

VERA LÚCIA PEGORER DE OLIVEIRA

**CURSO TÉCNICO EM
DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADES:
CONSTRUÇÃO DE UMA EQUIPE DE PROFESSORES.**

**Universidade de Uberaba
Mestrado em Educação
Uberaba (MG)
2003**

VERA LÚCIA PEGORER DE OLIVEIRA

**CURSO TÉCNICO EM
DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADES:
CONSTRUÇÃO DE UMA EQUIPE DE PROFESSORES.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade de Uberaba, para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Formação de Professores.

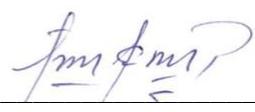
Orientador: Prof. Dr. Ademir Donizete Caldeira.

UNIUBE

2003

Banca Examinadora

Orientador: _____  _____
Prof. Dr. Ademir Donizeti Caldeira / UFPR

1º Membro: _____  _____
Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada / UNIUBE

2º Membro: _____  _____
Prof. Dr. João Frederico da Costa Azevedo Meyer / UNICAMP

Uberaba (MG), 19 de março de 2003

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Uberaba

Oliveira, Vera Lúcia Pegorer de
O4e Curso técnico em desenvolvimento de comunidades:
construção de uma equipe de professores / Vera Lúcia Pegorer de
Oliveira. -- 2003
170 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de
Uberaba, Uberaba, MG.

Orientador: Prof. Dr. Ademir Donizete Caldeira.

1. Escola técnica. 2. Escola profissional. 3. Transformação
social. 4. Desenvolvimento de comunidades. 5. Formação de
professores. I. Título.

CDD 373.246

CDD 361.3

Dedico

à memória de meu pai, Lino Pegorer, que sempre incentivou minhas leituras, colaborando com seu exemplo e dedicação, para a valorização da cultura, apoiando nossos investimentos em educação e pela segurança com que o seu amor nos amparou.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Ademir Donizete Caldeira, por sua criteriosa orientação.

Aos professores do Mestrado em Educação e ao professor Dr. João Frederico da Costa Azevedo Meyer, participante da banca de defesa, por suas contribuições que resultaram na ampliação de nossos horizontes.

À professora Dra. Margarita Victoria Rodriguez, pela especial atenção e pelo muito que nos ensinou. Ao coordenador do programa de Mestrado em Educação e membro da banca de defesa, professor Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada pela competente atuação e apoio. Ao professor Carlos Brandão, por sua competência e humanidade.

À minha família, pela compreensão das horas de leitura, pesquisa e ausência de seu convívio. À minha tia avó, Joana de Castro Moura, e à minha mãe, Ruth Pegorer, pelo incentivo e apoio por época da minha primeira graduação.

Aos professores e à direção do Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades, pela paciência e colaboração. Em especial, à professora Maria Amélia S. C. Souza, pela revisão atenciosa da redação final desta dissertação, à professora Maria das Graças A do Carmo e ao professor Humberto Minéu, pelo interesse e apoio. Aprendi muito no convívio e em trabalho com a equipe.

Aos professores Ernani C. Borges e Márcia de Freitas, pela minha instrumentalização em informática e a toda a equipe do Curso Técnico em Informática, pelas orientações, socorro sem o qual teria sido muito mais difícil organizar e digitar esta dissertação. Em especial, à Márcia de Freitas pela revisão final.

À Direção do CEFET – Uberaba, pela compreensão aos meus períodos de estudo.

À Cristina Helena Pegorer da Cruz, a Wilson Pegorer da Cruz, Thais Navarro da Cruz, Marcelo Bilharinho e a todos que de algum modo me prestaram ajuda durante os meses atribulados do mestrado.

A Deus, por me ter concedido energia, saúde e coerência para continuar buscando o aprender, ao longo de minha vida, colaborando, humildemente, para a formação de tantos, os que, a mim, foram confiados.

RESUMO

Esta dissertação objetiva buscar na história do devir da educação profissionalizante, no conhecimento do passado das ações de desenvolvimento de comunidades, nas análises críticas que lhes foram feitas, na compreensão dos documentos oficiais da Área de Lazer e Desenvolvimento Social, fundamentos para discutir o papel e perfil do profissional técnico que será formado pelo Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades, em Uberaba, estabelecendo, assim, parâmetros para análise das competências e habilidades propostas no Plano de Curso desta Habilitação para inferir suas possibilidades de contribuição à transformação social. História a construção do seu Plano do Curso, narrando o cotidiano no CEFET de Uberaba, enfocando a organização e o trabalho da equipe de professores que buscou na pesquisa e no debate, com recursos internos, adequar-se ao novo conceito de qualificação profissional, num processo de formação continuada, no qual, foram discutidas as mudanças, preconizadas pela Lei Federal 9394/96, e experimentados ou re-visitados, métodos de ensino-aprendizagem, inclusive processos de avaliação escolar. Enquanto discute estratégias de mobilização e organização repensando-as frente aos mecanismos de poder, alerta para o papel da educação como aparato ideológico do Estado, questionando as relações: escola/transformação social/cidadania.. Esclarece a organização do Plano em módulos, o emprego de competências e habilidades, bem como a utilização das bases tecnológicas na preparação dos alunos para as suas funções e subfunções profissionais. Uma pesquisa qualitativa, que utiliza as observações e as anotações resultantes da participação da autora na equipe responsável pelo curso.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to seek, within the history of education, in the knowledge acquired through the past actions regarding the development of communities, in the critical analysis made in its respect and in the understanding of the official documents regarding Leisure and Social Development, the basis for discussing the role and the characteristics of the technician who will graduate from the Technical Course on Community Development, in the city of Uberaba, thus setting forth parameters to analyze the competencies and the skills proposed in this Course Program, to understand how it can contribute to social transformation. It narrates the elaboration of its Course Program, explaining the daily routine at the CEFET in Uberaba, focusing on the organization and on the work done by the team of teachers who tried, through research and debate, with internal resources, to adapt to the new concept of professional qualification, through a continuing process of learning, in which changes pursuant to Federal Law 9394/96 were discussed and in which teaching and learning methods were experimented or reapplied, including school assessment processes. While it discusses mobilization and organization strategies, reanalyzing them against the mechanisms of power, it calls attention to the role of education as a State ideological apparatus, examining the relationship between: school/ social changes/ citizenship. It explains the organization of the Program, divided in modules, the use of competencies and skills, as well as the employment of technology when preparing students for their professional duties and sub duties. A qualitative research which employs the observations and the notes taken through the participation of the author as a member of the team in charge of the course.

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	11
-------------------------	----

CAPITULO I

<u>UMA VISÃO PANORÂMICA DA FORMAÇÃO DO SISTEMA ECONÔMICO E SOCIAL</u>	21
---	----

<u>A CONSTRUÇÃO SOCIAL DOS SISTEMAS TÉCNICOS</u>	23
--	----

<u>INÍCIO DA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL</u>	30
--	----

<u>A INDUSTRIALIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADES</u>	36
--	----

<u>CONSEQÜÊNCIAS DA INDUSTRIALIZAÇÃO: ENSINO COMO BASE DO DESENVOLVIMENTO</u>	44
---	----

<u>A POLÍTICA SOCIAL NO GOVERNO MILITAR</u>	47
---	----

<u>A EDUCAÇÃO EM FORMATO DE INVESTIMENTO</u>	53
<i>A Experiência das Escolas Polivalentes</i>	55

<u>A ABERTURA DEMOCRÁTICA E O MOVIMENTO PELA LDBEN</u>	57
--	----

CAPITULO II

<u>CENÁRIO MUNDIAL NA TRANSIÇÃO PARA O SÉCULO XXI</u>	62
---	----

<u>O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO</u>	67
--	----

<u>PREOCUPAÇÕES MUNDIAIS COM A ESTABILIDADE SOCIAL</u>	71
--	----

<u>DESENVOLVIMENTO SOCIAL E ONG</u>	75
---	----

<u>DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E ASCENSÃO SOCIAL NO BRASIL</u>	80
--	----

CAPÍTULO III

<u>A NOVA LDBEN, O ENSINO PROFISSIONALIZANTE E A ÁREA DE LAZER E DESENVOLVIMENTO SOCIAL</u>	87
<u>EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE</u>	92
<i>Orientações sobre o Ensino Profissionalizante Técnico</i>	95
<u>REFERENCIAIS CURRICULARES DA ÁREA DE LAZER E DESENVOLVIMENTO SOCIAL</u>	99
<i>Funções e Subfunções Profissionais Da Área</i>	107
<i>Itinerários Formativos</i>	112
<i>Competências Profissionais Gerais da Área</i>	113

CAPÍTULO IV

<u>A CRIAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADES EM UBERABA: UMA OPORTUNIDADE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE SEUS PROFESSORES</u>	116
<u>O DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADES</u>	116
<u>O PROJETO DE CRIAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADES EM UBERABA</u>	122
<u>A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE CURSO DA HABILITAÇÃO TÉCNICA EM DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADES DO CEFET DE UBERABA</u>	128
<i>A Importância da Construção do Plano para a Formação Continuada dos Professores</i>	147
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	156
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	166

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende acompanhar a construção do currículo do Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades, que se propõe a formar profissionais, para trabalhar com a educação popular, com vistas ao desenvolvimento social, analisando sua possibilidade de preparo de seus alunos numa visão de transformação da sociedade¹. Este curso, criado e implantado pela Escola Agrotécnica Federal, em Uberaba, Minas Gerais, que, em 2002, foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), motivou e contribuiu para a criação da Área de Lazer e Desenvolvimento Social², a nível nacional, abrindo a possibilidade de implantação de diferentes cursos com perspectivas humanísticas, em nível técnico.

A história da estruturação do Plano de Curso desta habilitação técnica, que aconteceu concomitante à implantação da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), narra as constantes modificações, que resultaram da adequação às novas exigências, advindas, muitas vezes, de determinações superiores para consolidação da reforma do ensino, que provocaram mudanças curriculares e metodológicas, servindo de subsídio para a reflexão sobre o trabalho da equipe de seus professores, que contando apenas com os recursos internos, ocupou-se regularmente no sentido do aprofundamento e atualização de seus conhecimentos, o que se constituiu num processo de formação continuada, em serviço, sempre em busca da operacionalização crítica do currículo. Os mecanismos organizados para apropriação dos novos conceitos de qualificação profissional e da estruturação do planejamento em função de competências e habilidades consumiram horas semanais de leituras visando à assimilação da nova terminologia e dos novos conceitos, adotados pela atual lei e seus decretos e/ou resoluções complementares,

¹ Entende-se por transformação social o processo de superação de subalternidade de classes sociais. “São exigências históricas do processo de transformação social a ruptura pelas classes subalternas com a ideologia dominante e a construção de uma concepção própria, autônoma, coerente e crítica, criando uma nova cultura” (CARDOSO, 1995, p. 24).

² Para efeito de orientação de currículos da educação profissional foram identificadas 20 áreas profissionais; entre elas a Área de Lazer e Desenvolvimento Social.

procurando, ainda, na literatura pedagógica, fundamentos para refletir sobre tantas reestruturações e sobre a influência de todo este processo nas atividades, objetivando uma maior consistência do trabalho desenvolvido para a construção de competências de um profissional, que possa atuar junto às comunidades, contribuindo para o seu desenvolvimento, promovendo, assim, oportunidades de progresso individual e/ou coletivo, auxiliando, inclusive, na estruturação de grupos comunitários que promovam a autonomia destas populações. História, da qual, a autora participa como colaboradora e professora, prestando assessoria nos trabalhos de levantamento de dados e suas sistematização e apresentação.

Além de pesquisar componentes que interessam ao Desenvolvimento de Comunidades para fundamentar a análise do resultado do trabalho realizado, ou seja, o Plano de Curso desta habilitação, que, por sua relação intrínseca com a educação, são conhecimentos importantes para qualquer educador, pois servem de indicadores, inclusive éticos, para que estes profissionais se posicionem e direcionem os seus planejamentos, foram acompanhadas as reações do grupo de professores às novas exigências que, no atual momento, pela reforma de ensino, o governo central impõe às escolas. Narrando os desafios enfrentados no cotidiano do CEFET em Uberaba, buscou-se relatar as estratégias para a socialização dos conceitos utilizados pela Lei Federal nº 9394/96 (LDBEN) e o trabalho para conseguir uma atuação coerente da equipe envolvida, de modo a propiciar uma reflexão consciente sobre o papel do professor que atua na educação profissional e especificamente no curso em questão, abrindo um espaço para a formação continuada, com a utilização de recursos da própria escola.

Para contextualizar a criação do Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades em Uberaba, propiciar uma discussão sobre o desenvolvimento social, a melhoria da qualidade de vida, o papel da educação formal e informal, a necessidade da escola profissionalizante de colaborar para a construção de uma sociedade mais inclusiva, relatar as ações organizadas e as decisões tomadas pelos professores e coordenações, com o intuito de resolver os novos conflitos que se estabeleceram entre o saber profissional anterior e as novas propostas, exigindo o constante exercício da reflexão-na-ação e da reflexão para e sobre a ação, determinando inovações no fazer pedagógico do grupo envolvido, contribuir para a compreensão crítica das mudanças preconizadas pela LDBEN, como, por exemplo, a organização do ensino profissional em áreas, o estabelecimento de

competências mínimas para as qualificações, e analisar o currículo deste curso, esta dissertação recorrerá, na organização de seus argumentos, a quatro capítulos distintos.

Por ser o objeto de nosso trabalho a construção do currículo de um curso técnico, voltado para a educação popular³ e por focar as ações do cotidiano de uma escola pressionada por mudanças que são urgentes, é mais uma reforma do ensino, torna-se necessário, situar a escola técnica, como escola profissionalizante, dentro de um sistema educacional, considerando-o em sua concepção ampla, já que, relaciona-se, com ele, por sua origem e por sua finalidade. Por isto, para compreender o devir do Sistema Educacional Brasileiro e situar, historicamente, a sua organização, tratou-se de buscar informações sobre a sua criação e as suas transformações e relacionamentos com os sistemas econômico e social, pois, para compreender a idéia do desenvolvimento social e das mudanças na educação pleiteadas pelo governo brasileiro, torna-se importante a discussão a respeito do sistema social, da organização das relações do trabalho, da influência da tecnologia, das opções políticas que decidem os rumos da ação social e dentro dela, do oferecimento dos serviços educacionais, das tendências atuais no trabalho, na escola e na sociedade, do tipo de desenvolvimento que vem sendo implementado ao longo da história e da visão crítica que tem se descortinado, na transição do milênio, pela constatação de suas conseqüências.

O primeiro capítulo busca, então, no passado, a construção social do sistema educacional brasileiro, procurando mostrar as influências da organização das relações de trabalho nas relações sociais, a expansão do capitalismo e suas implicações, principalmente no sistema de valores, no acirramento das diferenças sociais e no sistema educacional, com ênfase no ensino profissionalizante e nas ações de desenvolvimento de comunidades e movimentos populares, visando propiciar subsídios para as análises da situação da sociedade e da escola técnica na transição para o século XXI, relatando o movimento em prol da construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Tendo em vista que o processo de globalização da economia, o processo tecnológico, as relações de trabalho e o processo educativo são atividades sociais e, como

³ Nas Diretrizes Curriculares, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº04/99, lê-se, na caracterização da Área Profissional: Lazer e Desenvolvimento Social, que a gestão de programas desta área deverá ser planejada com enfoque **educativo** e solidário e o Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades, além do enfoque, presente em todas as qualificações, possui uma qualificação profissional em **Educação** para a Saúde.

tais, são construídas historicamente, durante todo o trabalho de coleta de dados, levou-se em conta que as questões sociológicas não deviam ser analisadas isoladamente, sem uma visão do todo. Da mesma forma, toda educação, inclusive a formação de técnicos, deve considerar a sua historicidade, sem a qual tornar-se-ia uma educação sem memória, distanciada do real e de suas origens, por isto mesmo, uma educação alienada.

Embora os processos de trabalho e os conhecimentos, legitimados e socializados pela escola, devessem emergir, naturalmente, das necessidades sociais e serem vistos como alternativas viáveis para o desenvolvimento de toda a realidade sócio-econômica, historicamente, o papel da escola e mesmo o das instituições responsáveis pelos programas de desenvolvimento social e/ou de comunidade, têm sido, principalmente, o de divulgadores e inculcadores de ideologias⁴ dominantes e de reprodutores das relações de poder.

Por considerar que, ao ignorar, distanciando-se da história, e preocupar-se com a legitimação do poder e de interesses de determinadas classes sociais, a escola profissionalizante não desenvolve a consciência crítica e, formando um trabalhador pouco reflexivo, opta por uma educação alienante que tende a aviltar o trabalho; e que, em consequência disto, degrada o trabalhador, tornando-o presa fácil do processo de dominação e de exploração, presentes nas relações de força e de consenso, necessárias à mediatização da hegemonia, o que faz com que, o “domínio direto” sobre as populações pareça apoiado na opinião pública, na aceitação da direção intelectual e moral do grupo social dominante; o primeiro capítulo, valorizou a compreensão da dimensão histórica, pois, por ela, propicia-se o refletir sobre a gênese da situação atual, da sociedade contemporânea, da multiplicidade de inovações tecnológicas que instigam nossos estudos, que transformam as relações de empregabilidade, alterando as exigências educacionais, e que, por isto mesmo, orientam as reflexões que buscam fundamentar a formação continuada de professores, de modo especial, do ensino profissionalizante. A análise destas

⁴ Segundo Gramsci (1966, p. 16), ideologia é “*uma concepção de mundo*” que emana de “*todas as manifestações individuais e coletivas*” (artes, leis, economia) que sedimenta o bloco social. A classe dominante procura forjar a aceitação de seu domínio pelas classes subordinadas e a adequação entre as forças produtivas e as relações sociais de trabalho e/ou produção mediante a “*coerção e o consenso*”. A sociedade política (governo, política, tribunais) exerce as atividades coercitivas de comando: “*aparelho para conformar as massas populares ao tipo de produção e economia num determinado momento*” (GRAMSCI, 1977, p. 30). A sociedade civil exerce as atividades de consenso, utilizando a filosofia, a moral os costumes, através da persuasão e da difusão da ideologia (escola, igreja, agremiações para assistência social, mídia).

relações é que nos leva a uma melhor percepção do binômio desenvolvimento capitalista e práticas sociais do trabalho, o que determina o sentido e a direção das ações de desenvolvimento social, inclusive os projetos em educação.

Os quatro subtítulos, que compõem o segundo capítulo, tratam: da política, da sociedade, das relações de trabalho, das tendências, das preocupações com o desenvolvimento e suas diferentes concepções que têm sido discutidas no discurso atual, das organizações não governamentais e da situação social em sua relação com o nível educacional, conforme pesquisas realizadas na virada do século. A revisão histórica e a análise do contexto sócio-econômico pretendem subsidiar a reflexão sobre o papel da educação profissional e das ações sociais, contribuindo para uma leitura crítica das informações sobre a reforma de ensino e dos documentos que foram utilizados para compreensão da consistência do trabalho, feito pelos professores, para a construção do currículo do Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades.

Feita a revisão bibliográfica da evolução histórica do sistema educacional como um todo, com ênfase nas transformações tecnológicas e no ensino profissionalizante, analisado o contexto social e econômico da última reforma educacional, os objetos de estudo do presente trabalho passaram a ser, no terceiro capítulo, as orientações sobre o ensino profissionalizante e as Diretrizes Curriculares e seus Referenciais expressas na LDBEN, decretos, pareceres e resoluções do governo. A análise documental, pela interpretação de suas orientações e pelo conhecimento da nova organização proposta oficialmente, foi importante por traduzir as normas que estão sendo impostas ao sistema formal de educação e, em particular, as que nortearam o trabalho de criação do curso técnico que é objeto desta dissertação.

No quarto capítulo, são analisados os documentos sobre a criação do Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades, acompanhada a sua implantação, historiada a construção do seu Plano, até o seu cadastramento. A análise dos resultados deste trabalho, que foi desenvolvido no CEFET em Uberaba, levou em conta o discurso e a prática dos professores, entre os quais a autora se inclui e com os quais dialoga, e que, por isto mesmo, estiveram interagindo e contribuindo, durante todo o processo de coleta, que se deu por observação, pela vivência e participação no grupo, em reuniões, pelos documentos que delas resultaram e em contatos pessoais, em entrevistas informais, pela anotação das informações que propiciaram um rico material, o que possibilitou o entendimento da

concepção e do papel que se está atribuindo ao Técnico em Desenvolvimento no início do século XXI, bem como, o acompanhamento das dúvidas e dos muitos retrocessos e retomadas de direção que permearam e ainda permeiam as discussões em torno da criação e das estratégias de viabilização do novo currículo. Para que se possa “*projetar proposições analiticamente significativas*” (VINNAI, apud BERGER, 1980, p. 25), os fenômenos sociais só podem ser analisados pelas relações com o contexto, através de procedimentos de registro, comparações e inferências. Com a possibilidade de participação ativa do pesquisador na construção dos documentos de organização do novo curso, optou-se pela pesquisa qualitativa, na modalidade de uma pesquisa-ação por sua estreita associação com a resolução do problema, no caso, a redação e implantação do Plano de Curso, onde pesquisador e grupo de professores envolvidos cooperaram na busca de soluções e conhecimentos, mesmo porque, o observador era parte do contexto que estava sendo observado e analisado.

Segundo Gramsci (1966, p. 13), “*toda linguagem contém elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura*”. Assim, através da análise dos documentos produzidos pela equipe de professores do CEFET de Uberaba e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e que definem a proposta do curso e da criação da Área de Lazer e Desenvolvimento Social, procurou-se analisar se o currículo do Curso de Desenvolvimento de Comunidades foi estruturado com a preocupação de formar técnicos voltados para ações de transformação social⁵. Com os conhecimentos pesquisados sobre o devir dos processos de desenvolvimento de comunidades e o resultado das pesquisas feitas sobre as necessidades sócio-econômicas, os fatos e as tendências da atualidade, pôde-se avaliar, confrontando os dados com parâmetros e exigências extraídas dos documentos oficiais, a adequação ao perfil e a clareza de linguagem adotada no Plano de Curso que define quem é o técnico em desenvolvimento de comunidades que está sendo formado pelo CEFET de Uberaba. Para realizar um ensino reflexivo, existe um conjunto de destrezas ou habilidades que os professores devem dominar. Entre elas, a habilidade avaliativa, que consiste em sua capacidade de emitir juízos sobre “*as conseqüências*

⁵ Ações, na perspectiva de desenvolvimento, de apoio a segmentos subalternos, se expressam na luta pela “*formação de consciência de classe (...), contribuindo para que essas classes apreendam a totalidade de suas condições objetivas de vida e posicionem-se no enfrentamento com as classes adversárias, construindo novas relações hegemônicas na sociedade*” (CARDOSO, 1995, p. 25).

educativas dos projetos” e sobre “a importância dos resultados alcançados” (POLLARD e TANN apud GARCIA, 1995, p.61).

Tendo em vista o objetivo acima enunciado, poder-se-á, durante a leitura de todo material resultante, concretizado nesta dissertação, refletir sobre uma preocupação de suma importância: A quem servirá o Técnico em Desenvolvimento de Comunidade? E, ainda, obter subsídio para o debate das questões: Qual será a contribuição do Técnico em Desenvolvimento de Comunidade à Educação Popular? Existirão limitações impostas à sua qualificação pelo nível técnico de sua formação? Estarão estes técnicos cientes das condições históricas que determinaram a utilização do Desenvolvimento de Comunidade, como instrumento de reprodução da ideologia da classe dominante? Em nível técnico, serão estes profissionais capazes de decidir por ações de transformação social, evitando o papel de simples reprodutores da estrutura de classe⁶? Ou estão sendo preparados apenas para a implementação de políticas sociais de governo? Pode a escola técnica contribuir para a humanização e a transformação social? Qual é o papel das escolas profissionalizantes frente a desajustes e desigualdades sociais? Estão os professores aptos a analisar os dados levantados durante todo o processo e, a partir deles, construir uma teoria e construir um novo posicionamento na ou sobre a escola e na sala de aula?

São questões que embasam e perpassam à discussão principal, que envolve conceitos como: a escola profissionalizante técnica, o desenvolvimento social, o sistema político e econômico, o papel da escola, do professor, do técnico e das ações sociais no modo de produção capitalista.

Este olhar para fora da escola, para sua conjuntura política e econômica, fortalece professores, alunos e instituição, na busca de soluções dos problemas e da formação de uma escola mais democrática que invista na orientação de cidadãos capazes de reconhecer os fins do saber-fazer. Uma discussão que deve interessar a todas as áreas do ensino profissionalizante. Democracia, cidadania, politização e direito são conceitos que precisam ser considerados nas relações que se estabelecem no cotidiano da escola, onde se desenvolvem profissionalmente os professores. Estes conceitos são vetores de desenvolvimento profissional.

⁶ “*Quanto mais o sistema social se aproxima do tipo ideal de uma sociedade capitalista livre e competitiva, tanto mais as classes se determinam por sua relação com os meios de produção e tanto mais as relações humanas se determinam pela propriedade dos meios de produção*” (OSSOWSKI, apud CARDOSO, 1995, p. 42).

Pretende-se captar o contexto estrutural do momento social histórico, confrontar, heurísticamente, realidade e tendências, sem, no entanto, preocupar-se com “todas” as condições e situações sociais que possam interferir na atual conjuntura educacional, utilizando a explicação dialética como recurso para a compreensão de seu devir, como resultado de um conjunto de forças e interesses instituídos pelos blocos econômicos e políticos; poder, este, muitas vezes instituído fora dos nossos limites geográficos.

No entanto, o sistema educacional⁷ não pode ser, simplesmente, considerado como objeto; pois, num sistema de forças fluido, reagente, ora coloca-se como sujeito dos processos sociais, ora como simples reproduzidor das condições sociais impostas pelo grupo hegemônico. A educação sofre um processo de “*institucionalização e entrelaçamento crescente*” com as “*diversas áreas funcionais de uma sociedade*”, que eram, historicamente, consideradas autônomas. Estas áreas, com suas funções próprias “*apresentam uma formação institucional*” compreensível através do conhecimento de seus processos histórico-sociais, que lhes determinam focos de interesse e lhes outorgam privilégios específicos (BAETHGE apud BERGER, 1980, p. 18; 19).

A interdependência crescente destes interesses “*aumenta o perigo do encobrimento dos interesses de uma esfera pelos de outras, não se tornando simultânea e diretamente transparente suas especificidade, no sentido de privilegiamento, e chance de dominação de determinados grupos*” (BERGER, 1980, p. 19).

A análise destes interesses e a compreensão das suas estratégias de encobrimento tornam-se importantes, nos países onde as estruturas democráticas são, ainda, frágeis, por causa de suas íntimas relações com as estruturas de dominação⁸, devendo, por isto, embasar, como pano de fundo, as reflexões em qualquer programa de formação, seja ele nos níveis mais elementares ou, inclusive, na formação de professores.

Considerando a função de controle social exercido pelo sistema educativo sobre a

⁷ Por sistema educacional consideram-se “*todas as instalações, organizações e cursos, que exercem influência formadora e educadora sobre pessoas e grupos*” (LEMBERG apud BERGER, 1980, p. 24). O que significa, numa determinação generalista, diferentes instituições e organizações que influenciam na formação cultural e profissional de pessoas ou de grupos, fazendo parte delas: o mercado, por sua influência na formação de valores, interesses e conhecimentos; os meios de comunicação de massa, pela influência sobre a moral e a visão de mundo, a globalização de conhecimentos e veiculação de informação; grupos religiosos; leis e medidas governamentais, que influenciam a formação de hábitos da população; organizações governamentais ou não governamentais que desenvolvem ações de desenvolvimento de comunidades.

⁸ A estrutura de dominação é garantida por instituições que mediatizam o submetimento de pessoas a pessoas, perpetuando uma ideologia, construída por anos e anos, sistematicamente, pelos grupos hegemônicos.

sociedade e o seu destacado papel na inculcação dos interesses e valores das classes dominantes, este trabalho esteve preocupado com os condicionamentos da oferta e da negação dos serviços prestados na área de ensino e mesmo na ação social, sempre na medida justa das necessidades e da adequação ao sistema político e econômico. E procurou contribuir, com seus dados, para o reconhecimento das contradições que povoam os discursos, quando enfocam a formação cultural e o poder político, por saber que, do entendimento das relações que vinculam os dois, é que podem germinar as sementes da superação da dominação e a construção de uma relativa autonomia pessoal; deste conhecimento podem florescer as ações de transformação pela educação popular e formal.

“A educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação, nas mãos do povo”.(LA EDUCACIÓN popular hoy em Chile, sem indicação de autor, apud BRANDÃO, 1986, p.68). Ainda, segundo Brandão (1986, p. 68), ela é *“um instrumento que opera no domínio do conhecimento, a serviço do processo de passagem do povo, de sujeito econômico a sujeito político”*.

Mas, nas ações do Desenvolvimento de Comunidades, além da socialização dos conhecimentos como ferramenta de libertação, ainda existe a possibilidade da mobilização e organização das populações e de grupos que comungam os mesmos interesses, podendo, efetivamente, gerar transformação, pois, conforme Gramsci, destacam-se três momentos da “consciência política coletiva e ideológica” em relação às forças sociais: o primeiro é o “econômico corporativo”, em que se evidencia a homogeneidade de um grupo profissional e o “dever de organizá-lo”; o segundo é aquele em que se adquire a “consciência da solidariedade de interesses”, ainda dentro do mesmo grupo social e no campo econômico, reivindicando-se o direito de participação na administração e mesmo na legislação; o terceiro é a fase da hegemonia, onde se adquire a consciência de que os seus “interesses corporativos”, “podem e devem tornar-se interesses de outros grupos subordinados”, determinando a superação do círculo corporativo. Este seria o espaço da educação popular via Desenvolvimento de Comunidades, um instrumento a serviço da passagem do momento corporativo ao momento ético-político, numa tarefa, segundo Gramsci, “ontológico-dialética” de construção de um “novo bloco histórico”, à qual denominou “catarse”. O papel, pois, da educação popular seria o de coadjuvante no processo de passagem do povo, de um momento “meramente econômico (ou egoístico-passional), para

o momento ético-político". A *"elaboração superior da estrutura"* de *"força exterior que esmaga o homem, que o assimila a si, que o torna passivo"*, em *"meio de liberdade"*, instrumento capaz de *"criar uma nova forma ético-política"*, em superestrutura, em *"origem de novas iniciativas"* (GRAMSCI, apud SIMIONATTO, 1995, p. 43; 44; 45). Organizar situações-meio⁹ para a formação de competências que possibilitem ao técnico ajudar na construção desta "passagem", se situaria a conceituação de um currículo preocupado com a transformação social.

Pelo enfoque no desenvolvimento social, os textos, mesmo os de análise histórica, estarão voltados para os indícios e considerações sobre o tratamento das políticas de ação social, suas conseqüências sobre o oferecimento de vagas no sistema educacional, os acordos internacionais de intervenção na política agrária, na política da educação, as importações de modelos no desenvolvimento de comunidades, as influências na urbanização da população brasileira, o movimento de voluntariado que acompanha a restrição do oferecimento dos serviços públicos com a conseqüente proliferação de Organizações não Governamentais, bem como, as implicações ecológico-sociais e as políticas de desenvolvimento e de educação, recomendadas por organismos vinculados à ONU e ao Banco Mundial, adotadas no Brasil e em toda a América Latina e, perpassados pela preocupação básica da autora com a discrepância entre o discurso e a prática e com a construção, através da mídia, de uma verdade virtual.

⁹ Entende-se por "situações-meio" os projetos, estratégias ou situações-problema, que se constituirão em material adequado e/ou caminho para o desenvolvimento de competências, habilidades ou conhecimentos planejados para os fins previstos.

CAPÍTULO I

UMA VISÃO PANORÂMICA DA FORMAÇÃO DO SISTEMA ECONÔMICO E SOCIAL.

Com as transformações das sociedades, ao longo de suas histórias, as necessidades humanas cresceram em complexidade e exigência. A satisfação dessas necessidades impulsionou a criação de tecnologias, que se auto-estimularam e que buscaram, em tese, facilitar e tornar mais confortável a vida humana. Esta construção de engenhos, de máquinas e de sistemas técnicos aconteceu, à medida que se deu o desenvolvimento do homem, a partir de sua origem na terra.

O mais antigo humanóide, o *Australopithecus*, encontrado na África do Sul, sugere o aparecimento do homem há mais de 1600000 anos a.C. Data, daí, a idade chamada de Pedra Rolada.

Segundo Maturana (1997a), a linhagem que deu origem ao homem e a linhagem que deu origem ao chimpanzé separaram-se de uma origem comum há mais de cinco milhões de anos, e diferem em menos de 2% de seus ácidos nucléicos. Temos a mesma idade evolutiva. Ele propõe ser o “humano” o presente de uma linhagem que se definiu através da conservação da relação materno-infantil, que é uma relação de aceitação mútua, de confiança e proximidade corporal, estendida além da idade da reprodução. A manutenção das relações da “infância” na vida adulta trouxe implicações e conseqüentes mudanças nas dinâmicas emocionais, provocando transformações corporais,

Cerca de três milhões e trezentos mil anos atrás, no Kenya, viveram pequenos primatas bípedes (*Australopithecus afarensis*), que poderiam, possivelmente, ter sido nossos ancestrais, visto suas características biológicas. Seus dentes, muito parecidos aos dos humanos, os indicam como coletores de sementes, raízes, insetos, animais pequenos e, ocasionalmente, restos de animais mortos por outros predadores (MATURANA, 1997a).

Seus restos indicam que viveram em pequenos grupos de cinco a oitos indivíduos de ambos os sexos e de todas as idades. Seu cérebro era um terço do cérebro do homem atual e sua expressão facial mais parecida à de um chimpanzé; mas suas mãos pareciam-se com as nossas, com dedos que, embora largos, podiam estender-se totalmente e opor-se ao polegar. Suas mãos tinham todas as características da mão humana constituindo-se como órgãos de manipulação e de carícia.

Maturana (1997a) acredita que a linguagem começou há uns três milhões de anos como resultado da intimidade do conviver, fundamentado numa relação amorosa, que os uniu em pequenos grupos de indivíduos que desfrutavam cada um da companhia dos outros. O resultado da conservação sistêmica desta maneira de viver acarretou transformações genéticas que se traduziram em mudanças no cérebro, na laringe, na face, na dinâmica respiratória, no tórax.

Teorias a respeito destas épocas remotas vão sendo refeitas e reavaliadas segundo o resultado de novas pesquisas e escavações que continuam sendo feitas até os dias de hoje.

Vestígios do *Homo sapiens* mostram uma vida de coletor de frutos, grãos, raízes e de caçador, que remontam a cerca de 30 mil anos a.C. Indicam que nossos ancestrais fabricavam instrumentos de ossos e de pedra lascada, viviam em bandos, moravam em cavernas e chegaram a fazer habitações com galhos de árvores. Como comunidades primitivas, compartilhavam rios, terras, caça e pesca e tinham comportamento nômade.

Nesta época, chamada de Pedra Lascada, têm-se as primeiras informações do trabalho de agulhas, do controle do fogo, da utilização do arco e flecha, da roda. Suas pinturas eram dotadas de um caráter mágico.

Os primeiros vestígios de agricultura aparecem no período de 8 a 4 mil anos a.C. Para sua prática eram necessários conhecimentos mais especializados e instrumentos mais elaborados, o que exigiu mudança para uma organização social mais sedentária. Este período, denominado de Neolítico, foi palco da grande revolução agrícola e ocasionou uma crescente diversificação de papéis, com conseqüente especialização no trabalho. Para o armazenamento dos cereais desenvolveu-se a cerâmica. As ferramentas eram de ossos, de marfim e de pedra polida. As roupas eram de fibras naturais como o algodão e o linho. No final do período Neolítico (5 000 anos a.C.), o homem começou a fundir o cobre e depois o estanho. Da fusão dos dois fez-se o bronze, mais duro e resistente.

O período que, durante anos, foi denominado de Pré-História termina com o aparecimento da escrita por volta de 4 mil a.C. e o Estado surge como uma forma de organização política destas sociedades, aproximadamente aos três mil anos a.C. (LEROI-GOURHAN, 1964). O aumento das sobras propiciou as trocas, dando origem às atividades de comércio - sempre as transformações sociais e econômicas provocando novas necessidades, e a demanda por maior número de pessoas para o trabalho determinou as guerras; a dominação de outros povos incrementou a escravidão. A metalurgia do ferro data de, aproximadamente, 1500 anos a.C.. Sabe-se que, até a Idade Média, as técnicas de produção eram primitivas e foi a partir do século XVII que surgiram invenções revolucionárias que as dinamizaram. As mudanças foram rápidas e diversificadas.

Segundo Geertz (1978), a revolução industrial aconteceu há 200 anos e foi apenas há 50 anos que as transformações intensificaram-se, o que tem provocado insegurança nos atores sociais, em relação aos valores e padrões de comportamento devido à mobilidade atual. Tomando um total de aproximadamente 40 mil anos, poder-se-ia dizer que o homem permaneceu 76,16 % de sua trajetória histórica como caçador e coletor, 23,35 % tendo a agricultura como atividade principal, 0,36 % deste total representaria o advento da sociedade industrial e as últimas conquistas que revolucionaram nossas vidas apenas 0,13% de toda história da humanidade. (CARVALHO, 1997).

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DOS SISTEMAS TÉCNICOS

No decorrer da História, os sistemas técnicos vão sofrendo transformações e muitas vezes uma atividade dominante é substituída por outra, provocando redistribuição de mão-de-obra, influenciando na qualificação, no modo de vida e no pensar de cada época.

Basicamente, da relação dialética: necessidades naturais e satisfação do homem, ou de alguns deles, máquinas são criadas, o que alavanca o desenvolvimento ¹⁰ social e econômico, o que acaba por determinar a substituição e a exploração do trabalhador.

¹⁰ Desenvolvimento não é um estado permanente de harmonia, mas um processo de mudança, no qual, a exploração de recursos, a orientação dos investimentos, as inovações tecnológicas e a mudança organizacional das instituições, nem sempre estão de acordo com as necessidades da maioria, sejam elas, atuais ou futuras.(CMMAD, 1991, p. 10).

A tecnologia fundamenta-se em base científica e sua tradução concretiza-se nas máquinas e nas ferramentas, em torno das quais, organizam-se as relações de trabalho e o comportamento dos trabalhadores. Portanto, a tecnologia determina ações individuais e coletivas de realização sistemática de tarefas, o que caracteriza uma ação social e, com isto, constrói um “discurso” que traduz os seus conceitos e as interpretações de suas técnicas. Em nome de um grupo social dominante, ela é institucionalizada e estabelece ações hierarquizadas entre empresários ¹¹ e trabalhadores. Portanto, ela não é neutra. O grupo dominante busca utilizar-se da tecnologia e manipula meios para consegui-lo, estabelecendo relações de poder; ela tem, portanto, um papel político e, por seu poder mítico-ideológico, estabelece hegemonias ¹².

O mito da industrialização e a conseqüente automação, como condição única de crescimento econômico, estabeleceram, como meta principal, a geração de riquezas, esquecendo-se da distribuição de rendas. Deixaram relegados, sem lhes dar muita importância, diferentes aspectos da vida social, que muito mais complexos, profundos e éticos, transcendem o econômico. Desta forma, a tecnologia, ideologicamente, tem reforçado formas específicas de organização e poder, colaborando na sua perpetuação.

As transformações e as dificuldades que determinam a saturação e a substituição das técnicas, não acontecem apenas motivadas por fenômenos econômicos e sociais. A própria dinâmica das técnicas leva a um momento de saturação. A demanda da sociedade pressiona por novidades mais eficientes. O desenvolvimento técnico diversifica-se, e, num moto contínuo, busca a evolução, já que, um limite, num determinado setor, pode ter repercussões negativas sobre outro sistema (BASTOS, 1997).

Ficam claras as vinculações entre progresso técnico e científico, inovações e progresso econômico. Mas também é evidente que o progresso econômico nem sempre significa progresso social, no sentido da igualdade de possibilidades.

O desenvolvimento tecnológico é um processo irreversível e as exigentes e progressivas necessidades que o impulsionam, fazem-no parecer o caminho único pelo qual trilha a humanidade (CARVALHO, 1997).

¹¹ O papel empresarial pode ser representado por agentes de órgãos de governo ou por agentes de organizações particulares e mistas.

¹² A conquista da hegemonia se dá por um processo de luta no âmbito da sociedade civil e objetiva a conquista da “direção político-ideológica”, em busca do consenso de múltiplos setores da sociedade para o estabelecimento ou conservação das relações de poder (GRAMSCI apud SIMIONATTO, 1995).

Mas nem todos se incorporam à sociedade mercantil-capitalista. Existem outras formas de organização social no mundo e isto torna a atual organização hegemônica da sociedade passível de transformações e até de superação, como a história tem mostrado, em diversas situações de “sucesso” social, anteriores (LEVI-STRAUSS, 1970).

A tecnologia, que hoje invade o cotidiano das pessoas, leva as novas gerações a esquecerem as condições que a precederam. Durante extensos períodos, a vida humana esteve relacionada à fertilidade do solo e aos elementos da natureza. As atividades econômicas dependiam do aproveitamento da água, do solo, dos animais, da força dos ventos e das mudanças de estações. Os esforços da humanidade direcionavam-se para suprir as condições mínimas de existência.

A abertura de novas rotas comerciais, o surgimento de entrepostos para troca e comercialização de mercadorias e a conseqüente formação de cidades aumentaram a necessidade do corte de árvores para o aquecimento, a produção de alimentos e, na medida que os caminhos buscaram a expansão pelo mar, a construção de navios colocou em risco a capacidade de renovação das reservas ecológicas em vários lugares do velho continente europeu.

O crescente desmatamento fez necessária a criação de novas fontes de energia. As minas de carvão e a bomba a vapor marcaram o início da aceleração do processo que vem, paulatinamente, substituindo a mão de obra do trabalhador pela máquina.

A revolução econômica, que aconteceu em sua fase inicial na Inglaterra, começando com o rompimento da economia do período feudal, em que as transações se faziam de maneira direta, sem a presença do intermediário, dá origem ao sistema monetário de trocas e com o distanciamento entre os atos de produção e de venda (LAKATOS, 1990), marcando o surgimento do capitalismo, criando novas relações, numa sociedade de classes. Os novos atores sociais distribuíam-se entre a burguesia, proprietária do capital e dos meios de produção, e os trabalhadores, a classe vendedora da força de trabalho (MARX, 1975).

Analisa-se que, neste modo de produção, o que se vende ou se compra não é o próprio trabalho, ou seja, a capacidade humana de realizar trabalho. “ *Ao vender a minha força de trabalho vendo também, ainda que não me dê conta disto, meu direito de exercer controle sobre a realização de meu trabalho*”, “ *significa, pois, quase inexoravelmente alienar-se do sentido do trabalho*”. (BRAVERMAN apud SILVA JÚNIOR, 1994, p. 26).

No jogo político que se estabelece, os novos atores entram em conflito em busca de estratégias que solucionem as relações: capital/trabalho.

“Ao longo da organização social, as posições são definidas e estáveis: os proprietários de capital compram a força de trabalho de que necessitam para a elaboração de seus produtos e da riqueza em geral; os não-proprietários vendem sua força de trabalho, recebendo em troca o salário com que compram os meios de subsistência de que necessitam para continuar trabalhando” (SILVA JÚNIOR, 1994, p. 27).

Característica marcante do capitalismo é a oposição pobreza/ riqueza. Enquanto a acumulação de capital acontece de um lado, cresce a população que “*não tem acesso a esta riqueza*” (MARX apud CARVALHO, 1997, p. 74).

À medida que a luta dos trabalhadores tenta conquistar direitos de melhoria da condição de trabalho, cresce o desejo dos empresários de diminuir a demanda por mão-de-obra, o que leva à procura e à criação de tecnologia de substituição do elemento humano no processo de produção.

A expansão do capitalismo se fez através da colonização de outros povos, que foram assimilados como dependentes e dominados. Neste período aconteceu a “europeização” do mundo. A época era de colonização e subjugação.

A primeira revolução industrial desempregou mineiros, tecelões, pela utilização da energia movida a vapor. O homem e os animais não podiam competir com a máquina a vapor.

A segunda revolução industrial aconteceu entre 1860 e a I Guerra Mundial, quando a máquina a vapor e a utilização do carvão foram substituídas pelo petróleo, alterando as relações de trabalho no campo, no transporte e na indústria. A eletricidade passou a ser empregada, tornando-se, a nova energia, responsável pela iluminação das cidades e pela comunicação.

O incremento da tecnologia aumentou a oferta de bens, num ritmo cada vez mais acelerado, determinando a intensificação da depredação ambiental, provocada, ainda, pela substituição das fontes renováveis de energia pelas não renováveis.

Segundo Furtado (1974), o desenvolvimento gerado pela sociedade industrial, será sempre privilégio de uma minoria. A população pobre não poderá desfrutar das formas de vida e do conforto destas minorias.

O domínio dos meios de produção estabeleceu progressivamente um modo de produção que priorizou o capital sobre o trabalho, determinando o acirramento das

diferenças sociais. Isto desencadeou, em algumas regiões do mundo, reações e a implementação de regimes socialistas, como aconteceu, por exemplo, na antiga União Soviética.

Após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos da América (EEUU) assumem o controle político e econômico de parte do mundo, difundindo-se culturalmente, colonizando de um modo nada sutil, pela dependência à sua economia e pela propaganda ou, mesmo, pela imposição de seus sistemas.

Capitalismo e socialismo passaram a ser o conflito que dividia o mundo em Oriente e Ocidente. A organização e expansão do bloco socialista passaram a representar crescente ameaça ao grupo capitalista. Deflagrou-se a “guerra fria”. Buscavam-se formas de estabelecer a hegemonia política, ideológica e, principalmente, econômica. Procurava-se, no ocidente, a manutenção da “ordem social”¹³, evitando-se a todo custo a proliferação do regime comunista¹⁴, considerado antidemocrático. Ao constatar-se que a fome tornava as populações susceptíveis à propaganda comunista, a ONU (Organização das Nações Unidas) passou a advogar a social-democracia e a empreender esforços para a melhoria de vida e das condições sociais na América, para erradicar focos potenciais de comunismo.

O governo dos Estados Unidos inicia, então, um programa de assistência técnica aos países pobres da América Latina. No Brasil em 1942, foi firmado um convênio para incrementar a produção de alimentos e, naquela época, o governo americano manteve técnicos para assessorar o Ministério da Agricultura. Em 45, foi proposto um intercâmbio em “educação, idéias e métodos pedagógicos” e, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR); os Estados Unidos colocam, à sua disposição, um grupo de especialistas em educação e extensão rural e propiciam bolsas para que brasileiros possam ser “adestrados” naquele país. Concomitantemente, a “Inter-American Educational Foundation, Inc” faz um acordo com o Ministério da Educação com

¹³ Nas sociedades ocidentais, os diferentes segmentos da sociedade civil apresentam uma articulação complexa com crescente autonomia. As forças dominantes estão constantemente sob o risco da emergência de uma nova ordem social, pela oposição de forças que colocam em “cheque” as relações de consenso, evidenciando o domínio por pura força coercitiva (COUTINHO, 1989).

¹⁴ Do mesmo modo que o grupo dominante procura recompor a sua hegemonia, contando com uma possibilidade maior de ações, por sua facilidade de organização, a classe dominada pode, através de múltiplas articulações, ampliar o consenso na sua direção político-ideológica, revertendo as relações hegemônicas, tornando-se dominante, podendo a partir de então, alcançar o poder (GRAMSCI, 1977).

vista à educação industrial (CBAI), garantindo, aqui, a hegemonia ¹⁵ política e econômica dos Estados Unidos (AMMANN, 1991).

O modelo de extensão agrícola, as técnicas de trabalho em campo, as missões rurais, foram estratégias adotadas, na América Latina, para evitar a propaganda comunista e levaram à institucionalização dos processos de Desenvolvimento de Comunidade como uma ferramenta capaz de objetivar a melhoria das condições econômicas, sociais e culturais das comunidades, integrando-as e capacitando-as a participar e contribuir para o progresso do país; no entanto, a importação e a imposição de modelos determinaram conseqüências ¹⁶ que, hoje, levam a repensar todas estas ações.

A acumulação de riquezas por uns e a falta de recursos de tantos, durante muitos anos, vêm determinando estratégias para o equacionamento das relações entre aqueles que detém o poder econômico, os modos de produção e os que vendem a sua força de trabalho.

A força anti-social, em ação ou em potência, do capitalismo leva os governos a estabelecerem leis de proteção e políticas sociais assistencialistas, para evitar a radicalização da exploração do trabalhador e amenizar os efeitos das diferenças entre as classes, evitando assim o confronto. Por isto, foram inúmeras as organizações internacionais de ajuda aos países, então denominados de subdesenvolvidos e estas interferências eram consideradas importantes, politicamente, para reduzir os riscos que a miséria representava à ordem social instituída.

O conceito de subdesenvolvimento estava intimamente relacionado às crises e carências dos países não-industrializados, mas, normalmente, não se referiam às suas causas determinantes. Todos os problemas pertinentes ao estágio, dito de subdesenvolvimento, eram atribuídos ao atraso cultural e à incapacidade dos países pobres na suas gestão, o que justificava a intervenção dos países ricos e legitimava diferentes formas de dominação.

Ribeiro (1972) considera o subdesenvolvimento como uma seqüela da Revolução Industrial. Deu-se através da criação de núcleos industriais, desenvolvidos em economias de alto padrão tecnológico e, concomitantemente, de núcleos periféricos neocoloniais, os

¹⁵ Hegemonia implica em direção moral e intelectual, sendo que a capacidade de conquistar o consenso e preparar uma base de aceitação social está relacionada à direção no “campo das idéias” e à subalternidade da cultura (GRAMSCI, 1977).

¹⁶ Uma das conseqüências: a maioria das populações urbanas marginalizadas, que não consegue sobreviver, dignamente, nas cidades, tem sua origem no campo.

quais passaram a provê-los, fornecendo matéria prima e serviços, deixando de atender às suas próprias necessidades, até mesmo às necessidades básicas de sobrevivência. Enquanto técnicas de produção foram levadas aos países chamados desenvolvidos, o consumo foi difundido indiscriminadamente, alterando o padrão de vida das populações subordinadas aos pólos de industrialização, ocasionando o subdesenvolvimento, com repercussão nos aspectos culturais e mesmo no moral, bem como a degradação do meio ambiente, pela exploração exaustiva de seus recursos, agravando o quadro de pobreza, numa reação cíclica.

O modelo de economia industrial investe num crescimento predatório que determina um consumo continuado, alicerçado numa política de produção de objetos pouco duráveis ou descartáveis, na utilização de materiais não degradáveis, o que determina o acúmulo excessivo do lixo, onde o mercado passa a regular os desejos e as relações de trabalho, influenciando na qualificação da mão-de-obra, na exclusão social, acirrando o crescimento das desigualdades e aumentando a distância entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento.

No Brasil, segundo Berger (1980), devido ao baixo nível educacional da população e à política da época, o processo de industrialização não pôde acontecer com a autonomia com que ocorreu nos Estados Unidos e no Japão. Em relação a máquinas e equipamentos, necessários à construção ou ao funcionamento das fábricas, mesmo em relação à mão-de-obra qualificada, o país não desenvolveu o know-how, nem assimilou a tecnologia para constituir um processo industrial autônomo.

As condições ideológicas, econômicas e políticas para a industrialização, aqui, só aconteceram, pós I Guerra Mundial, em meio à crise econômica mundial de 1929, pela formação de uma consciência nacionalista, pelo reconhecimento de um mercado interno promissor, determinado pela carência de produtos externos disponíveis, o que levou à implantação de uma política de “substituição de importação”, formando uma ideologia desenvolvimentista, que floresceu no período entre as duas grandes guerras.

INÍCIO DA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

No Brasil, mais de trezentos anos de escravidão deixaram marcas profundas nas relações de trabalho. O preconceito vitimiza, principalmente, a categoria social que executa o trabalho braçal. Como consequência, a formação profissional, básica e técnica, foi, desde os primórdios de nossa história, destinada às classes sociais menos favorecidas, sendo o trabalho considerado como degradante¹⁷. Estabeleceu-se uma nítida diferença entre aqueles que se destinavam ao “saber” e aqueles que se incumbiriam do “fazer”. Por isto, o ensino acadêmico era considerado desnecessário à categoria destinada à mão-de-obra.

“A espécie de educação, eminentemente intelectual, que os jesuítas ministravam aos filhos dos colonos, era de molde, a afastar os elementos socialmente mais altos de qualquer espécie de trabalho físico ou profissão manual. Essa idéia enraizara-se tanto nas mentes, que chegara a ser condição, para desempenhar funções públicas, o fato de não haver nunca o candidato trabalhado manualmente” (FONSECA, 1961, p. 18).

O que vem demonstrar a conotação do trabalho físico como algo que desmerecia a pessoa, diminuindo-a perante o resto da sociedade. Esta situação continuou existindo determinada pelo modo operacional adotado pelo início da industrialização, na produção em série.

Até meados da década de 70, do século XX, a formação profissional, em nível igual ou inferior ao técnico, consistia, apenas, no treinamento e na adequação do homem e da mulher às linhas de montagem, no desenvolvimento de comportamentos padronizados, na preparação para uma rotina simples de tarefas pré-determinadas.

O nível gerencial era reservado a poucos escolhidos¹⁸ e a baixa escolaridade não era vista como entrave na execução de tarefas reservadas aos outros trabalhadores.

¹⁷ É característica do modo de produção capitalista separar diferentes trabalhos (inclusive intelectual e manual) e atribuí-los a pessoas diferentes (MARX apud GORZ, 1989). No entanto, para Gramsci (1977), qualquer que seja o trabalho, mesmo no mais simples, físico e mecânico, existirá, implícita uma atividade intelectual criativa, alguma qualificação técnica. Não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*.

¹⁸ Os trabalhadores que produzem ciência e tecnologia, que Gramsci subdivide em intelectuais criadores, organizadores e difusores, orientam sua produção para as necessidades do capital e dos capitalistas, e, no exercício de suas funções técnico-científicas, segundo Gorz, assimilaram as estratégias de reprodução das formas de dominação do capital sobre o trabalho (Silva Júnior, 1994). Gorz os chama de operários mistificados, pois, não se reconhecem como pertencentes à classe trabalhadora, apesar de assalariados. “*Insurgem-se, não como proletários, mas contra o fato de serem tratados como proletários*” (GORZ, 1989, p. 240).

Como resultante da ideologia de três séculos de escravidão, as primeiras iniciativas de formação profissional no Brasil eram destinadas a “amparar órfãos e desvalidos da sorte” e este caráter assistencialista tem, desde sempre, permanecido subjacente à orientação do ensino profissionalizante.

A vinda da família real para o Brasil, quando da tomada de Portugal pelos franceses e a conseqüente necessidade de incrementar o comércio através dos portos brasileiros, fez com que o príncipe regente Dom João VI precisasse lançar mão de várias medidas para estimular as atividades econômicas da colônia.

Entre as medidas tomadas por Dom João VI, estava a anulação da lei que proibia a instalação, aqui, de diversas indústrias, como a de tecidos. Tem-se, então, conforme o Parecer CNE/CEB nº 16/99¹⁹, notícia que, em 1809, através de um decreto, foi fundado o “Colégio das Fábricas” e, em 1816, foi proposta a criação da “Escola de Belas Artes” para, através do ensino de ciências e desenho, formar trabalhadores em Mecânica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a).

Mas, durante todo o século XIX, as escolas profissionalizantes continuaram sendo construídas, sempre voltadas para o amparo de crianças órfãs e abandonadas, objetivando diminuir a “criminalidade e a vagabundagem”. Na década de 40, foram construídas dez “Casas de Educandos e Artífices”. Em 54, eram criados os “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos”, que encaminhavam os menores atendidos às oficinas públicas e particulares, mediante contrato fiscalizados pelo juizado de órfãos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a).

Segundo informações dadas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99 (BRASIL, 2001e), sucessivamente, foram criados os “Liceus de Arte e Ofícios”, no Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886).

Relata Fonseca (1961) que, como aconteceu com os outros Liceus, a escola do Amazonas começou com o curso primário e secundário, hoje, fundamental, onde aprendiam português, francês, inglês, aritmética, geografia e outras matérias próprias do ciclo, sendo que a instalação de oficinas e laboratórios foi adiada para depois. Narra, ainda, que a construção dos Liceus foi cercada de dificuldades materiais. Não dispunham de professores formados. Os próprios Liceus contribuíram para recrudescer a mentalidade de

¹⁹ O Parecer compõe, com outros documentos, os Referenciais Curriculares Nacionais da educação Profissional.

desprezo ao trabalho manual e, muitas vezes, eram fechados por falta de alunos. A escola da Paraíba que, durante anos, não pôde registrar a conclusão de curso por nenhum aluno, entre 1915 e 1939 conseguiu formar, em média, dois alunos por ano em sua Escola de Aprendizizes e Artífices.

O trabalho manual era, portanto, considerado como tarefa de escravos. Acostumados a ver nos negros, as soluções para os trabalhos artesanais, os brancos não se interessavam pelas escolas, que, curiosamente, ensinavam latim e francês.

A expansão da técnica e sua conseqüente divisão do trabalho exigiam, para a formação de trabalhadores adaptáveis e competentes, segundo a concepção taylorista, a universalização da leitura e da escrita e dos conhecimentos da aritmética. Mas, o Governo, ainda continuou com uma política assistencialista encaminhando, profissionalmente, os menores com o objetivo de tirá-los do abandono e da marginalidade, encaminhando-os para o trabalho, demorando a perceber as tendências da época.

No início do processo de industrialização, a necessidade de mão-de-obra qualificada foi suprida, então, pelos imigrantes europeus que vinham de países industrializados e já tinham conhecimentos técnicos. Em 1895, 77,9% dos trabalhadores industriais de São Paulo eram estrangeiros. Desta forma o preconceito pôde ser mantido, inclusive contra os imigrantes, e o próprio sistema educacional se encarregou de ensinar aos filhos dos trabalhadores o desprezo que a sociedade nutria pela ocupação de seus pais (FONSECA, 1961).

A partir de então, foram vários os projetos articulados para superar a posição de desinteresse e repúdio pelas escolas profissionalizantes; foram tentadas, desde condecorações, até a remuneração do aprendiz.

Até 1930, a improvisação ainda era a tônica das escolas profissionalizantes: instalações, professores, programas, e material, tudo inadequado.

A primeira Constituição Brasileira a falar sobre o ensino profissionalizante foi outorgada em novembro de 1937. O seu artigo 129 reforçava o preconceito dizendo: “*O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas²⁰ é, em material de educação, o primeiro dever do Estado*” (CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1971, p. 322).

²⁰ Grifo da autora

Com a construção de uma consciência nacional, a deficiência na formação de mão-de-obra qualificada começou a preocupar o governo e a sociedade, mas não se delineava, ainda, um caminho para contornar o sistema de valores cristalizado ao longo de tantos anos.

No final do século XIX, o “adestramento” do homem, para o trabalho, era considerado uma das mais importantes tarefas do empresariado brasileiro (GIROLETTI, 1987). E foi no século XX que, à preocupação com os desvalidos, veio a se somar a necessidade da preparação para o exercício profissional.

Segundo o Parecer 16/99, em 1906, o ensino profissionalizante passou a ser uma atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e foram instaladas várias escolas comerciais públicas, em diferentes estados brasileiros. Em 1910, Nilo Peçanha instalou dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, ainda destinadas aos pobres e o ensino agrícola foi reorganizado para formar “chefes de cultura, administradores e capatazes”. Na mesma década, foram instaladas escolas-oficina para a formação de ferroviários e tornaram-se embriões da organização do ensino técnico profissional brasileiro (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a).

As décadas de 20 e 30 foram extremamente significativas na renovação da educação no Brasil: Conferências Nacionais de educação (1927), criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio (1930), criação do Conselho Nacional de Educação (1931), Reforma Educacional do Ministro Francisco Campos (1931), organização do ensino secundário (1931), organização do Ensino Comercial e regulamentação da profissão de contador (1931).

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova buscou sugerir políticas públicas de educação: uma escola democrática proporcionando uma base de cultura geral comum que se especializaria em estudos acadêmicos ou técnicos. Foram sugeridas, segundo o Parecer nº 16/99, as seguintes áreas: extração de matéria prima - agricultura, minas e pesca; elaboração de matéria prima - indústria; distribuição dos produtos elaborados - transporte e comércio. Estas discussões influiriam para que, na Constituição de 34, fosse adotada uma política nacional de educação. Determinou-se como competência da união traçar as “Diretrizes da Educação Nacional” e elaborar o “Plano Nacional de Educação”. A década de 30 exigia, pela crescente industrialização, determinada pela falta

de mercadorias disponíveis para importação, um número maior de operários, mais bem preparados, para os diferentes setores de produção e de distribuição de mercadorias.

Após a revolução de 30, conforme já foi citado anteriormente, fora instalado um modelo a que os economistas convencionaram chamar de “Substituição de Importações”. A crise do café, conseqüência da crise mundial da economia capitalista, tornou ultrapassada a ideologia da “vocação natural agrícola do país” e a industrializa o tornou-se a nova bandeira unificadora das diferentes forças sociais nacionalistas.

Foi necessário produzir as manufaturas até então importadas. Veio, por isto, o conceito da educa o técnica, como formadora de mão-de-obra necessária para o desenvolvimento econômico do Brasil.

A Constitui o de novembro de 1937, pela primeira vez, tratou de “escolas vocacionais” e “pr -vocacionais” e naquela época foram estabelecidas parcerias com sindicatos e classes produtoras que deveriam criar escolas de aprendizes para os filhos de seus operários ou associados (MINISTÉRIO DA EDUCA O, 2000a).

Como a economia de substitui o de importa o, começada em 30, foi fortalecida por causa do desabastecimento provocado pela II Guerra Mundial, o mercado passou a ser organizado em fun o do consumidor interno. A indústria brasileira passou por uma trégua em rela o   concorrência dos produtos estrangeiros competidores e pôde desenvolver-se.

Por causa desta nova conjuntura, houve uma tomada de consciência sobre a importância estratégica da escola, como apoio   crescente industrializa o.

O governo propôs-se, então, a assumir a necessária forma o de mão-de-obra, colaborando com setores da indústria brasileira. Sob aparente generosidade, o ensino técnico foi oferecido às classes menos favorecidas, aos filhos de operários, como possibilidade de ascensão. Possibilidade esta usada como instrumento de manipula o, pois fortemente reproduzia e colaborava para a manuten o das classes sociais existentes, impossibilitando ao egresso do curso profissionalizante, a continuidade dos estudos numa carreira de nível superior.

O Decreto n  982, de 23 de dezembro de 1938, criou a Superintendência do Ensino Agrícola, que em 1940 passou a ser denominada Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário e administrou o Ensino Agrícola até maio de 1967. Em maio de 1939, o Decreto-Lei n  1238 regulamentou a instala o de Cursos Profissionais de Aprendizagem, que teve os seus regulamentos aprovados em 1940. O Decreto n  4073, de 30 de janeiro de

1942, estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, na qual Getúlio Vargas dispôs sobre a organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial (BRASIL, 1994).

Em 1942, o Decreto-Lei nº 4048 criou o Serviço Nacional de Aprendizagem das Indústrias (SENAI), modificado pelo Decreto-Lei nº 4936, do mesmo ano, pelo qual, passou a denominar-se Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; em 1943, foi regulamentado o ensino comercial e, em 46, o ensino normal e agrícola. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) só foi criado em 46. Foi, neste mesmo ano, que se deu a transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices, regulamentadas pelo Decreto nº 9070, de 25 de outubro de 1911, em Escolas Técnicas Federais.

Em 1933, eram 133 os estabelecimentos de ensino técnico industrial, com 14693 alunos; em 1945, somavam 1368 escolas, com um total de 65485 alunos matriculados. (LOURENÇO FILHO, 1950)

Pelos documentos da época, ficava clara a dualidade na Educação Nacional: o objetivo do ensino secundário e normal (preferencialmente particulares), em formar os filhos das elites condutoras do país, composta pelos aristocratas rurais, pela burguesia financeira e a emergente burguesia industrial, e o ensino profissionalizante (público), em “adestrar” os filhos dos operários, os desafortunados e órfãos, para que eles pudessem vender a sua mão-de-obra aos empresários. Aqueles que cursavam o ensino profissionalizante eram impedidos, pelo sistema educacional de chegar ao curso superior. Enquanto o primeiro era para a formação acadêmica, ainda nos moldes da educação européia, o segundo era revestido de um caráter assistencialista e encaminhava, precocemente, os desvalidos e filhos de trabalhadores para o mercado de trabalho, garantindo o atendimento da crescente demanda por operários treinados, no começo de nossa industrialização.

Foi crescente o aumento da matrícula nos cursos públicos, em relação às matrículas nos cursos particulares. Em 1933, as matrículas, nas escolas particulares, representavam 21 % do total das efetuadas nas escolas públicas; em 1945, embora as escolas particulares apresentassem um crescimento na ordem de 135 %, em relação às escolas públicas, acusavam um percentual de apenas 18,2 % (LOURENÇO FILHO, 1950).

A INDUSTRIALIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADES

Após a II Guerra Mundial, o processo de substituição de importação continuava crescente. Os empresários nacionais e os novos industriais lutavam pelo poder político, buscando influenciar nas decisões do governo, incrementar barreiras protecionistas, para crescimento de seus empreendimentos e, manipulavam camadas populares, que viam crescentes suas possibilidades de acesso aos bens de consumo.

A industrialização incrementava a aglutinação de todas as forças políticas brasileiras, transformando-se em bandeira do nacionalismo. E, embora o capital estrangeiro demonstrasse interesse pelo processo de industrialização, a princípio não pareceu contrapor-se aos interesses nacionais.

Todos estavam interessados, com expectativas diferentes, na industrialização. A burguesia nacional seria a condutora do processo, com evidente lucro imediato e direto; os interesses internacionais aspiravam ao mercado promissor brasileiro, e, através dos incentivos fiscais, de doações de áreas para a instalação de suas indústrias, da localização próxima à origem das matérias primas, e da possibilidade da utilização de mão-de-obra barata, reduziriam os custos de seus produtos, aumentando os ganhos; a classe média via, na industrialização, possibilidade de melhores empregos, de auferir maiores salários ou de lançar-se como empreendedora; a classe trabalhadora almejava a oportunidade de urbanizar-se, esperava o crescimento do emprego e iludiam-se com a luta pela nacionalização e o enriquecimento do país (SAVIANI, 1993).

Na década de 50, por recomendação da ONU, a OEA (Organização dos Estados Americanos) assume uma política de assistência técnica a projetos de Desenvolvimento de Comunidade nas Américas, intensificando sua preocupação para com o Serviço Social, o que objetivava a expansão da ideologia e do modo de produção capitalista (AMMANN, 1991).

A partir de então, as ações que visavam ao Desenvolvimento de Comunidade passam a ser consideradas, nos documentos da época, como uma estratégia de integração dos esforços das populações aos planos governamentais de desenvolvimento econômico e social, fossem, eles, regionais ou nacionais. Mantinha-se uma perspectiva aparentemente

apolítica, predominantemente assistencialista, sem uma visão esclarecedora da influência das estruturas sociais e econômicas vigentes, que causavam a divisão do trabalho e geravam desigualdade social.

Por causa do processo de industrialização, a necessidade de oferta de produtos primários básicos crescia e, com ela, a urgência da modernização da agricultura. Segundo a fala de Juscelino Kubitschek, em 1958, o governo vinha estimulando, por todos os meios, as atividades agropecuárias, para minimizar desequilíbrios entre a expansão da indústria e a produção rural do país (BRASIL, 1978b, p. 293).

A Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR) foi criada em 1956 e objetivava a prestação de assistência técnica (extensão/educação), condicionada ao crédito supervisionado, para coordenar, a nível nacional, os projetos similares aos da ACAR²¹ de Minas Gerais (Associação de Crédito e Assistência Rural). Patrocinada pela American International Association, fundada por Nelson Rockefeller, a ABCAR se transformou no órgão executor do Sistema Brasileiro de Extensão Rural, com escritório nos diferentes Estados da Federação. A avaliação destas atividades de desenvolvimento de comunidade, feita em 1952, por técnicos norte-americanos, constatou a insatisfatoriedade dos resultados, determinando uma correção de rumo. A partir de então, o novo planejamento passou a utilizar a extensão com o objetivo de educar o agricultor e sua família, utilizando o crédito²² como instrumento para a consecução de tal finalidade.

Esta avaliação foi motivada pela implementação de acordos de cooperação bilateral Ponto IV, referência à quarta meta estabelecida, no discurso de posse, por Truman (Presidente dos Estados Unidos), que se referia ao fomento das riquezas dos países pouco desenvolvidos, acordos, estes, que se sucederam até 53, quando foi criado o Escritório Técnico de Agricultura (ETA). Administrado por um co-diretor brasileiro e outro dos Estados Unidos, composto por técnicos dos dois países, com conta conjunta em dólar e em moeda nacional, tinha o objetivo de desenvolver programas cooperativos de desenvolvimento agrícola, incluindo a construção de silos e armazéns e de extensão rural

²¹ A ABCAR teve a sua origem na criação da ACAR: um convênio entre o Governo do Estado de Minas e a American International Association, que iniciou suas atividades em janeiro de 1949, com o objetivo declarado de assistir ao homem do campo e à sua família na solução de problemas, em diferentes setores, incluindo a administração do lar, da propriedade rural e a sua participação na comunidade (FONSECA, 1985).

²² Com a dificuldade de se conseguir o consenso, utilizava-se o crédito como força coercitiva, impondo aos produtores, tecnologia importada.

(FONSECA, 1985). Para incrementar este processo educativo que visava a mudanças no comportamento das pessoas em relação a conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades, o sistema contava com agrônomos e economistas domésticos.

Difundia-se que o atraso cultural, em que viviam as populações rurais, determinava o baixo nível econômico e a ignorância os afastava do emprego das melhorias técnico-científicas, tanto no campo, para o aumento da produtividade, quanto no lar, para o aumento de sua comodidade e higiene. Desta forma, afastava-se a discussão das causas e efeitos do sistema capitalista, da divisão de classes e da dependência do sistema econômico brasileiro.

A educação era dirigida para a produção e o consumo; o desenvolvimento era uma questão de modernização e a estrutura da sociedade ficava fora do debate. Impunham-se os pontos de vista urbanos e a sociedade agrária era considerada pela sua potencialidade consumidora (BEZERRA apud FONSECA, 1985).

Criada por Getúlio Vargas, em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural, CNER, só foi regulada e dotada de verbas próprias no Governo de Kubitschek, em 1956. O Decreto nº 38 955 fala em “nível de vida compatível com a dignidade humana”, em “ideais democráticos”, “deveres e direitos individuais e cívicos”, “elevação dos níveis econômicos da população rural”, “emprego de técnicas avançadas de organização e trabalho”. Como sempre, um discurso convincente que, no entanto, não considerava o contexto estrutural agrário, nem a exploração do trabalho rural, mediatizando idéias, que justificariam a incapacidade de distribuição de rendas, pelo sistema capitalista: a educação e a assistência técnica seriam condições suficientes para resolver o problema agrário do Brasil.

Portanto, o Serviço Social e os processos de Desenvolvimento de Comunidade, brasileiros, foram incentivados e estiveram atrelados a um movimento internacional planejado e patrocinado pelas Nações Unidas e por diversas organizações como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura), OIT (Organização Internacional do Trabalho), OEA (Organização dos Estados Americanos), CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), Ponto IV e outros, preocupados na difusão da ideologia e do modo de produção capitalista.

A CNER contou, obviamente, com o apoio técnico-ideológico e financeiro de organizações americanas, utilizando como estratégia os Centros Sociais de Comunidade,

recomendados pelo Conselho Econômico da ONU. Com modelos importados, como sempre acontece com economias dependentes, como a do Brasil, os Centros, com denominações variadas, se propunham a desenvolver programas pautados nas necessidades locais; reunir pessoas de diferentes raças, credos, origem social ou partidária; promover a solidariedade, reunindo, democraticamente, toda a população de um determinado setor, em atividades sociais, recreativas e educativas.

Organizando grupos de jovens, alfabetizando adultos, ministrando pequenos cursos do tipo corte e costura, introduzindo novas técnicas de plantio, participando de pequenas obras de infra-estrutura, os Centros Comunitários contribuíram para a economia dos cofres públicos, ajudaram a amenizar os efeitos do sistema sobre a população excluída e difundiram o capitalismo.

Para entender o interesse dos EEUU no desenvolvimento da América Latina, é preciso retroceder ao início do século XIX, quando as nações americanas, recém liberadas do colonialismo europeu, procuravam unir esforços contra o ainda eminente perigo de terem suas unidades geográficas invadidas.

No final do século citado, operando com o lema: “A América para os americanos”, base da doutrina de Monroe, os Estados Unidos começaram a desenvolver uma política expansionista utilizando-se do pan-americanismo para conseguir hegemonia em todo o continente. Foi a partir de 1890, quando Washington conseguiu criar o Escritório Comercial das Repúblicas Americanas e, em 1910, em Buenos Aires, criar a União Pan-Americana (UPA) que, através destes trunfos diplomáticos, os EEUU se organizaram e constituíram, de fato, o seu predomínio sobre a América Latina (CASTRO, 2000).

A história das intervenções norte-americanas (EEUU) passa, então, pela anexação de Porto Rico, Filipinas e Guam, pela conversão de Cuba e Panamá em protetorados e pelo controle político e econômico de São Domingos, Nicarágua e Haiti, onde foram instalados governos ditatoriais aliados.

Em 1933, Roosevelt comprometeu-se com o princípio de não-intervenção (CASTRO, 2000). Depois da Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional (São Francisco, 1945) e da celebração do Tratado Inter-Americano de Assistência Recíproca (Rio de Janeiro, 1947), “*com o qual assentaram-se as bases militares do pan-americanismo – em si mesmo, o suporte estratégico requerido para a criação da Organização dos Estados Americanos (OEA, 1948)*”, é que se consolidou a

segunda fase do pan-americanismo: “*jurídica e organicamente mais elaborada*”, foi, então, engendrada uma “*complexa trama de vínculos e compromissos de crescente dependência em face da potência do norte*” (CASTRO, 2000).

A OEA, por seu caráter jurídico multinacional, permitiu aos EEUU legalizar e aprofundar a sua intervenção em todo o continente. Foi através dela, que se viabilizou a influência ideológica, política e econômica da potência norte-americana, na formação e na prática dos assistentes sociais latino-americanos, conseqüentemente, no desenvolvimento de comunidade, com o objetivo de criar as condições para a consolidação do capitalismo e, principalmente, conservar o mercado destes países sob a sua dependência financeira.

Em 1951, iniciaram-se, no Brasil, as Missões Rurais de Educação. Eram constituídas por equipes formadas por: agrônomo, médico, assistente social e economista doméstico. Seguindo o modelo dos “missioneros” do México, elas percorreram o interior do país, tendo como população-alvo os agricultores, preferencialmente, os proprietários de terra. Reunia-se com um bom número de pessoas: homens, mulheres e jovens, para os quais passavam filmes, faziam palestras e procuravam mobilizá-los e constituir grupos organizados, nos moldes dos processos de desenvolvimento de comunidade. Nos poucos dias de trabalho, no povoado, discorriam sobre higiene, saúde, técnicas agrícolas, ministravam cursos sobre culinária e trabalhos artesanais. Pretendiam motivar a mobilização para a resolução de problemas comuns, mas quando retornavam ao lugar, após vários meses de ausência, percebiam que nada havia mudado.

Pela importância desta educação de base para a integração nacional e para a construção de um país estruturalmente forte na economia, as Missões deixaram de ser volantes e passaram, através de convênios com entidades locais, a fixar-se nas regiões, até que as populações se tornassem autônomas e produtivas.

As equipes foram treinadas sob os auspícios dos Estados Unidos e preparadas com uma metodologia de trabalhos comunitários: faziam o levantamento das necessidades locais e ajudavam no planejamento das alternativas que o grupo (grandes e pequenos proprietários, meeiros, arrendatários e até posseiros) elegia como estratégias de solução. Pode-se inferir destas informações o que, pela dependência econômica de meeiros, arrendatários e posseiros, podia ser decidido e, em favor de quem; mais: qual o peso político das determinações que eram tomadas por um grupo tão heterogêneo, frente ao grande proprietário.

A avaliação das Missões Rurais demonstrou que os métodos adotados não foram suficientes para implementar as mudanças necessárias o “ *que não se pode efetivar por ações isoladas, tais como, a educação, a organização, ou o desenvolvimento de comunidade, mas que se constitui em um processo de transformação profunda das estruturas e do modo de produção do país*” (AMMANN, 1991, p. 55).

Embora, trabalhando para o benefício do povo, os profissionais e os intelectuais da época, reproduziam a ideologia capitalista colaborando para “ *a exploração da força de trabalho agrícola, pelo aumento de sua produtividade, pela modernização de suas técnicas, e pelo acirramento da dominação por parte dos detentores dos meios de produção*” (AMMANN, 1991, p. 56). Pode-se concluir que:

“... ao deslocar a questão agrária para o âmbito do indivíduo – sua mentalidade, analfabetismo, doença, enfim, ‘seu’ atraso cultural e tecnológico – vai o Desenvolvimento de Comunidade embargando a reflexão e a ação da classe trabalhadora rural sobre as estruturas geradoras de sua dominação, dissimulando a virulência de um modo de produção que a transforma em simples mercadoria” (AMMANN, 1991, p. 56).

À medida que, a industrialização avançava, intensificavam-se os processos de urbanização e de penetração do capital externo, com conseqüências na organização política, inclusive na criação de partidos.

Mas, o modelo de substituição de importação esgotou-se, por volta da década de 60, quando já não se dependia das importações de manufaturas, e as divergências vieram à tona. Enquanto as classes dominantes empenharam-se pela industrialização e a apoiaram como um fim em si mesma, as classes de menor poder político e sócio-econômico consideravam a industrialização como uma etapa no desenvolvimento e ansiavam pela nacionalização e por reformas de base, com tendências socialistas.

Eugênio Gudín, Ministro da Fazenda, no governo de transição entre a morte de Getúlio Vargas e a posse de Juscelino Kubitschek, fez baixar uma portaria que concedia muitas vantagens ao capital estrangeiro. Embora, Juscelino Kubitschek, eleito pelo Partido Social Democrata (PSD), com apoio do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que eram partidos de ideologia nacionalista, professasse a tese do desenvolvimentismo e do nacionalismo, aproveitou-se da portaria para atrair empresas estrangeiras e implantar indústrias de capital-intensivo e investimentos pesados, principalmente as automobilísticas. Estas indústrias absorveram ou polarizaram indústrias nacionais, afins.

A aceleração do crescimento econômico, apesar de provocar um aumento de produtividade, agravou a inflação, o que repercutiu negativamente sobre os salários. Uma maior participação popular na política influenciou na estrutura de mercado, aumentando a oferta de trabalho e as possibilidades de consumo (WEFFORT apud AMMANN, 1991).

O governo de Juscelino Kubitschek prometia a ampliação de todo o sistema de ensino, colocando a educação como a base do desenvolvimento, mas ofereceu somente possibilidades de qualificação. Realizou-se, em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que se tornou responsável pela proliferação de movimentos que se dedicaram à educação de adultos e à mobilização política da população.

Neste cenário, destaca-se Paulo Freire, que propôs uma educação de adultos voltada para a conscientização popular sobre suas possibilidades de influência na transformação das estruturas sócio-econômicas e valorização de sua cultura. Fortificava-se, então, a luta pelo direito de voto do analfabeto.

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, criada desde 1958, tornou-se uma nova tentativa de implantação dos processos de Desenvolvimento de Comunidade, naquele momento, voltado para o esforço nacional de alfabetização, visando melhorar o nível cultural de nossa população. A campanha expandiu-se, durante os anos 59, 60, 61, implantando ações em diferentes regiões do Brasil.

Concomitantemente, o Serviço Social Rural firmava convênio com a Missão Norte-Americana de cooperação técnica no Brasil (Ponto IV), para incentivar a formação de profissionais para trabalhar programas de desenvolvimento social e econômico de zonas rurais. Como resultado deste convênio realiza-se (1960), o Seminário Nacional para Ciências Sociais e Desenvolvimento de Comunidade Rural no Brasil. Neste período, embrionário da consciência nacional e de engajamento popular na luta pelas reformas estruturais, os debates, finalmente, se preocuparam com as reformas macro-estruturais.

Neste contexto, assume a presidência Jânio Quadros que, com sua plataforma trabalhista, propunha uma participação efetiva dos sindicatos e de representações de trabalhadores nas empresas públicas e nos Conselhos dos Institutos de Previdência Social. Defende a reforma administrativa e admite a reforma agrária, com a abolição dos latifúndios improdutivos. Colocando o ser humano como eixo central do desenvolvimento, postula o crescimento harmônico entre o social e o econômico e advoga uma mudança no sistema de educação. A promoção de um movimento nacional contra o analfabetismo, a

visão da educação como base para o desenvolvimento, a criação de uma Universidade do Trabalho, a ampliação da participação e o acesso das classes populares ao sistema de educação demonstram a plataforma trabalhista de Quadros.

As idéias de democratização das oportunidades de ensino consubstanciaram-se na criação do MEB (Movimento de Educação de Base), da MNCA (Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo) e na conclamação para que o Serviço Social se transformasse num instrumento de integração nacional, garantindo a participação efetiva de todos, na resolução dos problemas individuais ou coletivos. “*Os programas de desenvolvimento comunal (...) constituem hoje meio eficaz à consecução dos objetivos nacionais...*” (QUADROS, 1961, p. 186).

A “mensagem” de Jânio Quadros, publicada nos Anais do II Congresso Brasileiro do Serviço Social (IICBSS), no Rio de Janeiro, em 1961, foi discutida e serviu de base para o “*relatório final do Grupo de Estudo sobre a posição do Serviço Social nos novos rumos da Previdência Social. Outrossim, o debate em torno das transformações estruturais pulveriza quase todas as conferências e relatórios de comissões e grupos de estudos*” (AMMANN, 1991, p. 65).

Estão publicadas nos Anais do II Congresso considerações sobre as condições estruturais, políticas e administrativas, consideradas arcaicas e superadas; referências à estrutura agrária como incompatível com o desenvolvimento, devido à presença de latifúndios; a falta de articulação entre o público e o privado, assim como, denúncias de paternalismo e privilégios nos diferentes órgãos assistenciais. Neles, foram pleiteadas mudanças na legislação agrária, no Serviço Social Rural, na Universidade e a regulamentação do seguro-desemprego.

Com a renúncia do presidente Quadros, entre mil controvérsias, assume João Goulart que, no seu discurso de posse, deixa clara a continuidade das mudanças estruturais, propondo, como reforma, o voto do analfabeto e dos baixos escalões militares e a desapropriação da terra improdutivo. As greves se multiplicam, mostrando a força crescente do movimento operário urbano. Na Greve Geral de 1962, pleiteavam-se as reformas: urbana, agrária, universitária, bancária, eleitoral; lutava-se contra a inflação, contra o Fundo Monetário Internacional (FMI); pelo 13º salário; pela participação nos lucros das empresas; pelo direito de greve e por interesses externos, não propriamente ligados à classe operária.

Foi uma época de ebulição política. O Movimento de Educação de Base, os Centros Culturais, a Ação Popular, as Ligas Camponesas, os Sindicatos, o Movimento Estudantil apoiado por professores e técnicos e a maioria destes apoiada pela esquerda cristã da Igreja Católica, acabaram por influenciar as práticas e o discurso do Desenvolvimento de Comunidade.

Em 1963, foi aprovada a Lei nº 4214 que promulgava o Estatuto do Trabalhador Rural.

O “discurso” do Serviço Social e do Desenvolvimento de Comunidade ficou povoado por expressões do tipo: *“mudança radical”*, *“arregimentação de forças”*, *“defesa de direitos dos trabalhadores”*, *“acesso a terra”*, *“intolerância à burguesia”*, *“preparação para a participação no processo de desenvolvimento”* e *“luta por transformações”*; mostrando, a partir de então, um caráter classista, político, essencialmente crítico (ABESS, 1963: 2-4).

CONSEQÜÊNCIAS DA INDUSTRIALIZAÇÃO: ENSINO COMO BASE DO DESENVOLVIMENTO

Foi na década de 50 que leis federais permitiram, sob certas condições, a equivalência entre os diferentes cursos médios e a continuidade de estudos, nos níveis de ensino superiores, aos egressos de cursos profissionalizantes.

Esta equivalência veio realmente acontecer com a promulgação, em 61, da primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 4024/61 (FREITAG, 1986).

O avanço da industrialização trouxe o processo de urbanização, com conseqüente êxodo do campo e uma progressiva penetração de capital estrangeiro, que acenava com o incremento de novas formas de aplicação e desenvolvimento.

A princípio, parecia que todos os interesses poderiam ser conciliados, mas crescia a pressão por distribuição de rendas e ficava difícil manter a lucratividade das empresas. A inflação recrudescia e diminuía o poder aquisitivo da classe média, dos funcionários públicos, dos militares, dos profissionais liberais, e, o capital estrangeiro temia a crescente participação das massas no processo decisório. Criava-se uma situação conflitante.

Esta situação contraditória da política, ora oscilando numa tendência populista, ora numa tendência antipopulista, refletiu-se na indeterminação da política educacional.

A tendência populista estava presente no texto do projeto-de-lei do Ministro da Educação, Clemente Mariano, que, em 1948, propôs o ensino gratuito até o secundário e a criação da equivalência entre os cursos: médio e técnicos, permitindo inclusive, o fluxo dos alunos entre eles.

Um projeto, eminentemente antipopulista, foi encaminhado à Câmara em 1959, e, com o discurso de diminuir o controle do Estado sobre a educação, propunha, em nome de uma pretensa liberdade de opção, a organização do ensino em escolas particulares. Como as classes de menor poder aquisitivo não poderiam arcar com este gasto, ficava clara a intenção excludente da proposta e, ainda, propunha subvenções do Estado às prestadoras de serviço educacional.

Foi publicado²³ o “Manifesto dos Educadores”, em que professores e intelectuais colocaram-se a favor da escola pública e movimentaram-se contra a aprovação desse projeto intitulado “substitutivo Lacerda”, por ter sido apresentado pelo deputado Carlos Lacerda em 15 de janeiro de 1959.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4024, que só foi aprovada em 61, procurou conciliar os dois projetos citados, estabelecendo o ensino público e o particular, atendendo às subvenções em situações determinadas, mas, também, equiparou os cursos médios e técnicos, permitindo a transferência do aluno de um curso para o outro. Conflituosamente, tentando conciliar os interesses populista e elitista, ela foi, paulatinamente, implantada, mas mostrou-se extremamente seletiva.

O senso escolar de 1964 no Brasil (MEC-IBGE, 1967) informa que 5 milhões de crianças de 7 a 14 anos estavam fora da escola, o que correspondia a 1/3 do total. Segundo o Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979), de 1000 crianças matriculadas no primeiro ano primário em 1960, somente 466 atingiram a segunda série e, destas, em 64, 152 ingressaram no ensino ginásial (5ª série), delas 91 finalizaram o ginásio (8ª série) e, apenas 84 terminaram o colégio.

Analisando estes dados, pode-se deduzir que todo este contingente, excluído na década de 60, chega ao século XXI, numa faixa etária produtiva de, aproximadamente, 45 a 55 anos, sendo que, apenas 8,4 % daqueles que não ficaram fora da escola, conseguiram

formação em nível médio. Pode-se inferir, daí, as condições educacionais da população brasileira no início do terceiro milênio. Terão tido oportunidade de estudo, formal ou informal, ao longo de suas vidas?

Além das causas organizacionais e estruturais internas ao sistema educacional, foram apontadas causas sócio-econômicas, tais como: o trabalho infantil para garantir o sustento da casa, má-alimentação, falta de transporte, falta de material escolar, falta de roupa, etc.

Assim, embora a Lei nº 4024 proclamasse a educação como “direito” e “dever” de todos, preconizando a igualdade social, ela institucionalizava a desigualdade, reforçando a estrutura estratificada da sociedade brasileira.

Não havia escolas, nem professores, para todos e, os, ainda, “desvalidos da sorte”, ao serem submetidos aos mesmos critérios de seleção da classe dominante, fracassavam e assumiam-se como inferiores às classes hegemônicas (FREITAG, 1986). Aqueles que tinham poder aquisitivo mais baixo trabalhavam e estudavam, concomitantemente, e, por isto, buscavam cursos noturnos ou de fins de semana e, optavam por cursos técnicos profissionalizantes, que, naquela época, equiparados aos cursos acadêmicos, eram menos exigentes e, por isto mesmo, tornaram-se “ponte” para o ensino superior, propiciando a almejada ascensão social.

Os alunos do curso superior, obrigados a optar por cursos noturnos, normalmente cursos particulares, tinham a escolha profissional condicionada à possibilidade de horário, custo e nível de exigência e não à aptidão.

A classe dominante conseguia vagas nas escolas superiores públicas, optavam pelos cursos mais rentáveis e, desta forma, reforçavam-se as distâncias sociais, permanecendo os níveis hierárquicos profissionais na sociedade.

Mas crescia a pressão sobre a universidade e a pressão pela melhoria do treinamento da mão-de-obra. Os cursos profissionalizantes particulares cediam, pouco a pouco, ao objetivo antes secundário, de encaminhar alunos ao ensino superior e, primavam, principalmente, em conferir diplomas, muitas vezes sem as qualificações necessárias para a formação da força de trabalho, apenas para que o interessado pudesse prestar o vestibular e conseguir um título acadêmico.

²³ A publicação foi feita no jornal “O Estado de São Paulo”, de 1-06-59.

Desta forma, a lei foi usada pela classe dominante para preservar seus privilégios, enquanto as classes subalternas²⁴, aproveitando-se da ideologia política do governo, de aparentar neutralidade, oferecendo chances iguais a todos, utilizavam o recurso disponível para chegar à universidade.

A POLÍTICA SOCIAL NO GOVERNO MILITAR

O conflito entre nacionalismo desenvolvimentista e modelo econômico vigente foi evidenciado e passou a exigir uma solução de ajuste.

O golpe militar de 64 resolveu o conflito, ajustando a ideologia política ao modelo econômico, provocando uma reviravolta política, sem, no entanto, alterar a situação sócio-econômica. Não significou uma revolução estrutural ou processual da sociedade brasileira, apenas eliminou outros caminhos de possível desenvolvimento, combatendo ideologias que não consideravam aquela orientação como correta, pois continuava implicando num desenvolvimento dependente.

Antes de 64, a política econômica brasileira vinha sendo, marcadamente, subordinada aos países capitalistas, de modo especial aos Estados Unidos da América. Os movimentos sociais lutavam pela autonomia, já que o povo brasileiro estava exposto a superexploração estrangeira. O golpe veio eliminar possibilidades de mudança no rumo das políticas brasileiras, prevenir a socialização do país, garantir a hegemonia do sistema capitalista. Daí para frente, a questão social, do ponto de vista da classe hegemônica, transformou-se numa questão de segurança contra a subversão, desenvolvendo-se, então, estratégias de prevenção, repressão e ações, sempre objetivando a erradicação de grupos dissidentes. Para justificar tais estratégias, precisava o governo militar apresentar sucessos econômicos e a orientação foi no sentido de uma industrialização em curto prazo, o que provocou a aceleração da transformação de uma sociedade rural em sociedade urbana. O

²⁴ A condição de subalternidade é determinada pelo lugar que segmentos dessas classes, numa sociedade capitalista, ocupam no conjunto das relações de produção e nas relações de poder. Caracteriza-se não apenas pela exploração, mas, também, pela dominação e exclusão econômica e política decorrentes, sobretudo, da não-propriedade dos meios de produção (CARDOSO, 1995, p. 61; 63).

Brasil, entre os países considerados subdesenvolvidos, se tornaria um dos preferidos para o capital estrangeiro.

Caracterizaram o regime militar brasileiro: uma grande capacidade de superordenar a sociedade civil; “*um sistema produtivo, baseado na grande empresa privada, apoiada por uma importante rede de empresas e serviços públicos*”; “*um conjunto de normas e medidas*” orientadas “*no sentido da exclusão seletiva de qualquer forma apreciável de poder ou de influência*” de “*quaisquer núcleos capazes de construir um centro de aglutinação de formas efetivas de oposição ao regime*” (JAGUARIBE, apud CARDOSO, 1995, p. 174).

A repressão se dava pelo enquadramento das possíveis lideranças na Lei de Segurança Nacional, e torturas e assassinatos tinham, entre outros, o objetivo de obstar, pela intimidação, quaisquer movimentos e ações de oposição ao regime.

As formas de expressão do poder nacional manifestavam-se nos campos políticos, econômicos, psicossocial e militar, num modelo nitidamente importado dos Estados Unidos.

A política social do governo, dentro dela, a política educacional, estava inserida no campo psicossocial. Por isto a criação, a partir do golpe, do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), dos CRUTACs (Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária), dos Centros Sociais e Urbanos, dos Projetos Minerva, Saci e Rondon, do BNH (Banco Nacional da Habitação), da EMBRATER (Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural), da Empresa Brasileira de Notícias e da própria reforma do ensino.

Apesar da política autoritária, Brandão pretende demonstrar, pelas citações transcritas abaixo, que, mesmo durante os anos do governo militar, existiram “*experiências e projetos efêmeros*” no sentido da educação popular:

“Quando a educação é repensada em termos de desenvolvimento... É necessário que essa parte da população seja motivada para que, de modo consciente, integre, participe e assuma o processo de mudança... A educação de adultos deve ser formadora de quadros humanos capazes de críticas e de livremente assumirem a responsabilidade da situação... O papel da educação é o de propor elementos para que o homem, ao invés de subordinar-se, seja estimulado a ingressar neste mundo inovado, redefinindo-o e aos seus papéis; criticando não apenas os seus valores, mas também, os novos valores introduzidos.” (SUDENE: Diretrizes para o programa de educação de adultos, ano 1967, pp. 2-10, apud BRANDÃO, 1986, p. 53).

No entanto, no ano seguinte ao texto acima, 1968, era promulgado o Ato Institucional nº 5 (AI-5), o que contradizia, pelo cerceamento da liberdade, todo o discurso

do documento utilizado pela SUDENE. Reprimiam-se, por ele, os canais de representação popular, inclusive sindicatos e associações .

Segundo Freitag (1986, p. 91), a regulamentação do (MOBRAL) Movimento Brasileiro de Alfabetização “*pode ser considerada uma medida de cooptação e contenção do operário*”. O MOBRAL foi criado pela Lei nº 5379 de 15 de dezembro de 1967 com a proposta de alfabetizar funcionalmente jovens e adultos. Como a verba instituída para sua instalação era insignificante, ele só começou a funcionar, quando, em 1970, foi encontrada uma fórmula para financiá-lo: deduções voluntárias do imposto de renda pessoa jurídica (1%) e loteria esportiva (6,75% da receita líquida).

Refletindo a ideologia que concebia a educação como investimento para melhoria de vida e produtividade e como determinante de desenvolvimento econômico, o MOBRAL procurou inculcar os valores do capitalismo na parcela da população a que se dirigia, utilizando para isto, por ironia, técnicas de alfabetização de Paulo Freire, autor, entre outros, de Educação como Prática Libertária e Pedagogia do Oprimido.

Freitag (1986, p. 93) pondera que o “*método foi re-funcionalizado como prática, não de liberdade, mas de integração ao ‘Modelo Brasileiro’, ao nível das três instâncias: infra-estrutura, sociedade política e civil*”.

Em 1970, o Ministério do Interior criou um órgão para, em nível nacional, coordenar programas de desenvolvimento de comunidade (CPDC: Coordenação de Programas de Desenvolvimento de Comunidade). Constatava-se a importância da participação das comunidades nos planos de desenvolvimento e as possibilidades da atuação do Desenvolvimento de Comunidade na cooptação de todos os esforços para a consecução dos objetivos gerais da política nacional de desenvolvimento.

Para embasar a utilização dos processos de Desenvolvimento de Comunidade para fins integracionistas, de forma altamente manipuladora, a CPDC foi buscar na CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), o seu conceito: “*instrumento de participação popular e um sistema de trabalho destinado à conjugação dos recursos da população e do governo, e obter a maior rentabilidade destes*” (AMMANN, 1991, p. 117).

Em 1973, segundo Ammann (1991, p. 118), a CPDC foi substituída pela Unidade de Coordenação dos Programas de Desenvolvimento de Comunidade (UPDC). Na década de 70, proliferaram os projetos de Desenvolvimento de Comunidade regionais, como: Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), a Unidade

Móvel de Orientação Social (UNIMOS) do Serviço Social do Comércio (SESC), e, em nível regional, destacava-se o Projeto Rondon.

Sempre com o objetivo de integração e de criar uma mentalidade nacional favorável às mudanças necessárias, estes projetos não discutiram as necessidades sentidas pela população, sendo que cabia aos participantes e às populações-alvo, simplesmente, adotar, divulgar e conseguir adesão aos planos delineados pelo bloco no poder.

O Projeto Rondon negava a existência de conflitos sociais, qualificando-os de falsos, e, deixando “*inalteradas as estruturas básicas condicionantes da problemática global*”. Exacerbava-se o “*grau de alienação do povo*”, permitindo a perpetuação das “*relações de exploração*” das classes e das regiões. Através da “*pseudo-solução dos problemas*” ou pela “*superação imediatista dos mesmos*”, produzia-se a ilusão de uma pretensa participação no desenvolvimento daquela área (AMMANN, 1991, p. 120).

Segundo Fonseca (1985), a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER), criada pela Lei nº 6126, em novembro de 1974, visava à implementação de projetos para a melhoria das condições de vida do campo e o aumento substancial da produção de alimento e matérias-primas, tanto para o mercado interno, quanto para a exportação. Dividia os produtores em três categorias: alta, média e baixa-renda, das quais, o governo esperava respostas diferenciadas. Cabia, aos primeiros, o equilíbrio da balança de pagamentos e o controle da inflação; aos segundos, a manutenção da oferta interna de alimentos e matéria prima para a indústria nacional, e, reconhecia a contribuição significativa dos últimos, ao processo de desenvolvimento do país. Trabalhando para legitimar a classe dominante, à qual representava, o governo continuou a utilizar as atividades extensionistas, desenvolvimento de comunidade rural, para servir aos seus interesses e, em nome de um processo de modernização, à sobrevivência de um sistema agrícola “onde o trabalho de muitos faz a riqueza de alguns”.

Com o agravamento dos problemas urbanos, frente ao processo da industrialização, o Conselho de Desenvolvimento de Comunidade aprova, em 1975, a implantação de unidades integradas de prestação de serviços sociais e de promoção das atividades comunitárias.

Os CSU (Centros Sociais Urbanos) assumiam-se como uma frente, para a resolução dos problemas de desagregação social e comunitária, e indicavam a realização de ações para treinamento profissional, agências de emprego, a implementação de áreas de lazer,

esporte e cultura, voltados para as áreas populacionais periféricas. Novamente, sem a possibilidade de realmente influir nas estruturas determinantes da situação de miséria e baixo-rendimento destas populações, pode-se deduzir que, mais uma vez, a iniciativa tinha o objetivo de preparar o povo para a aceitação das políticas instituídas pelo grupo hegemônico.

O regime militar propiciou um modelo brasileiro de desenvolvimento capitalista, que foi chamado de “milagre”, possível pelo arrocho salarial, pela repressão a qualquer tipo de resistência, fortalecida pela falta de liberdade de expressão, que se impunha pelos altos índices do Produto Interno Bruto, pela redução das taxas de inflação, e que implicou no aumento do volume da dívida externa.

A primeira fase do regime autoritário correspondente aos governos de Castelo Branco e Costa e Silva preocupou-se em lançar as bases do “Estado de Segurança Nacional”, traduzido na Constituição de 1967; a segunda fase, de 1969 a 1973, responsabilizou-se pela criação do modelo econômico e do aparato de repressão e coerção. A partir de 1973, quando o “milagre brasileiro” apresentou os primeiros sinais de crise, que foram acompanhados, no ano seguinte, pela recessão do sistema capitalista internacional, inaugurou-se a terceira fase, governos de Geisel e Figueiredo, com a preocupação de construir, a institucionalização do Estado (ALVES apud CARDOSO, 1995, p. 180). Começava o ciclo de abertura gradual e lenta, passando de “democracia relativa” para uma transição conservadora que culminou com as eleições presidenciais em 1989.

Era importante a manutenção do crescimento econômico para o sucesso das manobras políticas internas, e para a imagem do Brasil, no exterior, como potência emergente (FISHLOW apud CARDOSO, 1995). Objetivando o capital estrangeiro, determinaram-se, então, o acirramento da inflação e o crescimento da dívida externa.

A “crise do milagre econômico” e a vitória do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) em 1974, como indicativo da insatisfação popular, levaram a ditadura a “reorientar o seu projeto político”, determinando a “abertura”. Resguardando instrumentos para não perder o controle diante de uma possível reviravolta política, o governo aliviou as tensões acenando com a revogação do AI-5, com o término da censura à imprensa, o restabelecimento do *habeas-corpus*, o fim das cassações políticas e do poder do presidente de decretar o recesso do Congresso Nacional (CARDOSO, 1995).

Em 1977, ainda na vigência da determinação de evoluir para a abertura política, num processo lento e seguro, no governo de Geisel, começam as grandes mobilizações operárias e dá-se a reorganização da UNE (União Nacional dos Estudantes). O governo reage com violência, deixando evidente a marca da repressão, num período que se intitulava “em processo de democratização”. A sociedade civil continuava, no entanto, se organizando, em busca de hegemonia. A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e os setores progressistas da Igreja influíram de modo decisivo, junto com os movimentos populares, para o restabelecimento do estado de direito.

A articulação dos movimentos populares e sindicalistas, as assembléias realizadas em São Bernardo, a greve dos metalúrgicos da Scânia, o movimento de custo de vida, a greve de professores, dos motoristas de ônibus, de táxis, garis, médicos e funcionários públicos, demonstraram o fim da passividade, a insatisfação com as condições de vida, levando à “política de abertura” e à negociação de um mandato, de 6 anos, para o último presidente da ditadura militar.

Segundo Cardoso (1995), são características marcantes dessas mobilizações: o caráter de massa, pelas centenas e milhares de operários e de outros segmentos das classes subalternas que reúnem; o reforço à organização destes segmentos; a ampliação do movimento, extrapolando o grupo a que serve; a natureza das reivindicações: pelo aumento de salários, contra a remessa de lucros, contra o capital estrangeiro, contra a privatização, a favor da liberdade e autonomia sindicais, pelo direito de greve, pela melhoria de condições de trabalho, modernização da empresa, aumento de produtividade.

As práticas de resistência permitiram a acumulação de forças e deram algum poder aos operários, frente aos empresários, e contribuíram para o avanço da consciência de classe, na medida em que, no enfrentamento coletivo, exercitaram-se a solidariedade e a coesão, fortalecendo suas identidades, pelo reconhecimento de seus opositos e determinaram a apreensão das contradições existentes entre o capital e o trabalho. A partir de então, viu-se a presença da classe trabalhadora nos debates sobre a democratização do país, ficando a certeza de que direitos são conquistados, o que implica na necessidade de organização e luta (CARDOSO, 1995).

A EDUCAÇÃO EM FORMATO DE INVESTIMENTO

No governo militar, o liberalismo da Lei 4024, de 20/12/61, foi substituído por uma forte tendência tecnicista e a necessidade de quantidade superou a preocupação com a qualidade. O método, o desenvolvimento do país e a formação profissional estavam implícitos no espírito das leis 5692, de 11/08/71 e 5540, de 28/11/68.

Em relação à legislação anterior, nos então chamados ensinos de 1º e 2º graus, hoje, fundamental e médio, as principais modificações foram:

- a extensão do ensino obrigatório, que passou a ser chamado de 1º grau até à 8ª série, estabelecendo a formação de um bloco só, que uniu primário e ginásio, aquele que, agora, no início do século XXI, está sendo denominado fundamental;

- a formação profissional oferecida em nível de 2º grau, atualmente denominado médio, garantindo o aspecto da terminalidade;

- a criação de um núcleo de matérias obrigatórias em todas as escolas e uma diversidade de matérias optativas, de escolha da instituição e do aluno.

Os objetivos da educação, aparentemente, correspondiam a uma ideologia de investimento, o que significava, de modo simplista, que a educação implicava em maior produtividade, o que, por sua vez, implicaria em desenvolvimento do país.

A terminalidade seria um benefício à economia nacional. A escola iria fornecer um número suficiente de profissionais qualificados, de nível médio, conforme a demanda necessária para a promoção deste desenvolvimento. Em outra perspectiva, significava que os egressos do ensino médio deveriam assumir ocupações técnicas no mercado de trabalho, aliviando a pressão sobre a universidade.

Desta forma, a Lei 5692 viria exercer o papel de um desvio, retendo grande parte dos candidatos ao ensino superior, cumprindo, assim, sua função de reprodutora das relações sociais existentes, o que era reforçado pelo ensino particular, ao nível médio e superior, com mensalidades bem acima do poder aquisitivo das classes trabalhadoras.

O que se viu, na aplicação da nova lei, foi a falta de instalações e de pessoal preparado para atender a esta terminalidade. No Brasil, mudam-se as leis, mas, muito pouco é feito em relação à infra-estrutura e à preparação do pessoal envolvido em sua implantação.

Além da improvisação (aulas teóricas²⁵, sem a necessária complementação em laboratórios e oficinas), foram adotados ou sugeridos o entrosamento ou a intercomplementaridade entre os estabelecimentos de ensino e a criação de centros interescolares, que oferecessem serviços e disciplinas ou áreas de estudo como, por exemplo, centros interescolares de línguas estrangeiras ou de informática.

Uma racionalização de custos para o Governo, que resultou em certos problemas para os pais e alunos, que tinham que despender mais tempo e dinheiro no trânsito de uma escola para outra.

O conceito de educação passou por mudanças substanciais: de transmissão de conhecimentos e cultura geral, vai adquirindo um formato de investimento. Precisa, portanto, instrumentalizar o aluno para o trabalho. É feita uma intensiva campanha de formação de opinião pública, para que as pessoas introjetassem a idéia de que quanto mais preparado o indivíduo, melhor serviria a quem o contratasse, o que o levaria a alcançar o progresso profissional, implicando em melhores salários, e, conseqüente, ascensão social.

Assim, o Estado toma como obrigação sua, o encargo de formar a mão-de-obra, isto é, recursos humanos para as empresas, que, deste modo, lucram duplamente: deixam de gastar com o treinamento de seus operários e passam a contratar pessoas mais bem qualificadas, enquanto o Governo prepara um excedente, mão-de-obra de reserva, que ajudará a manter os baixos salários garantindo a continuidade da produção e dos lucros dos empresários.

Estrategicamente a expressão “mão-de-obra” fora, naquela época, substituída por “recursos humanos”, o que mudava consideravelmente o discurso de convencimento público. Falava-se, então sobre: “aumentar o valor individual e social do homem”, “instrumentalizar, jovens e adultos para o desenvolvimento de suas potencialidades, para transformarem-se em agentes do progresso”, “trabalho como determinante da autopromoção e da condição de cidadania” (Documentos e produções da época). No entanto, o sistema econômico brasileiro continuava a marginalizar o trabalhador, que podia, de uma maneira muito restrita, usufruir os seus resultados e, socialmente, a maioria da população brasileira, era impedida de agir como sujeito de sua história.

²⁵ A Lei nº 5692 preconizava a sondagem de aptidão, no 1º grau, envolvendo técnicas agrícolas, industriais, comerciais e educação para o lar, o que demandaria a construção de salas ambientes. A maioria das escolas ministrava estes conteúdos em salas de aulas comuns, tornando-os em “matérias” teóricas.

Para alcançar o desenvolvimento, cada Ministério elaborou um plano setorial. O Plano Setorial de Educação e Cultura constava de 33 projetos. O primeiro deles sobre a reforma do ensino, Lei nº 5692/71; os outros tratavam da criação das Escolas Polivalentes, convênio MEC-USAID, do treinamento de professores e melhoria de pagamento, da alfabetização, do treinamento de trabalhadores, da integração da Universidade à economia, da reforma dos currículos, etc (FREITAG, 1986).

A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS POLIVALENTES

Críticos e teóricos da educação e do sistema, dizem que o fracasso da educação está condicionado a um círculo vicioso que vincula a debilidade do sistema educacional à debilidade da economia e vice-versa. Outros acreditam que o sucesso de um programa educacional está vinculado à capacidade do sistema de preparação do pessoal envolvido, mas a força de trabalho é apenas um aspecto do problema. Pouco pode ser feito sem o desenvolvimento do pensamento crítico, sem um processo contínuo de democratização, o que significa a busca da construção da autonomia, de emancipação em relação à situação de dependência, o que só seria alcançado pela mobilização de toda a população.

Em Minas Gerais, a seleção dos profissionais que iriam atuar nas Escolas Polivalentes, projeto-piloto de implantação da reforma do ensino, começou a ser feita em 1970. Foi-lhes oferecido um salário que era equivalente a, aproximadamente, 9 salários mínimos e meio, pela cotação do mínimo, naquele ano. Os escolhidos deixaram as atividades profissionais que exerciam e, durante 10 meses, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cursaram as Licenciaturas de Curta Duração, em regime de 8 horas diárias. Os que já possuíam habilitação participaram dos, então, Cursos de Reciclagem para que pudessem corresponder ao espírito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que estava sendo implantada.

Enquanto isto, os “ginásios” polivalentes estavam sendo construídos, em ampla área, na região urbana de várias cidades, entre elas: Juiz de Fora, Uberaba e Uberlândia. Com salas-ambientes, numa escola bem montada, os alunos entravam em contato com artes industriais, economia doméstica, técnica comercial e técnica agrícola, podendo passar por uma “sondagem de aptidão”, com um posterior aprofundamento, na área profissional

com a qual mais se identificassem, sem que isto significasse uma opção prematura. Os alunos podiam, ainda, decidir-se por duas línguas estrangeiras: o inglês ou o francês, oferecidos em outro turno e não obrigatórios.

Em Uberaba, os docentes e a diretoria da escola foram aproveitados para difundir as idéias da reforma para os outros professores estaduais. A escola tornou-se um centro de divulgação e preocupou-se, inclusive, com a educação continuada do seu corpo de professores.

Com todo o tecnicismo que caracterizou a reforma da Lei 5692 e o autoritarismo, implícito no regime militar, a escola buscou a democratização, possuindo colegiado e conselhos, ouvindo, já naquela época, os alunos; ministrava cursos para as mães; procurava desenvolver o espírito crítico de alunos e professores; criava, situações de vivência democrática²⁶. Em época de inflação acelerada, o salário dos professores nunca foi aumentado. No final de aproximadamente quatro anos, era tão pouco o que ganhavam, que muitos abandonaram o cargo ou transferiram-se, voltando para seus lugares de origem; o que mostra, mais uma vez, o descaso com os projetos em implantação e a distância entre o discurso e as intenções reais do sistema²⁷.

A descaracterização das escolas polivalentes, a partir de então, ilustra de uma só vez, o fim de projetos de treinamento de professores e de melhoria de pagamento.

A partir de então, a sondagem de aptidão profissional passou a ser feita em aulas expositivas por escolas de todo o sistema educacional e o dinheiro, que se transformou em dívida pública, gasto nos equipamentos e na formação de recursos humanos, foi desconsiderado e sub-aproveitado.

²⁶ Foi criado, por exemplo, o Grêmio Estudantil, com participação ativa dos alunos, na campanha e eleição de seus membros.

²⁷ A autora fez parte, como professora de matemática, coordenadora de área, de toda esta experiência, desde o processo seletivo, passando pela qualificação na UFMG, participando da divulgação da reforma de ensino, contribuindo na formação de outros professores e assistiu à desistência de colegas, professores, oriundos de outros municípios, que impossibilitados de se manterem, por causa do salário defasado, ou optaram por outras profissões, ou retornaram para a casa de suas famílias, determinando o declínio da “Escola Polivalente de Uberaba”, que tentou, ainda, durante este processo, preparar novos elementos, locais, para a continuação de um trabalho muito valorizado pela comunidade, mas, estava quebrada a unidade de ação, a coerência pedagógica que caracterizava a competência do grupo.

A ABERTURA DEMOCRÁTICA E O MOVIMENTO PELA LDBEN

A transição do regime militar autoritário à “Nova República” durou quinze anos. Passou por dois presidentes militares e um civil. Caracterizou-se pela redução do ritmo de crescimento, uma inflação incontável e o agravamento das questões sociais.

A mobilização popular em torno das “Diretas-já” frustrou-se com a eleição de Tancredo Neves pelo colégio eleitoral. Sua morte veio completar a trama da difícil circunstância do nascimento da “Nova República”, entregue, então, a um político identificado com o regime autoritário: José Sarney.

Começava uma sucessão de planos econômicos para sustar a onda inflacionária, buscando a estabilização através do congelamento de preços e da utilização da mídia para a mobilização do povo, contra um, ou outro setor responsabilizado pela má situação da economia. Gatilhos salariais, abonos, empréstimos compulsórios, ágio, foram características dos pacotes econômicos.

Estabelece-se, então, uma ampla mobilização em torno do Congresso Constituinte. Movimentos populares, partidos de esquerda e sindicatos lutavam para conseguir uma Constituinte democrática que garantisse os interesses das classes subalternas. Mas para garantir a sustentação do poder até então instituído, o bloco no governo lança mão de estratégias de pressão: utiliza o poder econômico; institui uma legislação para a propaganda eleitoral gratuita que beneficia o grupo de sustentação política do governo; coloca em plano secundário a discussão da Constituição, pela priorização das eleições (CARDOSO, 1995).

Em 1988, forma-se um grupo suprapartidário, de direita e de centro, o “Centrão” que, no interior da Constituinte, luta pela continuidade dos mecanismos de repressão e controle do Estado, pela propriedade privada, pelo latifúndio e por cinco anos no governo de Sarney.

As forças compostas pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Democrata Trabalhista (PDT), Partido Comunista Brasileiro (PCB), Partido Comunista do Brasil (PC do B) e Partido Social Brasileiro (PSB), os movimentos populares e o sindical não conseguem vencer o “Centrão”, que aprova os cinco anos de Sarney, adiando mais uma vez as diretas em 88.

Enquanto o governo estabelecia uma política de privatização das estatais, caracterizada pelo corte de investimentos, principalmente nos setores de transporte e energia, e determinava o corte de verbas dos programas sociais, houve um aumento considerável nos movimentos de cunho popular: campanhas salariais para recuperar as perdas determinadas pelo fim do “gatilho”, pelo congelamento das Unidades de Referência de Preço (URP); uma organização crescente dos servidores públicos; greves dos trabalhadores estatais para a suas recuperação, contra as privatizações; o crescimento da CUT (Central Única dos Trabalhadores)²⁸. O movimento sindical determinou o crescimento do Partido dos Trabalhadores que, em 1988, conquistou as prefeituras de Porto Alegre, Vitória, Santos e São Paulo e se impôs nas cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e Diadema, cidades, estas, de grande influência por seu contingente operário.

Adiantando-se aos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte instalado em fevereiro de 1987, a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em agosto de 1986, elegeu como tema: “A educação e a constituinte”, produzindo, na assembléia de encerramento, o documento “Carta de Goiânia” que continha propostas da comunidade educacional para serem incorporadas ao capítulo próprio da Constituição.

Em 87, a mobilização da categoria foi mantida no sentido da elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional que, concluída em fevereiro de 1988, foi apresentada na XI Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), realizada em abril do mesmo ano, em Porto Alegre. A proposta de texto foi publicada no número 13 da revista da ANDE (Associação Nacional de Educação) sob o título de “Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um início de conversa”, na forma de um anteprojeto, tendo sido discutida na V Conferência Brasileira de Educação, em Brasília. Promulgada a Constituição Federal em outubro de 1988, pôde o deputado Octávio Elísio, em dezembro do mesmo ano, apresentar o texto integral, como projeto de lei, na Câmara Federal, ampliando o Título IX de 7 para 19 artigos (SAVIANI,1998).

O próprio Octávio Elísio apresentou entre dezembro e julho do ano seguinte três emendas de autor. O projeto recebeu parecer favorável à “constitucionalidade, juridicidade

²⁸ De 937 entidades representadas no I Concut (Congresso Nacional), em 1984, foram credenciadas 1157 entidades no III Concut de 1988.

e boa técnica legislativa”, em junho de 1989 (SAVIANI, 1998).

Foi constituído, em março de 89, um Grupo de Trabalho da LDB, sob a coordenação de Florestan Fernandes (PT) e indicado como relator Jorge Hage (PSDB), segundo o qual, “*talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei*” pelo Congresso Nacional (SAVIANI, 1998). Foram anexados 7 projetos alternativos, além de 978 emendas de deputados de diferentes partidos e um incontável número de sugestões, provenientes de diferentes fontes, assim como, produzidos 17 projetos que tratavam de assuntos correlatos.

A comunidade educacional brasileira se manteve mobilizada em diferentes eventos, destacando-se o Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB que reuniu 30 entidades de âmbito nacional, em prol do projeto gestado por iniciativa popular. Segundo SAVIANI (1998), eram elas: ANDE, ANDES-SN (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior), ANPAE (Associação Nacional dos Profissionais de Administração Educacional), ANPEd, CBCE (Centro Brasileiro de Ciências do Esporte), CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade), CGT (Central Geral dos Trabalhadores), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores do Ensino), CNTEEC (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, Esporte e Cultura), CONAM (Confederação Nacional de Associação de Moradores), CONARCFE, depois ANFOPE (Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação), CONSED (Conselho Nacional de Secretários da Educação), CONTAG (Confederação Nacional dos trabalhadores da Agricultura), CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), CUT (Central Única dos Trabalhadores), FASUBRA (Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras), FENAJ (Federação Nacional de Jornalistas), FENASE (Federação Nacional dos Supervisores da Educação), FENOE (Federação Nacional dos Orientadores Educacionais), OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), SBF (Sociedade Brasileira de Física), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), UBES e UNE (Representação dos Estudantes), e outras, inclusive o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais).

Foram realizadas audiências públicas e realizados seminários temáticos, onde especialistas convidados debateram pontos polêmicos, num exercício de democracia, nunca antes realizado. O substitutivo do relator foi examinado e negociado, artigo por artigo, e o resultado final foi aprovado por unanimidade pela Comissão de Educação,

Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, em junho de 1990. Seguindo a burocracia, esteve, até maio de 1993, em trânsito pela Câmara, quando então foi aprovado em plenária, devendo, ainda, seguir para apreciação no Senado (SAVIANI, 1998).

Durante este tempo, aconteceram algumas iniciativas no Senado, de projetos alternativos que ignoraram o Substitutivo Jorge Hage e todo o trabalho democrático que representava. Foram feitos acordos com alguns senadores e foi frustrada uma tentativa de aprovação de um projeto da autoria de Darcy Ribeiro, graças a uma questão de ordem, levantada por Jarbas Passarinho, já que ele não constara da pauta da reunião da Comissão que o aprovou.

O projeto da Câmara chegou, então, finalmente, ao Senado. Foi seu relator o senador Cid Sabóia que também adotou procedimentos democráticos. Ouvindo as instituições educacionais e os partidos, veio a apresentar um substitutivo que preservava a estrutura do projeto da Câmara, incorporando detalhes aceitáveis do projeto do Senado (leia-se: de Darcy Ribeiro), que ajudaram a aperfeiçoar o projeto em análise. O projeto foi aprovado pela Comissão de Educação do Senado em novembro de 1994 (SAVIANI, 1998).

Quando, em dezembro de 1994, o substitutivo deu entrada no Plenário do Senado, o país estava em transição para mais um Governo da República, um novo Ministério, uma nova política. Começava o governo de Fernando Henrique Cardoso.

O senador Beni Veras (PSDB-CE) apresentou, então, um requerimento solicitando o retorno do projeto de Cid Sabóia à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania e o senador Darcy Ribeiro assumiu a relatoria do Projeto. Alegando inconstitucionalidades em sua maioria decorrente da extinção do Conselho Federal de Educação, ignorou tanto o projeto da Câmara quanto o do senador Sabóia, apresentando um substitutivo próprio, ao qual, para driblar resistências, foi apresentando emendas, conseguindo, segundo Di Gênio, proprietário dos colégios “Objetivo” e da Universidade Paulista (UNIP), corresponder plenamente às expectativas dos empresários do ensino (SAVIANI, 1998). A versão final foi aprovada em Plenário do Senado, em fevereiro de 1996, e sancionada em dezembro do mesmo ano.

Assim a mobilização das entidades educacionais, o apoio dos movimentos populares, partidos, associações, embora, no final tenham sido desconsiderados, prevalecendo a vontade política de outros segmentos, serviu, pedagogicamente, como exercício de democracia, determinando a construção, em várias circunstâncias, da

consciência da dominação político-ideológica e da necessidade de se caminhar para a obtenção de uma unidade cultural-social, já que, no dizer de Gramsci, “*todo ato histórico só pode ser realizado pelo homem coletivo*”(CARDOSO, 1995, p. 81).

A unidade da consciência de classe avança e recua, constituindo-se como processo histórico. Nos momentos de luta, de mobilização, oscila entre níveis de consciência embrionário, níveis de consciência relativos, onde ela capitula frente à realidade que se coloca à vista, reduzindo-se ao que é permitido conhecer, chegando a alcançar níveis elevados de consciência pelo reconhecimento, através das relações de poder, dos grupos antagônicos à sua própria situação.

“... *É na luta organizada que os segmentos subalternos da sociedade elevam sua consciência de classe e sua solidariedade e se constituem como sujeitos coletivos*” (CARDOSO, 1995, p. 87). Nestas coletividades, elabora-se “uma identidade” e organizam-se “*práticas através das quais seus membros pretendem defender interesses e expressar suas vontades, constituindo-se nessas lutas*” (SADER, 1988, p. 55).

CAPÍTULO II

CENÁRIO MUNDIAL NA TRANSIÇÃO PARA O SÉCULO XXI

A expansão do conhecimento tecnológico provocou transformações em diferentes áreas: na aviação, no transporte, na comunicação, na agricultura, na pecuária, nas construções de modo geral. A tecnologia passou a ser a alavanca que impulsiona o mundo, até mesmo em direção ao espaço.

No limiar do terceiro milênio, presenciamos a microeletrônica inovando em todas as áreas da comunicação, influenciando na organização do trabalho; a microbiologia pesquisando a engenharia genética, acenando possibilidades de sobrevivência nunca antes sonhada pela humanidade; as pesquisas de fontes alternativas de energia, destaque especial à energia nuclear (SCHAFF, 1990). É a terceira revolução industrial que começou pós II Grande Guerra, mas só começa a ser percebida, em toda a sua plenitude, na profundidade de seus reflexos, na transição do século XX para o XXI.

A humanidade passa a ser dividida entre quem tem acesso à informação e quem não tem. Nova forma de dominação ameaça, impondo-se pelo controle da informação: o armazenamento do conhecimento em verdadeiros bancos de dados sobre pessoas, empresas e países.

As grandes questões sociais passam a ser o desemprego e a preparação de mão-de-obra especializada que faça frente aos novos desafios.

As mudanças no trabalho, provocadas pela computação, a automação e a robótica, têm exigido um profissional muito mais competente e flexível e determinado a substituição dos recursos humanos, levando a conjecturar-se sobre a crescente tendência de uma sociedade sem empregos (KÖNIG, 1994; RIFKIN, 1995).

As organizações, pouco a pouco, são reestruturadas e passam a utilizar-se de equipes autônomas e solidárias, com gestão descentralizada que buscam inovações, determinando alterações nas relações de trabalho e prestação de serviços, baseadas na comunicação (ZARIFIAN, 1996).

De modo crescente, a coordenação horizontal rompe com o controle imposto pela hierarquia vertical, que fragmentava as responsabilidades em departamentos e postos de chefia e utiliza-se do diálogo, do trabalho cooperativo, da divisão de responsabilidades (BASTOS, 1997). A qualificação sócio-cêntrica, característica da sociedade hierarquizada, estruturada pelo individualismo e a divisão do trabalho, será substituída, paulatinamente, por uma em que o sujeito precisará ser mais aberto.

Por mobilizar um novo tipo de inteligência, capaz de lidar com o complexo, com o global, com circunstâncias altamente mutáveis, com intercâmbio de relações, onde a comunicação é prioridade para o estabelecimento de interfaces entre o conhecimento e os procedimentos técnicos, esta circulação de saberes e as interações das experiências para a solução de problemas frente à diversidade e a complexidade exigem uma formação profissional flexível, polivalente, versátil, capaz de procedimentos mais críticos, sedimentada no domínio dos fundamentos científico-intelectuais de diferentes técnicas.

O capital exige, neste momento, o saber desenvolvido no trabalho: o “saber tácito”, do *modus operandi*, o que leva a valorizar, ao lado da necessidade de uma capacitação teórica mais ampla e profunda, construída numa escolaridade mais eficiente, o aperfeiçoamento contínuo no exercício da profissão (FRIGOTTO, 1995).

Em meio às perspectivas de redução do índice de empregos, das exigências crescentes de especialização da mão-de-obra, num contexto recessivo, em que o país se vê, despreparado frente à competição internacional por mercados, numa época de globalização, perante as relações intra e extra blocos econômicos, a política capitalista neoliberal acena com a minimização do papel do Estado e com o empreendedorismo²⁹. Antes de corrigir as distorções de uma sociedade altamente excludente, adotando mecanismos de distribuição de renda, mais uma vez importam-se modelos de

²⁹ O mito do indivíduo empreendedor tem sido propalado para disseminar a idéia da irrelevância do mercado de trabalho formal e do contrato de trabalho, da diminuição dos direitos e de que qualquer um pode ser o seu próprio patrão, determinando a fragilização das representações classistas. Segundo o SEBRAE, órgãos que apóia as pequenas e médias empresas, 50% das pequenas e médias empresas fecham no final do 1º ano, apenas 25% delas têm chance de sucesso (FOGAÇA In OLIVEIRA e DUARTE (org), 1999, p. 65).

desenvolvimento. Uma onda de privatizações vem acompanhada por campanhas que querem convencer a população da ineficiência do serviço público.

Atribuem-se à intervenção do Estado e à esfera pública todos os males sociais e econômicos. Desvinculam-se todos os problemas existentes da organização econômica neoliberal e conservadora e culpa-se a tendência estatizante do Estado paternalista. Fala-se em “livre” iniciativa e em mercado “livre”. Assiste-se uma redefinição global nos campos social, político e pessoal com reorganização de conceitos e reestruturação das formas de representação do significado social em noções que trazem uma aparência do óbvio, de tal forma ingênua e convincente que se torna impossível pensar o social, o político, o econômico fora das categorias que justificam a estrutura social capitalista. Desta forma, com noções distorcidas ou simplesmente suprimidas, torna-se impossível a discussão de visões alternativas do universo social (SILVA, 1995).

A lógica da acumulação de capitais exige o rompimento da lógica do senso comum, alterando o entendimento sobre os direitos sociais e trabalhistas, a noção de igualdade construída nas sociedades democráticas, adotando como natural a regulação, pelo “livre mercado”, de todas as atividades humanas. O critério da lógica mercantilista advoga um Estado mínimo e a competitividade, isto, num processo crescente de exclusão social, reforçado, pela idéia propagada que perante o mercado todos são iguais. Que vençam os melhores, o que quer dizer: os mais produtivos (CORRÊA, 2000).

A social democracia, responsável pelo estado do bem-estar social, por não conseguir solucionar suas contradições³⁰, vem sendo, paulatinamente, substituída, a partir de Reagan, nos Estados Unidos, e Thatcher, na Inglaterra, por um novo liberalismo³¹ que, através da globalização, vem sendo internacionalizado e tem como elementos marcantes: a construção político-ideológica através da manipulação emocional; o embasamento da discussão política, com a utilização de estratégias de propaganda e marketing para o convencimento público; a propagação de uma suposta eficiência da iniciativa privada em oposição à ineficiência do serviço público; a redefinição do conceito de cidadania (o político considerado como agente econômico e o cidadão como consumidor); a

³⁰ A social democracia, na tentativa de catalisar os ideais de liberdade e de justiça social, pretendeu substituir o Estado mínimo liberal e o Estado total do socialismo. Constatou-se a incompatibilidade entre crescimento econômico e atendimento às demandas sociais (GRACINDO, 1997).

³¹ Nos países emergentes, mais do que nos de centro, torna-se flagrante a “transposição das posturas econômicas para a dimensão política e cultural, passando tudo e todos a mercadorias”, num “mercado-negro” por que se constitui sem a presença do Estado (GRACINDO, 1997).

compreensão do papel dos meios de comunicação como elementos capazes de fabricar a “realidade” e convencer o “cidadão”, aqui considerado como consumidor, pelo envolvimento afetivo, capaz, até de apresentar, como vantagem, o estabelecimento de um Estado mínimo, com a retirada do governo de diferentes áreas, inclusive da área social.(SILVA, 1995).

“Cria-se uma ‘epistemologia social’, isto é, um conjunto de regras (noções e termos) que constroem a forma como podemos pensar a sociedade” e que aplicadas à educação farão parte de um sistema de regras (...) “que governam que tipo de fala sobre a educação é possível, quais pessoas devem ser consideradas como sérios interlocutores e como o desejo, o querer e a cognição devem ser construídos” (POPKEWITZ, apud SILVA, 1995, p. 16).

Pode-se inferir a repercussão deste constrangimento no mundo do trabalho e na preparação técnica de mão-de-obra, na laboralidade. Advoga-se que as leis de mercado são os melhores instrumentos para regular interesses e relações sociais e que o processo de busca da igualdade social só pode promover a servidão humana, sendo que, será a liberdade de mercado que determinará a prosperidade (CORRÊA, 2000).

Apesar de toda manipulação publicitária da realidade, da imposição de uma realidade virtual, são nítidos os processos de concentração de riqueza e o desemprego polariza o empobrecimento, aumentando a desigualdade social.

“No entanto, as leis de mercado nada têm de natural; ao contrário, servem de pretexto para naturalizar a exclusão, mesmo que de uma esmagadora maioria, numa espécie de ‘exclusão sem culpa’. Também serve para encobrir uma cultura individualista, narcísica e justificar a ‘lei do mais forte’” (CORRÊA, 2000, p. 45).

“O mercado produz desigualdades tão naturalmente como os combustíveis fósseis produzem a poluição do ar” (HOBBSAWM, 1992, p. 264).

Como consequência, acontece o aumento da violência urbana, as ondas de seqüestro e assaltos que, em contra-partida, movimentam e motivam uma criativa indústria de máquinas e instrumentos de segurança e controle.

As novas tecnologias que poderiam implicar na melhoria de qualidade de vida de todos, num sistema capitalista neoliberal, acirram as distâncias dos grupos sociais. As inovações tecnológicas são, agressivamente, divulgadas, de tal modo que criam expectativas e desejos, tornando-se indispensáveis, passando a fazer parte da vida das

peças do campo e da cidade como parte de sua estrutura, movimentando toda a economia.

A artificialidade “natural” das cidades condiciona as pessoas, tão profundamente que a ausência dela inviabiliza a própria vida. As cidades ficam divididas em duas áreas distintas: uma iluminada, alegre, dinâmica, onde o capital flui e se propaga e a outra sem brilho, feia, triste, sem vida, sem possibilidades de progresso, sem interesse para a economia (CARVALHO, 1997).

E no campo, não é diferente. Progride quem tem acesso aos financiamentos. A agricultura e pecuária passam a depender de máquinas e esquemas de produção sofisticados. Quem não consegue acompanhar, perde, se desestabiliza.

Se tecnologia e domínio da informação tornam-se dados fundamentais na vida de todos e se o processo é irreversível, então, carece estudá-lo e colocá-lo a serviço da humanização, democratizando seus benefícios, racionalizando o seu emprego, cuidando do impacto ambiental.

Segundo Birnefeld (1997), no início do século XXI, além da exclusão social, está-se frente à “possibilidade de exclusão do futuro” através da destruição do meio ambiente e esta é a mais recente crise que teremos que enfrentar.

Relata Weil (apud CAMARGO, 2000) que 21 hectares de florestas tropicais são destruídos a cada minuto, enquanto 50 toneladas de húmus são varridas do solo cada vez mais enfraquecido pelo mau uso e 12000 toneladas de dióxido de carbono são jogadas na atmosfera, provocando seu aquecimento. A cada hora, 685 hectares de terra fértil são transformados em desertos, enquanto 1800 crianças morrem por desnutrição ou fome. Por dia 230000 pessoas morrem por falta de água ou por contaminação; são geradas 10 toneladas de resíduos nucleares em 360 usinas existentes; 250 mil toneladas de ácido sulfúrico castigam o Hemisfério Norte sob a forma de chuvas ácidas; enquanto toneladas de plásticos são descartadas como lixo sobre o planeta. Tudo isto tem sido parte do preço do desenvolvimento, do modo como vem sendo implementado.

Evidenciam-se duas tarefas básicas: combater o discurso que, pregando de modo envolvente o progresso social, marginaliza a grande maioria e desconsidera a qualidade ambiental e, construir um novo sentido, para que o artificialismo destas tecnologias, respeitadas e administradas suas implicações ecológicas, seja um direito inalienável de todos, condição de cidadania, sem o qual, o próprio conceito de cidadania seria medido

apenas em função da capacidade de cada um gerar riquezas ou de servir aos interesses da classe hegemônica.

O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO

A preocupação com o meio ambiente e a crescente consciência dos efeitos das exigências do modelo de desenvolvimento ao longo da história humana, o acirramento das diferenças entre as classes e o crescimento da pobreza, fatores que se apresentam em termos de micro e macro estrutura, determinaram análises que levaram à reformulação de conceitos sobre o desenvolvimento e a uma crescente percepção de mudanças necessárias e inadiáveis para garantir o futuro do sistema político-econômico e do próprio planeta. Tornou-se, pois, necessária à discussão sobre o termo desenvolvimento, com tentativas de adjetivá-lo para ampliar seu sentido, despertando para uma consciência sócio-ecológica.

“Desenvolvimento supõe uma transformação progressiva da economia e da sociedade” (CMMAD³², 1988, P. 46). Tem-se utilizado o termo “desenvolvimento” para denominar processos caracterizados, na maioria das vezes, pelo uso inadequado dos recursos naturais, inclusive humanos e culturais; processos estes, substancialmente predatórios.

Por seu caráter economicista, em seu nome, tem-se determinado o sacrifício de valores antropológicos, inclusive morais. Por ele, *“ditaduras foram aceitas”*, monarquias re-estabelecidas, revoluções *“agravaram as tragédias do subdesenvolvimento”*, relegaram-se *“riquezas culturais de diferentes sociedades”*, como se *“todo ganho histórico implicasse, obrigatória e naturalmente, numa ‘perda’”* (MORIN, apud GADOTTI, 2000, p. 60).

Progressivamente, a preocupação de centralizar o desenvolvimento em conceitos antropológicos mais amplos, como um processo integral, que inclua considerações éticas, políticas, culturais, sociais e ambientais, vem forçando uma reconceitualização do vocábulo.

³² CMMAD, Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento.

Segundo Gadotti (2000), o termo “desenvolvimento humano” que foi usado no PNUD em 1993, “desenvolvimento sustentável” utilizado na AGNU³³ em 1979, “desenvolvimento humano sustentável” empregado por Coraggio (1996), “transformação produtiva com equidade”, expressão escolhida pela CEPAL/PNUD³⁴ em 1990 são concepções que tentam, pela adjetivação, considerar como desenvolvimento os processos que têm como eixo central o/a homem/mulher, a equidade e a participação, numa visão oposta e, mesmo no entendimento de muitos, incompatível à concepção capitalista, neoliberal. Pois, se o maior valor para o capitalismo é o lucro, concretizado na maior valia, no crescimento econômico, na exploração do trabalho e dos recursos naturais, na minimização dos custos, na maximização do desempenho do capital, então, estas concepções, neste sistema político, se tornariam utopias/falácias pela contraposição de seus valores.

Em 1964, Marcuse defendeu o ecossocialismo; em 1973, Strong (diretor-executivo do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, PNUMA) utilizou o termo ecodesenvolvimento para designar um tipo de desenvolvimento econômico e social que considera no seu planejamento a variável meio ambiente (GADOTTI, 2000, p. 66).

O conceito que se pretendia para o ecodesenvolvimento era uma concepção voltada para “*a satisfação das necessidades básicas da população*”, a solidariedade com as gerações futuras, a participação das populações envolvidas, a preservação dos recursos naturais³⁵ e do meio ambiente, a elaboração de um sistema social de garantia ao emprego, segurança social e respeito a outras culturas e a incrementação de programas de educação (COSTA LIMA, apud GADOTTI, 2000, p. 65). Pretendia-se, além da preocupação com o meio ambiente, a valorização e o respeito pela diversidade cultural, a minimização das diferenças sociais e o repúdio à dependência tecnológica. O desenvolvimento entendido como um processo que privilegie as estratégias de dinamização econômica que não fujam aos objetivos políticos e sócio-culturais e que considerem os impactos ambientais, a integração e o respeito para com as populações atingidas.

³³ AGNU, Assembléia Geral das Nações Unidas.

³⁴ CEPAL, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe da UNESCO e PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

³⁵ Conservar a natureza significa, segundo o documento World Conservation Strategy, “manter os processos ecológicos essenciais e os sistemas naturais vitais necessários à sobrevivência e ao desenvolvimento do Ser Humano; preservar a diversidade genética; e assegurar o aproveitamento sustentável das espécies e dos ecossistemas que constituem a base da vida humana” (BARBIERI, 1998, p. 23).

O conceito de desenvolvimento sustentável foi utilizado pela primeira vez na Assembléia das Nações Unidas em 1979 e surge, em 1980, no documento *World Conservation Strategy*, produzido pela IUCN (União Internacional para a Conservação da Natureza) e WWF (World Wide Fund) por solicitação do PNUMA e tem sido definido como sendo aquele que “*atende às necessidades do presente, sem comprometer a possibilidade das gerações futuras de suprirem as suas próprias necessidades*” (CMMAD, 1988, p. 46).

As intenções relatadas na “Agenda 21”³⁶, no relatório *Nosso Futuro Comum*³⁷, nas posições da CEPAL, na Carta da Terra (Documento de Referência, abril de 1999), destacam a necessidade de uma mudança profunda do modo de produção e dos valores capitalistas, pois a “*eficiência ecológica*” e justiça social parecem impraticáveis junto à “*eficiência econômica com base na alta produtividade do trabalho*”, o que representaria um “*absurdo lógico*” (ALTVATER, 1995, p. 305).

A expressão desenvolvimento sustentável vem, nos últimos anos, sendo aplicada indiscriminadamente, e, mesmo, apropriada por organizações internacionais, partidos e governo, em busca da conquista de hegemonia, sofrendo, por isto, um grande desgaste, tornando notória a incompatibilidade entre os conceitos de desenvolvimento e sustentabilidade.

Gadotti (2000, p. 61) considera que, por colocar em questão, não só o “*crescimento econômico ilimitado e predador da natureza*”, mas também o modo de produção, a “*utopia do desenvolvimento sustentável é contraditória e parece não servir para grandes coisas*”, mas poderá guiar a sociedade para a “*construção da solidariedade*”.

O que torna o desenvolvimento sustentável uma idéia-força, uma idéia mobilizadora para a superação do modelo que pregava o desenvolvimento ilimitado com recursos limitados e que difundia a crença de que todos os países, inclusive os mais pobres, poderiam, seguindo o mesmo modelo, atingir níveis de excelência, ultrapassando o seu estágio de subdesenvolvimento.

De acordo com o relatório *Nosso Futuro Comum*, formulado, durante a década de 80, pela comissão presidida por Brundtland, desenvolvimento social “*é um processo de*

³⁶ Agenda 21 reúne os debates da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, celebrada no Rio de Janeiro e patrocinada pela ONU.

³⁷ *Nosso Futuro Comum* é uma agenda de mudanças preparada pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD).

transformação, no qual, a exploração de recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e aspirações humanas” (CMMAD, 1988, p. 49).

Segundo Brundtland, “*muitas questões críticas de sobrevivência estão relacionadas com o desenvolvimento desigual, pobreza e aumento populacional*”, e estão vinculadas ao “*desperdício de oportunidades e recursos*”, especialmente, humanos (CMMAD, 1988, p. XIV).

Não se pode separar meio ambiente das “*ações, ambições e necessidades humanas*”. “*Tentar defendê-lo, sem levar em conta os problemas humanos, deu, à própria expressão ‘meio ambiente’, uma conotação de ingenuidade em certos círculos políticos*” (CMMAD, 1988: XIII). Reconhece-se que “*muitas das estratégias de desenvolvimento adotadas pelas nações industrializadas são, evidentemente, insustentáveis*” e suas decisões “*terão profundo impacto sobre as possibilidades de todos os povos manterem o progresso humano para as gerações futuras*” (CMMAD, 1988, p. XIV).

As políticas recomendadas pelo relatório da comissão Brundtland citam a retomada do crescimento como condição para causar impacto sobre a pobreza absoluta; a necessidade de tornar mais eqüitativo e menos dispendioso em recursos e energia o esforço de crescimento; a conservação e melhoria da base de matéria-prima; a reorientação da tecnologia e a administração de riscos; a inclusão do meio ambiente e da economia no processo de decisão, promovendo o interesse comum, principalmente pela conscientização e a participação pública, através de organizações populares, pelo fortalecimento da democracia; o atendimento das necessidades essenciais de emprego, alimentação, energia, água e saneamento (CMMAD, 1988, p. 53).

Estas recomendações têm sido, às vezes adotadas, mas, na maioria das vezes, apenas propaladas, pela ONU e por diferentes organizações governamentais e não-governamentais, pela Agenda 21 e por diferentes países, inclusive pela Constituição Brasileira, que, no art. 225, estabelece o “*direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum ao povo, essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo para as presentes e futuras gerações*” (BRASIL, 1988).

Segundo o paradigma do desenvolvimento humano, cuja principal regra é o investimento nas pessoas, considera-se como íntima a relação entre qualidade de vida e os

“processos de ampliação do campo de escolhas das pessoas”, o que implica no poder de decisão quanto às suas oportunidades de educação e emprego, determinando o acesso à assistência médica, um nível de renda compatível com suas necessidades, envolvendo, inclusive, direitos a um meio-ambiente saudável e a liberdades econômicas e humanas (CORAGGIO, 2000).

Os indicadores de desenvolvimento (humano) passam a ser, segundo estes critérios, os que sinalizam a qualidade de vida, o que está relacionado à satisfação de um conjunto de necessidades: saúde, alimentação, moradia, trabalho, educação, cultura, lazer. Como medidas operativas, tem-se procurado utilizar índices ou coeficientes matemáticos e/ou biológicos, tais como: expectativa de vida, cujo crescimento acenará, sem dúvida, para a melhoria de outros quesitos – acesso a uma nutrição saudável, assistência médica, higiene, entre outros; taxas de alfabetização, média de escolaridade; indicadores de renda.

As tentativas de mensurar outros indicadores, tais como: “aspectos da liberdade humana” que poderiam ser expressos pelo grau de liberdade nas eleições, liberdade de expressão, garantia de direitos, segurança pessoal que são de difícil quantificação, estão suspensas, por enquanto (CORAGGIO, 2000).

PREOCUPAÇÕES MUNDIAIS COM A ESTABILIDADE SOCIAL

Os países dependentes, frente à possibilidade do acirramento das suas condições de pobreza e exclusão, na eventualidade da união do mundo em mercado global, com conseqüências internas e externas, encontram-se, mais uma vez, na contingência e imposição da importação de modelos, que privilegiam os países desenvolvidos.

Sabedoras dos riscos da elevação dos índices de pobreza, pela possibilidade de revolta e de criação de modelos alternativos de desenvolvimento, as instituições internacionais estão preocupadas com a estabilidade social e econômica do mundo capitalista e com a hegemonia dos princípios neoliberais.

Os estudos realizados pela CEPAL levaram à redação da proposta “Transformación productiva com equidad”, que, em 1990, preconizou a adoção e a transmissão sistemática

de tecnologia como condição básica para a transformação produtiva, buscando, no equacionamento entre competitividade e sustentabilidade social, a possibilidade de democratização política e de equidade social³⁸, através da preparação do capital humano.

O documento elaborado pela CEPAL continuou, e continua, a embasar as políticas sociais e educacionais para a América Latina, cujas propostas veiculam objetivos de formação da cidadania³⁹ compreendida como competência para o trabalho, encaminhada para a construção da equidade, possibilitada pela reforma institucional responsável.

De tal forma que o sentido que a CEPAL dá à cidadania é a de valorização da identidade cultural, pela representação política, pelo poder de negociação e pelas garantias de educação e acesso ao conhecimento, bem como, pela atuação como sujeito social e econômico (CALDERÓN, HOPENHAYN e OTTONE, 1994).

Segundo Bordignon e Gracindo (2001, p. 157), cidadania é um *status* que tem suas condições determinadas “*pelo tempo histórico do homem, pelo paradigma da sociedade na qual se vive*”.

Neste documento a CEPAL chama a atenção para o enfoque cultural, advertindo: “*A educação e o conhecimento são partes inseparáveis da identidade cultural dos povos*”; nela se constroem a linguagem e o patrimônio comunitário e sobre ela podem os países aspirar à construção da moderna cidadania e a elevação do seu nível de competitividade internacional. A produção e a acumulação de conhecimentos são apresentadas como forças capazes de impulsionar o desenvolvimento. A proposta fala de uma capacitação que engloba atitudes, motivação, cooperação, trabalho em equipe, versatilidade, criatividade, comunicação, fala de um conhecimento produtivo vinculado à pesquisa.

Embora o debate em torno do documento da CEPAL, ainda não se tenha definido, oscilando, de uma interpretação que menciona a tendência neoliberalista de subordinação dos objetivos políticos e sociais aos econômicos, inclusive de submetimento dos interesses

³⁸ O termo “equidade social”, empregado pelos Organismos Internacionais, promotores da Conferência de Jomtien, sugere, a possibilidade de democratização de certos benefícios conquistados por alguns segmentos sociais, estendendo-os à população como um todo, sem, no entanto aumentar o gasto público. Em educação poder-se-ia entender, equidade implicaria em oferecer o “mínimo de instrução indispensável” à inserção de certos grupos na sociedade mercantilista atual (OLIVEIRA In: OLIVEIRA e DUARTE (org), 1999, p. 74).

³⁹ O conceito de cidadania é ambíguo; varia de acordo com sua concepção. Existe uma concepção liberal, outra, socialista-democrática, ou, ainda, neoliberal. Se, restringe-se ao direito do cidadão de reclamar pela qualidade do produto anunciada, então, poderia ser considerada uma “cidadania de mercado”, numa “concepção consumista”. Numa concepção plena de cidadania, ela está relacionada à conquista e construção de novos direitos, através da mobilização da sociedade. Cidadania planetária seria um conjunto de valores,

internos aos do mercado mundial, para uma interpretação que percebe exatamente o contrário: na concorrência externa, a pressão para conseguir atingir as metas de desenvolvimento interno, que implicariam na transformação produtiva com equidade, os governos dos países dependentes têm procurado adotar suas recomendações, sem considerar, no entanto, o atraso e a distância, que estão, das metas que terão que perseguir e sem discutir o custo, que lhes é imposto, por causa da dívida externa de cada país.

Durante o mesmo ano de 1990, na Tailândia, foi promovida pelo Banco Mundial, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência), pelo PNUD e pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), a Conferência Mundial de Educação para Todos que enfocou a importância da universalização do acesso à educação, dando prioridade à educação básica, com ênfase na harmonização dos esforços educacionais, garantindo a equidade⁴⁰, considerada em sua relação de complementaridade com a transformação produtiva.

Nela, foram definidas as Necessidades Básicas de Aprendizagem (Nebas): *“conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e sigam aprendendo”*, (WCEFA, 1990, p. 11). As Nebas incluíam a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas como ferramentas para a aprendizagem; e, numa ênfase às necessidades pessoais, citavam conteúdos básicos que possibilitassem desenvolver suas capacidades de trabalho, de participação no desenvolvimento, de tomada de decisões fundamentadas, de continuar aprendendo.

Sabe-se que, para garantir a compreensão e assimilação político-ideológica do neoliberalismo e facilitar a integração ao movimento global da economia, através da superação do senso comum, as reformas educacionais tornam-se imprescindíveis, pois ao modificar as possibilidades de compreensão da realidade, modificam-se as formas de atuação sobre ela e neutraliza-se o advento de outras políticas que possam disputar projetos diversos de sociedade e educação. Por isto o FMI e o Banco Mundial (BM) condicionam os seus financiamentos à adoção de políticas, inclusive educacionais, por eles, definidas, de

atitudes e princípios que tomam a Terra como uma comunidade única, numa visão unificada do planeta (GADOTTI, 2000, p. 134; 135).

⁴⁰ Segundo Calderón, Hopenhayn e Ottone (1994), a equidade está relacionada com a eficácia do sistema de representação social; uma extensão da cidadania política que permite a todos o direito de reivindicar, de gerir e de ter acesso aos benefícios da modernização.

modo a facilitar a globalização da economia e a consecução de seus objetivos. Equidade em educação e eficiência econômica global colocam-se num relacionamento onde a primeira é condição determinante da segunda.

As instituições internacionais e o BM estão interessados em propostas de melhoria da qualidade de vida, sintetizadas e simplificadas, basicamente no documento conclusivo “Educação para Todos”. Por justificativas ainda econômicas, considera-se que o investimento em educação é complementar aos outros; o resultado econômico dele advindo é maior do que os em infra-estrutura e que a produtividade das pessoas tem relação com o grau de educação recebida (CORAGGIO, 2000). Prioriza-se assim, mais uma vez, a racionalidade e os interesses da economia. Mesmo a preocupação com o desenvolvimento das capacidades humanas volta-se, também, para a utilização produtiva das mesmas.

Historicamente, todas as conceituações que influenciam as mudanças nos sistemas educacionais do continente latino-americano não levaram em consideração as análises macro-econômicas e macro-estruturais de cada país. Pergunta-se: em meio a tanta exclusão, numa sociedade em carência de letramento, com tanta urgência de qualificação, neste mercado competitivo, como esperar a consecução da equidade e como democratizar os benefícios de uma sociedade altamente tecnológica?

A opção por uma economia global, centrada no conhecimento, que circula via informática e telecomunicação, meios ironicamente ditos como sendo de “fácil acesso e distribuição”, pode levar a uma transformação da estrutura capitalista que a torne menos excludente? A facilidade de acesso existe para todos?

Pela influência do Banco Mundial, nas políticas educacionais da América Latina, a educação passa a ter uma visão claramente economicista, sendo vinculada à produtividade, sofrendo pressões para melhoria da eficiência interna, o que supõe a melhoria da qualidade, a descentralização, as privatizações e o esforço para a formação de um produto mais condizente com as expectativas do mercado de trabalho.

As políticas públicas de educação buscam adequar-se ao “*movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social*”, racionalizar-se, subordinando-se ao econômico e “*subjugar os estudos, diagnósticos e projetos a essa mesma lógica*” (WARDE apud CORRÊA, 2000, p. 47).

Dentro desta concepção neoliberalista, tem-se procurado alterar o papel da educação para “*produzir cidadãos que não lutem por seus direitos*”, que sejam

“participativos”, “*não mais trabalhadores, mas colaboradores adeptos do consenso passivo*” (FRIGOTTO, apud CORRÊA, 2000, p. 48).

Na vivência de um processo de despolitização que torna aceitável, até mesmo natural, as imposições econômicas sobre o social e dificulta a compreensão das relações de poder, num período de realimentação contínua dos procedimentos que visam estabelecer a hegemonia neoliberal, deve-se ter em conta as possibilidades de emergência de outras tendências no devir das complexas articulações pró-mudanças estruturais que buscam materializar-se nas relações dialéticas entre a sociedade civil e o Estado e entre este e o mercado.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL E ONG

A premência em alcançar o desenvolvimento cuja mola mestra passa a ser o conhecimento produtivo, numa época de crise do Estado, quando há um questionamento sobre a capacidade do Governo em promover a equidade ou o desenvolvimento, considerado como transformação produtiva, com vista à sustentabilidade, faz surgir um movimento de incentivo ao voluntariado, à formação de organizações sem fins lucrativos, chamadas de Organizações não Governamentais (ONG). Um verdadeiro movimento de organizações privadas para, segundo Salamon (1997), reagir aos problemas sociais, ambientais e de desenvolvimento, destinadas à promoção de interesses coletivos. Salamon afirma, de modo simplificado, que as ONG surgiram na busca de um novo paradigma para se pensar “como o desenvolvimento deve ocorrer”.

A expressão “Organizações não-Governamentais” tem a sua origem na “*nomenclatura do sistema de representações das Nações Unidas*” (FERNANDES, 1997, p. 26; 27). Usava-se esta denominação para organizações internacionais que, não representando governos, eram suficientemente representativas para justificar suas presenças na ONU, como, por exemplo, a OIT (Organização Internacional do Trabalho).

Os programas de cooperação internacional para o desenvolvimento, incentivados pela ONU, nas décadas de 60 e 70, determinaram o crescimento do número destas

organizações na Europa Ocidental, destinando-se à implementação de projetos de desenvolvimento, no, então chamado, Terceiro Mundo.

As ONG européias, na busca de parceiros para a realização de seus planos, determinaram, a partir da década de 70, o aparecimento destas organizações, no Brasil. Num período ditatorial, o seu caráter “*internacionalizado*” e de participação nas causas coletivas, fizeram com que se destacasse a sua dimensão política, com ênfase no contexto das lutas pela democratização, aproximando-as do “*discurso e da agenda das esquerdas*” (FERNANDES, 1997, p. 27). O Marxismo de Gramsci e o seu conceito de “sociedade civil” embasaram e facilitaram a análise dos intelectuais de esquerda na reconsideração da autonomia das instituições civis, ante o Estado.

Por estar na sociedade, nelas estaria implícita uma participação cidadã direta e autônoma caracterizada pelo exercício de direitos e o cumprimento de deveres, sem a mediação dos órgãos do governo. Desta forma, distinguir-se-ia do Estado. Como, no entanto, objetivam a “*promoção do interesse coletivo*”, distanciam-se, também da “*lógica de mercado*”, formando, por isto, um “Terceiro Setor” (FERNANDES, 1997, p. 27).

Porém na maioria dos países existe uma parceria entre o Estado e o Terceiro Setor e normalmente, há, também, uma relação entre voluntariado e religião, embora existam muitas ONG não conectadas à igreja. Tais organizações sobrevivem de doações, subvenções, taxas e cobranças. Os principais desafios destes organismos são: a legitimidade, os recursos, a eficácia e a colaboração.

No dizer de Pascoal (2001)⁴¹, o voluntário de hoje não aceita a forma assistencialista, exceto em casos extremos: “*o assistencialismo não avalia o impacto da ação*”, “*não muda o processo, atua apenas no sintoma*”, enquanto “*a promoção humana busca resgatar as pessoas*” humanizando a suas situação e destaca, ainda, o papel educativo das ONG na superação das desigualdades e na construção da cidadania.

O Terceiro Setor se caracteriza, então, por ser composto por organizações sem fins lucrativos, “*criadas e mantidas pela participação voluntária*”, “*num âmbito não-governamental*”, onde o conceito de caridade, filantropia e de mecenato incorporam um sentido de cidadania (FERNANDES, 1977, p. 27). Embora o sentido de filantropia se contraponha ao de caridade e o de cidadania ao de mecenato, as diferenças estão sendo transformadas por relações complexas de oposição e complementaridade. Fernandes

(1977) exemplifica com instituições de caridade, onde as doações se transformam em “*ação de cidadania*” e com os projetos de militantes comunitários que pleiteiam o mecenato empresarial.

Importante a contribuição teórica de Toro (1997) que vê como “*visão-missão*” do Terceiro Setor, nas sociedades de baixa participação, como as que existem na América Latina, a construção de um projeto de nação que contribua para o fortalecimento da cidadania e da cultura democrática e chama a atenção para a influência de suas ações como intervenções sociais que formam culturas, segundo o enfoque que as caracterizam. Se a intervenção for assistencialista, criará a dependência; se for autoritária, determinará a baixa auto-estima; se for clientelista, criará uma cultura de adesão; se for democrática, converterá os atores sociais em “*sujeitos sociais*”, ou melhor, cidadãos autônomos (TORO, 1997, p. 36).

Segundo Brant (2001), no Brasil, o número de voluntários aumentou 42% em dois anos; tem sido crescente a influência dos projetos comunitários nas políticas públicas; mas faltam voluntários preparados, o que prejudica a eficiência destes serviços.

Como as organizações mantêm em seus quadros funcionários e voluntários, abre-se um amplo mercado de trabalho para pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e para profissionais, inclusive técnicos, envolvidos com o desenvolvimento social.

Thompson (1997) analisa as transformações que estão obrigando a novas definições de papel e espaço destas organizações na sociedade, como sendo decorrentes dos processos de democratização que caracterizaram a década de 80 e das políticas econômicas recessivas, determinantes da redução dos projetos sociais e aumento do desemprego, ocasionando mudanças no contexto político e econômico. As ONG estão se tornando sinônimo de um “*conjunto mais amplo e heterogêneo, com diversos interesses e agendas, dialético e contraditório, de organizações sem fins lucrativos*” (THOMPSON, 1997, p. 45).

O Terceiro Setor passa, pois, por um “*choque de valores e tendências*” que, em muitos casos, promove uma “*mercantilização da vida social*”, transformando o mercado e a economia em sinalizadores dos caminhos e do destino da sociedade (THOMPSON, 1997, p. 45). O desenvolvimento humano torna-se, então, secundário, prevalecendo os dados e valores da macroeconomia.

⁴¹ Especial da Folha de São Paulo em 01/04/2001.

Torna-se preciso refletir, pois enquanto política e economia se estruturam objetivando o poder e o lucro, o Terceiro Setor se caracteriza por tomar como eixo o social, norteando-se pelas necessidades humanas, buscando, como utopia, reinventar o mercado para que sirva à maioria e o Estado para que as preocupações políticas gravitem em torno do benefício social e da ética, visando à dignidade das pessoas.

Mas a cooptação do serviço voluntário e das ONG pelo poder público e pelos políticos de modo geral cresce proporcionalmente à importância do setor. Ruth Cardoso, primeira dama do governo Fernando Henrique Cardoso, reconhece que o setor está em processo de franco fortalecimento e está ganhando um “*papel insubstituível*” na “*mobilização de recursos humanos e materiais*” contra o acirramento das diferenças sociais (CARDOSO, 1997, p. 9), por isto os governos (federal, estadual e municipal) estão implantando “*Programas de Solidariedade*” em que congregam esforços públicos e privados, criando parcerias entre os setores.

Cardoso (1997) considera que devido à diversidade de atores e das formas de organização, desde a época da participação cidadã, o conceito de Terceiro Setor tem se tornado cada vez mais amplo. Estas instituições filantrópicas estão, no início do século XXI, dedicando-se à prestação de serviços nas áreas da educação, saúde ou de bem-estar social, além daquelas que se dedicam à defesa de segmentos específicos da população, como: mulheres, negros, indígenas e outros.

Em relação ao Programa Comunidade Solidária, ela destaca o papel do governo como articulador e mobilizador, expressando o objetivo de:

“...criar as condições e mecanismos para uma melhor participação das organizações da sociedade civil, no desenvolvimento social, através de ações integradas em três áreas prioritárias: aperfeiçoamento do marco legal e institucional que regula o relacionamento destas organizações com o governo, produção de conhecimento e informação sobre o Terceiro Setor, promoção do voluntariado” (CARDOSO, 1997, p. 11).

Segundo sua presidente, o Programa Comunidade Solidária “*não é um órgão executor de programas, mas desempenha um papel importante de indutor de idéias, promotor de parcerias, mobilizador de recursos, catalizador de iniciativas*” (CARDOSO, 1997, p. 12).

Embora, no Brasil, o movimento de criação destas organizações tenha se revestido de uma dimensão política, com destacado papel na democratização do país e na participação cidadã, em ações de caráter não-governamental, os diferentes interesses destas

instituições sem fins lucrativos, a diversidade de tendências e a utilização delas em plano governamental, poderão num futuro próximo, exigir uma nova nomenclatura, obrigando uma revisão do termo Terceiro Setor.

No campo das políticas sociais, muitas atividades estatais poderiam ser melhores executadas pelas Organizações não Governamentais que são, segundo Osborne e Gaebler (1995), bem sucedidas no atendimento a grupos heterogêneos e diferenciados e capazes de uma interpretação holística dos problemas das comunidades, podendo ser mais eficientes na mobilização dos prestadores de serviços, por sua capacidade de estabelecer relações de confiança mútua entre os voluntários, prestadores de serviços e beneficiários.

Por causa de sua independência em relação ao governo instituído e aos interesses do mercado, pelos trabalhos que realizam na conscientização e na formação de uma cidadania ativa e autônoma, influenciando na formação cultural das populações, o que traz, em si, um grande potencial libertário, por sua possibilidade de propiciar condições de autodeterminação (HEYDORN, apud SCHIMIED-KOWARSIK, 1983), as forças de poder instituídas procuram imiscuir-se nestas manifestações e projetos, procurando manipular ou antecipar tendências para perpetuar-se hegemonicamente.

Toro (1997) observa que as sociedades de baixa participação costumam ser o reflexo de políticas autoritárias, sem uma cultura democrática efetiva. Por isto, embora pareça estranho, é a própria tradição histórica que justifica a presença do Estado, buscando hegemonia, quando a Sociedade Civil começa a exercer ou buscar um poder maior.

A supremacia ocorre a partir do “domínio” e da “direção intelectual e moral” (GRAMSCI, 1977, p. 2010). Nada mais natural, pois o governo tentar, através de múltiplas estratégias, assumir a direção intelectual e moral do movimento, utilizando-se da persuasão e do consenso e, através do marco legal e institucional, regulamentar as relações entre os dois setores, criando normas que determinariam o poder e as possibilidades do exercício da função coercitiva.

Salamon denuncia que, embora a legislação brasileira pareça flexível, os regulamentos tornam a consecução da denominação “*entidade civil de interesse público*” um caso de favoritismo e vínculos pessoais; aponta, ainda, o uso das ONG para “*prover de subsídios públicos*” “*alguns políticos no Brasil*” (SALAMON, 1977, p. 103).

Brandão, na década de 80, chamava a atenção, para a necessidade de uma análise crítica sobre estes movimentos, que podem e na maioria das vezes se constituem “*como*

formas operativas de poder e controle”, “pretendem em muitos casos, intervir sobre a totalidade da ordem e da vida do que chamam ‘comunidades populares’, e ocupar ali todos os espaços tradicionais e variantes de articulação de pessoas, grupos e equipes locais” (BRANDÃO, 1986, p. 55).

DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E ASCENSÃO SOCIAL NO BRASIL

A necessidade da existência de uma política social nas sociedades capitalistas decorre da apropriação privada de bens, cujo processo de produção acontece de maneira socializada. A produção social de riquezas subordina-se aos interesses particulares das classes que detêm os meios de produção, por isto interessa ao capitalismo administrar os conflitos, como forma de minimizar possíveis confrontos, colaborando para a manutenção da ordem estabelecida, evitando a radicalização dos antagonismos, aliviando a força produtora da superexploração dos capitalistas privados. Para salvaguardar a prevalência do sistema instituído, tem-se a necessidade da existência de uma política social dentro de um regime de caráter, essencialmente excludente, marginalizador.

De 85 a 89, época da Nova República, alardeou-se uma preocupação com o social que, verdadeiramente, nunca existiu. Mas, o slogan foi bem veiculado: “Tudo pelo social!”. E, a partir do governo Collor de Mello, assumiu-se, indisfarçadamente, a opção pelo mercado global e pelo neoliberalismo, de modo que todas as políticas, inclusive as sociais, subordinaram-se ao campo financeiro.

Numa época de crise econômica, condicionar a política social ao desempenho da economia significa diminuir a prestação de serviços sociais, exatamente quando ela torna-se mais necessária, quando o desemprego e a criação de subempregos demandam por assistência e organização social. A redução da captação de recursos para aplicações na área social acontece numa época de crescente marginalização e pobreza.

A educação, por que faz parte da política social, sofre os mesmos cortes e medidas de contenção desta área, subordinando-se aos interesses da política neoliberalista e ao caráter anti-social do capitalismo.

O êxito de qualquer Plano Nacional de Educação exige um aumento significativo de recursos financeiros e está vinculado à sua administração crítica e criteriosa. Mas o Governo tem estabelecido taxas, modestas, levando-se em conta décadas de planos educacionais mal-gerenciados, as necessidades a serem atendidas e o desenvolvimento científico e tecnológico que é preciso alcançar no mundo atual e, ainda assim, tem reconhecido a sua incapacidade de cumpri-la, demonstrando que, a racionalidade financeira é que decide todas as aplicações nos diferentes campos. Esquece-se da premissa divulgada, insistentemente, por ele mesmo, que sem a educação não haverá desenvolvimento e que, sem ela, o país não poderá alcançar os padrões estabelecidos pelo bloco do Primeiro Mundo. A racionalidade financeira, presente na política neoliberalista, reduz tudo às leis de mercado.

“... concebe-se que, a política educacional, tal como outras políticas sociais, serão bem sucedidas, na medida em que tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados, o privado.” (AZEVEDO, 1997, p. 17)

A dizer, pelas notícias dos jornais, da liberação de verbas bilionárias para socorrer Bancos Estaduais, dos projetos superfaturados da SUDAM⁴² e SUDENE⁴³ e todos os diferentes casos em que o dinheiro público acaba desviado de suas funções éticas, percebe-se que falta decisão política e não, recursos financeiros. Ainda mais, tem-se delineado, desde 64, uma tendência de privatização da execução das políticas sociais com a organização de empresas prestadoras de serviços sociais, inclusive educacionais, com repasse de verbas públicas: mais uma situação da apropriação privada dos bens produzidos socialmente.

Ao permanecer a situação das relações de mercado como determinantes de todos os campos da atuação humana, conforme modelo neoliberalista, pouco se poderá fazer na área social, mesmo no que concerne a ações educativas. Será preciso dar ênfase aos aspectos humanos e não aos de mercado (CONED, 1997) e priorizar a implantação de uma democratização efetiva, com uma mudança do modelo social vigente, além de aumentar os recursos para a educação, a fim de que possa desenvolver-se, realmente, um Plano de Educação que possibilite a recuperação de todo o déficit educacional acumulado em décadas de improvisação e ineficiência (SAVIANI, 1999). Torna-se, pois, importante

⁴² Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia.

investir na formação de cidadãos com ampla cultura geral, sólida base científica, como fundamentação de uma educação tecnológica para que se tornem profissionais aptos para atuar frente aos processos produtivos do mundo moderno, como transformadores, cômicos da importância do bem estar social de todos.

Polanyi (1990) diz que uma calamidade social é basicamente um fenômeno cultural e não econômico. A causa da degradação não é a exploração econômica, mas a desintegração do ambiente cultural da vítima. O processo econômico pode, no entanto, ser um vetor de tal destruição: ao fazer o mais fraco se render, ocasionará a perda do auto-respeito. Daí, a necessidade da democratização da escola de qualidade, da implementação das ações sociais, da educação popular, da mobilização dos excluídos e de suas organizações para estabelecer fontes de apoio para a apropriação das condições de produção e o enfrentamento das realidades que lhes são impostas, com perspectivas de atuação efetiva, como sujeitos de sua própria história.

Mas a escola não consegue modificar as condições impostas pela cultura familiar, o que acaba por confirmar a situação social de cada um (CEPAL, 1990), nem pode, por si só, resolver os processos de exclusão social.

É fato incontestável que a necessidade de treinar mão-de-obra qualificada motiva o governo a propagar informações que fazem as pessoas acreditar que a escola ainda é o portal da ascensão social. Criam-se ilusões pela divulgação de chamadas do tipo: habilite-se, qualifique-se e o mercado de trabalho estará a sua espera, com salário à altura de suas potencialidades; qualificação e trabalho estão em relação direta com o sucesso profissional, que por sua vez, numa perspectiva capitalista, significa altos salários, ou seja, o ápice da pirâmide social.

Sabe-se que, para o país engajar-se na sociedade pós-industrial, de base tecnológica, tornam-se necessários os esforços conjugados da educação, ciência e tecnologia.

Na complexidade das relações sociais, do mundo de hoje, o mercado de trabalho fica cada vez mais competitivo e exigente. Para complicar, a estagnação dos anos 80 e 90 retirou de circulação os recursos que seriam decisivos para gerar desenvolvimento e, conseqüentemente, novos empregos e possibilidades.

⁴³ Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste.

Embora o governo brasileiro tente negar esta estagnação, a pesquisa dos indicadores sociais que foi feita pela demógrafa Flávia Cristina Drumond e comentada no jornal Folha de São Paulo de 23-05-00, aponta uma relação, no mínimo, interessante: embora tenha havido uma melhora do nível educacional da população como um todo, ter estudado mais do que os próprios pais, não significou para os filhos, no momento atual, a conquista de uma situação melhor, nem tão pouco a manutenção do mesmo padrão, mesmo nas classes privilegiadas.

A educação já foi condição suficiente, mas nem sempre era necessária para ascender na escala social; hoje, é condição necessária, mas não é suficiente para melhorar o padrão de vida das pessoas.

O número menor de oportunidades de trabalho conjugado com a exigência da melhoria da mão-de-obra e o aumento da oferta de trabalhadores qualificados torna difícil a ascensão social.

O crescimento insatisfatório da economia brasileira não está absorvendo a mão-de-obra disponível. Com o crescimento constante da população, a incapacidade da oferta de vagas da Universidade Pública em acompanhar este crescimento, mesmo com o incremento dos cursos profissionalizantes, em nível técnico, os jovens estão chegando antecipadamente ao mercado de trabalho, engrossando o exército de reserva de trabalhadores, pressionando, para baixo, os salários disponíveis.

Profissionais de nível superior assumem funções de nível médio, com remuneração abaixo das expectativas para o seu grau; isto achata a remuneração dos técnicos de nível médio e, num efeito em cadeia, impede a contratação de mão-de-obra não qualificada. Tudo isto num contexto de altas taxas de desemprego.

Diz a pesquisa de Drumond que, enquanto em 88, de cada dez brasileiros, seis melhoravam de posição, em 96, apenas cinco o conseguiram. E, se em 88, de cada dez, dois pioravam de situação, em 96, passaram a ser três, os que desceram na escala social. Isto sugere que está mais difícil a ascensão, enquanto tem ficado mais fácil descer na pirâmide social (ALVARENGA, 2000).

Não só a recessão provocou a diminuição de empregos, mas, também, o eixo da economia se deslocou da atividade industrial para o setor de serviços, produzindo empregos precários. Cada vez mais pessoas descem em direção à base da pirâmide social.

No campo, a situação não é melhor. “Entre 95 e 98, o trabalhador do campo ficou 5,8 % mais pobre” (CORREA, apud ZANINI, 2000).

Segundo Getúlio Pernambuco (apud ZANINI, 2000), economista da Confederação Nacional da Agricultura, analisando os dados de Ângela Correa, a renda média no campo caiu em função de um colapso recente dos preços dos produtos agrícolas, uma situação resultante da queda dos valores internacionais dos produtos, bem como de um aumento de suas importações.

O Plano Real tem se mantido através de uma política de preços baixos dos alimentos, sacrificando o setor rural que tem seus insumos dolarizados. Com a atual queda do real, frente à moeda americana, a situação só tende a piorar.

Segundo Correa (apud ZANINI, 2000), em 98, houve um aumento de 5,1 % na proporção de pobres em relação a 81, considerando-se como referência o valor do salário mínimo em agosto de 80, corrigido pela inflação.

Se, nos anos 60, o comum era estudar em escolas públicas e, mesmo assim, subir de nível; na atualidade, as pessoas de classe social média estudam em escolas particulares e, nem assim, conseguem ascensão social.

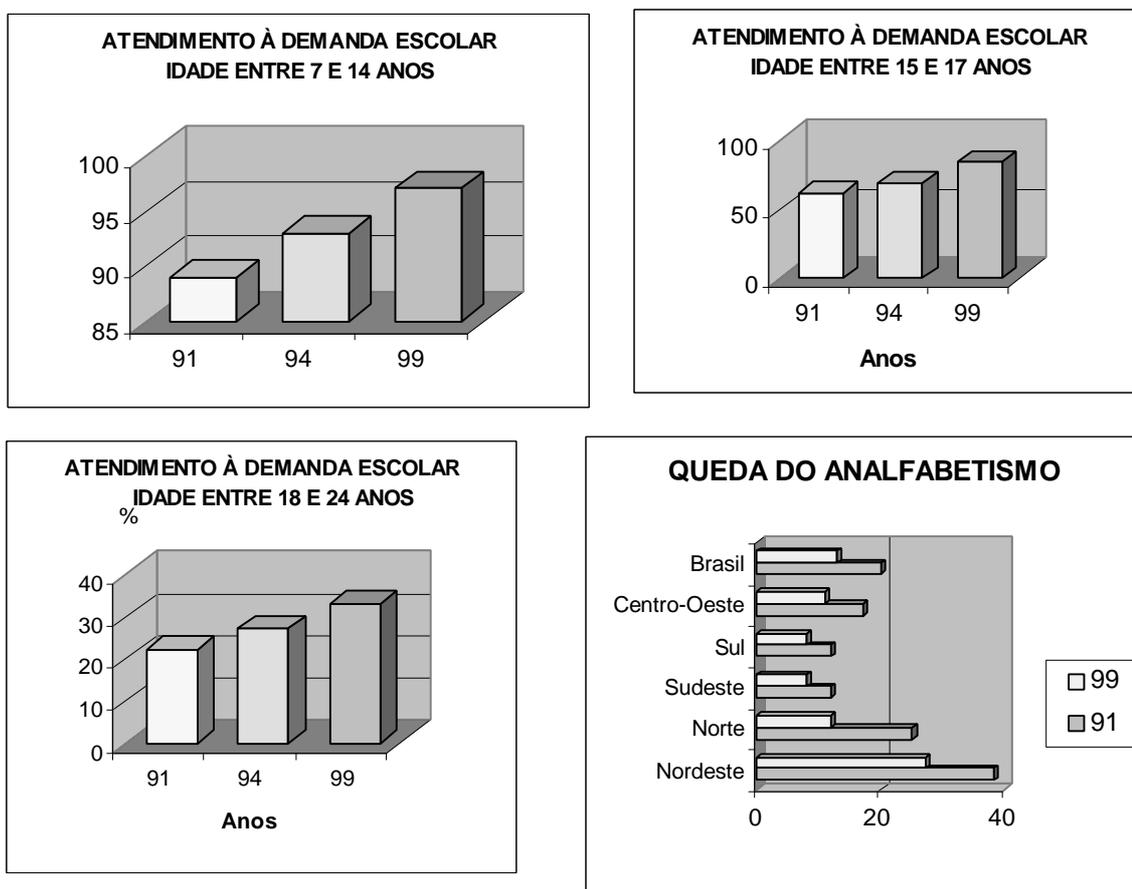
Pode parecer que o fator educação de qualidade é o diferencial. Mas é preciso fugir das análises simplistas e não esquecer o contexto sócio-econômico, constatando as mudanças profundas nas relações de emprego e de vida, implicando novas exigências e extrema complexidade, a falta de crescimento das oportunidades, o aumento da competitividade interna e externa, ocasionado pela abertura para um mercado global.

Os comentários sobre as pesquisas dos indicadores sociais, que foram feitos pelo jornal Folha de São Paulo dos dias 22 e 23 de maio de 2000, coincidem com as análises e notícias sobre o movimento reivindicatório, que traz, à tona, a crise da educação e, principalmente a crise da Universidade Pública.

Pode-se analisar, então, profundamente, as divergências entre o discurso e a prática, tão próprios do neoliberalismo. Cria-se a ilusão de um investimento grandioso na educação, usam-se várias formas de convencimento sobre o empenho do governo em promover o desenvolvimento tecnológico, preparando as novas gerações para o desafio do terceiro milênio e constata-se que sobram palavras e faltam ações. É a verdade virtual. Sabe-se que o país dificilmente alcançará autonomia e desenvolvimento sem a

Universidade. No entanto as próximas gerações poderão encontrar uma Universidade sucateada, carente ou privatizada, sob a alegação que ensino superior é privilégio ou luxo.

Constata-se a necessidade de investir seriamente no desenvolvimento, procurar administrar melhor as contas públicas, inibir e punir corrupção e desvios de verba, em busca de melhores taxas de crescimento e preparar o país para acolher toda esta força jovem de trabalho, servindo aos interesses internos, possibilitando a melhoria do padrão de vida do brasileiro, o que, por certo, fortaleceria o mercado e aqueceria, de novo, a economia. Estas medidas seriam bem mais eficientes do que adotar estratégias de “marketing”, usando os meios de comunicação para propagar ilusões, derrubar comissões parlamentares de inquérito contra a corrupção, colocando a manutenção do poder acima dos interesses da população.



Fonte: INEPE/MEC

Figura 1: Gráficos sobre a porcentagem da demanda escolar e a queda do analfabetismo. (AMARAL, 12/09/2001, p. 106).

Os indicadores do governo comemoram o crescente atendimento à demanda educacional. Na faixa etária que compreende dos 7 aos 14 anos, ele já ultrapassa os seus

96%; entre 15 e 17 anos, comemora-se a marca de 80% dos jovens na escola e a luta contra o analfabetismo está progredindo. Mas até que ponto estes índices refletem a qualidade do serviço ofertado?

Segundo Amaral (2001), escolarização significa desenvolvimento e, como em outros países, pode-se esperar o aumento da produção e melhoria de distribuição de rendas mesmo estando o país reservando apenas 5,47 % do PIB para a educação.

Amaral (2001) reconhece que, embora internamente as realizações têm sido incontestes, se comparadas a outros períodos de nossa história, no contexto mundial o país está longe de outras nações, como o Chile. O Brasil é o 69º colocado no Índice de Desenvolvimento Humano da ONU e o 79º, no quesito educação (CROSSO, apud AMARAL, 2001).

A idéia simplista de que a quantidade pode resolver o problema da educação vem ganhando espaço na política educacional, mesmo que o aumento indiscriminado de unidades escolares, implique, pela falta de pessoal habilitado, pelos baixos salários pagos aos trabalhadores do ensino, pela falta de uma preparação continuada dos professores, uma perda na qualidade da formação das novas gerações, como se o aumento da oferta de vagas determinasse, por si só, a tão almejada preparação para o novo século, sinônimo de: possibilidade de ingresso do país no rol dos países produtores de tecnologia.

CAPÍTULO III

A NOVA LDBEN, O ENSINO PROFISSIONALIZANTE E A ÁREA DE LAZER E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

A reforma Passarinho, Lei nº 5692, não cumpriu o que prometia. Disseminou cursos profissionalizantes sem um planejamento, sem recursos, sem qualidade, pelo menos na maioria de suas habilitações. Quando a Lei Federal 7044/82 tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau, a maioria das escolas rapidamente se adaptou e passou a oferecer o ensino acadêmico (FREITAG, 1986).

Enquanto isto o país definia-se por uma política econômica globalizada e de caráter neoliberal, com prioridade para a internacionalização e a diminuição da abrangência do Estado e com crescente empenho de privatizações. Na área da educação, como em toda área social, seria preciso reduzir gastos, racionalizar investimentos, diminuir a pressão sobre a universidade em crise, criando-se alternativas de profissionalização em nível básico, técnico de nível médio e com a criação de cursos superiores mais ágeis e de curta duração. Além disto, era necessário preparar a população para a competitividade do mercado globalizado e para as mudanças políticas e científicas que, com o advento da microeletrônica, produziam uma crescente mutação nas relações de trabalho.

Esta nova era, da concorrência baseada na qualidade, da produção diferenciada de produtos, do uso progressivo da microinformática, da internacionalização da produção e de produtos, com a união do mundo em blocos, exige especialização de mão-de-obra com vista às interfaces entre produção e gerenciamento, como saída para a continuidade da acumulação e/ou concentração de riquezas.

As inovações tecnológicas, bem como a informatização administrativa, estão levando a uma re-significação dos papéis nas relações de trabalho, e porque não dizer, das

empresas. Como em todo o mundo, o emprego ou desaparece ou transforma-se, sofisticando-se (RIFKIN, 1995) e aparecem novos conjuntos de relações, processos, com repercussão nas estruturas sociais.

A velocidade com que as inovações tecnológicas e científicas evoluem, aponta novos caminhos para a solução de antigos problemas, porém paralelamente cria novos conflitos.

A globalização, encurtando distâncias, provoca mudanças econômicas e culturais, resolve pendências em vários setores, mas cria situações complexas que, firmadas em acordos internacionais, agravam problemas sociais não resolvidos.

O desaparecimento de barreiras geográficas; a aceleração da comunicação e dos transportes; a intensificação do relacionamento entre os povos; a internacionalização do capital, com a instalação de empresas multinacionais em regiões que possam oferecer maior retorno financeiro, pela oferta de condições estruturais ou de mão-de-obra barata; a chegada da tecnologia em países não desenvolvidos, como o Brasil, e a conseqüente mudança nos estilos de vida, na maneira de pensar das populações, as implicações de tudo isto na política e no social, influenciando, inclusive, numa revolução de valores e nos padrões de comportamento, faz da educação o fator principal de apoio para a formação da identidade nacional.

Para usufruir o mercado globalizado, o país assume a exclusão de grande parte de sua população, acentuando as desigualdades sociais e percebe, com espantosa clareza, as conseqüências de todas as políticas sociais e educacionais mal conduzidas, o atraso cultural e tecnológico em que se encontra. Mas falta-lhe recurso financeiro. Há uma dívida externa a rolar. Há compromissos a cumprir. Há uma visão mercadológica do social. E, muitas vezes, há a submissão à superioridade econômica e/ou tecnológica de grupos, o que pode levar à renúncia da responsabilidade com a evolução do próprio povo e até da soberania nacional.

Segundo O'Donnell (2001), o capitalismo que coexiste intimamente com a democracia contemporânea, se reproduz por meio dos lucros que os empresários realizam e reinvestem. A idéia de que seus investimentos geram empregos, crescimento econômico e aumento de impostos, legitima a dominação social dos capitalistas, como interesse geral da sociedade. A volatilização do capital financeiro, intensificado pela globalização, tem

orientado a política econômica a exportar mais e a reduzir o tamanho do Estado. Este tipo de política levou os países a enfrentar situações críticas, inclusive de desemprego.

Os países que estão se saindo bem com a globalização, como os Estados Unidos, o Canadá, os da Europa Ocidental e outros, atenuaram estes efeitos com a utilização do “seguro-desemprego” e com outras políticas sociais de proteção que só seriam aplicadas por um Estado que ainda é o propulsor do desenvolvimento e que continua se preocupando com as desigualdades sociais. Reflete O’Donnell (2001) que, apesar de, neles, parte do capital financeiro ter sido deslocado para operações especulativas, uma boa parte dos mesmos continuou voltada por interesse direto para as estruturas produtivas, quer sejam na indústria, no comércio ou na agropecuária. Enquanto, nos países como a Argentina, entenda-se como “os economicamente dependentes e endividados”, o capital financeiro passou a ter pouca conexão com o capital produtivo e, quando tem, preocupa-se em reinvestir os lucros na realimentação das aplicações do capital financeiro.

Ainda segundo O’Donnell (2001), pretende-se manter a capacidade do país de continuar pagando o ônus da dívida pública, maximizando os juros. A consequência disto aparece na recessão e evidencia tragicamente os problemas sociais.

Com toda esta complexidade de fatores acentuando a dependência e dificultando o desenvolvimento, a educação aparece nos discursos como saída para alcançar competitividade. Na atual lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), a primeira modificação, provocada por toda esta conjuntura, foi a implementação de um ensino básico, englobando o fundamental e o médio, progressivamente obrigatório, com o objetivo principal de preparação para um mundo em constante mudança. Para tanto foi instituída, como meta, a universalização do ensino fundamental, em idade própria, objetivando sempre a autonomia para que o cidadão pudesse adaptar-se às condições mutantes da sociedade atual e dos processos de produção. A nova aproximação entre escola e trabalho passou a valorizar os conteúdos gerais, determinando uma maior preocupação na oferta da educação básica sólida e ampla, de melhor qualidade, para a posterior qualificação profissional.

Como consequência, acreditava-se numa revalorização da educação, inclusive do docente. Recursos humanos, físicos, conteúdos, procedimentos, todo o sistema educacional deveria, enfim, considerado como pré-condição básica de desenvolvimento, receber uma atenção diferenciada e direta do Estado. Considerando-se o nível de escolaridade dos

trabalhadores brasileiros e as novas exigências do mercado de trabalho, esperava-se também uma intensa mobilização dos empresários no sentido da qualificação específica e da re-qualificação de seus trabalhadores para a adequação às novas tecnologias, bem como um esforço de investimento, até mesmo em educação básica (FOGAÇA, 1999).

Teoricamente estes investimentos, públicos e privados em educação, deveriam levar o Brasil a alcançar a chamada “competitividade sistêmica”, o que, não só aumentaria a capacidade produtiva do país, mas influiria, sobremaneira, na melhoria das condições de vida do povo brasileiro (FOGAÇA, 1999).

No entanto, os números do PIB, o valor do salário mínimo, as taxas de desemprego, a produção nacional, o recrudescimento das doenças endêmicas típicas dos países pobres, a mortalidade infantil e tantos outros indicadores negativos do perfil desta última década, contrariam as expectativas de inserção nos novos padrões de concorrência internacional e do resgate da “dívida social” anunciadas nos discursos de campanha do atual presidente (FOGAÇA, 1999), atestando a insuficiência das ações que puderam ser implementadas.

O Ministério da Educação e Cultura advoga a reestruturação dos conteúdos curriculares, a avaliação de desempenho, o aumento da eficiência do sistema educacional, a democratização do ensino pela melhoria do acesso e das condições de permanência na escola via redução da repetência. Para tanto, foram publicados os parâmetros curriculares, implantado o sistema de avaliação, criado o Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério⁴⁴ (FUNDEF) e implantados processos de democratização e descentralização da gestão educacional.

Estas medidas e os seus resultados concretos, no cotidiano das escolas, nem sempre representaram uma resposta às necessidades emergenciais das comunidades educacionais, demandaram muito esforço para a sua compreensão e/ou aceitação e a respectiva implementação; evidenciou-se a distância entre a teoria e a prática, entre o estabelecimento de metas e as condições efetivas para as suas realizações, suscitando várias críticas. Os parâmetros curriculares nacionais não corresponderam às expectativas e demandas dos diferentes sistemas estaduais e municipais; os resultados das avaliações implementadas pelo governo mostram apenas os resultados negativos do seu funcionamento e não têm

⁴⁴ FUNDEF é um fundo contábil composto de repasses obrigatórios de 15% daquilo que os Estados e Municípios arrecadam com impostos (ICMS e IPI), Fundo de Participação dos Municípios, Fundo de Participação dos Estados e Fundo de Ressarcimento de Exportações. Estados e Municípios devem aplicar 15% da arrecadação no ensino fundamental, sendo que 60% deste valor em salários (ZAULI, 1999).

sido utilizados para reorientar as políticas e os investimentos; a distribuição de recursos considera apenas o número de matrícula, adotando um valor aluno/ano que não é o suficiente, para alcançar a qualidade desejada; os recursos do FUNDEF além de escassos, nem sempre são realmente aplicados conforme a lei e o professor não tem se sentido valorizado; em relação à descentralização, democratizam-se as resoluções de problemas, compartilhando o ônus e as responsabilidades, sem colocar em contrapartida os instrumentos e os recursos necessários e não puderam ser compartilhadas as decisões mais relevantes; “*não se acaba com a ‘pedagogia da repetência’ criando critérios frouxos de avaliação*”, adotando a promoção automática, reduzindo o discurso da melhoria da qualidade de ensino à melhoria dos dados estatísticos; “*ao tornar secundária a questão do aproveitamento escolar, o governo cria as condições necessárias para gastar com cada aluno exatamente o equivalente às oito séries cursadas*”, atendendo apenas à racionalidade econômica (ZAULI, 1999, p. 40; 41). As reformas educacionais dos anos noventa, “*no lugar da igualdade de direitos, oferecem a equidade social, entendida como a capacidade de estender para todos o que se gastava só com alguns*” (OLIVEIRA, 1999, p. 75).

Desde 1998, em Minas Gerais o ensino está organizado em ciclos de progressão continuada, podendo haver retenção dos alunos que têm dificuldades apenas no final de cada ciclo. Neste mesmo ano, foi instituído o projeto “Acertando o Passo”, uma estratégia pedagógica que objetivava melhorar a relação idade/ano de escolaridade. Tantas inovações e transformações exigiram um redobrado esforço para o desenvolvimento profissional dos professores e de todos aqueles que atuam no ensino, inclusive, da direção das escolas e uma melhoria significativa de recursos materiais e humanos, uma infra-estrutura adequada e um acompanhamento individualizado das trajetórias dos alunos. Só assim, poder-se-ia acreditar na existência de uma preocupação política com a construção de um sistema menos excludente e, não, na preocupação com a simples redução do custo aluno/ano.

Por causa da racionalização de gerenciamento e recursos, o ensino fundamental, (antigo 1º grau), ficou sob a responsabilidade do Município; o médio, antigo 2º grau, sob a responsabilidade dos Estados.

Fácil imaginar as dificuldades iniciais de implantação deste sistema. Como sempre, os pais e os alunos sofreram as conseqüências desta divisão de responsabilidades. Houve protestos e muita confusão. Alunos foram transferidos, irmãos separados e a família em trânsito de uma escola para outra, transportando os filhos. Profissionalizantes foram

fechados. Professores estaduais ficaram em disponibilidade e foram, ou não, aproveitados pelos municípios.

O ensino médio, etapa final do ensino básico, tem, agora, como objetivo a consolidação da educação básica. E há uma progressiva opção pelo currículo por competência.

EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE

O ensino profissionalizante ganha espaço privilegiado, considerado que é como fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial. Sua organização curricular passa a ser independente e, ao mesmo tempo, articulada ao ensino médio. A separação do médio com o profissionalizante, assim como a sua rearticulação, pretende, segundo justificativa do governo, devolver a carga horária mínima de educação geral, objetivando o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, capacitando o cidadão para aprender a aprender e, com isto, possibilitar aperfeiçoamentos posteriores. A flexibilização curricular e a contextualização dos conteúdos das áreas e das disciplinas devem ser formuladas nos projetos de ensino para possibilitar o ajustamento do básico ao profissionalizante de tal modo que, as disciplinas de caráter técnicas cursadas no médio possam ser aproveitadas no currículo da habilitação profissional técnica.

Pretende-se com isto, que não haja nem a separação existente até os anos 70, nem a integração que acontecia nos cursos médio-profissionalizantes com redução drástica de carga horária de um ou do outro e que levavam a prejuízos de ambas as partes.

O Decreto Federal nº 2208/97, ao regulamentar os artigos 39 a 42 (Capítulo III do Título V) e o § 2º do artigo 36 da Lei Federal nº 9394/96, estruturou a educação profissional em três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico.

Segundo o seu artigo 3º, o básico é destinado à “*qualificação, requalificação ou reprofissionalização de trabalhadores*” com finalidade de qualificação ou atualização em função com demanda no mundo do trabalho, não importando o grau de escolaridade do

aluno. É uma modalidade de educação não-formal, com certificação de qualificação profissional. O tecnológico atenderá aos egressos do ensino técnico e médio e será oferecido como curso superior na área tecnológica.

O nível técnico é “*destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio*” (inciso II do artigo 3º), “*podendo ser oferecido de forma concomitante ou seqüencial a este*” (artigo 5º), sendo que a expedição do diploma de técnico só poderá ser feita mediante a apresentação do certificado de conclusão do médio (§4º do artigo 8º).

Desta forma, foram criadas duas modalidades de cursos técnicos, os profissionalizantes concomitantes ao médio, em que o aluno cursa ambos ao mesmo tempo, em turnos diferentes e, ao terminar o ensino acadêmico, recebe o seu diploma de técnico; e os profissionalizantes seqüenciais, chamados aqui, de pós-médios, nos quais o aluno cursa o técnico depois de concluído o médio. Os cursos técnicos, a partir da lei 9394/96, podem organizar-se em módulos⁴⁵ com caráter de terminalidade se para efeito de qualificação profissional, ou não, se destinados à composição de um elenco de “situações-meio” sendo, estas destinadas à formação de competências básicas para diferentes qualificações ou, então insuficientes para completar uma qualificação. Os módulos poderão ser cursados em diferentes instituições, desde que credenciadas, com prazo de conclusão de todo o projeto de formação determinado em 5 anos para certificação. Esta flexibilidade pretende permitir o aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados, podendo, através de exames, possibilitar suas dispensas por reconhecimento de competência, inclusive adquirida no trabalho.

Como sempre os termos da lei trazem propostas muito interessantes que poderiam contribuir para resolver o problema do atraso cultural e técnico do país. A concretização das propostas colocadas como Lei e regulamentadas em Decretos, passa, no entanto, a partir daí, a depender das interpretações, das improvisações das instituições, dos recursos públicos materiais e pessoais, sempre tão difíceis e escassos. Está nas mãos de escolas que falarão de cidadania, tendo ainda tão pouca vivência da participação em escolhas democráticas; de instituições que ficam metade do ano esperando a aprovação de recursos

⁴⁵ A organização curricular em blocos ou módulos de competências, eleitas com base nas funções ou subfunções profissionais, fundadas nos processos de produção, visa ao agrupamento das situações da prática pedagógica pela sua aplicabilidade ocupacional ou contextual, facilitando a busca de uma necessária flexibilidade, inclusive para as etapas intermediárias de qualificação.

que demoram a chegar; de projetos adiados ou encolhidos pela crise energética, que implica na redução de consumo, indiscriminadamente, sem julgar os prejuízos mais uma vez impostos à população.

“Nós criamos uma civilização global em que os elementos mais cruciais - o transporte, as comunicações e todas as indústrias, a agricultura, a medicina, a educação, o entretenimento, a proteção ao meio ambiente e até a importante instituição democrática do voto - dependem profundamente da ciência e da tecnologia. Também criamos uma ordem em que quase ninguém compreende a ciência e a tecnologia. É uma receita para o desastre. Podemos escapar ilesos por algum tempo, porém, mais cedo ou mais tarde, essa mistura inflamável de ignorância e poder vai explodir na nossa cara” (SAGAN, apud MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a).

Mais uma vez decreta-se a eficiência e esquece-se do investimento na preparação de seus agentes. Para mudar, sabe-se que é preciso transformar as instituições, montar condições para a aprendizagem continuada dos elementos envolvidos na implementação da reforma. Era preciso ter respeitado os debates implementados pela sociedade antes da lei, ter democratizado as decisões, porque, do próprio debate, nasce a reflexão. Era preciso que a reforma proposta pertencesse às bases e não viesse por imposição de lei. É na democracia que as pessoas se colocam como cidadãs, crêem em si mesmas, em suas opiniões e percebem-se como sujeitos transformadores.

Investir é preciso, mas a área social parece ter sempre que esperar. As palavras são as precursoras das mudanças, no entanto, tem faltado ação.

Muitos intelectuais consideram a separação entre o médio e o técnico como um retrocesso, a retomada da dualidade: ensino profissionalizante e propedêutico.

“A atual proposta é tão anacrônica e confusa que não serve sequer ao capital, que tem mais clareza que o próprio MEC sobre as demandas de formação de um trabalhador de novo tipo, numa perspectiva menos retrógrada de superação do taylorismo” (KUENZER, 1997, p. 95).

Segundo Cunha (1998), prioriza-se a equidade em lugar da igualdade. Alguns vêm, basicamente, na nova LDB, a aplicação do princípio de redução de custos na educação; o descompromisso do Estado com o financiamento da educação pública; a racionalização de recursos, por considerar os CEFET (Centros Federais de Ensino Tecnológico) e as Escolas Técnicas Federais muito caras para serem utilizadas como preparação para o vestibular e, ainda condenam o repasse de recursos públicos para empresas privadas para que assumam a educação (SAVIANI, 1999).

ORIENTAÇÕES SOBRE O ENSINO PROFISSIONALIZANTE TÉCNICO

Paulo Renato de Souza, Ministro de Estado da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso, na apresentação dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, explicita que os currículos das diversas áreas profissionais de nível técnico serão “*autonomamente desenhados por equipes das entidades educacionais*” responsáveis pela formação do profissional técnico. Currículo, originariamente compreendido como grade disciplinar obrigatória, passa agora, na redação do texto dos Referenciais Curriculares, a ser compreendido como “*um conjunto de situações-meio*”, organizado numa visão criativa local, própria de cada entidade, e “*voltado para a construção de competências, estas, sim, estabelecidas para cada área profissional*” e relacionadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais ⁴⁶ (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 7).

Estas Diretrizes foram caracterizadas como sendo um “*conjunto de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico*” (Art 2º; Resolução CNE/CEB nº 4/99). Elas serão divulgadas na forma de Referenciais Curriculares para subsidiar aos interessados no planejamento e na elaboração dos perfis profissionais de conclusão de curso.

Considerando o trabalho como o maior desafio em tempo de globalização, pela mutabilidade de técnicas e substituição de máquinas e ferramentas, o foco central da educação profissional se transfere dos conteúdos programáticos para a construção de competências.

Sem considerar, o papel da educação, de modo simplista, como capaz de solucionar a crise econômica e a conseqüente limitação da oferta de emprego, os Referenciais Curriculares não negam, à escola profissionalizante, sua importância ao proporcionar acesso aos processos de apropriação das condições ou conjunto de condições para produzir produtos e serviços. Colocando a laborabilidade como componente da cidadania, passa, então, a considerá-la como objetivo primordial da educação profissional.

⁴⁶ As diretrizes foram estabelecidas pela Resolução CEB/CNE nº 04/99 e Parecer CEB/CNE nº 16/99.

O conceito de competência torna-se o eixo central dos currículos que são considerados, pelo documento, como: “conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens significativas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 10).

Segundo os Referenciais Curriculares, a educação profissional técnica ao fugir de uma concepção “bancária”, presente numa linha conteudística-acumuladora, ultrapassa a utilização de métodos e processos, simplesmente como recursos secundários ou de mobilização de interesses; nela, conteúdos passam a ser auxiliares na construção de competências, e os métodos, o próprio exercício desta competência, priorizando o aprender, fazendo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a).

Esta nova concepção preconiza que o conhecimento, as habilidades, os valores e as atitudes sejam mobilizados pela ação – o saber-fazer, o fazer embasado no conhecimento de causas e efeitos, o fazer com personalidade, com autoria, a “partir de referenciais estéticos, políticos e éticos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 10).

Segundo os Referenciais Curriculares, a competência caracteriza-se pela condição de agregar saberes (cognitivos, psicomotores, e socioafetivos) como recursos ou insumos, utilizando-se da análise, de sínteses, de inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, o que quer dizer que, propicia pela construção de esquemas mentais flexíveis e adaptados às ações próprias de seu contexto profissional, preparação para desempenhos eficazes e eficientes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a).

“Para a caracterização de uma ação como uma competência, é necessário que, para o seu desempenho, nos padrões de qualidade exigidos, o indivíduo tenha mobilizado, através de esquemas mentais, saberes, articulando conhecimentos, habilidades, a valores estéticos, políticos e éticos” (CARDOZO e OLIVEIRA, 2001,[s.p.]).

Segundo Penna Firme (2000, p.18), competências são essencialmente as evidências do que o indivíduo é capaz de fazer com aquilo que sabe.

A opção por um currículo por competência traduz, na transição entre o século XX e XXI, um dilema entre duas visões que há muito tempo divide educadores, enfocando o papel da escola: a transmissão da cultura e dos conhecimentos por si mesmos e a visão utilitarista que se preocupa com o trabalho, as forças produtivas, as práticas sociais.

Desde a Escola Nova, há um movimento em direção à concretização, à apreensão do mundo real, à significação prática dos conhecimentos. A idéia da escola como

preparação para a vida, para o desenvolvimento de habilidades para o agir no mundo e sobre ele, vem se impondo na medida que cresce a complexidade da tecnologia e das relações sociais.

Há, no entanto, um consenso que aproxima os defensores das duas concepções de educação: não se pode mais defender a transmissão de uma cultura desvinculada da prática - há que se escolher os conhecimentos mais adequados e necessários à ação; não se pode, tão pouco, optar por um saber-fazer restrito a ações elementares, desconexas, destituídas de reflexão e planejamento. Torna-se, portanto, uma questão prioritária: quanto, em poucos anos de escolaridade, investir em conhecimentos e como e/ou quanto trabalhar as situações de operacionalização (PERRENOUD, 1999b).

“A construção de uma competência depende do equilíbrio da dosagem entre o trabalho isolado de seus diversos elementos e a integração desses elementos em situação de operacionalização. A dificuldade didática está na gestão, de maneira dialética, dessas duas abordagens. É uma utopia, porém acreditar que o aprendizado seqüencial de conhecimentos provoca espontaneamente sua integração operacional em uma competência” (ÉTIENNE e LEROUGE, apud PERRENOUD, 1999b, p. 10).

Acreditar na capacidade do aluno de operacionalizar pela orquestração harmônica do aprendizado seqüencial de conhecimentos tem sido o engano e a frustração didática da escola. Uma competência pode envolver diversos esquemas de percepção e avaliação que carregam em si, o exercício de inventário de dados pertinentes, de analogia, probabilidade, generalização, de tomada de decisão, ensaios e erros, que não dependem da aquisição de simples conhecimentos teóricos (PERRENOUD, 1999b).

Mas os modos operatórios são aprendidos e treinados, primeiro em atividades mais simples para serem rotinizados e executados de maneira quase automática, sem grande esforço intelectual, para depois serem empregados em outras situações que envolvam operacionalização, mobilizando diferentes conhecimentos e habilidades e o exercício de decisão, ensaio e erro.

“Somente após terem sido aprendidos e serem formados e exercitados como uma ação submetida à sua própria meta é que os modos operatórios podem entrar em ações mais complexas, servir metas mais amplas, das quais se tornam meios. Ao ‘rotinizarem-se’ e automatizarem-se, as ações tornam-se operações, ‘savoir-faire’, e hábitos, saindo da esfera dos processos conscientizados, porém, ao mesmo tempo, susceptíveis de tornarem-se novamente o objeto de processos conscientes, em particular quando a ação na qual entram tais operações e savoir-faire ‘rotinizados’ depara-se com dificuldades ou obstáculos imprevistos. O domínio dos procedimentos operatórios, a transformação da ação em

operações e savoir-faire rotinizados, ampliando o campo dos possíveis, permitem o desenvolvimento da atividade, e o sujeito torna-se, então, apto para traçar-se novas metas, de um grau superior” (ROCHEX, apud PERRENOUD, 1999b, p. 24; 25).

Por causa da complexidade crescente da sociedade e das imposições provenientes da regulação pelas leis de mercado, próprias do discurso neoliberalista, do despreparo da juventude frente às exigências do mundo do trabalho, da incapacidade da escola em acompanhar as novas demandas, a questão da competência ou da relação conhecimento/competência tem embasado a reforma curricular em vários países. É justo reconhecer que a partir da industrialização, o papel do sistema de educação na preparação de mão-de-obra ou recursos humanos tem estreitado a relação escola/mercado de trabalho. Mais uma vez a escola procura modernizar-se, incorporando os valores da economia de mercado, elegendo a qualidade total, pressionada pela opinião pública e pela gestão dos orçamentos da educação que exigem resultados mais eficientes nas relações de custo/benefício, mas seria uma simplificação admitir, apenas esta, como justificativa da adoção do currículo por competência (PERRENOUD, 1999b). Não se pode deixar de analisar as fortes influências mercadológicas nas decisões políticas, no âmbito da educação, numa época em que o próprio Banco Mundial sugere programas e ações aos sistemas educacionais na América Latina e Caribe como condição para garantir a eficiência da economia globalizada.

Seguindo estas tendências e pressões, sentidas, principalmente na América Latina, as diretrizes da educação profissional brasileira optam pelo estabelecimento do perfil profissional e, para explicitá-lo, nos Referenciais Curriculares relatam as competências próprias a cada área e as comuns, interprofissionais, que podem ser oferecidas como preparação geral para o trabalho, já na educação básica.

No terceiro capítulo dos Referenciais Curriculares foram fixadas vinte áreas profissionais do mundo do trabalho: “*Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes, Turismo e Hospitalidade*”. As profissões foram classificadas pelas similaridades de propósitos, objetos ou processos produtivos, os quais possibilitaram identificar um núcleo de competências comuns (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 24).

O documento traz informações quanto às delimitações de cada área, as interfaces entre áreas distintas e suas conexões com o ensino básico. Resume o resultado de consultas a profissionais e instituições, assim como, à literatura disponível, fornecendo como contribuição o cenário, as tendências, os desafios e o panorama de oferta que podem orientar a decisão de oferecimento do curso ou habilitação e o desenho curricular.

Com a caracterização dos processos produtivos de cada área, foi possível identificar as atribuições mais amplas dos profissionais requeridas no seu desempenho, desde o planejamento e execução até a avaliação, as quais foram chamadas de funções, e as atribuições mais específicas que as compõem, chamadas subfunções. Foi através destas definições que, estabelecida cada ação como própria do profissional, as competências puderam ser decididas para a organização de módulos ou blocos do desenho curricular. O que significa que, toda a organização dos cursos oferecidos é elaborada a partir do conhecimento das necessidades, determinadas pelos processos de produção e pelo mercado de trabalho.

Para cada subfunção, diz o documento, estão identificadas as competências e as habilidades que permitem a realização eficiente dos processos que as determinaram, bem como as bases tecnológicas: conceitos e princípios, que as embasaram. De tal forma que, cursos de qualificação ou habilitação técnica numa área profissional, na perspectiva da construção de competências, devem ser delineados pela composição de situações problemas, projetos, desafios, de preferência reais, enfrentados e com ações planejadas e executadas por professores e alunos. Atividades complementares, para a apropriação de conteúdos básicos ou tecnológicos necessários, podem ser organizadas em disciplinas ou seminários ou, mesmo, deduz-se, em oficinas, onde os temas serão debatidos sempre com o acompanhamento e a observação formadora, avaliativa do grupo de professores.

REFERENCIAIS CURRICULARES DA ÁREA DE LAZER E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

O Curso Técnico de Desenvolvimento de Comunidades, objeto deste trabalho, pertence à Área de Lazer e Desenvolvimento Social e por isto, para sua organização, busca

subsídios nos Referenciais Curriculares Nacionais desta Área que, em sua análise dos cenários, tendências e desafios, mostra o panorama brasileiro como “*pouco animador*”, apontando “*enormes desafios*” para os seus profissionais, destacando a necessidade da educação popular como propulsora do desenvolvimento nacional e facilitadora do seu ingresso no mercado mundial em blocos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b).

Segundo os Referenciais Curriculares da Área, o relatório sobre Desenvolvimento Global do BIRD (Banco Mundial), denominado “Entrando no Século XXI”, revela que 1,5 bilhões de pessoas no mundo (25% da população mundial), sobrevive em níveis insustentáveis de pobreza. Sugere então, às políticas públicas, que ultrapassem a preocupação com a produção e o consumo, privilegiando também os esforços dirigidos ao atendimento das necessidades humanas, citando a educação, a participação política, o direito à saúde, a maior equidade, a melhor distribuição de rendas e a preocupação com o equilíbrio ambiental (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b), o que pode ampliar, de modo substancial, a concepção e as funções da educação popular como mola de desenvolvimento e via de ingresso no mercado global.

Em relação ao Brasil, o documento afirma que, o país entrou na década de 90 com 146 milhões de habitantes, entre os quais, existiam 64,5 milhões situados abaixo da linha de pobreza, com ganho inferior a meio salário mensal. Pode-se deduzir daí, que 35% das crianças e adolescentes tinham um ganho incompatível com a dignidade humana, o que colocava um número significativo de crianças na rua, frente à necessidade de ingresso no mundo do trabalho, contrariando as normas da Constituição Nacional, sinalizando com isto as causas de muitos transtornos, inclusive as causas da violência e da prostituição infantil que tanto tem preocupado as pessoas de bem no país (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b).

O reflexo destes dados aparece nos “Referenciais Curriculares”, quando analisa, no capítulo 3, os dados da mortalidade em menores de 1 ano que chega, como no Nordeste, a 60,4 por mil, considerando as crianças nascidas vivas, em estatística de 1996.

Fica claro que, a gravidez precoce decorre também das condições econômicas que alteram as condições culturais desta população de baixa renda, pela falta de perspectiva de vida: as “*meninas das camadas mais pobres da população são as maiores vítimas, mais de 50% das adolescentes, sem escolarização, de baixa renda, entre 15 a 19 anos, já têm um filho*” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 8). Ainda, segundo as informações do

documento, estima-se em quatro milhões, o número de abortos cometidos, o que leva ao atendimento de quatrocentas mil mulheres com seqüelas destes atos realizados em condições precárias, devido à ilegalidade do procedimento.

Em relação ao desemprego, o “cenário” aponta a abertura da economia brasileira, tendo em vista a influência da concorrência externa, com a oferta de produtos a “*preços significativamente mais baratos, do que os de fabricação nacional*” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 9), como responsável ao lado das constantes crises econômicas internacionais pela redução do nível de empregos, considerando o número de desempregados como indicador de pobreza. O documento esclarece que de 1990 a 1999, segundo dados do IBGE, o nível de empregos na indústria caiu cerca de 45%.

Dado importante é que, em 1980, o país tinha 23 milhões de trabalhadores com carteira assinada, o que representava 50,6% da força de trabalho; 18 anos depois, este número caiu para 22,9 milhões, representando 30,3% apenas em emprego formal (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b).

Citando os reflexos da falta de desenvolvimento na saúde, educação, no trabalho, no lazer, destaca ainda o aumento do número de pessoas na terceira idade, indicando a situação precária da previdência e dos sistemas públicos de saúde.

Aponta então, a tendência à formação de Organizações não Governamentais. Hoje, no Brasil, cerca de 200 mil grupos atuam em diferentes setores, influenciando em políticas públicas, colaborando com ações governamentais ou sendo incorporados por empresas privadas; dedicando-se, entre outras, a ações de pesquisa social, de meio-ambiente, incluindo pesquisas de recursos alternativos em diferentes áreas da atividade humana (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b).

No quarto capítulo, os Referenciais Curriculares da Área de Lazer e Desenvolvimento Social, ao explicitarem sobre o panorama de oferta, ponderam que as pessoas com atuação nesta área são profissionais de nível superior: assistentes sociais, nutricionistas, psicólogos, licenciados em Educação Física, ambientalistas e outros, ou são leigos, muitas vezes voluntários, que disponibilizam parte do seu tempo livre para a colaboração nas ações sociais, o que pode ocasionar, sem a sistematização necessária, uma quebra na qualidade que se espera deste serviço (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 12).

As instituições prestadoras destes serviços vêm rejeitando o amadorismo e a falta de profissionalização dos envolvidos nestas atividades quer sejam eles voluntários, ou não.

Desta maneira, os Referenciais Curriculares justificam a necessidade de técnicos em Lazer e Desenvolvimento Social, abrindo possibilidades a diferentes desenhos curriculares, entre eles o do Curso de Desenvolvimento de Comunidade, oferecido pelo CEFET de Uberaba, em Minas Gerais, tão importantes para atuar num “ *amplo mercado de trabalho*”, crescente na medida da “ *consciência social de governos, empresários e da população em geral*” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 10; 11).

Principalmente, infere-se, cursos, cujos egressos poderão trabalhar para minimizar os efeitos de uma desestatização crescente, pela privatização de serviços, muitas vezes essenciais, numa importação de modelo de países desenvolvidos, para um lugar, onde os indicadores de pobreza e dependência gritam ainda pelo assistencialismo, como medida de urgência, enquanto se tomam medidas mais efetivas de construção da identidade e autonomia.

Por trabalhar aspectos de desenvolvimento, o documento adota uma postura de comprometimento com o meio ambiente, considerando a postura de hoje, distanciada em relação à tradicional, que era a de aceitação de um desenvolvimento predador e excludente, “ *gerador de profundos desequilíbrios*”, bem como em relação à preocupação simplista, quanto ao gerenciamento ambiental que se preocupava com os “ *efeitos do crescimento econômico*” na consumição dos estoques de recursos do planeta, criando áreas de preservação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 6).

Advoga um “ *desenvolvimento com equidade e compatível com a capacidade limitada de recursos da Terra*” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 6), interpretando os desequilíbrios e as desigualdades entre as nações como sendo produto do processo de mundialização e colocando os países ricos e pobres com a mesma responsabilidade na utilização descontrolada dos recursos naturais disponíveis.

Afirma que há uma intensificação da consciência “ *de nossa interdependência planetária*” e que, como o processo de globalização ocupa-se “ *apenas com aspectos econômicos e tecnicistas*” estão vindo à tona problemas e temas sociais sérios como: a fome, a mortalidade infantil, a saúde, a preservação do meio ambiente, mudanças nos processos de produção, o direito à habitação e discutidos valores éticos e morais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 6).

Por isto, a área conta com uma multiplicidade de campos de ação, estando em relação direta com a mudança social. O governo tem buscado parcerias com empresas e instituições da sociedade civil e, com a destinação de “*recursos financeiros, tecnológicos e de recursos humanos, o terceiro setor está ganhando espaço para uma atuação mais efetiva na área social*” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 13).

De fato, em 1990, o Brasil e outros setenta países se comprometeram, junto a Organismos Internacionais, a um trabalho efetivo para melhorar as suas condições sociais, através de metas, cujo cumprimento se refletiria na qualidade de vida das crianças e gestantes, beneficiando, de modo geral, a todos. Apesar dos esforços que foram desenvolvidos, em relação às 27 metas estabelecidas, o governo não conseguiu atendê-las satisfatoriamente (FLORES, 2001).

O sucesso das campanhas de vacinação, a redução da média de filhos (queda, em 15 anos, de 4,1 para 2,5), os programas de atendimento de pré-natal, a assistência da criança no primeiro ano de vida, influíram na taxa de mortalidade infantil, que caiu de 48,4 crianças até 1 ano, para cada grupo de 100 mil nascidas vivas, em 1990, para 33,6 em 2000 (FLORES, 2001).

No entanto, pouco foi conseguido em relação à desnutrição e pouco se fez em relação ao acesso à água potável e ao serviço de esgoto, que deveriam ter sido universalizado e continuam nas faixas de 79,8% e 64%, respectivamente (FLORES, 2001). “*Enquanto a conta de juros receber mais do que o setor de saúde e o de educação, juntos, vamos continuar com péssimos indicadores*” (GRAJEW, apud FLORES, 2001).

São, portanto, múltiplos, os motivos pelos quais a política brasileira precisa de um profissional para trabalhar pelo desenvolvimento humano e social. Motivos internos e pressões externas que se põem e contrapõem ao montante da dívida externa, num ciclo, que se auto-alimenta, de causas e efeitos.

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Área Profissional: “Lazer e Desenvolvimento Social” foram construídos, segundo a apresentação de Berger Filho, com o objetivo de oferecer subsídios às propostas curriculares para o nível técnico. Pretendem aproximar a prática escolar, das orientações expressas nas “Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica da Área” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b).

Segundo estes “referenciais”, um profissional da área de Lazer e Desenvolvimento Social deverá:

“... procurar educar a população para uma mudança nos padrões de produção e consumo;... realizar um trabalho preventivo para a redução da incidência de doenças, levando em conta a necessidade de um meio ambiente saudável, uma alimentação e nutrição adequadas;... promover a melhoria de vida da criança e do adolescente carente, garantindo-lhes a condição de cidadãos de direito;... atuar, também, junto aos idosos institucionalizados, ou não, propiciando-lhes uma velhice ativa e produtiva, com participação efetiva na família e na comunidade”. ...“Trabalhando na organização de grupos de interesses coletivos, associações, cooperativas, o profissional da Área de Lazer e Desenvolvimento Social deverá promover a integração e facilitar os processos de inclusão social, desenvolver atividades de geração de emprego e renda, ou ainda de práticas físico-desportivas, artístico-cultural, recreação, entretenimento e folclore”.

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b).

A linguagem utilizada neste trecho do documento coloca o profissional como educador e, por utilizar expressões tais como “promover a melhoria de vida da criança e do adolescente”, “... garantindo-lhes a condição de cidadãos de direito”, “... propiciando-lhes uma velhice ativa e produtiva”, utilizando uma linguagem comum em planejamentos pedagógicos, pode levar a uma interpretação de que o técnico seja detentor de um poder, frente a uma população que tem sempre as mesmas dificuldades e carências, as quais serão resolvidas por sua simples interferência.

Nesta linguagem tão comum nos planejamentos educacionais, o profissional aparece como o sujeito que determina a mudança na população, vista como objeto, numa prática identificada com muitos programas e projetos criados, nas áreas comunitárias, para implementação das políticas de Governo ou de Organizações não Governamentais, dirigidas às camadas sociais carentes. Tudo, muito próximo dos processos paternalistas habituais, que manipulam e inculcam idéias e valores, decidindo pelas populações. Embora suas intenções possam ter o objetivo de integração destas comunidades, trazem, em si, um diagnóstico fechado sobre as suas necessidades e o desejo de resolver seus problemas, segundo critérios do técnico, podendo, por isto mesmo, colocar o profissional como dono de um conhecimento, de uma verdade que salva, que redime, longe dos processos de participação e conscientização que levariam à autonomia do cidadão. Esta visão da função educativa está, paulatinamente, sendo transformada, mesmo na escola.

Conscientização é um processo de passagem da consciência individual para a consciência social⁴⁷ (SOUZA, 1999).

⁴⁷ A formação da consciência se dá no momento da percepção das forças políticas e acontece em diferentes graus, desde o econômico-corporativo, em que prevalece a unidade dentro de um grupo profissional, até a unidade para além dos fins econômicos, em que acontece a unidade política, intelectual e moral que impulsiona a busca da hegemonia.

Com a consciência social, a pessoa pode perceber seus problemas, necessidades e privações, como sendo parte de sua condição social e, por isto mesmo, solucionáveis pelo enfrentamento coletivo. O diálogo e a reflexão são caminhos para que a conscientização aconteça (SOUZA, 1999).

Metodologias centradas no ensino transmissivo, compatíveis com o paradigma tradicional de acumulação de conhecimento, não são as mais adequadas, a partir do momento em que nos dispomos a construir a autonomia, mesmo que relativa, do sujeito, colocando-nos a seu lado, como apoio na problematização das situações que exigem enfrentamento. O profissional da área do Desenvolvimento Social, segundo uma concepção mais atual que prioriza a transformação social, deverá ser capaz de trabalhar para que a população possa questionar, dividir pontos de vista, acessar conhecimentos, buscar respostas, exigir direitos, utilizar serviços públicos, sem considerá-los como favor, ou seja, como uma construção coletiva que passa pelo aprender a participar e a organizar-se.

A especificação desta concepção nos documentos escritos é importante pela relevância da linguagem na construção da identidade, já que, subjacente a ela, percebe-se a ideologia e a situação social e histórica.

Se ninguém tem capacidade para conscientizar alguém, o profissional não tem o poder para educar a população para uma mudança de padrões de produção e consumo. Na visão atual, o técnico interage com a população e através do diálogo, promove discussões, debates, presta assessoria, propicia meios para a aquisição de informações, de modo a ampliar interesses e pontos de vista. Coloca-se ao lado da população como educador/educando, buscando os conhecimentos do grupo, que atuará também, ora na posição de educando, ora na de educador, de forma que, neste processo dialético, o grupo possa adquirir uma consciência crítica a respeito dos padrões de produção e consumo.

Ao criar cursos na área, as escolas precisam primeiramente decidir-se a respeito do perfil e do papel que esperam de seus técnicos e cuidar da expressão de suas competências, pois o cuidado com a linguagem pode estabelecer uma profunda alteração nestes papéis. No primeiro enfoque, adotando-se na íntegra a expressão proposta no documento oficial, pode-se interpretar que o técnico é um agente externo que atua sobre a comunidade e consegue uma aquiescência a objetivos que não são propriamente da população e que, por

isto mesmo, como atesta a revisão histórica⁴⁸ que embasa estas considerações, logo serão esquecidos. No outro, o que prioriza a transformação social, a população passa a ser sujeito do processo: participa, busca conhecimento, debate, emite juízos e determina ações, organiza-se. No processo, ganha autonomia, porque aprende a buscar recursos, a acessar conhecimentos e, se agregar valor aos novos conceitos, certamente os adotará como próprios e os assimilará.

Neste segundo enfoque, por considerar-se importante a busca da autonomia na consecução dos objetivos que orientam a prática do desenvolvimento social, para a criação de cursos na área, os seus planejamentos precisam clarificar que a atuação do técnico, ao realizar um trabalho preventivo para reduzir a incidência de doenças, consistirá em, dialogicamente, oportunizar à população, pelas informações e debates, um posicionamento sobre a importância de determinadas medidas, entre elas, a conservação do ambiente e uma nutrição saudável, para a manutenção e a promoção da saúde, apoiando-a na sua organização para implementação e consecução de ações básicas de saúde.

Neste sentido, buscar-se-ia esclarecer, na elaboração dos seus planos e projetos, que, o papel do técnico que, conforme o documento analisado, está estabelecido, de modo amplo, como sendo o de promover a melhoria de vida de adolescentes e crianças, ou ainda, o de propiciar uma velhice mais ativa, seria consubstanciado na promoção de debates, na facilitação do acesso a informações, para subsidiar análises sobre a situação de idosos, adolescentes e crianças da comunidade, buscando mobilizá-la para a promoção de ações que lhes garantam a vivência plena de uma cidadania produtiva. Deixando, através da linguagem adotada, nos seus planos dos cursos da área, aparecer o papel do profissional como incentivador e como apoio nos trabalhos de organização de grupos de interesses coletivos, associações, cooperativas. Imprimindo de modo esclarecedor, nos seus projetos, uma filosofia de ação, em que, o técnico da Área de Lazer e Desenvolvimento Social apareça como facilitador, pela suas ações, da integração e dos processos de inclusão social, assessorando e incentivando a implementação das atividades de geração de emprego e renda, ou ainda de práticas físico-desportivas, artístico-cultural, recreação, entretenimento e folclore, decididas pela comunidade, evitando-se interpretações que poderiam levar a ações autoritárias.

⁴⁸ Reflexões críticas sobre a história destas intervenções são encontradas nas páginas 36; 37-41 e 49-51.

Depois de meio século de atuação na educação popular, via Desenvolvimento de Comunidade e dos processos, hoje, pertinentes à Área de Lazer e Desenvolvimento Social, constatou-se a ineficiência das ações justamente pela imposição de modelos e concepções externas à comunidade. A mobilização e a organização das populações pelo caminho da conscientização possibilitam, ainda que em longo prazo, a mudança estrutural do sistema, a formação da cidadania, a conquista da equidade, pelo fortalecimento da representação política do grupo. Por isto a importância de deixar bem claro o papel do grupo como sujeito de sua própria história e do profissional como o apoio e como incentivador.

FUNÇÕES E SUBFUNÇÕES PROFISSIONAIS DA ÁREA

Na explicitação das funções e subfunções que caracterizam o profissional da área social, a redação especifica melhor a atuação do técnico como sensibilizador e mobilizador da comunidade.

A primeira função identificada, própria do processo de trabalho do técnico da área de Lazer e Desenvolvimento Social, foi nomeada: “Estudos e Projetos”. São suas subfunções: “Pesquisa e a Caracterização da Área de Atuação” e “Elaboração de Projetos e Programas”. As subfunções que compõem o que vem a ser Estudos e Projetos, tratam da necessidade do profissional conhecer a realidade em que vai trabalhar ou para a qual deverá fazer um plano de ação, através de pesquisas e planejamento de atividades a serem implementadas. Não está especificado o tipo de pesquisa: cada um dos cursos da área fará sua opção e determinará no seu currículo o seu modo operacional.

A segunda função do profissional nesta área é: “Mobilização e Organização Social” e tem como subfunções a “Integração dos Beneficiários no Processo de Desenvolvimento” e a “Criação de Grupos de Lazer, Produção e/ou Serviços e Ação Social”. De tal forma que, feito o reconhecimento das necessidades da área (primeira função), o técnico empenhar-se-á na mobilização e na organização dos grupos para o desenvolvimento dos projetos (segunda função). Segundo o documento, a realização de contatos com os diferentes segmentos da comunidade, a sensibilização e a organização de grupos de interesse, seja para lazer, geração de renda ou afirmação da cidadania, fundamentam as atividades para a mobilização e a organização social.

Como para o desenvolvimento dos projetos e programas, torna-se necessária a gestão dos recursos materiais e humanos, a terceira função foi caracterizada por: “Gestão de Recursos Institucionais”, especificada nas subfunções: “Identificação, Levantamento e Registro de Recursos Institucionais” e “Gerenciamento de Projetos Sociais”. Gerenciamento está relacionado a atividades de controle, que envolvem procedimentos administrativos, econômicos e técnicos, sem os quais os projetos sociais não conseguiriam ser realizados; não se pode esquecer que, pelas características próprias do objeto do Desenvolvimento Social, há que humanizar estes procedimentos, buscando formas participativas, colegiadas.

A quarta função foi denominada “Lazer” e sua subfunção: “Identificação, Organização e Monitoramento de Atividades de Lazer”. Como atividades atreladas ao objetivo do desenvolvimento, quer-se entender que, nelas, estão implícitos os processos de mobilização, conscientização e pesquisa social para preservação da cultura do grupo a que se destinam.

Numa visão de transformação social, os processos de mobilização, organização e cidadania implicam num aspecto importante e decisivo para o êxito das ações de desenvolvimento dentro de uma perspectiva humana e social. Este aspecto está relacionado com o exercício do poder, com o papel político do cidadão e implica, se, se quer mudar o sistema e transformá-lo em uma organização menos excludente, mais preocupada com a distribuição de renda e de oportunidades, num movimento em direção à equidade; o que pressupõe a organização de grupos para aumentarem a sua representatividade junto ao poder instituído. O planejamento dos cursos, na área de Desenvolvimento Social, por objetivar comprometer-se com a formação e o desenvolvimento de um novo cidadão e de uma nova sociedade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 18), deve, pois buscar a organização política da população. É preciso propiciar situações que levem, pela reflexão, à percepção da importância da representação política para a consecução de melhorias e de seus direitos.

Ao explicitar sobre as funções e subfunções de um dos técnicos da área, Souza (1999) pondera que a competência deste profissional consiste na sua capacidade de prestar assessoria, prestando informações sobre a realidade social da população, a correlação entre as suas forças internas e externas, orientando pela utilização de fatos e variáveis não apreendidas pela comunidade e despertando para a utilização de recursos técnicos para que

as ações sejam conduzidas com perspectiva reais de sucesso. Suas ações precisam considerar que, num processo de desenvolvimento, a população necessita de espaço para exercitar, em discussões e deliberações, o seu poder. É preciso repensar sempre suas intervenções, limitando-as para possibilitar uma crescente conscientização e a autonomia de decisões do grupo envolvido no processo de organização e planejamento.

Por isto ao especificar as competências do técnico, nos diferentes cursos da área, as instituições de ensino precisam organizá-las de modo a deixar claro que sua atuação não implica na imposição de seus projetos e valores, nem do seu modo de execução, sempre levando em consideração a opinião e a experiência dos grupos envolvidos.

Depois de caracterizadas as atribuições e especificadas as suas subfunções, foram então, definidas pelo documento as competências, habilidades e as bases tecnológicas necessárias para o exercício das funções explicitadas.

Como exemplo transcrevemos as competências, habilidades e bases tecnológicas relativas à primeira função: Estudos e Projetos e à sua subfunção 1.1: Pesquisa e Caracterização da área de atuação.

“1 . Estudos e Projetos

1 . 1- Pesquisa e Caracterização da área de atuação.

Competências:

- . Identificar os métodos de pesquisa mais adequados;*
- . Estruturar o Projeto de Pesquisa;*
- . Identificar e selecionar o instrumental áudio-visual complementar necessário;*
- . Sistematizar e avaliar os dados coletados;*
- . Caracterizar a área, retratando os seus diferentes setores e definindo seus estratos sociais.*

Habilidades:

- . Elaborar o plano de pesquisa, cronogramas de execução, físico e financeiro, com indicação de responsabilidades pelas atividades;*
- . Elaborar questionários e/ou formulários e material audiovisual complementar para a realização da pesquisa;*
- . Preparar os quadros de apuração dos dados a serem coletados e redigir as normas técnico-metodológicas a serem observadas na aplicação da pesquisa e/ou levantamento;*
- . Realizar a pesquisa e/ou levantamento e proceder a sua posterior sistematização e análise;*
- . Elaborar o relatório final da pesquisa, caracterizando a área de atuação selecionada, retratando a sua realidade social.*

Bases Tecnológicas

- . Métodos de Pesquisa Social.*
- . Margens de erro na utilização do questionário.*

- . *Definição das etapas de montagem da pesquisa.*
- . *Técnicas de amostragem.*
- . *Definição precisa dos objetivos da pesquisa e definição clara de seu campo de atuação.*
- . *Detalhamento das etapas da pesquisa, com respectivo cronograma físico e financeiro.*
- . *Identificação de campos específicos de atividades e seleção e integração de técnicos especializados, necessários à montagem, aplicação e análise da pesquisa.*
- . *Recursos audiovisuais complementares necessários à aplicação de pesquisa.*
- . *Noções de Estatística: organização e interpretação de dados, representação e interpretação gráfica, probabilidade - conceito e cálculo”.*

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 17; 18).

Desta maneira, a cada subfunção corresponderão competências e habilidades, bem como bases tecnológicas, que possibilitarão o desempenho profissional. De tal forma que, tendo em vista o desempenho profissional do técnico da área, foram estabelecidas, detalhadamente, as ações e operações, bem como os conhecimentos, as destrezas, que articuladas e mobilizadas farão com que este profissional possa desempenhar eficaz e eficientemente o seu papel.

Os Referenciais Curriculares da Área especificam os conhecimentos e as habilidades que serão articulados pelas competências, sem, no entanto, referirem-se aos valores e atitudes que fundamentariam o “saber ser” e que seriam construídos a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos.

O Parecer CNE/CEB nº 16/99 afirma que a prática social é o substrato concreto sobre o qual se constituem os valores mais abstratos da política e da ética. Considera que o primeiro valor estético diz respeito ao “ethos” profissional. Respeito, orgulho e dignidade estão em relação direta com a valorização profissional e estabelece uma ligação íntima entre a estética da sensibilidade e o respeito ao cliente e à qualidade do produto, ligando, mais uma vez, os valores abstratos, que sempre nortearam a formação humana, aos valores de mercado. Conclui que, a incorporação deste princípio leva ao respeito pelo outro e à expansão da sensibilidade, imprescindível ao desenvolvimento pleno da cidadania e explica:

“Currículos inspirados na estética da sensibilidade são mais prováveis de contribuir para a formação de profissionais que, além de tecnicamente competentes, percebam na realização de seu trabalho uma forma concreta de cidadania”(BRASIL, 2001e, p. 20).

Quanto à ética, que os Referenciais Curriculares denominam de “*ética da identidade*”, “*o seu principal objetivo é a constituição de competências que possibilitem aos*

trabalhadores ter maior autonomia para gerenciar sua vida profissional”; supõe uma escola preocupada em “*propiciar ao aluno o exercício da escolha e da decisão entre alternativas diferentes, tanto na mera execução de tarefas laborais como na definição de caminhos, procedimentos ou metodologias mais eficazes para produzir com qualidade*”(BRASIL, 2001e, p. 123; 124).

Segundo Maturana, a maior dificuldade da tarefa educacional está na confusão entre a formação humana e a capacitação. A formação humana está ligada ao desenvolvimento do(a) jovem como pessoa capaz de ser co-criadora de um espaço desejável de convivência social. A ética e a espiritualidade estão ligadas à emoção. As emoções guiam o fluir das condutas humanas, caracterizando-as, enquanto a capacitação seria apenas a aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo, como recursos operacionais que a pessoa tem para realizar o que quer viver (MATURANA ⁴⁹, 1997b, p. 15; 33; 53).

A tarefa educacional da formação humana consiste na criação de condições que guiem e apoiem o(a) jovem no seu desenvolvimento como um ser capaz de viver em auto-respeito e respeito ao outro, com capacidade de decidir por si mesmo e cuja individualidade, identidade e confiança em si mesmo, não se fundam na oposição ou diferença em relação aos outros, mas em respeito a si próprio, de tal forma que possa colaborar, precisamente por que não teme desaparecer na relação (MATURANA, 1997b, p.15).

Já, a tarefa da capacitação consiste na criação de espaços de ação, onde se possam exercitar as habilidades que se desejam desenvolver, criando condições para o crescimento das capacidades de fazer e da reflexão sobre este fazer (MATURANA, 1997b, p.15).

Maturana acredita que a formação humana é o fundamento de todo o processo educativo. Um(a) jovem que se desenvolve com respeito a si mesmo pode aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade se o desejar. Só através da formação humana poderá se tornar um ser socialmente responsável e livre, capaz de pensar e refletir sobre o seu fazer e sobre si mesmo, com capacidade de ver e corrigir seus erros, capaz de cooperar e viver uma conduta ética, porque não dependerá da opinião dos outros pois não precisa buscar sua identidade fora de si mesmo (MATURANA, 1997b, p. 16).

⁴⁹ Todas as citações de Maturana se referem à tradução livre da obra *Formacion Humana Y Capacitacion*.

A escola, como espaço de formação humana e de capacitação, recria as condições cotidianas, propiciando experiências vivenciais, e o modo de viver como membro de uma comunidade humana surge do viver como seu membro (MATURANA, 1997b).

A escola precisa refletir sobre sua tarefa, lembrando que a ideologia neoliberal tem conseguido, através de diferentes veículos de comunicação, ocupar espaços, difundir suas crenças, influir na consciência das pessoas, provocando uma ressignificação da realidade e dos valores. Implícita nas reformas educacionais ditadas pelo Banco Mundial para o Brasil e vários países da América Latina determina um enfoque economicista na educação, “tratando a educação, a cultura e a política com a mesma teoria e metodologia de uma economia de mercado” (CORRÊA, 2000, p. 47). Tomando-se como padrão, o valor mercantil em relação às coisas materiais e imateriais, o mercado passa a ser o parâmetro pelo qual pode-se pensar o desenvolvimento da pessoa humana, suas relações e práticas sociais, reformulando a lógica do senso comum. Esta transformação do senso comum interessa ao estabelecimento da hegemonia do ideário neoliberal (FRIGOTTO et al, apud CORRÊA, 2000).

ITINERÁRIOS FORMATIVOS

No capítulo 7º, “Indicações para Itinerários Formativos”, os Referenciais se abrem à criatividade e às necessidades regionais ao possibilitarem a criação de diferentes cursos, exigidos pela demanda do mercado de trabalho, onde cada escola está inserida, enfatizando a contextualidade curricular (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 27), eximindo-se de listar possibilidades de cursos, chamando a atenção sobre os dois pilares, mercado de trabalho e o perfil do técnico da área, sobre os quais eles serão organizados.

O Banco Mundial e outros organismos internacionais acreditam que os planejamentos da educação e formação devam ser definidos na “*ótica do mundo produtivo*”, levando em conta o desenvolvimento das “*habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para a gestão de qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a*

‘*empregabilidade*’⁵⁰” (FRIGOTTO apud CORRÊA, 2000, p. 48).

Para entender melhor a construção destas habilitações, os Referenciais Curriculares mostram que, embora enfocando problemas como nutrição, saúde, lazer, vestuário, meio ambiente, desenvolvimento, todos eles ligados a outras áreas, o técnico da área de Lazer e Desenvolvimento Social será sempre “*um educador que, conhecendo as características do ser humano social*” terá “*a capacidade de mobilizar*” “*potencialidades*”, no sentido da “*realização cidadã*” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 28).

O documento analisa vários exemplos. A transcrição, abaixo, pretende esclarecer, como deve ser o enfoque da área, em relação à saúde.

“A saúde pode ser tratada como proteção/prevenção, bem como recuperação/reabilitação. Pode também, estar voltada para o uso de tecnologias através de exames laboratoriais, diagnóstico por imagem ou ainda, na produção de produtos terapêuticos e cosméticos...”. “Na área de Lazer e Desenvolvimento Social, saúde deve dar atenção às ações de proteção e prevenção, considerando a relação saúde/ meio ambiente/ alimentação/ moradia/ lazer como fator determinante para uma vida saudável. Pode inclusive, enfatizar práticas naturais de promoção à saúde, como automassagem, fisioterapia, ginástica terapêutica e ações básicas de saúde” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 29).

Entre as alternativas de habilitações que podem ser oferecidas nesta área citam-se, entre outras: o Desenvolvimento de Comunidade (objeto deste trabalho), Educação para a Saúde, Recreação e Lazer, Educação para o Consumo, Gestão Social e Organização Comunitária.

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS GERAIS DA ÁREA

Importante voltar à Resolução CNE/CEB N° 04/ 99 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e consultar os seus quadros anexos, onde estão traçadas a caracterização das áreas e suas competências profissionais gerais, isto é, aquelas que são comuns a todas as habilitações que a compõem.

⁵⁰ Empregabilidade é um termo que tem sido usado com significado ambíguo. Traz em si a idéia de que o desemprego não é fruto de uma política recessiva e de um processo de modernização e abertura econômica que motiva o fechamento de empresas e a destruição de postos de trabalho, mas, sim, da incapacidade dos

“12. ÁREA PROFISSIONAL: LAZER E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

12.1. Caracterização da área

Compreende atividades visando o aproveitamento do tempo livre e ao desenvolvimento pessoal, grupal e comunitário. As atividades de lazer incluem, entre outras, as de esportes, recreação, entretenimento, folclore, arte e cultura. As de desenvolvimento social incluem atividades voltadas para a reintegração e inclusão social, para a participação em grupos e na comunidade, e para a melhoria da qualidade de vida nas coletividades. A gestão de programas desta área é planejada, promovida e executada de forma participativa e mobilizadora, com enfoque educativo e solidário. Concretiza-se em torno de questões sociais estratégicas, como as de prática físico-desportiva, de fruição artístico-cultural, de recreação e entretenimento, de grupos de interesse, de saúde, de educação de alimentação, de habitação, de qualidade de vida urbana, de educação ambiental, de infância e juventude, de terceira idade, de consumo e consumidor, de oferta de serviços públicos, de trabalho e profissionalização, de geração de emprego e renda, de formação de associações e de cooperativas, e de voluntariado.

12.2. Competências profissionais gerais do técnico da área

- . Identificar os indicadores sociais sobre as questões comunitárias que exigem atuação.*
- . Organizar programas e projetos de lazer e de ação social, adequados ao atendimento das necessidades identificadas, e considerando os interesses, atitudes e expectativas da população alvo.*
- . Organizar ações que atendam aos objetivos da instituição, pública, privada ou do terceiro setor, e que visem ao lazer, ao bem-estar social, às práticas de desenvolvimento sustentável nos diferentes aspectos da vida coletiva, ao associativismo cooperativo, aos processos de formação de grupos de interesse coletivo, e à inclusão social de indivíduos e de grupos, seja no trabalho e no lazer, seja na vida familiar e na comunitária.*
- . Promover e difundir práticas e técnicas de desenvolvimento sustentável nas comunidades, coletividades e grupos, visando à melhoria da qualidade de vida e do relacionamento social e pessoal.*
- . Identificar instituições, grupos e pessoas que poderão cooperar com programas, projetos e ações, estabelecendo parcerias institucionais, de recursos financeiros e materiais e de colaboradores multiprofissionais, inclusive voluntários, mediando interesses e práticas operacionais.*
- . Identificar e utilizar, de forma ética e adequada, programas de incentivos e outras possibilidades de captação de recursos e patrocínios para a viabilização das atividades.*
- . Articular meios para a realização das atividades com prestadores de serviços e provedores de apoio e de infraestrutura.*
- . Organizar espaços físicos para as atividades, prevendo sua ambientação, uso e articulação funcional, e fluxo de trabalho e de pessoas.*
- . Operar a comercialização de produtos e serviços com direcionamento de ações de divulgação e de venda.*

indivíduos em se empregar (FOGAÇA In DUARTE e OLIVEIRA (org), 1999) e, da ineficiência da escola, em prepará-los adequadamente para o mercado de trabalho.

- . *Executar atividades de gerenciamento do pessoal envolvido nas atividades e serviços.*
- . *Avaliar a qualidade das atividades e serviços realizados.*
- . *Aplicar a legislação Nacional, bem como os princípios e normas internacionais pertinente”.*

(BRASIL, 2001f, p. 174).

Qualquer curso, pois, que pertença à área de Lazer e Desenvolvimento Social, deverá construir tais competências, sendo estas, as características comuns, agregando outras, específicas, que distinguirão as habilitações entre si. De tal modo que, todas as suas habilitações visarão o desenvolvimento social como base de ação, mas cada uma se dedicará a um setor específico ou se especializará em apoiar determinados tipos de ações.

A Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (EAFU), em Minas Gerais, hoje CEFET, por exemplo, organizou um curso de Desenvolvimento de Comunidades, dedicado, a princípio, a uma formação ampla, abrangendo diferentes setores que interessam às comunidades, tais como saúde, consumo, terceira idade, geração de rendas, associativismo, artesanato, entre outros. Possibilitando, segundo os primeiros ensaios de organização de seu planejamento, além da habilitação como técnico, a qualificação em quatro áreas: Educação para a Saúde, Educação para o Consumo, Serviços de Assistência ao Idoso, Empreendimentos Comunitários para a Geração de Renda. Este curso esteve em processo de implantação, adequação e estudo, e finalmente, em 2002, seu plano foi enviado para cadastramento no Cadastro Nacional de Cursos com modificações que serão narradas em capítulo subsequente.

CAPÍTULO IV

A CRIAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADES EM UBERABA: UMA OPORTUNIDADE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE SEUS PROFESSORES

O DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADES

Para entender melhor os objetivos e as fundamentações que motivaram a criação do Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades, pela EAFU, transformada em CEFET, no ano de 2002, e facilitar a compreensão da análise do conteúdo de seu plano de curso, torna-se imprescindível buscar informações sobre o conceito e a metodologia do Desenvolvimento de Comunidade.

O Desenvolvimento de Comunidade é uma ação pedagógica. Caracteriza-se como um processo técnico-metodológico, voltado para as áreas de moradia, onde elementos comuns, produzidos pela identidade ao espaço geográfico ocupado, propiciam diferentes processos sociais, entre os quais se destacam as ações comunitárias, por suas influências na determinação de organizações sociais (SOUZA, 1999).

Estas ações se desenvolvem quer pela iniciativa privada e/ou pelos grupos interessados na resolução dos enfrentamentos e problemas comunitários quer pela ação do poder público que percebe nestes movimentos tensões que colocariam em risco a ordem política e social e que poderiam levar à superação da ideologia de submissão. Ideologia que é condicionada através de várias instituições civis, como escola e igreja, e que, de alguma maneira, se instaura de forma autoconsentida, até mesmo, autojustificada.

As ações comunitárias se caracterizam por processos de mobilização e de organização destas comunidades.

As contradições sociais estão sendo agudizadas pelo acirramento do processo da industrialização, dos mecanismos de exploração capitalista e, agravadas pelas conseqüências da globalização do mercado mundial. O êxodo do campo, provocado pela política agrária e pela mecanização do serviço agrícola, leva à formação de blocos de pobreza nas periferias das cidades, num processo de favelamento de uma população, culturalmente não preparada, para o mercado de trabalho e se fixa numa região urbana em evidente desestruturação, ocasionada pela superpopulação e pelo desemprego.

A falta de infra-estrutura destas comunidades, vivenciada por todos os habitantes deste espaço de moradia, facilmente gera movimentação popular e provoca sua conseqüente organização social.

O processo de industrialização implica na criação de novas necessidades de consumo e, também, em novas exigências na formação de mão-de-obra especializada. Assim como a escola, o Desenvolvimento de Comunidade passa, então, a ser considerado como uma estratégia para adequação destas classes sociais aos parâmetros do mercado de trabalho e ao consumo, com vistas ao progresso econômico do país.

Conforme a revisão histórica que subsidia esta análise, desde o início da industrialização, ainda na década de 50, o Brasil vem implementando projetos de Desenvolvimento de Comunidade. Primeiro voltados para a área rural, mas foi depois da década de 70, e, principalmente, depois do II Plano Nacional de Desenvolvimento, que as políticas sociais do governo começaram a direcionar-se para as áreas de moradia, notadamente, nas zonas urbanas. A participação popular passa, a partir de então, a ser condição necessária para o desenvolvimento do país e garantia da manutenção e progresso do bloco capitalista, num processo sempre contaminado pelos interesses extralimites da comunidade, repleto de ações manipulativas.

A participação, em verdade, é também um elemento básico no processo educativo que visa à organização de uma população comunitária para o enfrentamento de seus problemas e na busca de seus interesses, num movimento em direção ao seu crescente exercício de cidadania. Para que ela tenha esta concepção, todo o processo deve embasar-se no exercício coletivo de reflexões, para que as ações decididas sejam geridas e

assumidas pela comunidade, mesmo as articulações com outros grupos sociais, sejam eles, fontes de poder internas ou externas à comunidade.

No entanto, o discurso da participação está entremeado por processos de dominação. Principalmente quando vinculadas ao poder público, as práticas desta participação são encaminhadas para a preservação da ordem, de modo a facilitar o desenvolvimento econômico. A dominação se concretiza através da aceitação da ideologia que é inculcada nas comunidades, onde a participação se dará pela execução de projetos previamente elaborados por decisões externas ao grupo. Segundo esta concepção, cabe ao profissional do Desenvolvimento de Comunidade trabalhar as motivações, através de recursos psicossociais e trabalhar a introdução de novos valores e padrões de consumo, influenciando na cultura da comunidade, levando o povo a acreditar-se atuante, enquanto, na realidade, se torna, cada vez mais, submisso.

A invasão cultural é a penetração no contexto cultural dos invadidos de uma visão de mundo exógena, o que coloca os invasores como sujeitos e os invadidos como objetos. *“Os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores”* (FREIRE, 1987, p.150).

Por isto, a participação é um processo contraditório, que por ser criativo e dialético, colocando o homem frente aos problemas existenciais, na sua relação com o meio ambiente e social, constitui-se num processo social. Torna-se, pois, necessário refletir: Participar por quê? A quem interessa a participação?

Os grupos privilegiados sempre criarão estratégias de convencimento de todas as classes, quanto aos seus interesses e à imposição de seus valores, como modo de manter hegemonia. Contam, para isto, com a cooperação de diferentes instituições civis. Mas os grupos não-hegemônicos, em contato com as contradições próprias dos sistemas, percebem-se como explorados, mobilizam-se, organizam-se e passam a adotar ações de enfrentamento para solucionar seus problemas e para garantir condições mínimas de sobrevivência.

Pedagogicamente, Freire (1987) percebe a relação oprimido-opressor como uma situação anti-dialógica presente no plano das relações inter-pessoais, nas estruturas macro-sociais e também no plano internacional entre nações centrais e periféricas. Nela, os oprimidos são impedidos de perceber a situação como desfavorável. Para tanto, entre outras técnicas, o opressor lança mão do mito.

A sociedade usa a propagação de conceitos tipo: “*classes opressoras como mantenedoras da ordem*”, da defesa contra o materialismo, “*da liberdade de trabalho*”, “*do direito de todos*”, “*da igualdade*”, da equidade, “*da possibilidade de todos subirem na vida*”, de “*quem sobe é trabalhador, quem não sobe é preguiçoso*”, “*o mito da inferioridade ‘ontológica’ destes e o da superioridade daqueles*” (FREIRE, 1987, p. 137). Segundo Freire (1987), o sistema educacional utiliza técnicas sociais para internalizar processos de dominação e dependência.

A vida social é uma constante troca de bens e serviços, mas ficando grande parte da população em atitude passiva, permitindo que outros tomem as decisões, algum grupo sempre acabará por tomar o poder, sem resistência e sem limitações (DALLARI, 1983).

O sistema educacional brasileiro tem se caracterizado pela transformação dos sujeitos em objetos. Os educandos são depositários passivos de conteúdos que lhes são impostos. Na concepção de Freire, esta visão “bancária” arrefece o poder criador dos homens, tornando-os, presas fáceis dos interesses dos opressores: ingenuamente adaptados, completamente incapazes de crítica, impedidos da construção de sua emancipação individual e coletiva, são educados, bem de acordo com os interesses da classe dominante. Procurar libertá-los, “*sem a sua reflexão no ato desta libertação*”, é considerá-los como objetos (FREIRE, 1987, p. 52).

A participação popular aparece como a conjugação de interesses sociais e se concretiza na constituição de organizações, onde se tornam possíveis reflexões e ações direcionadas para os fins idealizados e os enfrentamentos necessários para a satisfação das necessidades do grupo.

Ao objetivar-se, facultar ao homem a possibilidade de ser sujeito de suas práxis individual, social e histórica, “em solidariedade” com o outro, não se podem utilizar métodos de domesticação, manipulação e opressão, mas, sim, uma prática “*dialógica e problematizante*”. Não se libertam os homens alienando-os. A “*libertação autêntica é a humanização do processo*”, que só pode ser conseguida em conjunto por educador e educando, considerando o futuro como construção feita pelo trabalho dos homens, ousando correr o risco proveniente do resultado desta construção (FREIRE, 1987, p. 67).

Desde os primórdios da humanidade, as lutas e os enfrentamentos vêm sendo manipulados em favor dos grupos dominantes. As formas de cooptação são transformadas em ideologia, passando a fazer parte da maneira de pensar a própria vida, como acontece

com as crendices sobre a incapacidade das pessoas de determinadas classes ou etnias ou o poder do destino ou de um “Deus”, na solução dos problemas existenciais prosaicos. Torna-se, pois, necessário conhecer estas estratégias de dominação e resgatar a capacidade de participação do homem, enquanto sujeito histórico capaz de influir nas definições e nas decisões da vida social. A participação torna-se, então, um processo de descentralização e de distribuição deste poder.

Através de debates e discussões, o profissional do Desenvolvimento de Comunidade descobrirá, junto “com” a população, os embates e as ações necessárias a cada situação em particular, sendo que serão os interesses e preocupações da comunidade, que desencadearão todo o processo pedagógico de participação.

A educação e, nela, o processo de conscientização, não pode ser um trabalho “sobre” os educandos, ou a população, ou “para” estes, mas uma prática “com” eles, segundo Freire, num sentido da libertação conjunta, do educador e do educando.

A descoberta e a problematização dos interesses se constitui no primeiro componente deste processo. Como um processo de conscientização, ele se traduz na ampliação perceptiva da realidade, pela compreensão das relações de causa e efeito e pela formulação de juízos e críticas que embasarão as atitudes e as ações de enfrentamento do profissional e da população que, ora se transformam em educadores, ora em educandos, num processo dialético que os fazem sujeitos, no processo de participação.

Segundo Gramsci (apud CORRÊA, 2000, p. 70), “*a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam*”, num processo de transformação do senso comum, numa força que leva o indivíduo a analisar, valorizar e participar concretamente dos acontecimentos que interferem no seu cotidiano político, econômico e sócio-cultural, construída a partir de uma experiência comum (CORRÊA, 2000, p. 71).

Conforme preconiza Freire (1979, p. 27), “*a conscientização, que se apresenta como processo num determinado momento, deve continuar como processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil*”.

A conscientização é, pois, um processo contínuo, dialético, extremamente dinâmico, em meio ao qual, o homem percebe os mecanismos de reprodução social, de inculcação de valores, e pelo qual, com a utilização do diálogo, como possibilitador de

troca de experiências e de descobrimentos, pode-se conseguir a superação da consciência mágica ou ingênua e a formação da consciência crítica, política.

A importância do processo educativo, desenvolvido com a conscientização e que caracteriza o Desenvolvimento de Comunidade como um processo de educação popular, está na ampliação do foco, na diversificação dos ângulos, sob os quais, a realidade é percebida. Formar-se-á, então, uma nova visão, que resultará num novo posicionamento em relação aos velhos problemas, o que implicará no planejamento de ações de enfrentamento e na organização do grupo para viabilizar estas ações.

Freire (1987) idealiza uma educação como prática de libertação, que ele chama de educação problematizadora, onde saber e conhecer são tarefas de sujeitos. Por isto mesmo, sua obra traz, em si, um processo de mobilização, de emancipação da sociedade, desencadeante de um processo de transformação crítica, tão pertinente aos processos de Desenvolvimento de Comunidade, quando voltados, tanto para um objetivo de humanização das relações sociais, quanto para o de desenvolvimento econômico.

A organização do grupo é uma decorrência do processo de conscientização.

Nesta perspectiva, o profissional do Desenvolvimento de Comunidade não trabalha “para” conscientizar a população. Ele é, ao mesmo tempo, educando e educador, assim como a população; todos, sujeitos do processo de construção do conhecimento, das atitudes frente à realidade, através da participação, que promove a conscientização. Isto é, completamente diverso, frontalmente contrário a um processo de manipulação ou de inculcação de idéias e valores.

O técnico formado dentro de uma concepção de transformação social, que objetiva a autonomia das comunidades, assumirá o papel de incentivador, entrando como apoio nas decisões de ação coletiva, assessorando o grupo com seus conhecimentos e práticas, atuando, dialogicamente, em processo constante de conscientização, aberto e atento às necessidades da população, pronto a facilitar uma articulação permanente dos grupos, para possibilitar a coordenação de esforços na busca das soluções de interesse coletivo.

Segundo Souza (1999), a organização dos grupos na comunidade, chamada nos documentos da Área de organização social, se vista como processo pedagógico, supõe o exame das “forças internas e externas ao grupo”; supõe o reconhecimento de aliados e adversários, principais ou casuais, e o “dimensionamento claro da realidade”, para evitar “surpresas e frustrações”, “como respostas aos interesses da população”.

Conscientização, mobilização e organização social se constituem como processos pedagógicos, no sentido de um constante aprendizado, onde a compreensão dos problemas e contradições sociais, as ações de enfrentamento, a elaboração constante de projetos, contatos com grupos externos à comunidade, propiciam a capacitação contínua do grupo, pela apropriação de novas estratégias, pela constante análise das ações e de suas implicações na vida da comunidade e pela busca de soluções mais adequadas ou eficientes de seus problemas (Souza, 1999).

O PROJETO DE CRIAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADES EM UBERABA

Em 1953, no bojo das iniciativas que objetivavam incrementar ações de educação informal, para inserir o país nos processos de desenvolvimento, nos moldes da ABCAR, foi criado, em Uberaba, o curso Prático de Economia Doméstica Rural, autorizado pela SEAV-MA (Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário), passando, no mesmo ano, pelas denominações de Curso de Extensão em Economia Doméstica e Curso de Preparação em Economia Doméstica Rural.

Em 1954, através da Exposição de Motivos nº 93, segundo a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, foi implantada em Uberaba, a Escola de Magistério de Economia Doméstica, sendo, então, estabelecida a duração de seu curso em 2 anos. Naquela época, agrônomos e economistas domésticos integravam as equipes que participavam dos programas cooperativos de desenvolvimento das populações rurais.

Em 10 de outubro de 1963, pelo decreto nº 52666, o Curso de Magistério foi transformado em Curso Colegial de Economia Doméstica, passando a ter duração de 3 anos, permanecendo, ainda o Curso Preparatório Técnico, ministrado em 1 ano, de conformidade com a Lei nº 4224 de 20/12/61, e que só foi extinto com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692 de 1971.

Foi em 04/09/79, pelo Decreto 83935, que a escola deixou a denominação “Escola de Economia Doméstica Rural Dr. Licurgo Leite” para fazer parte da “Escola Agrotécnica Federal de Uberaba”, na forma de um curso colegial profissionalizante com habilitação em

Economia Doméstica, e, em 1982, foi transformada em Curso Técnico em Economia Doméstica.

Durante todos estes anos, a parte técnica do curso ficou sob a responsabilidade de profissionais, na maioria oriunda da própria escola, isto é, com escolaridade em nível colegial, no conteúdo, o qual lecionavam.

Foi na década de 80 que a escola recebeu o reforço de economistas domésticos com formação em 3º grau que traziam, no seu currículo, a disciplina Desenvolvimento de Comunidade e, por isto mesmo, com uma visão voltada para atividades de atendimento a populações.

Houve, então, no curso, opção por atividades de extensão. À medida que estas atividades começaram a ser desenvolvidas, o grupo de professores constatou a inadequação dos seus programas, bem como da sua própria organização, ao atendimento da nova demanda. Por esta época, diminuía progressivamente a procura por vagas em Economia Doméstica, ao mesmo tempo em que o mercado de trabalho, na região, ia, paulatinamente, se fechando aos egressos desta habilitação.

Pressionados pelas novas necessidades, que foram determinadas pelo atendimento às comunidades carentes, influenciados pelas recomendações da Agenda 21⁵¹, e, ainda, amparados pelos “Princípios Fundamentais” da “Constituição da República Federativa do Brasil”, que no art. 3º, do Título I, estabelecem objetivos humanitários de liberdade, justiça e solidariedade, o grupo de professores, com a autorização da direção da escola, começou a trabalhar na proposta de criação de um curso que objetivasse o desenvolvimento social.

O primeiro processo, elaborado pela escola, pleiteava a criação de um Curso de Técnico em Desenvolvimento Social e propunha habilitações em Saúde Pública, Educação Infantil e Desenvolvimento de Comunidades. O documento foi encaminhado à Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e, por ela, ao Conselho de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que recomendou reformulações, conforme Parecer nº1/97-CEB, aprovado em 07/07/97, o que determinou uma reunião com o conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset, seu relator (BRASIL, 1997).

⁵¹ A Agenda 21 foi assinada pelo Brasil e pelas demais nações que participaram da ECO/RIO-92, Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, e apregoava o desenvolvimento sustentável e a importância de ações de educação popular para o desencadeamento de processos de transformação cultural e social.

Nesta reunião, foram esclarecidas as considerações que viriam a embasar as mudanças que se sucederam. Panisset concordava com a comissão da SEMTEC, que considerava o conceito de habilitação como “*restrito*”, “*finalístico*” e “*conferidor de especificidade*”, enquanto Desenvolvimento Social seria um conceito “*abrangente*”, resultante de “*processos inespecíficos*”.

Os trabalhos trouxeram o entendimento de que as duas primeiras habilitações, previstas no processo do Curso de Desenvolvimento Social, Saúde Pública e Educação Infantil, invadiam áreas de outras habilitações já existentes. O grupo, então, concentrou-se na terceira habilitação: Desenvolvimento de Comunidades.

A visão das ações de Desenvolvimento de Comunidades como processos de educação popular, prevaleceram, fortalecendo-se a opção pela educação informal dos excluídos: crianças, adolescentes, adultos e idosos, em situação de pobreza; a educação para a saúde e o trabalho com a família, visando o desenvolvimento sustentável, objetivando a qualidade de vida material e social.

Foi, então, elaborado novo projeto que visava, agora, a criação e implantação do Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades, na Escola Agrotécnica Federal de Uberaba e encaminhado, novamente, ao Conselho Nacional de Educação.

O Relator Conselheiro, Ulysses de Oliveira Panisset, entendeu como bastante fundamentado a justificativa de criação: considerou que o curso poderia ser de “*grande utilidade*” e “*em sintonia com os novos tempos buscados para a sociedade brasileira*”:

“... adequadamente preparado, esse profissional poderá ajudar, pensando globalmente e agindo localmente, na melhoria de vida, na preservação da saúde, no combate à pobreza, na geração de rendas, no uso eficiente e na preservação dos recursos naturais, na redução e manipulação apropriada do lixo, na diminuição do desperdício, na utilização racional da energia disponível e dos recursos hídricos, no emprego de tecnologias apropriadas a cada circunstância, tudo dentro dos parâmetros do desenvolvimento sustentável e como necessidade para a sobrevivência do ser humano, com dignidade” (BRASIL, 1998, p. 3).

O Parecer nº5/98 CEB/CNE aceitou, na íntegra, as atribuições do Técnico em Desenvolvimento de Comunidades que constavam do projeto idealizado pelos professores que se constituíram no grupo de estudo e o elaboraram, tendo, então, ficado assim estabelecido o seu perfil profissional (BRASIL, 1998):

“O profissional a ser formado, no curso, objeto deste parecer, deverá estar preparado para:

- . participar da promoção de pesquisas e levantamento de dados sobre indicadores sociais para subsidiar a formulação de programas e projetos voltados para o desenvolvimento sustentável de comunidades;
- . auxiliar na execução de programas e projetos de promoção social e desenvolvimento comunitário, a partir das necessidades detectadas;
- . participar de trabalhos na área do conhecimento tradicional, visando à promoção de práticas preventiva de saúde, com o reaproveitamento e a aplicação da sabedoria popular em benefício da própria comunidade;
- . visitar os domicílios, fornecendo informações sobre educação básica para a saúde (higiene materno-infantil, habitação, alimentos seguros, vestuário), em áreas urbanas e zonas rurais;
- . integrar equipes orientadoras para a busca do bem estar individual, com uso de práticas naturais (fitoterapia, ginástica preventiva, auto-massagem);
- . compor grupos de mobilização (urbanos e rurais), estimuladores do desenvolvimento sustentável da comunidade;
- . orientar atividades geradoras de renda, objetivando a melhoria da qualidade de vida na família (vestuário, transformação de alimentos, artesanato);
- . auxiliar em ações que viabilizem a melhoria da qualidade de vida da criança, do adolescente e do idoso, em organizações públicas e privadas;
- . participar de ações, na comunidade rural e urbana, que concorram para a difusão de hábitos de consumo compatíveis com as exigências da preservação do meio ambiente;
- . contribuir em projetos e programas de educação para o trabalho, atendendo adolescente e adultos em situação de pobreza.”

(BRASIL, 1998, p. 3; 4)

Quanto ao elenco dos conteúdos listados como “Mínimo Profissionalizante”, o relator entendeu ser mais adequada a denominação Bases Sociológicas do Desenvolvimento Social, do que Bases Sociológicas do Desenvolvimento de Comunidades. E sugeriu a inclusão de “Práticas Naturais de Promoção de Saúde” na disciplina “Ações Básicas de Saúde”, bem como, a valorização de “Cultura e Lazer”, “tão importante” para a natureza desta habilitação.

“A formação do técnico em Desenvolvimento de Comunidades, em nível médio, haverá de compreender um mínimo profissionalizante e uma parte diversificada, além do estágio curricular supervisionado, como a seguir:

A- *Mínimo Profissionalizante:*

1. *Bases Sociológicas de Desenvolvimento de Comunidades;*
2. *Psicologia;*
3. *Métodos de Pesquisa;*
4. *Alimentação e Nutrição;*
5. *Ética e Orientação Profissional;*
6. *Informática;*
7. *Higiene;*
8. *Vestuário e Têxteis;*
9. *Educação do Consumidor;*
10. *Ações Básicas de Saúde (incluindo Práticas Naturais de Promoção de Saúde);*

11. Estatística Aplicada;

12. Cultura e Lazer.

B - Conteúdos de livre escolha, como parte diversificada.

C - Estágio curricular supervisionado (mínimo de 150 horas).”

(BRASIL, 1998, p. 4)

O Parecer do Relator recomendou que fosse criada a habilitação profissional de Técnico em Desenvolvimento de Comunidades em âmbito Nacional, com uma carga horária específica mínima de 1500 horas, opinando de modo favorável ao projeto da Escola Agrotécnica Federal de Uberaba.

Acatado, o Parecer se transformou numa Resolução, assinada pelo Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, na época, Carlos Roberto Jamil Cury, em fevereiro de 1998. O art. 1º resolvia: “Fica incluída no Catálogo de Habilitações, que constitui o Anexo C do Parecer CFE nº 45/72, a habilitação profissional plena de Técnico em Desenvolvimento de Comunidades”.

O Parecer nº 5/98 foi homologado pelo Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, no Diário Oficial de 9/04/98, na página III, seção I, em “Despachos do Ministro” do dia 7/04/98.

Por esta época, o curso já estava sendo oferecido em Uberaba, de forma concomitante ao médio e sua aprovação foi comemorada como um marco na história da Instituição.

Sua inclusão no Catálogo de Habilitações influenciou na determinação das áreas profissionalizantes no Brasil, contribuindo para a criação da Área de “Lazer e Desenvolvimento Social”⁵², abrindo espaço para a implantação de outros cursos, que, agora, poderão surgir das diferentes necessidades e iniciativas, na área de humanas, com vistas à promoção de processos de transformação social. O Curso Técnico em Economia Doméstica deixou de ser oferecido em todo o território nacional.

Por ser uma iniciativa pioneira, o grupo continuou aperfeiçoando o projeto, avaliando as ações e o currículo adotado, reunindo-se periodicamente, e acabou por optar pela forma de curso pós-médio, isto é, a matrícula no profissionalizante após o término do médio.

Esta forma de curso pós-médio, só foi determinada, após a experiência do

oferecimento da habilitação, na forma de curso concomitante⁵³. Pois a maturidade das(os) alunas(os) envolvidas(os) com temas como: gravidez precoce, miséria, analfabetismo, desemprego, violência, política, ações básicas de saúde, consumismo, meio ambiente, e outros, deixou evidenciados prejuízos nos seus entendimentos, em abrangência e em profundidade, decorrentes da falta de vivência e da superficialidade do alcance das(os) adolescentes, que ingressavam no curso com quatorze ou quinze anos, muitas vezes visando apenas ao ensino médio gratuito, o que dificultava o trato dos problemas de desenvolvimento.

A conscientização em torno da importância e da problemática do leque de assuntos próprios do curso só era alcançada, pelo grupo de jovens alunos, no terceiro ano, quando então, o tempo para se tratar de tantos e tão graves problemas já era escasso. Por isto foi tomada a decisão do oferecimento da habilitação em nível pós-médio⁵⁴ para que o aluno (a aluna) ingressasse no curso aos 17 anos e não acumulasse dois turnos de estudos diários, podendo dedicar-se à pesquisa e a projetos sociais.

Nesta época, começaram, também, os esforços de implantação de um currículo por competência, com formato modularizado.

Modular um curso significa mais do que uma mudança na sua organização, que deixa de ser fragmentada em disciplinas e períodos, para constituir-se em conjuntos de conteúdos com objetivos ou métodos comuns. Pode-se adotar um tema como seu eixo de desenvolvimento ou uma competência ou conjunto de competências como diretriz do trabalho. Desta forma possibilita um trabalho multidisciplinar, globalizado, não impedindo, no entanto, que alguns módulos possam continuar oferecendo um elenco de disciplinas na forma tradicional. Um módulo pode possuir terminalidade⁵⁵ ou não e pode ter uma duração variada de dias, meses bimestre ou até mesmo de semestre.

A equipe de professores do curso trabalhou, então, para construir um currículo em módulos, fundamentado na escolha metodológica e no estabelecimento das competências

⁵² A caracterização da Área de Lazer e Desenvolvimento Social, também foi, em grande parte fruto do trabalho da mesma equipe da EAFU.

⁵³ Quando da implantação do projeto-piloto do curso de Desenvolvimento de Comunidade, era permitido, ao aluno, cursar o “ensino médio”, num turno, e o profissionalizante, a partir do 2º ano, em outro turno. De tal modo que, ao terminar o 2º grau, o aluno recebia, também, o diploma de técnico, podendo, assim, ingressar no mercado de trabalho.

⁵⁴ No ano de 2003, o curso voltará a ser oferecido em regime de concomitância externa, a partir do segundo ano médio, evitando-se, assim, a matrícula no curso profissionalizante, apenas para usufruir o médio gratuito.

⁵⁵ Possuir terminalidade significa conferir certificado de competência para alguma ocupação profissional.

que foram determinadas como próprias do profissional em Desenvolvimento de Comunidades. Foi, a partir disto, construído um Plano de Curso que veio sendo avaliado e aperfeiçoado com o objetivo de ingressar no Cadastro Nacional de Cursos, sendo modificado várias vezes, em função de diferentes interferências.

A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE CURSO DA HABILITAÇÃO TÉCNICA EM DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADES DO CEFET DE UBERABA

O Plano de Curso da Habilitação Técnica em Desenvolvimento de Comunidades vem, durante os três últimos anos, sendo redigido, pensado, debatido, estruturado, e repensado, tendo sido o teor de sua elaboração sujeito a confirmações e reelaborações, em diferentes momentos e em vários aspectos.

Estiveram envolvidos nas atividades do grupo de trabalho que se dedicou à criação da nova habilitação e às conseqüentes pesquisas e construção de conhecimentos que foram determinadas pela implantação concomitante do referido curso e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dezessete professores: três professores com Mestrado, três com Mestrado em curso, uma com doutorado em curso, seis com especialização em metodologia ou educação, quatorze professores com licenciatura plena em diferentes áreas, sendo quatro em Educação Física, dois em Matemática, uma em Português, cinco em Economia Doméstica, dois em Ciências Agrícolas, uma psicóloga com especialização em Gerontologia, uma pedagoga com mestrado em Psicologia, uma agrônoma. Um dos professores tem Especialização em Educação Física para Portadores de Deficiência Física e outro professor de Educação Física é pedagogo e desenvolve, em Uberaba, um projeto na área de saúde com os diabéticos com o patrocínio do CEFET.

As áreas de mestrado escolhidas pelos professores que participam do grupo evidenciam interesses pela educação, pela produção de alimentos e por nutrição, armazenamento, administração e psicologia. Como alguns estão cursando Mestrado ou Doutorado, durante parte do tempo de elaboração do Plano de Curso eles estiveram

licenciados total ou parcialmente para estudos, por isto nem todos puderam estar presentes a todo o processo desencadeado pela criação do curso.

Em função da qualificação em “Empreendimentos Comunitários para Geração de Renda” um grupo de professores licenciados em Economia Doméstica e uma professora licenciada em Educação Física que é escultora e que se dedica às artes plásticas estiveram fazendo curso em teares. A qualificação já rendeu um trabalho de pesquisa sobre tingimento, recuperando a cultura popular e estão sendo experimentados diferentes materiais para o uso nos trabalhos das(dos) tecelãs (tecelões). As técnicas aprendidas estão sendo repassadas para uma comunidade que tem parceria com a escola.

As reuniões semanais que aconteceram durante este tempo tiveram uma média de sete participantes presentes, sendo que um núcleo composto pelos coordenadores e pelo pesquisador, que são professores do curso, por um professor de Português que era também responsável pela Metodologia de Pesquisa e colaborava na qualificação intermediária “Educação para a Saúde” e dois economistas domésticos responsáveis pelos projetos em parceria com as comunidades se manteve constante, enquanto os outros interessados compareciam aos encontros na medida de sua disponibilidade, já que a maioria trabalhava em diferentes cursos, cargos e comissões.

Era sempre preponderante a presença dos economistas domésticos que são os responsáveis por grande parte da prática e por alguns conteúdos do curso.

As reuniões eram organizadas comumente num horário determinado, mas, às vezes, acontecia em horário diverso para poder contar com a colaboração específica de cada um, já que era imprescindível ouvir e discutir as propostas sobre os conteúdos e atividades nas quais o professor iria participar, pois normalmente as ações aconteciam de forma integrada, envolvendo outros professores do grupo.

Este trabalho começou no final da década de 90, com a proposta da criação de um novo curso. Estendeu-se pelos anos 2000, 2001 e 2002, buscando subsídios para a sua estruturação em módulos e a organização de suas competências, habilidades e bases tecnológicas, fundamentando-se nas necessidades detectadas na área social, provocando a organização de momentos e espaços para estudos e debates que objetivavam a compreensão crítica das novas exigências impostas ou sugeridas pela LDBEN e do perfil do novo técnico. O tipo de trabalho desenvolvido exigia uma presença constante de todos e só foi possível porque a maioria dos professores era efetiva, com cargo de quarenta horas

semanais e com cláusula de dedicação exclusiva. Mesmo assim, como alguns ministram aulas em outros cursos do CEFET, por vezes ficava complicado administrar os horários e a participação no grupo de estudos e planejamento.

As decisões, os debates, os conhecimentos construídos pelo grupo, o trabalho realizado se constituíram num processo de desenvolvimento profissional em serviço e, à medida que o grupo construiu o curso, ele se constituiu numa equipe com um conhecimento geral da nova habilitação técnica, tornando-se capaz de se entender na diversidade e na complexidade das relações sociais. Suas decisões e posicionamentos foram tomando forma a partir das avaliações das experiências que aconteceram ao longo destes anos e das leituras que fundamentaram o fazer pedagógico do grupo.

No início de sua oferta, nos seus primeiros anos de funcionamento, o Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades foi estruturado em disciplinas, cujos conteúdos eram transmitidos, concomitantemente às matérias próprias do ensino médio, num currículo fragmentado.

Já havia, então, uma preocupação com a prática e a aplicação dos conhecimentos adquiridos, embora a participação em projetos comunitários, aliando prática à teoria, acontecesse quase no final do curso. Visitas técnicas, convênios com instituições e prefeituras possibilitavam oportunidades de globalização⁵⁶ dos conhecimentos adquiridos, através do somatório de matérias.

Uma globalização por somatório de matérias será sempre, um efeito externo, forçado, centrado no esforço dos professores, acontecendo de modo circunstancial e penoso, quando a situação, no caso aqui relatado - a prática - a exigia.

Das experiências realizadas, permaneciam sentimentos de impropriedade e angústias por perceber as dificuldades do aluno em conseguir estabelecer as relações entre os conhecimentos e entre estes e a prática, como se o conteúdo disciplinar fosse uma construção estável e concluída, sem possibilidade de interações teórico-práticas, fechado

⁵⁶ Embora o termo *globalização* apresente múltiplas interpretações, serve de referência às argumentações que se seguem, a idéia de que, refere-se ao desenvolvimento de capacidades e estratégias de questionamento, interpretação e crítica, pela análise do processo de investigação seguido, na resolução ou estudo dos temas e problemas, no sentido da *contextualização* e da *complexidade*, de modo a favorecer o aprofundamento do conhecimento próprio, sobre si mesmo, e a interpretação da realidade, o mundo do qual se faz parte, e das relações que acontecem entre o grupo, a comunidade e o seu entorno.

em si mesmo, incapaz de conexões com outros blocos do pensamento humano, ou mesmo, com a experiência do estudante.

Percebia-se que embora as disciplinas adotassem dinâmicas de grupo, debates, contatos com a comunidade, os alunos demonstravam dificuldades em socializar o conhecimento, em conectá-los à sua práxis e não desenvolviam técnicas eficientes de pesquisa, não conseguindo autonomia de leitura, para continuar a aprender por toda a vida.

Estas dificuldades detectadas, agravadas pelo descompromisso daqueles alunos que utilizavam a instituição apenas para cursar o ensino médio, gratuitamente, foram analisadas em diferentes reuniões. Leituras, debates, a necessidade da construção de um currículo por competência, a elaboração de justificativas, de cenários, tendências e desafios, que compunham o arcabouço do Plano de Curso, levaram ao aprofundamento de questões básicas, tanto teóricas quanto metodológicas, num verdadeiro esforço de desenvolvimento profissional do grupo participante.

As mudanças na economia e no mercado e a sua constituição em blocos, determinando influências na vida das pessoas, inclusive por um efeito de transculturização e transnacionalização, criando um sistema de valores universais, muitas vezes imposto pela mídia, pela mundialização do sistema de informação e de comunicação; o desemprego e as transformações na noção de trabalho, nos tipos de emprego, a sua instabilidade, exigindo adaptabilidade, flexibilidade e capacidade de aprender de maneira continuada; a aceleração de alterações nos modelos tecnológicos, exigindo contínuo aprendizado; o excesso de informação, impondo a utilização de estratégias de seleção e novas relações com o conhecimento; determinaram reflexões e estabeleceram desafios, influenciando na opção por um currículo globalizado, baseado na pesquisa, na funcionalidade, na resolução de problemas para a construção das competências próprias ao profissional do Desenvolvimento de Comunidade.

A idéia da construção de competências, envolvendo habilidades, fundamentadas em bases tecnológicas, como proposta nos Referenciais Curriculares, exigia uma relação estreita entre prática e teoria, sugeria o aprender-fazendo, tornava inadiável a adoção de uma visão transdisciplinar⁵⁷, baseada no trabalho, o que levaria a um processo criativo,

⁵⁷ Esta visão refere-se a um marco de compreensão novo e compartilhado por várias disciplinas, onde a atenção é voltada para a área do problema, “*para o tema alvo do objeto de estudo, dando preferência à atuação colaborativa*”, “... *criando um novo modelo de aproximação da realidade do fenômeno que é objeto de estudo*” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 46).

novo, de enfrentamento da realidade ou resolução de problema, o que, por sua vez, exigiria uma estruturação metodológica que permitisse desenvolver estratégias de interpretação, comunicação e expressão, debates e a construção de conexões entre diferentes situações reais ou pseudo-reais, tornando necessária a instrumentalização da pesquisa.

A aceleração das transformações da economia e da técnica e a conseqüente e constante produção de novos conhecimentos, as mudanças na estrutura familiar, a multiculturalidade própria da sociedade industrial moderna, tornavam imprescindível a formação de um profissional flexível, adaptável, preparado para aprender a aprender, com uma percepção mais global da realidade, em condição de lidar com a pluralidade e a diversidade presentes no mundo atual.

Estas considerações embasaram a decisão do grupo de professores do curso de Desenvolvimento de Comunidade de optar pelo oferecimento do curso na modalidade pós-médio e pela organização dos conhecimentos em experiências concretas, substantivas, com integração dos conteúdos. Pretendia-se, assim, facilitar a assimilação compreensiva e funcional da teoria que perpassa essas atividades organizadas através da interpretação. Segundo Hernández (1998, p. 55), interpreta-se quando se percebe “*o produto como portador de um conteúdo (ou intenção), ou seja, como objeto gerado por alguém em determinadas circunstâncias, com a intenção de manifestar algo*”.

Se os produtos culturais se expressam através de sistemas codificados de símbolos, interpretá-los significa decifrá-los. Nas palavras de Hernández (1998, p. 55), interpretar é: “*decompor um objeto em seu processo produtivo, descobrir sua coerência e outorgar aos elementos e às fases obtidas significados intencionais, sem perder nunca de vista a totalidade que se interpreta*”. Determina-se, então, a importância do diálogo como facilitador da interpretação. Ao reconhecer gestos e a linguagem do outro, o receptor traduz o código e o reexpressa com suas próprias categorias mentais. De maneira hipotética, percebe a intenção e concebe a idéia correspondente à mensagem recebida, elaborando sua interpretação, reconstituindo o que ouviu e viu no seu interior, configurando a expressão do efeito que a comunicação produziu em si mesmo.

Num currículo em que se propõe formar competências, consideradas como a capacidade de “*relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas*” (PERRENOUD, 1999b, p. 32), normalmente inéditos, e que pretende adotar uma postura transdisciplinar e funcionalista de conteúdos, a interpretação é peça chave e deve

preocupar-se com as diferentes versões dos fenômenos em estudo, reconhecendo neles, as forças que lhes deram origem.

Priorizava-se a *função* do conjunto de aprendizagens que os alunos precisavam construir, para responder a uma pergunta, o que os levaria à formação de uma ou várias competências profissionais, valorizando as inter-relações existentes entre objetivos, metodologia e recursos, para que, o futuro técnico adquirisse, também, familiaridade com as estratégias procedimentais.

Este sentido de funcionalidade dado àquilo que se deve aprender, torna significativa a aprendizagem, motivando uma atitude favorável ao estudo e pesquisa por parte dos alunos, que sentem facilitadas a interpretação e assimilação das bases tecnológicas, necessárias à aquisição das habilidades e à construção das competências que se resumem no saber-fazer, obrigatório à profissão escolhida.

Pretendia-se que a ênfase dada às situações de interação social e de ação colocasse o aluno frente a esquemas de representação, de interpretação, levando-o à formação de mecanismos de acomodação, diferenciação e de reorganização da realidade, através de posicionamentos, tomada de decisões, algumas vezes lidando com pontos de vistas conflituosos, outras participando de processos cooperativos, o que o levaria à aprendizagem por ensaio e erro, por conflito sócio-cognitivo, fazendo, frente às expectativas sociais implícitas no trabalho de formação e colaborando para que o aluno se comprometesse e aceitasse as aprendizagens como desafio.

Buscava-se favorecer a construção de atitudes importantes, para o exercício da profissão de técnico em Desenvolvimento de Comunidade, tais como a autodeterminação que favorece as capacidades de formulação de problemas, diagnóstico, análise e avaliação de situações, de participação em projetos de pesquisa, de criatividade na utilização de recursos e métodos, de tomada de decisões e a capacidade de assumir opiniões e pontos de vista, se predispondo à comunicação, escrita ou oral, perante os grupos interessados.

Para atender às necessidades constatadas, os módulos foram, então, estruturados tendo em vista problemas, pesquisas e perguntas; o conhecimento construído e compartilhado com os grupos de trabalho, contextualizado, extraído de múltiplas fontes, tão valorizado quanto as técnicas de trabalho e a apresentação de resultados, num empenho para instrumentalizar os grupos de alunos, com ferramentas úteis às habilidades que

precisam desenvolver, ficando organizados, numa de suas primeiras versões, no formato do desenho relatado a seguir:

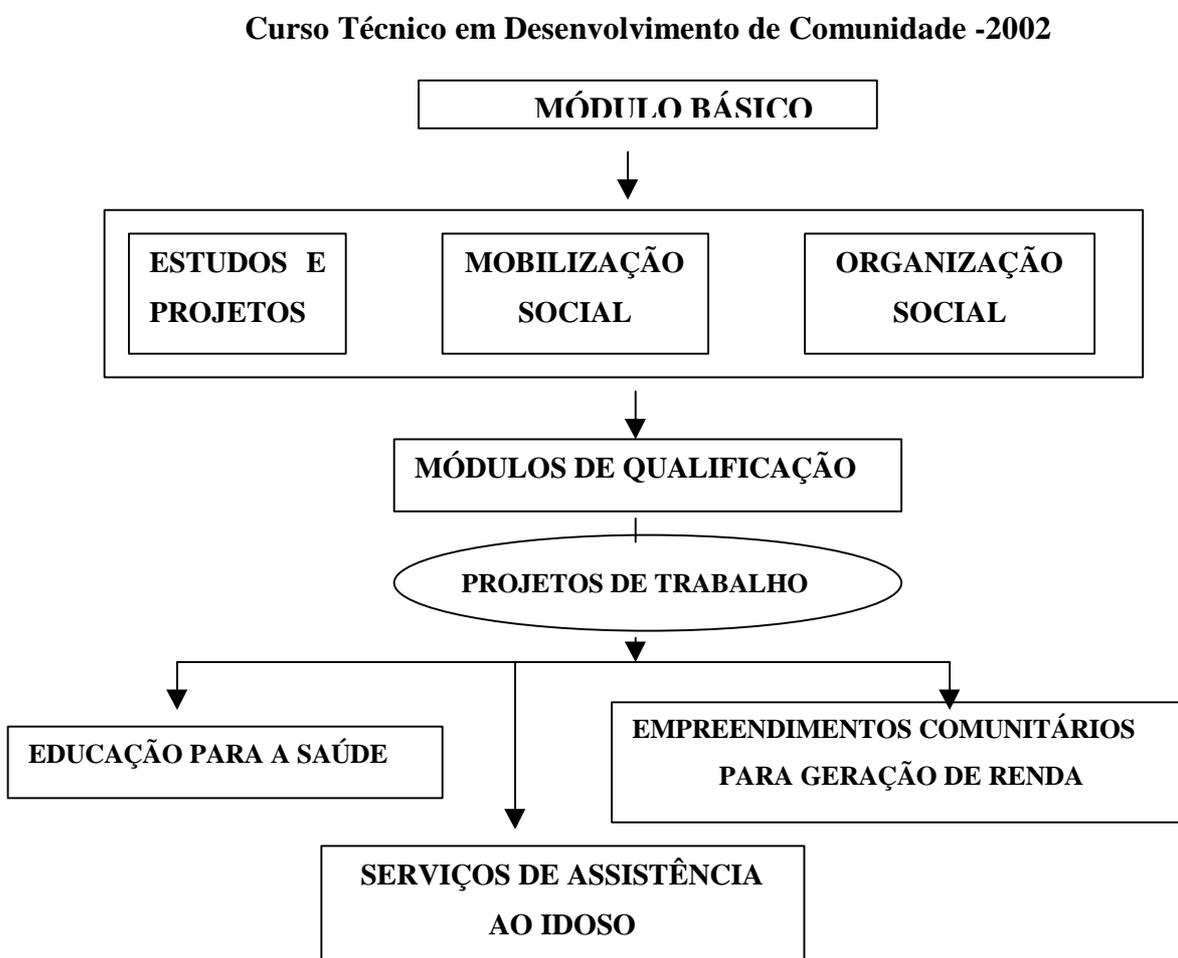


Figura 2- Organização curricular do Curso técnico em Desenvolvimento de Comunidades que prevaleceu até o primeiro semestre de 2002 (EAFU, 2000).

A Metodologia Científica, a Informática, a Estatística, o estudo do Português, se transformaram em apoio⁵⁸, presente e constante, durante o desenvolvimento das pesquisas e projetos e pretendia-se que subsidiassem o trabalho do aluno até o final do curso.

No Plano de Curso, os “*módulos de qualificação técnica*” foram organizados em “*projetos de trabalho*”, vinculando a teoria à prática, buscando tornar significativa “*a relação entre o ensinar e o aprender*”; esclarecendo que esta é uma “*nova maneira de*

⁵⁸ A criação da GID (gratificação de incentivo à docência), pela vinculação de parte da remuneração ao número de aulas do professor, tem determinado discussões sobre a conceituação de “aula” e poderá desincentivar a adoção destes mecanismos de flexibilização da relação aluno/professor.

atuar do professor”, já que as relações entre as fontes de informação e os procedimentos para compreendê-las são levadas adiante, tanto por alunos, quanto pelos professores, implicando numa maior responsabilidade do aluno em relação ao seu próprio conhecimento (EAFU, 2000, p. 15).

Segundo o Plano de Curso, o *“professor dará mais ênfase à aprendizagem de estratégias e procedimentos instrumentais e cognitivos do que aos conteúdos informativos”*, buscando *“a adaptação do aluno às rápidas transformações do mercado de trabalho”*, ajudando, de tal forma, na seleção dos conhecimentos pertinentes, em meio ao *“enorme fluxo de informações disponíveis”* (EAFU, 2000, p. 16).

O curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades foi, portanto, organizado em módulos que contemplam blocos temáticos, e que, por isto mesmo, constituem as qualificações. Para formar-se como técnico, o aluno deveria participar de todos os módulos e dos estágios de qualificação. Para qualificar-se apenas, o aluno deveria fazer o Módulo de Formação Básica, o Módulo que contempla o Bloco Temático de seu interesse e o Estágio⁵⁹ relativo ao bloco.

A seguir, as Qualificações Profissionais, que, apesar das modificações sofridas pelo Plano de Curso, permaneceram articuladas, como saídas intermediárias, para aqueles que ingressam no curso técnico e por algum motivo desistem de sua conclusão:

Qualificação Profissional de Nível Técnico em Educação para a Saúde - prevê a capacitação para a elaboração, execução e avaliação de programas e projetos que visem à proteção e à promoção de saúde e à prevenção de moléstias do indivíduo, família e/ou comunidade. As ações do profissional são voltadas para práticas naturais de promoção de saúde, métodos ambientais de controle de moléstias, planejamento familiar e educação primária de saúde.

A Qualificação em Serviços de Assistência ao Idoso - propõe um profissional apto ao planejamento, execução e avaliação de programas e projetos voltados à melhoria da qualidade de vida do idoso e sua integração e participação efetiva na sociedade. Prevê atividades culturais, sociais, recreativas, físicas, produtivas, associativas, de capacitação profissional, e de promoção, prevenção e recuperação da saúde do idoso, considerando o envelhecimento sob a ótica da vida.

⁵⁹ O Estágio está, no ano 2002, sendo substituído por Trabalho de Conclusão de Curso em função da metodologia, que é desenvolvida em projetos de trabalho, adotada no curso.

A Qualificação em Empreendimentos Comunitários para a Geração de Renda preparará o profissional para orientar, acompanhar, controlar e avaliar projetos de serviços e produção artesanal. Com ações voltadas para a administração de empreendimentos comunitários, com visão de globalização, de empreendedorismo, dinâmica de negócios, gerenciamento, mercado, dedicado à transformação artesanal de alimentos, de recursos regionais, tecelagem, bem como à obtenção de tintas por processos naturais, para tingimento e estamparia.

Todas estas qualificações estarão preocupadas com o desenvolvimento, no futuro profissional, de habilidades no estabelecimento de relações interpessoais, de liderança, de tomada de decisão, de trabalho em equipe, de comunicação oral e escrita, senso crítico e analítico, respeito à diversidade cultural e identificação com as questões sociais.

A princípio, havia sido estruturada uma quarta saída intermediária: a Qualificação em Educação para o Consumo⁶⁰ que capacitaria o profissional para a elaboração, planejamento, execução e avaliação de programas e projetos que visem à educação e orientação do consumidor, voltando suas ações para o aumento do nível de informação da população, tomada de consciência, eliminação de desperdícios, responsabilidade compartilhada, reciclagem e mudanças de padrão comportamental, tendo em vista a relação consumo/ecologia, e, que foi repensada em sua relação com o desenvolvimento de comunidade, tendo sido alguns de seus conteúdos e práticas incorporados às outras qualificações.

Todo este esquema esteve, até o ano de 2002, em fase de instalação e, por isto mesmo, sujeito a construção e adequações. O grupo de professores veio se reunindo, uma vez por semana, no período da tarde, numa média de 4 horas e meia de trabalho, para decidir ações, caminhos e debater a pedagogia de projetos e a resolução de problemas, trabalhando um currículo não disciplinar, integrado a projetos sociais, implantados na cidade, discutindo, ainda, transformações e adaptações dentro, até mesmo, do organograma do curso, nas constituições dos módulos e blocos temáticos e a carga horária.

Apesar das dificuldades advindas das inovações metodológicas, o grupo vinha optando pelo enfrentamento das situações, por acreditar que construiria, junto com o aluno, estratégias novas de questionamento e produção de conhecimentos, fundamentando uma

⁶⁰ Esta qualificação, no ano 2001, foi extinta, determinando uma redução de carga horária.

nova postura, que respeita diferentes pontos de vista, em busca de um aprofundamento do conhecimento de si mesmo e do mundo.

Utilizando-se o pensamento de Morin (apud HERNÁNDEZ, 1998), acreditava-se em buscar a contextualização do global, engendrando “*um pensamento do contexto e do complexo*”. No entanto o trabalho muitas vezes iria esbarrar em concepções individualistas, contaminadas pela cultura e tradição das concepções pedagógicas próprias de cada elemento que dele participa. Adotar na prática todas as prerrogativas da teoria globalizadora envolve uma mudança que muitas vezes, assusta. Embora o grupo reconheça uma gama de atitudes e habilidades, que o processo possibilita desenvolver, a lentidão com que a prática acontece, dentro de projetos reais, leva a um sentimento de perda em relação à parte teórica dos conteúdos, tão valorizada nos currículo por disciplina e, pretensamente agilizada pela metodologia expositiva.

Isto provocou reconsiderações, questionamentos sobre a real condição de trabalho dos alunos em nível técnico, mudanças de estratégias na exposição do aluno ao contato com os grupos comunitários, muitas vezes determinando uma retomada da predominância da teoria sobre a prática e à sua conseqüente fragmentação de conteúdos.

Porém o grupo de professores do curso concorda que a interpretação é fundamental num projeto de ensino-aprendizagem como este e que significa inteirar-se das diferentes versões dos fenômenos, interessar-se pelas suas gêneses e, principalmente, conhecer, historicamente, as forças que as determinaram, buscando as intenções e a funcionalidade política e social implícita em cada uma delas. Ficam, então, destacadas, como “*estratégias de interpretação*” implementadas através do diálogo e debates entre professores e alunos: questionar “*verdades estáveis e objetivas*”; reconhecer as concepções que influem em suas representações; procurar compreender a quem beneficia e a quem marginaliza cada uma destas visões; reconhecer que muitos pontos de vista se impõem, não pela argumentação isenta, mas pelo poder de quem os advoga; adotar um “*certo relativismo*”, percebendo as conexões com interesses e a manutenção da “*hegemonia de certos grupos*” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 58).

No caso do Curso de Desenvolvimento de Comunidade, como uma das atribuições do técnico é “*elaborar projetos na área social*”, em muitas situações, um projeto serviu de eixo para o desencadeamento das pesquisas, atividades e conexão com a realidade; o que não significou, necessariamente, a existência, do mesmo, como condição, indispensável,

para a realização dos trabalhos. Em meados de 2002, a instrumentalização para elaboração de projetos, coleta de dados e sua tabulação passou por uma reformulação que prevê o seu trabalho, não mais no início do curso, mas após as qualificações profissionais intermediárias.

Quando os projetos de pesquisa se constituíam em indicadores para a elaboração dos projetos e estes estabeleciam os eixos de conexão com a realidade, nos anos de 2000 e 2001, os percursos organizativos de conteúdos, das turmas do Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades, se tornavam únicos, singulares, e nunca um planejamento feito poderia ser considerado como modelo, senão como experiência, e repetido em outra turma, mesmo que do mesmo período. As atividades eram, então, anotadas para análise e discutidas em reuniões, servindo como aprendizado na seleção de estratégias e atitudes, nunca como molde ou como organização estabelecida e fixa. Sabia-se que, o caminho formativo de cada turma seria personalizado, mesmo que se repetissem as mesmas indagações; as respostas seriam diversificadas e originais.

Conforme esclarece Perrenoud (1999b, p. 102), “*é necessário afrontar uma complexidade que descarta definitivamente receitas, modelos pedagógicos prontos para uso*”. A percepção deste conceito angustiava, às vezes desestabilizava o grupo no planejamento, que se viu tentado a voltar aos modelos pré-estabelecidos, conhecidos, mais confortáveis. Mas a discussão muitas vezes re-estabeleceu a vontade de encarar a complexidade e a contextualização como desafio. Como a mudança feita, no segundo semestre de 2002, determinou o retorno à idéia de que a teoria deveria anteceder à prática, perdeu-se a possibilidade de explorar as oportunidades pedagógicas que aconteceriam por se estar partindo do contexto e do complexo, buscando na inter e/ou transdisciplinaridade a globalização dos conteúdos formais. Retomou-se um modelo mais próximo de uma globalização pelo somatório de matérias, procurando nas atividades comunitárias e no módulo de Gestão, propiciar experiências para a efetivação da conexão entre os conhecimentos adquiridos, experiências debatidas e a sua práxis.

“A concepção de conhecimento prático pessoal é a de um conhecimento experimental, carregado de valor, positivo e orientado para a prática. O conhecimento prático pessoal adquire-se por tentativas, está sujeito a mudanças, não pode ser entendido como algo fixo, objetivo e sem alteração”(CLANDININ, apud GARCIA, 1995, p. 60).

Embora a organização dos módulos e temas tenha sido alterada, as competências, habilidades e bases tecnológicas continuam as mesmas, provocando apenas o adiamento do contato dos alunos com a comunidade, determinando mudança na metodologia. O Estágio Curricular foi substituído pelo Trabalho de Conclusão de Curso, já que o aluno desenvolve atividades comunitárias nos blocos temáticos que constituem as qualificações.

Este novo modelo de organização curricular foi o que integrou o Plano de Curso e foi enviado para o Cadastro Nacional de Curso, em meados de 2002. Nele, o módulo Estudos e Projetos passa a ser ofertado junto com o módulo de Gestão, curiosamente após as Qualificações Profissionais que parecem ficar sem a instrumentalização necessária nestas áreas. O desenho da Organização Curricular do Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades, com suas Qualificações Profissionais Intermediárias, em 09/07/2002, ficou então reconstituído, conforme o modelo especificado na Figura 3 :

Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades

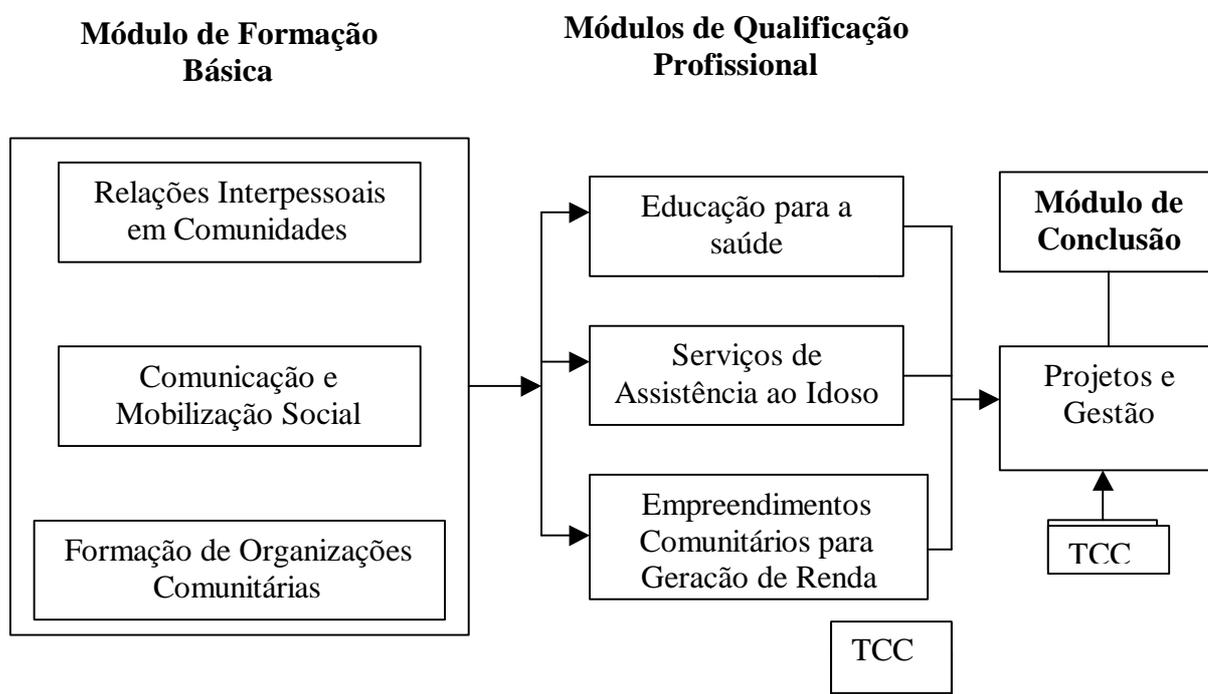


Figura 3 – Desenho da organização curricular do curso técnico em Desenvolvimento de Comunidades, no segundo semestre de 2002 (EAFU, 2002).

Para se certificar na Qualificação Profissional “Educação para a Saúde”, o aluno cursa os módulos de Formação Básica e o específico, devendo elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), perfazendo um total de 464 horas. A Qualificação Profissional em Serviços de Assistência ao Idoso foi estruturada com 428 horas, incluindo o básico, o específico e o TCC. Para receber a certificação em Empreendimentos Comunitários para a Geração de Renda, que é a outra saída intermediária do curso técnico em Desenvolvimento de Comunidades, o aluno tem que cursar o básico, o módulo específico e elaborar o seu TCC, o que resulta em 430 horas de trabalhos práticos e aulas.

Recebe o diploma de Técnico em Desenvolvimento em Comunidades, o aluno que completar todos os módulos, descritos no desenho da organização curricular, e elaborar o seu Trabalho de Conclusão de Curso, completando 1076 horas de trabalhos práticos, debates e aulas, tendo comprovado a construção das competências necessárias para o desempenho de sua profissão.

A avaliação, como não poderia deixar de ser, está levando em conta as competências estabelecidas no Plano de Curso, optando, preferencialmente, por um caráter mais formativo e de diagnóstico. Estuda-se a utilização, sempre que possível, da auto-avaliação, da observação de desempenho, de relatórios, de portfólios - devendo-se em relação ao último, possivelmente, catalogar, ora os melhores trabalhos, ora documentar toda a construção do conhecimento, destacando o processo de aprendizagem. Tem sido abordada a possibilidade dos instrumentos de observação serem construídos com a participação do próprio aluno, para que haja a discussão das atitudes e habilidades que lhes são significativas, impondo um processo transparente e participativo. Foram construídas fichas envolvendo competências e habilidades.

A equipe responsável pela execução e planejamento das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no curso está preocupada com a coerência do sistema de avaliação. A equipe percebe ser “*a avaliação tradicional uma amarra importante, que impede ou atrasa todo tipo de outras mudanças*” (PERRENOUD, 1999a, p. 76). Por isto, o processo de avaliação passou a ser discutido nas reuniões do grupo de professores.

As decisões de avaliação vêm sendo analisadas, tendo em vista a adoção de um currículo determinado em competências, habilidades e bases tecnológicas e o grupo de professores busca uma postura que satisfaça a todos os integrantes do processo educacional. O processo avaliativo tradicional pesa muito, ainda, nas decisões, por estar a

avaliação impregnada pelas relações de poder e as decisões influenciadas pelas histórias de vida de cada um.

Os critérios da avaliação de aprendizagem, conforme o Plano de Curso analisado, priorizam os “*instrumentos de avaliação estimuladores da autonomia na construção do conhecimento, que envolvam atividades realizadas individualmente e em grupo e forneçam indicadores da aplicação, no contexto profissional das competências adquiridas*” (EAFU, 2000, p. 24; 2002, [s.p.]).

Os professores, a coordenação geral de ensino e a coordenação do curso priorizam a adoção de metodologias e procedimentos que possam fundamentar a ação dos futuros técnicos, quando da sua entrada no mercado de trabalho, considerando as estratégias, utilizadas, como parte integrante de suas preparação, adotando a participação contínua em atividades comunitárias. Para isto, a Escola mantém parcerias e convênios com várias instituições, desenvolvendo um trabalho, junto a instituições da cidade, onde professores e alunos executam projetos, nos quais, além dos objetivos sociais, aprimoram as habilidades que comporão o elenco de competências que farão, destes, profissionais da área social.

A preocupação com a transformação social esteve sempre presente nas discussões sobre a redação das competências que iriam integrar o Plano de Curso.

A História do Desenvolvimento de Comunidade demonstra que os procedimentos adotados no Brasil, não foram, nem suficientes, nem adequados à implementação das mudanças necessárias para produzir melhoria nas condições de vida e trabalho das populações rurais e urbanas a que se destinavam. Dirigiram seus esforços para a produção e o consumo, impondo modelos próprios ao estrato hegemônico da sociedade, tratando, de modo simplista, as situações de carência, como se elas fossem o resultado do atraso cultural, da ignorância e analfabetismo dos menos favorecidos e não se preocuparam em tratar as causas, buscando, para que isto acontecesse, mudanças no modo de produção e das estruturas sociais pelo fortalecimento das classes subalternas, conforme análise de diferentes autores citados no primeiro capítulo.

Por ter o Desenvolvimento de Comunidades (DC) um passado ligado aos interesses de divulgação de modelos importados de tecnologia, às intenções de propagação da cultura da classe dominante, pela imposição de valores, funcionando como um aparelho ideológico do Estado, minimizando as conseqüências da pobreza, pela prestação de favores, na maioria das vezes, apenas para conformar as massas a um sistema econômico

estratificante, a redação das competências e habilidades e do enunciado das bases tecnológicas exigiu uma especial atenção, levando à discussão da linguagem adotada no Plano de Curso da Habilitação Técnica em DC.

Pois através dos seus enunciados, o grupo responsável por sua elaboração estaria determinando, detalhadamente, o papel deste técnico na virada do século XXI. Pela redação dada a estas competências, evidenciava-se o nível de comprometimento deste profissional com ações mais democráticas, que priorizassem o respeito à cultura popular, visando às necessidades dos grupos, aos quais atendem e à politização destas comunidades, para que pudessem, pela organização de suas forças, transformarem-se em agentes da sua própria história. Preocupava, também, o fato de que o Plano de Curso estaria disponibilizado para outras instituições que poderiam adotá-lo sem uma compreensão profunda de seus fundamentos.

Para que cumprissem esta finalidade ⁶¹, os objetivos das ações do Desenvolvimento de Comunidade deveriam voltar-se para a mobilização destas populações para o debate, a fim de que, de forma crítica e consciente, estas pudessem assumir-se como co-responsáveis, participantes, nos processos de mudança, contribuindo para a revisão de seus valores e daqueles que lhes têm sido impostos, transformando as situações de subordinação, impondo-se como força motriz de um desenvolvimento planejado, conectado aos interesses de todos, dentro de princípios de nacionalidade, podendo influir, pela sua organização, nas estruturas determinantes de sua própria marginalidade.

Pela clareza na redação de competências que priorizassem a participação popular nas decisões, evitar-se-ia a perpetuação de ações, tão comuns, ainda nos dias de hoje, em que os profissionais da área social julgam, planejam e executam a revelia dos anseios das comunidades. Palestras, soluções exógenas, imposição dos pontos de vista da classe hegemônica, são, e têm sido, a tônica das ações de intervenção dos poderes públicos e, mesmo particulares, sobre as populações carentes. O hábito leva os profissionais a julgarem-se no direito de decidir pelo bem de todos, numa relação paternalista, o que não é a melhor forma de contribuir para a formação de um sujeito atuante.

Na análise dos enunciados de competências e habilidades do Plano de Curso da Habilitação em DC, são encontradas assertivas técnicas, de aparente neutralidade:

⁶¹ Importante a leitura do embasamento teórico nas páginas 116 a 122, no subtítulo “O Desenvolvimento de Comunidades”. Na página 108 há uma reflexão crítica sobre as funções deste profissional.

“Organizar programas e projetos de lazer. Elaborar um projeto de mobilização social. Realizar reuniões periódicas com a comunidade para a verificação do desempenho das ações. Coordenar recursos institucionais financeiros e materiais. Avaliar a qualidade de atividades e serviços realizados. Identificar instituições, grupos e pessoas que poderão cooperar com programas projetos e ações, estabelecendo parcerias institucionais de recursos financeiros e materiais, mediando interesses e práticas operacionais. Aplicar instrumentos de avaliação e analisar os resultados obtidos e o custo/benefício” (EAFU, 2000, p. 10 a 20).

Palavras e expressões como: planejar, orientar, informar, promover, difundir, implementar, avaliar, elaborar, aplicar, utilizar métodos, organizar ações e serviços, identificar, proporcionar atendimento, estabelecer critérios, selecionar métodos e processos, representam procedimentos técnicos, tradicionalmente aceitos e, muitas vezes, perigosamente autoritários.

Estabelecer, organizar, elaborar, verificar, analisar, avaliar, pressupõem uma relação vertical; e são palavras que fazem parte do jargão técnico de muitas profissões. Mas o desenvolvimento de uma comunidade supõe a construção da autonomia; crescimento, pessoal ou social, está relacionado à tomada de decisão, à discussão em grupos e à democratização de decisões. Avaliação é um processo que, nesta perspectiva, deve ser compartilhado, por isto mesmo, horizontal.

Se o técnico articula, apóia, mediatiza, coordena, monitora, propõe, promove debates, incentiva, estimula, organiza situações para análise e avaliação de resultados, colabora na prestação de serviços de: levantamento de dados, apresentação de resultados para a própria comunidade, de redação do planejamento feito pelo grupo, de redação técnica de relatórios e projetos, ele estaria incentivando a mobilização e a organização de grupos na comunidade. Seria ainda melhor que ele incentivasse a participação dos elementos na confecção dos projetos, na redação do planejamento, na construção dos instrumentos para levantamento de dados, na aplicação e apuração dos mesmos e outros tipos de atividades mais técnicas, para que, até nisto, houvesse uma aprendizagem e a construção da autonomia pelo grupo envolvido, mas estas últimas atividades, por mobilizar um conhecimento técnico, podem ser vistas como prestação de serviço ao grupo e por isto mesmo a ele submetidas.

Sob uma linguagem técnica usual, estão escondidos conceitos, contaminados por anos de exercício profissional, em estruturas organizadas hierarquicamente. Tornava-se, pois, necessária uma releitura, para flagrar as situações onde, pela redação, o técnico passa

a determinar, sozinho, o que vai ser feito, como vai ser feito, por quem e quando. E, mais preocupante ainda, quando lhe é dada competência de avaliar situações, serviços e pessoas, numa atitude de pleno poder.

Apresentar sugestões de atividades; fazer um anteprojeto para ser ponto de partida de discussão dos possíveis caminhos e realizações, reelaborá-lo como projeto depois de discutido com a comunidade; buscar a democratização das decisões; são modos de operar de quem quer trabalhar, junto com a população, e, para isto, adota uma atitude dialógica.

Na construção deste documento, outro cuidado de elaboração deu-se em relação a enunciados de competências e habilidades que excediam às possibilidades do técnico, por exemplo:

“Promover ações de mudanças nos mecanismos de produção e nos hábitos de consumo. Proporcionar, ao idoso, meios para que possa permanecer no seu grupo familiar e na própria comunidade”. (EAFU, 2000, p. 18; 19).

Proporcionar significa dar, oferecer, o que torna impossível a construção desta última competência (FERREIRA, 1986).

Foram sugeridas redações, utilizando termos, tais como promover e “incentivar” práticas sociais de valorização do idoso; “estimular” a participação de famílias e de idosos em projetos que visem à educação para o envelhecimento; “incentivar práticas” naturais de promoção à saúde; “promover debates” para o estabelecimento de critérios ou metas ou ações; “incentivar a discussão” sobre métodos e procedimentos adequados para serem adotados na realização de projetos.

Para manter a perspectiva de incentivo a ações democráticas e à organização das comunidades para o seu crescimento político, sugeriu-se incluir em todas as qualificações, nos projetos de trabalho, o cuidado com a pesquisa, o levantamento de dados sobre as necessidades e realidade da comunidade, a ênfase na mobilização e organização de grupos e/ou comunidade; a ação do técnico como apoio, como mediador; a busca, como direito, de recursos públicos e dos privados disponíveis como subsídio ou colaboração para o crescimento da população; a formação de cooperativas e associações para facilitar a conquista de metas estabelecidas pelos grupos envolvidos e a organização política da comunidade.

As discussões sobre a necessidade de evidenciar tal postura visavam conseguir uma redação que não permitisse interpretações que levassem à implementação de cursos, que

pudessem formar técnicos sem a preocupação com a transformação social ou acreditando no assistencialismo ou paternalismo como formas de a promover.

Estas considerações, colocadas e debatidas, no decorrer das reuniões, nem sempre foram aceitas, e, por vezes prevaleceu a redação inicial, conforme a linguagem tradicional dos planejamentos. Mas as discussões serviram para aprofundar e ampliar idéias sobre o papel deste técnico e a contribuição de sua função social.

Em vários módulos, o Plano de Curso da Habilitação Técnica em Desenvolvimento de Comunidade traz competências e habilidades redigidas com nítida preocupação com a mobilização e organização de grupos, como por exemplo:

“Motivar os beneficiários a que analisem a realidade da área em que se inserem e a se pronunciarem sobre as suas limitações e possibilidades. Orientar e monitorar as ações de grupos comunitários. Promover a valorização do homem descobrindo e ativando suas potencialidades. Organizar ações que visem ao associativismo cooperativo e aos processos de formação de grupos de interesse coletivos. Acompanhar e assessorar o funcionamento de organizações comunitárias. Promover a participação de especialistas sempre que o grupo necessitar. Realizar reuniões com os representantes da comunidade para incentivar a criação de grupos. Realizar reuniões de acompanhamento e assessoramento com os grupos criados e seus coordenadores, ajudando na sua coesão. Identificar necessidades de treinamento/atualização de pessoal, propondo sua realização”. (EAFU, 2000, p. 10 a 14).

No entanto, ainda em alguns momentos, a linguagem ⁶² faz parecer que cabe ao técnico decidir o que é melhor para a comunidade e, ainda, fiscalizá-la no cumprimento daquilo que foi decidido por ele ou pela equipe técnica:

“Implementar programas que visem ao planejamento familiar. Promover ações de mudanças nos mecanismos de produção e nos hábitos de consumo. Estabelecer critérios de produtividade e qualidade na produção artesanal. Selecionar método e processo apropriado à produção artesanal. Selecionar os instrumentos de registro e critérios de avaliação das atividades e serviços”. (EAFU, 2000, p. 10 a 20).

Não significa que o profissional não deva ser capaz de escolher critérios, métodos e procedimentos, decidir o que é bom, ou prático, e avaliar, mas, como atua em Desenvolvimento de Comunidades, ele precisa abrir espaços de reflexão e deixar a população exercer o seu poder, decidir, estabelecer, negociar, avaliar e responsabilizar-se

⁶² Muito já foi discutido, no e pelo, grupo de professores, e, por isto mesmo, várias foram as modificações que vieram sendo implementadas no Plano de Curso que, em julho de 2002, foi, finalmente, cadastrado.

pelas opções e caminhos escolhidos, colocando-se como um colaborador apto a contribuir nas decisões mais difíceis e técnicas ⁶³.

Constataram-se, ainda, durante as discussões para redação do plano de curso, dificuldades de entendimento da conceituação de competência que, ainda é uma idéia em debate, o que, conseqüentemente impossibilitava, em diferentes situações concretas, o estabelecimento de diferenças circunstanciais entre competência e habilidades, dificultando o trabalho e a compreensão de muitas idéias que foram submetidas à apreciação do grupo. Ao discutir estas questões, propor a formação de um profissional que nas comunidades promova meios para a participação e a autonomia, mesmo que relativa, dos envolvidos, esbarra-se em obstáculos que são fortalecidos pelas histórias de vida de alguns dos professores, envolvidos no planejamento, que estão repletas de experiências, com a formação de profissionais técnicos cujas funções são a de, realmente, decidir, planejar e avaliar. Estas situações são reforçadas, ainda, pela vivência em escolas que trabalham numa linha vertical de poder.

O papel do profissional formado como técnico em Desenvolvimento de Comunidades em Uberaba encontra-se definido no Plano de Curso, em seus objetivos e na descrição de seu perfil:

“Formar profissionais criativos e empreendedores, capazes de definir diretrizes de ação; de elaborar, executar e avaliar programas e projetos sociais de interesse da comunidade, que visem à melhoria da qualidade de vida”.(EAFU, 2002, [s.p.]

O técnico, segundo o documento:

“... estará apto a exercer atividades de combate à pobreza, geração de renda, educação para a saúde, uso adequado dos recursos naturais, eliminação de resíduos, mudanças nos processos de produção, educação para o consumo e organização de cidadãos em torno de interesses comuns”.

“Para tanto, estes profissionais devem participar da promoção de pesquisas e levantamento de dados sobre indicadores sociais; auxiliar na execução de programas e projetos de promoção social; otimizar os recursos disponíveis num sistema de gerenciamento eficiente e avaliar os resultados alcançados durante e após a realização das ações” (EAFU, 2000/2001, p. 5; EAFU, 2002, [s.p.]

O documento (2000/2002) estabelece ainda que: *“este profissional deverá trabalhar para promover a melhoria da qualidade de vida material e social das famílias,*

⁶³ Embasamento teórico em Souza, citado na página 108 e Souza e Freire nas páginas 120-122.

dentro dos padrões do desenvolvimento sustentável” e, cita, em seguida, as competências profissionais gerais da área, já transcritas, em capítulo anterior, dedicado aos Referenciais Curriculares da Área (EAFU, 2000, p. 5; EAFU, 2002, [s.p.]).

Para captar melhor a função social deste técnico lê-se, na justificativa do plano, ao lado de uma pesquisa sobre os indicadores sociais de Uberaba, que “o trabalho” deste profissional poderia...

“... contribuir substancialmente para a melhoria da situação caótica da criança e do adolescente; para o surgimento de uma ‘nova velhice’ ativa e produtiva; para a preservação do meio ambiente e para a realização de um trabalho junto às famílias, visando à melhoria de sua qualidade de vida econômica e social” (EAFU, 2000/2002, [s.p.]).

A construção deste documento motivou, no grupo, a troca de experiências, o interesse por conteúdos que anteriormente estavam sob a responsabilidade de outro professor, ampliando horizontes; determinou, na sua implantação, a cooperação, o apoio e o planejamento de atividades compartilhadas por vários professores, proporcionando um aprofundamento maior nos conceitos envolvidos.

A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DO PLANO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

O professor é um profissional cuja prática acontece num ambiente complexo, onde é chamado a mediar, organizar para análise e resolver situações para as quais, obrigatoriamente, é levado a estabelecer hipóteses, escolher as técnicas adequadas, inventando procedimentos e mobilizando os recursos disponíveis. De sua capacidade de combinar técnica e conhecimentos e diagnosticar, estabelecendo um planejamento estratégico para a solução dos problemas, sob as pressões que caracterizam o ambiente escolar, é que vem a sua possibilidade de sucesso e a garantia da qualidade almejada pelo sistema educacional.

As transformações sociais influem e determinam mudanças nos papéis e no tipo de escola, nos métodos e currículos, impondo concepções diferentes sobre o ensino-aprendizagem. Tem-se tornado claro, a cada dia, a relevância da prática para o

desenvolvimento profissional do professor e a necessidade de uma formação continuada, em serviço, constatando-se que a formação inicial, mesmo acompanhada por estágios nas escolas, é apenas a primeira etapa da sua preparação para o exercício em diferentes níveis. A competência profissional do professor, pois, não pode ser definida em um modelo acabado, estático, mas como uma construção que se processa em função de um contexto que permeia sua prática, e, no qual, serão definidas as possibilidades e as limitações que forjarão a qualidade do seu fazer.

Por tanto, as políticas de desenvolvimento do educador em serviço deverão embasar-se, na reflexão sobre os fatores que condicionam sua prática, a estrutura e a conjuntura, onde atua, delimitando seu espaço e possibilidades. *“A identificação de necessidades de educação em serviço deverá ser encaminhada com a participação efetiva dos educadores, discutindo os problemas que enfrentam no cotidiano de seu trabalho”* (FUSARI; RIOS, 1995, p. 39).

Se a sua prática se torna rotineira, o comportamento do profissional passa a ser mecânico, automático, repetitivo e ele deixa de ativar os esquemas mentais que construiu, não estabelecendo contato com a realidade cambiante, repetindo, monotonamente, um tipo de intervenção rígida que elegera como certa e eficaz.

Por isto, as situações de reforma incomodam, desestabilizam e exigem uma tomada de posição, propiciando situações para se repensar a escola, os métodos e as práticas escolares.

Ao mudar o paradigma educacional, normalmente evidencia-se a necessidade de um novo planejamento. Discute-se o que já foi feito e o que se pode alterar. Analisam-se as sugestões, numa atitude de responsabilidade intelectual.

“Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as conseqüências de um passo projetado, significa ter vontade de adotar essas conseqüências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade assegura integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende”.(DEWEY, apud GARCIA, 1995, p.62).

Para que isto seja viável, é preciso refletir. O que permite esta reflexão é a ausência de preconceito, é estar aberto para o novo, sem medo de reconhecer equívocos, de analisar e repensar verdades que foram consideradas absolutas, aprendendo a respeitar outras perspectivas, aceitando uma mudança no seu ângulo de visão, não com credulidade, mas como alternativa, como um caminho, a ser explorado e avaliado, uma possibilidade de

melhoria que deve ser pensada e testada, o que leva à curiosidade, uma porta para novas experiências, uma quebra na rotina.

Importante lembrar, que toda esta reflexão deve ser permeada pelas considerações éticas, voltadas para as repercussões contextuais e políticas da própria prática, reconhecendo limitações e possibilidades implícitas no sistema educacional (GIMENO, apud GARCIA, 1995).

A criação de um novo curso, uma nova profissão⁶⁴, concomitante à implantação de novas diretrizes para a educação, forma uma situação única, própria para a reflexão sobre a prática de todos os envolvidos neste projeto. Segundo Schön (apud GARCIA, 1995), a prática do professor leva à construção de um conhecimento específico ligado à ação.

Os processos de desenvolvimento profissional do educador devem considerar a importância do planejamento de ações coletivas, nos quais as decisões sejam partilhadas, objetivando a qualidade da prática, o que significa a produção de um trabalho fundamentado numa visão crítica, e, principalmente, ética, “*capaz de intervir na transformação da sociedade na direção da solidariedade e da justiça*” (FUSARI; RIOS, 1995, p. 42).

A realização do projeto de construção do currículo do Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades ensejou oportunidades para que o grupo exercitasse as habilidades necessárias ao professor reflexivo. Estas destrezas, segundo Pollard e Tann (apud GARCIA, 1995), têm a ver com as capacidades de fazer diagnóstico, analisar os dados conseguidos e, a partir deles, ser capaz de construir uma teoria, emitir juízos sobre as conseqüências educativas do projeto e sobre a importância dos resultados alcançados, planejar e estimar antecipadamente sua implantação, sendo capaz de relacionar fins e meios para o sucesso do projeto, ser capaz de comunicar e partilhar idéias, o que faz da discussão e do planejamento em equipe o lugar ideal para o exercício delas.

A tarefa que se impôs ao grupo de professores, o empenho na elaboração do Plano de Curso e implantação de uma nova habilitação, começava pela assimilação dos novos impositivos da Lei Federal nº 9394/96, principalmente, sobre o ensino profissionalizante. Impunha, para a sua realização, a pesquisa no mercado de trabalho para o estabelecimento

⁶⁴ No caso relatado por esta dissertação, constatada a demanda por profissionais técnicos que atuassem na Área de Lazer e Desenvolvimento Social, tratou-se de colaborar com o atendimento destas necessidades, traçando o perfil de um novo profissional, estabelecendo as competências da nova atividade profissional.

do perfil do técnico em demanda, para a caracterização de suas funções e subfunções profissionais.

Só depois de bem determinado o objeto do curso⁶⁵, poder-se-ia, então, trabalhar, utilizando os conceitos de competências profissionais, habilidades e bases tecnológicas. Cada professor contribuiu com sua experiência pessoal e, em discussões e em reuniões de trabalho semanais, foram sendo estruturados o rol destas competências e suas habilidades, bem como, as bases tecnológicas que as fundamentavam. A discussão, com a participação de todos que se dispunham a comparecer nas reuniões semanais, considerava se a competência era, ou não, própria para o curso e, sendo pertinente, analisava todas as possibilidades de redação, resultando numa prática que mobilizava, além dos conhecimentos técnicos pertinentes à linguagem do planejamento, outro relativo ao fazer profissional do técnico, o que era importante pela originalidade do projeto.

O trabalho em conjunto de determinação das competências e habilidades próprias deste técnico, propiciou o início da formação de um conhecimento geral sobre o curso⁶⁶, fundamentando a possibilidade de ações integradas dos seus professores.

Para construir o Plano de Curso, a equipe pesquisou conceitos, buscou estudos de caso, procurando clarificar as novas sugestões metodológicas, procurou informar-se sobre as teorias e críticas de autores, solicitou a cooperação de colegas que, convidados, apresentaram trabalhos, resultado de pesquisas próprias.

A opção pela globalização dos conhecimentos, narrada nas páginas 129 e 130, deste mesmo capítulo, determinou múltiplas experiências envolvendo a transdisciplinaridade⁶⁷ e interdisciplinaridade⁶⁸; a resolução de projetos e a funcionalidade dos conhecimentos determinaram a saída da sala de aula, em trabalho de campo.

Pela escolha da metodologia, os desenhos do currículo foram surgindo em módulos⁶⁹, como conseqüência do aprender-fazendo. Visava-se à autonomia do aluno que

⁶⁵ O trabalho de determinação do perfil do técnico em Desenvolvimento de Comunidades exigiu cuidados especiais por ser um profissional que ainda não existia no mercado de trabalho.

⁶⁶ Como o grupo todo de professores participou e contribuiu para a determinação das competências e redação de todo o Plano em questão, então, no final do trabalho, todos tinham conhecimento de toda a proposta e, não, apenas a parte dela, da qual seria o responsável.

⁶⁷ Transdisciplinaridade, globalização de conhecimentos e a metodologia adotada pelo curso estão descritas na página 128 e nas seguintes.

⁶⁸ Interdisciplinaridade supõe a colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores de uma mesma ciência, visando o enriquecimento mútuo e a reciprocidade nas trocas (FAZENDA apud STROILI; GONÇALVES, 1995).

⁶⁹ A estrutura em módulos está especificada na página 127 desta dissertação.

deveria pesquisar e resolver problemas multidisciplinares, muitas vezes reais. O professor assumiu o papel de pesquisador, de apoio, aquele que trabalhava em conjunto, não só com os alunos, mas também com os outros professores. Foram expostos à dúvida. “*É impossível aprender sem ficar confuso*” (SCHEFFLER, apud SCHÖN, 1995, p. 85). Muito difícil admitir que não existe apenas uma resposta às situações concretas.

A metodologia escolhida exigia o que Schön (1995) chamou de reflexão na ação e reflexão sobre a ação⁷⁰, enquanto a construção do Plano de Curso colocava a necessidade da reflexão para a ação (SHULMAN, apud ALARCÃO, 1996), por visar à sistematização das decisões do grupo. Cada participante refletia, então, sobre as novidades, aprendia em ação, analisava os resultados conseguidos e, na reunião semanal, isto era exposto, analisado compartilhado, replanejado. O horário de aulas era decidido a cada semana em função das necessidades detectadas.

Professores e alunos que participaram do Curso durante este período de estudo para a sua implantação, em meio às mudanças narradas no subtítulo anterior, se sentiram muitas vezes desconfortáveis. Culturalmente, a escola trabalha com um horário rígido, com aulas expositivas e admite uma única resposta certa, aquela que o professor sabe e o aluno aprende. Estuda-se a teoria antes da prática. Mergulhar na complexidade do mundo social, pesquisar dados e necessidades, estabelecer prioridades de ação, aprender a fazer projetos, aprender para agir, aprender na ação, aprender fora da sala de aula é, realmente, um desafio.

Além de tantas transformações, decorrentes das decisões sobre a metodologia e da modularização, pressionados pelo tempo que, no ano escolar, é sempre curto, o grupo teve que enfrentar uma nova dificuldade: Como avaliar por competência? Como concretizar as novas necessidades de acompanhamento de aprendizagem? Quando e como determinar se o aluno está pronto, que cumpriu de modo aceitável as operações que traduzem o seu saber-fazer? O que muda na avaliação?

“Para haver aprendizagem, precisamos contar com um desejo forte de saber. As pedagogias mais ativas incitam os alunos a assumirem melhor suas responsabilidades e facilitam a canalização de seus interesses porque, na proposição de projetos ou resoluções de problemas, as tarefas e ações assemelham-se mais aos modelos interativos e sociais do

⁷⁰ À reflexão que se faz no decorrer da ação, influenciando nas decisões dos meios a utilizar, estratégias a escolher e prioridades a seguir, chama-se: reflexão na ação. Ao revistar-se, mentalmente, uma ação, com o intuito de explorá-la, retrospectivamente, em suas possibilidades ou em outra perspectiva, debruçando-se sobre ela, está-se fazendo uma reflexão sobre a ação.

cotidiano, levando o aluno a engajar-se na gestão, execução, avaliação dos métodos de trabalho e dos resultados das ações, facilitando o seu comprometimento com a escola” (CARDOZO; OLIVEIRA, 2001, [s.p]).

Mas deve-se considerar que, mesmo com a utilização de uma metodologia ativa, dinâmica, ainda que saindo a campo para enfrentar desafios de construção de conhecimentos em ação, nem todos os alunos possuem idêntica vontade de aprender por todo o tempo, nem compromisso, mesmo num curso profissionalizante, onde as atividades são programadas objetivamente, visando à qualificação para o trabalho.

Os modelos tradicionais de avaliação pressionam pelo continuísmo dos velhos métodos de transmissão de conhecimentos via exposição de matéria e memorização de conteúdos e a falta de modelos e teorias de avaliação que sejam mais condizentes com métodos e procedimentos mais dinâmicos, acabam por se constituir num entrave para as suas implantações (PERRENOUD, 1999a). A situação provocada pela implantação do curso provocou a necessidade urgente de debates e de decisões dos processos de avaliação.

Como o projeto em implantação, objeto desta dissertação, adotasse uma orientação metodológica pautada em projetos, resolução de problemas, decidiu-se por adotar a avaliação como um mecanismo de acompanhamento das ações, como uma presença constante na ação pedagógica. Buscaram-se teóricos para fundamentar estas decisões. Perrenoud (1999a) prefere chamar este acompanhamento de regulação e propõe a substituição do termo “avaliação formativa” por “observação formativa”, para evitar a correlação com as idéias de nota, classificação, boletim escolar. Aconselha dois tipos de regulações pela observação: a da atividade em si, onde o professor preocupa-se com o ritmo, o desenvolvimento e a finalidade das ações e a das aprendizagens que pode ser avaliada pelo envolvimento, disposição de participar sem delegar responsabilidades, liderança.

“Observar é acompanhar e listar concretamente as aprendizagens, anotando peculiaridades que possam especificar as dificuldades ou as habilidades que lhes determinam estilo. Cardinet (1986) aconselha centrar as observações sobre as condições de aprendizagens, deixando os resultados para mais tarde” (CARDOZO; OLIVEIRA⁷¹, 2001, [s.p]).

⁷¹ Texto produzido para apresentação do resultado das pesquisas teóricas e criação de dispositivos práticos sobre a avaliação por competência, na Uniube e em Uberlândia numa oficina pedagógica, por professoras do Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades.

Segundo Penna Firme (2000), avaliar as competências de um futuro profissional coloca o avaliador numa situação dialógica em que ambos, em parceria, podem descobrir, juntos, os avanços e dificuldades para consolidarem aqueles e corrigirem estas.

“Como observar passa a ser uma das características fundamentais do profissional do ensino para avaliar as trajetórias (múltiplas) de construção do saber-fazer, desafia-nos a construção de dispositivos ou instrumentos de avaliação. Observar o grupo, observar cada um, individualmente, fornecer um instrumento para que o grupo se avalie, fornecer um dispositivo adequado para levar cada aluno a uma reflexão sobre a sua aprendizagem, propiciar condições para que seja feita a memória da atividade, a fim de possibilitar uma análise da evolução do grupo ou de cada um em especial, pela catalogação ou resumos ou relatórios de trabalhos, conclusões e apreciações, tornam necessária a elaboração de instrumentos adequados que se tornarão elementos indispensáveis e, talvez, suficientes para a avaliação de desempenho do aluno” (CARDOZO; OLIVEIRA, 2001, [s.p]).

O trabalho⁷² do grupo de professores envolvido pela implantação do Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades, então, ficou concentrado na organização de instrumentos para regulação de aprendizagem. Reinventaram-se as fichas de observação, criaram-se fichas de anotações: para cada competência foram listadas as habilidades pertinentes. E, à medida que os professores organizavam as competências e as habilidades, constatavam a necessidade de rever o trabalho anterior de planejamento. Descobriu-se, na prática, por tentativas, ensaio e erro, que a melhor maneira de organizar um currículo em competências é centrar-se na avaliação e no perfil do profissional que está sendo formado. Qual competência vai-se avaliar? Quais as habilidades que a compõem? Quais são as bases tecnológicas que justificam e explicam os procedimentos adotados? Quais os conhecimentos básicos que o profissional precisaria dominar?

As avaliações tradicionais de provas e testes não foram abandonadas, mas foram repensadas. As questões são, agora, voltadas para a utilização do conhecimento, como base da prática. O processo de avaliação é sempre uma peça chave da formação de professores.

A necessidade e a urgência, presentes nas pressões que caracterizam o ano escolar, obrigam a construção do conhecimento na ação e, por reflexão, a avaliação dos próprios instrumentos construídos se faz a *posteriori*. É a reflexão sobre a ação. As fichas foram experimentadas e sofreram correções e reedições. Buscava-se praticidade.

⁷² As outras equipes de professores do CEFET também estavam executando um trabalho de construção de seu plano de curso, já que a reforma do ensino preconizava a modularização de todos os cursos, o planejamento das competências e habilidades próprias de cada módulo, obrigando a repensar o processo de avaliação.

Como na metodologia⁷³ proposta aos alunos, para o desenvolvimento do Plano de Curso, os professores que participaram desta experiência foram chamados a construir um conhecimento baseado no trabalho, pelo enfrentamento dos problemas que se sucederam no cotidiano da vida escolar, problemas que os levaram a desenvolver habilidades e estratégias de interpretação e comunicação, exigindo uma estreita relação entre a teoria e a prática.

Segundo Gómez (apud CHAKUR, 1995, p. 84) *“sob pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa seus recursos intelectuais,... para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos”*.

A resolução dos problemas e a necessidade de finalizar o trabalho tornavam significativa a aprendizagem, motivando uma atitude favorável ao estudo e pesquisa por parte da maioria dos participantes, que também se dedicou ao estudo dos conteúdos específicos, tornando-se receptiva em relação aos conhecimentos próprios das qualificações programadas para o técnico, já que o trabalho exigia a inter ou a transdisciplinaridade, o que colocou em destaque a dimensão coletiva, recuperando o papel do professor como sujeito histórico.

Encontrar espaços para influir na construção do projeto de um curso, discutir o seu planejamento, considerar metodologias participativas, assumir-se como professor reflexivo e pesquisador, construir relações mais horizontais com os alunos, envolver-se com a problemática social do município, decidir sobre necessidades de complementação teórica, trabalhar em grupo, expor-se ao grupo, foram situações que propiciaram ao professor a oportunidade de participação consciente, crítica, num processo de desenvolvimento profissional e pessoal.

A construção coletiva do Plano de Curso ilustra como os professores podem se organizar para continuar aprendendo no exercício de suas obrigações profissionais. As estratégias utilizadas constituíram-se, pois, como um processo de ação-reflexão-ação, onde foram debatidas as visões do professor como simples transmissor de conhecimentos, valorizando ações coletivas com o objetivo da construção de um posicionamento crítico, reflexivo, transformador, produtor de um conhecimento particular e significativo.

⁷³ A metodologia está detalhada no subtítulo: “A Construção do Plano de Curso...” a partir da página 128, desta dissertação.

A formação continuada de professores tem sido objeto de pesquisa de numerosos estudos que postulam como tarefa da escola a transformação crítica da realidade através da “*construção e da disseminação de conhecimentos*”, articulando a escola à comunidade (STROILI; GONÇALVES, 1995, p. 50).

Quando se tem uma visão da realidade em toda a sua complexidade, percebe-se que o desenvolvimento profissional dos professores não está vinculado somente à aplicação da teoria ou de técnicas que, nem sempre, são específicas para solucionar os problemas e situações tão diversos que acontecem no dia-a-dia da escola. Os professores devem buscar, nelas, a fundamentação para nortear o processo de incessantes escolhas, que engloba a opção por técnicas, por estratégias, por uma filosofia, em meio às quais as decisões estão permeadas pelos valores que construíram ao longo de suas vivências pessoais.

É na prática, na resolução de problemas concretos, que a teoria mostra sua utilidade e passa a ter um significado, um valor instrumental no pensamento operacional do professor. Destaca-se, aqui, a importância da abertura de espaços e tempos, dentro da estrutura organizacional da escola, para possibilitar condições para o apoio aos grupos de pesquisa, bem como a valorização das atitudes que buscam, em meio aos novos parâmetros educacionais, lugares para a transformação, entre elas a construção da democratização de decisões dentro da própria instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre as mudanças pelas quais estão passando os perfis profissionais, pode-se identificar a evolução tecnológica, os progressos da microbiologia, a microeletrônica, a globalização dos mercados e a internacionalização dos capitais, como responsáveis por uma crescente transformação e re-significação das relações de trabalho, o que tem determinado a utilização progressiva da informática e vem sofisticando os processos, exigindo maior qualificação dos recursos humanos. Ao lado de tudo isto, a velocidade da comunicação e a integração mundial quebram os conceitos dos limites geográficos e do tempo, exigindo, também, uma transformação do perfil do empregado e das empresas.

Os perfis profissionais vêm, portanto, em constante mutação. Inserir-se e permanecer no mercado de trabalho exige uma boa formação geral, com sólida base científica, mas implica, também, no desenvolvimento de habilidades próprias para a compreensão lógica dos métodos e teorias e uma constante qualificação, o que torna a educação continuada uma necessidade, diante da inesgotável capacidade de criação de novidades técnicas e tecnológicas.

Com a tendência à redução do emprego formal e o desaparecimento de diferentes profissões, prioriza-se a fusão de tarefas, exigindo-se não só a preparação para a produção, mas, também, para a gestão. Por causa destas exigências, a educação, principalmente a profissionalizante, deve preocupar-se com uma formação ampla e generalista e com o desenvolvimento do potencial crítico, criativo e da iniciativa, evitando currículos rígidos, que poderiam dificultar a entrada ou a permanência no mercado de trabalho.

Em relação à adoção das recomendações político-educacionais, existentes nos documentos dos organismos internacionais, na política do sistema de ensino do país, é importante lembrar que, na América Latina, alfabetização, escolaridade e certificação, historicamente têm sido motivadas pela ascensão social e suas eventualidades de êxito são expressas pelas possibilidades efetivas de emprego remunerado. Se isto tem sido um determinante nas políticas educacionais para a organização dos currículos no sistema

formal de ensino, na educação popular tem sido responsável pela sua vinculação a processos participativos, organizatórios que visam a resolução dos problemas de subsistência dos segmentos subalternos da população, adiando, sempre, a discussão das estruturas determinantes e geradoras das diferenças sociais e da subalternidade.

O papel “dinâmico-propulsor” da educação popular sobre a sociedade e seu desenvolvimento, a torna uma produtora de cultura e evidencia o seu grande potencial para a criação e/ou fortalecimento em cooperativas ou associações, de grupos, para a “produção comercializável” ou para o “autoconsumo”, através do resgate de técnicas artesanais, ligando-se aos objetivos da “transformação produtiva” e da “educação para todos”, defendidos pela CEPAL (Coraggio, 2000), fortalecendo a opção por uma visão economicista, restringindo-se à resolução dos problemas de integração de populações ao mercado de trabalho.

A idéia da transformação produtiva, advogada pelas organizações ligadas à ONU, vem do diagnóstico da necessidade da promoção de uma síntese entre cultura popular e conhecimento científico como uma saída para a integração de segmentos, que estão marginalizados, ao sistema capitalista: a organização de programas e projetos que valorizem a recuperação criativa dos processos e conhecimentos da cultura popular e a simultânea incorporação e/ou transformação dos conhecimentos científicos e tecnológicos da cultura acadêmica, para a produção de inovações ou resgate de conhecimentos populares.

Mesmo sob a influência destes documentos que ditam os rumos das ações de integração ao modelo capitalista de produção, surgem tendências, dentro de um projeto maior que objetiva a democratização, almejando estender-se a toda a América Latina, de, no exercício de situações de participação e organização social que visam a auto-gestão, a gestão comunitária, incluir a participação política, procurando a mediação entre as práticas políticas e as estratégias educacionais, proporcionando aos segmentos subalternos uma abertura para o mundo e para o conhecimento, sem descuidar do fortalecimento de suas representatividades.

Partindo destes pressupostos, conclui-se que o desafio maior para a educação popular, ao aceitar participar dos projetos de “Educação para Todos”, tão intimamente

ligados aos programas da “Transformação Produtiva”⁷⁴, é o de manter-se atenta, para fugir aos objetivos de simples integração, com fins de subordinação, mantendo o espírito de transformação social e o sentido libertador, evitando submeter-se incondicionalmente aos ditames dos interesses do mercado, o que é um alerta para reflexão dos que participam da educação formal, que está atrelada a estes mesmos projetos e dos que, em cursos da área social, começam a se dedicar a eles.

Repensando a história dos movimentos sociais que se desenvolveram sob a égide destes mesmos organismos, constata-se que a orientação dos processos de desenvolvimento de comunidade, sob a ótica das exigências impostas pelo setor econômico, contribuiu para a expropriação do trabalho e do saber da maioria dos trabalhadores e pequenos produtores rurais, em benefício da minoria detentora do poder, pois possuía os meios de produção, pouco fazendo para equacionar as contradições entre o capital e o trabalho.

A importância da reflexão sobre o papel do desenvolvimento de comunidade, ao longo da construção social da História do Brasil, se revelará útil, na medida em que a conscientização sobre suas falhas, leve à substituição da perspectiva de colonização, por uma ótica libertadora, transformadora, voltada para a solução dos problemas enunciados pelas reais necessidades destas comunidades, evitando-se a prevalência dos objetivos macro-econômicos e os das classes dominantes, minimizando, assim, a expropriação do saber e do trabalho destas populações, optando pela promoção do homem (da mulher) como cidadão⁷⁵ (cidadã), consciente de seu valor e de sua contribuição, única e original, para a construção de uma humanidade mais solidária. Tais processos estão orientados, na transição do milênio, para as comunidades urbanas, emersas, entre outros, do movimento de evasão do trabalhador rural e dos pequenos e médios produtores rurais e da fixação destes contingentes nas periferias das cidades.

Os processos de desenvolvimento de comunidade e todos os procedimentos adotados nas diferentes ocupações profissionais na área social devem, pois, ocupar-se da organização e mobilização das comunidades e da sociedade como um todo, para a sua integração na era do conhecimento e o fortalecimento de suas identidades, procurando na

⁷⁴ Estes projetos estão discutidos nas páginas 71 e 73 desta dissertação.

⁷⁵ Cidadania é tema de todo o trabalho, mas na página 72 e no seu rodapé, o seu conceito foi, particularmente, considerado.

história destas intervenções, lições para o equacionamento dos problemas estruturais entre o capital e o trabalho.

Por ser um processo político e social, as ações de desenvolvimento de comunidade têm, pela reflexão e pelo debate, a possibilidade de contribuir para a construção, através do fortalecimento da vontade coletiva e popular, de uma sociedade nova, que transforme as relações de dominação, evitando que pessoas sejam consideradas como objetos, colaborando para a formação de uma consciência social, reflexão que deve embasar todas as ações educacionais na área de Lazer e Desenvolvimento Social.

O trabalho relatado, que objetivava a construção do plano para a formação de um novo profissional na área social, mostra que buscar, no devir do desenvolvimento de comunidades e na teoria sociológica, no debate sobre transformação social e qualidade de vida, na conceituação de cidadania, a fundamentação para a construção do seu plano de curso, é trilhar um caminho, no qual o planejamento didático pode conseguir, efetivamente, traduzir as necessidades e anseios da sociedade à qual a escola se integra.

O “Plano de Curso” analisado organiza o rol de suas competências, habilidades e bases tecnológicas para a formação de um técnico com capacitação para traçar diretrizes de ação, elaborar, executar e avaliar programas e projetos sociais que tenham como objetivo a melhoria da qualidade de vida.

São diferentes as concepções que perpassam o conceito de melhoria da qualidade de vida. Se a qualidade de vida está intimamente ligada à transformação social, pode-se inferir que ela também está relacionada às mudanças estruturais do sistema de produção capitalista. Segundo a concepção gramsciana, implica, então, uma luta de classes, uma luta política, para a superação da condição de subalternidade destes segmentos, estreitamente vinculada à propriedade dos meios de produção e à construção da sua hegemonia.

Melhoria da qualidade de vida seria, pois, uma variável a ser definida e, como acontece ao conceito de cidadania, estaria relacionada à concepção político-ideológica de cada um. Numa visão crítica, a busca de soluções, deveria partir das discussões promovidas nos diferentes segmentos da sociedade, do reconhecimento dos fatos e das forças atuantes, para uma tomada de posição e o estabelecimento de metas que por certo estariam relacionadas a transformações de estruturas adversas da sociedade, à democratização efetiva dos bens públicos, à valorização do trabalho, evitando-se, pela crescente participação dos diferentes setores envolvidos, abordagens que poderiam ser

consideradas apenas como paliativo: medidas de alívio de sintomas, sem a resolução das causas que determinam o problema.

Em outra concepção, segundo o paradigma do Desenvolvimento Humano, advogado pelos organismos internacionais, a melhoria da qualidade de vida está relacionada à ampliação do campo de escolhas das pessoas, consistindo num processo de fortalecimento da democracia, da representatividade, dentro da mesma estrutura vigente. Embora, também, uma luta política, para influir nas decisões sobre o social, destacadamente sobre o acesso à alimentação, educação e saúde, o aumento da oferta de emprego, uma maior equidade social, não necessariamente, implicaria numa mudança revolucionária no modo de produção ou na propriedade de seus meios, mas, num movimento de integração dos segmentos marginalizados, pelo aumento de sua produtividade, via equidade na educação, considerada mola do desenvolvimento econômico.

Nesta concepção, torna-se necessário argüir até que ponto, acreditando estar trabalhando para o benefício das comunidades, os profissionais técnicos não estariam, enquanto reproduzem a ideologia dominante, colaborando para “*a exploração da força de trabalho*”, pois, ao “*aumentar a suas produtividade*”, mobilizando grupos para acessar conhecimentos e modernizar suas técnicas, ajudando na constituição de cooperativas, facilitando a terceirização de serviços, não estariam, como no passado, colaborando para o “*acirramento da dominação por parte dos detentores dos meios de produção*” (AMMANN,1991, p. 56), por acreditar que o problema está em cada indivíduo e, não no sistema, nas estruturas que, secularmente, têm determinado a dominação e a transformação da classe trabalhadora em “capital humano”, numa visão mercadológica.

O técnico estaria, então, trabalhando de um modo a dificultar a reflexão sobre as reais causas do agravamento das diferenças sociais, da marginalização de tantos excluídos, ajudando a divulgar a crença que é, apenas, o atraso cultural, em que vivem estas comunidades, que determina o baixo nível econômico de sua população, influenciando em todo o sistema econômico brasileiro e a ignorância é o que os afasta do emprego das melhorias técnico-científicas, tanto no campo, como na região urbana, determinando a suas baixa produtividade; da mesma forma que, no lar, determina sua baixa qualidade de vida pela falta de higiene e condições sanitárias.

Lembrando Brundtland, desenvolvimento social “*é um processo de transformação, no qual, a exploração de recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e aspirações humanas*” (CMMAD, 1988, p. 49).

Mesmo nos documentos dos organismos internacionais, o desenvolvimento social é, pois, considerado como um processo de transformação, direcionado a atender às necessidades e aspirações humanas, entendidas, se democraticamente, como sendo as aspirações de todos, e, não, de grupos determinados e/ou privilegiados, ainda, com a preocupação de respeitar o potencial presente e futuro do planeta.

O projeto educacional, desenvolvido pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba, está mais afeito às propostas da CEPAL, ao projeto de “Educação para Todos”, portanto, preocupado em integrar as comunidades carentes ao modo de produção capitalista, incorporando um diferencial de preocupação com o meio ambiente, utilizando a cultura popular, o sistema cooperativo e as associações para organizar meios de subsistência destas populações, aproveitando oportunidades para a educação com vista à saúde.

A iniquidade⁷⁶ social, no Brasil, no entanto, aceita como necessários, até mesmo, projetos assistenciais como solução emergencial. Há muito que fazer em várias frentes. O Plano do Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades propicia possibilidades de organização de diferentes “situações-meio” para que o futuro profissional entre em contato com os problemas sociais, pesquise sobre eles, levante hipóteses de solução, organize projetos, discuta-o com as comunidades envolvidas, e participe de sua execução, propiciando o diálogo entre aluno e professores, aluno e comunidade, buscando a horizontalidade das relações de poder e o respeito à cultura popular, o que já é um avanço, com possibilidades de crescimento da consciência cidadã e da solidariedade, na medida em que sejam abertos, mais e mais, espaços de negociação entre os diferentes segmentos envolvidos, para o exercício de poder.

Estabelecem-se, então, novas responsabilidades, novos campos de ação para a escola técnica: a formação de técnicos na área social, a participação em projetos sociais e a preocupação com a formação de cidadãos, o que está intrinsecamente ligado à democratização de sua estrutura e organização. Pois, se a proliferação de redutos de

pobreza, de analfabetismo funcional, a exclusão social, o aumento da violência, do tráfico de drogas, os seqüestros, a variedade dos problemas enfrentados pelo Brasil, evidenciam a necessidade da atuação do terceiro setor e do governo, na implementação de ações sociais, o que determina, inclusive, possibilidades de criação de novos empregos, então a escola profissionalizante não pode preocupar-se, apenas, com cursos na área da alta tecnologia, necessitando debruçar-se sobre a formação de técnicos e tecnólogos, voltados para a humanização e a promoção do homem e da mulher enquanto cidadãos, colaborando na busca de alternativas para equacionamento destas situações de conflito, o que implica no aprofundamento de seu conhecimento sobre os mecanismos e teorias sobre a educação popular e sobre os movimentos sociais.

Enquanto as tendências mundiais apontam para o fim da sociedade do trabalho, para o início da era do conhecimento, nos países em desenvolvimento como o Brasil, apesar de admitida uma crise no modelo sócio-econômico, a posição social dos indivíduos continua determinada pelo lugar que ocupam na organização da produção, que permanece, em grande parte, atrelada ao sistema taylorista de trabalho. Fica-se, então, na contingência de formar trabalhadores para as duas situações, reconhecendo-se o jogo de relações que, ainda, envolve desde o individualismo até a competição por postos, cargos e status, que é o que motiva a procura da qualificação profissional. Mesmo atuando em áreas preponderantemente técnicas está a escola, hoje, com a obrigação de repensar a formação deste trabalhador, pois, no discurso, o novo conceito de educação profissional coloca a cidadania ao lado das competências que o farão enfrentar a competitividade do mercado de trabalho.

O conceito de cidadania está intimamente ligado ao de democracia: um estado de direito. Para tanto, seria necessário que o exercício desta democracia e de direitos de cidadão começasse dentro da escola.

Democracia e cidadania são processos inseparáveis e recíproco-determinantes, que serão consolidados na prática de cada um, mas que podem ser fortificados e acelerados pela comunhão dos objetivos e pelo debate da avaliação dos resultados obtidos, numa construção que se coloca como um desafio. Pois ações, na perspectiva de um desenvolvimento, com enfoque na democratização, devem referir-se ao apoio a segmentos subalternos, e, necessariamente, se expressam na luta pela “*formação de consciência de*

⁷⁶ Esta dissertação fala sobre “equidade social” na página 72;73.

classe (...), contribuindo para que essas classes apreendam a totalidade de suas condições objetivas de vida e posicionem-se no enfrentamento com as classes adversárias, construindo novas relações hegemônicas na sociedade” (Cardoso, 1995, p. 25), propiciando a superação da subalternidade, o que só acontecerá através de uma ruptura com a ideologia dominante e “*a construção de uma concepção própria, autônoma, coerente e crítica*”, num movimento de catarse, determinante da criação de uma nova cultura.

O debate sobre a vivência democrática, tão necessária em países culturalmente acostumados aos governos de regime autoritário desenvolver-se-á, como conseqüência da abertura e/ou conquista dos espaços para o exercício democrático, também e principalmente dentro das instituições de ensino.

À medida que vão sendo quebrados os vínculos históricos do autoritarismo, característicos da sociedade brasileira, e começam a ser ampliados e/ou conquistados os campos de decisões do próprio grupo de professores, que está sendo incentivado a participar de processos de desenvolvimento profissional com vista a uma formação reflexiva, ao mesmo tempo em que está a escola optando por metodologias que exigem um papel mais ativo, por parte dos alunos, e proposta a participação em projetos sociais comunitários, começam a ser criados campos propícios para o amadurecimento daquelas reflexões que apontam a exploração, a dominação e a exclusão, fatos presentes no cotidiano, como passíveis de solução pelo fortalecimento político dos segmentos subalternos. Estas transformações, no âmbito da escola e na sociedade, no entanto, ocorrem de forma gradual e lenta, com avanços e retrocessos.

Escola e sociedade precisam abrir espaços de negociação para construir soluções para o direcionamento das novas gerações e recolocação daqueles (daquelas) que estão sendo marginalizados(as) nos processos atuais de modernização e substituição de homens (mulheres) por máquinas e para a discussão das estruturas geradoras dos problemas e conflitos sociais.

A vivência das experiências de projetos, em Uberaba, de atendimento a comunidades, e a análise das possibilidades dos cursos da Área Lazer e Desenvolvimento Social, levam à conclusão de que pode a Escola Técnica abrir-se para a cooperação, via extensão, buscando a construção de uma sociedade mais justa, onde as condutas autoritárias que violentam os direitos adquiridos sejam substituídas por uma busca

incessante da integração entre direitos políticos, sociais e pessoais, em que o clientelismo das relações instituídas nas organizações, principalmente governamentais e que geram concentração de poder, sejam repensadas no sentido da ampliação das relações democráticas⁷⁷. E, pela abertura de um espaço, onde a própria escola, voltada para o seu entorno, possa trabalhar, apoiando experiências de organização de comunidades, em sistema de gestão cooperativa, atuando na valorização e na geração de rendas e oportunidades, empenhando-se na transformação do sistema sócio-econômico, em um modelo mais inclusivo, de respeito à diversidade cultural, com visão planetária e preocupação ecológica.

A releitura da história da construção social do ideário político brasileiro, a denúncia sobre o papel da ideologia neoliberal na conformação do senso comum, naturalizando a exclusão das maiorias e implantando a desesperança, pela impossibilidade de um projeto político-social solidário, ajuda, pela reflexão, a formação de uma postura pró-ativa e rompe com a postura técnica, presumidamente neutra, colaborando para o advento de uma nova perspectiva, permitindo que o entusiasmo volte a apontar utopias onde a escola seja, realmente, um berçário de idéias, para o nascimento de novas formas de ensino-aprendizagem, num projeto social incluyente.

A participação no projeto de implantação do Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades e conseqüente envolvimento no grupo de trabalho, pesquisa e experimentação de novas metodologias, bem como, em projetos comunitários, propiciou oportunidades de reflexão que levam a concluir que, os processos de desenvolvimento profissional, articulados pelas escolas, precisam, para envolver de modo significativo seus professores, despertar-lhes o entusiasmo, para que haja a energia suficiente para uma quebra de rotina, um investimento na ousadia de participar de uma renovação. Isto acontece pelo envolvimento político e pela democratização de decisões sobre o projeto educacional e pelo reconhecimento de seu valor.

A escola técnica, para formação continuada de seus professores, deve procurar na reconstrução histórica de seus percursos, temas para o desenvolvimento crítico de seus profissionais e, no olhar para fora de seus muros, bem como, na percepção das

⁷⁷ Entendidas, aqui, como: a sistematização de direitos amplos, compartilhados entre todos os atores sociais, para que sejam respeitados a autonomia individual e os diferentes papéis sociais.

necessidades pessoais e profissionais de seus alunos, encontrará os objetivos e a finalidade última de sua ação.

Estabelece-se, a partir destas considerações, a importância do papel da escola, da formação dos seus professores e da adoção de metodologias mais ativas. Ao optar por um currículo que privilegia o desenvolvimento do raciocínio, das estruturas do pensamento, do domínio de fundamentos básicos, da criatividade, dos processos de aprender e de pesquisar, e ao reconhecer o saber como instrumento da construção desta nova cidadania, assumindo que é na questão da inclusão ou exclusão social que se distingue o ser ou não ser cidadão, percebe-se o quanto a escola pode cooperar efetivamente para a criação de condições propícias para a formação, de modo solidário, pela convivência social e pela politização, da cidadania, considerando e valorizando a dignidade humana, pelo respeito à singularidade e às potencialidades de cada um.

Há, ainda, uma longa jornada, até que a escola pública brasileira perceba a importância de seu papel na formação de cidadãos e profissionais comprometidos com a construção de um mundo solidário e assuma suas possibilidades de contribuição para mobilização e organização de segmentos da sociedade, num empenho pela socialização da cultura, pela abertura de espaços para a consolidação da democracia, criando oportunidades para o surgimento de novas lideranças, representativas das classes subalternas, para crescentes possibilidades de conscientização sobre a essência da totalidade social.

Este caminho passa pela construção da consciência política que tem sua gênese e a sua finalidade nas relações sociais, em meio das quais a escola se organiza e para as quais trabalha. Neste processo de mobilização, o Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba tem procurado construir caminhos para a percepção da realidade, cooperando para a formação de uma consciência social, onde os valores humanos prevaleçam aos de mercado, abrindo espaços para a reflexão sobre o relacionamento responsável de seus alunos com a sociedade, o potencial presente e futuro do planeta e para consigo mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABESS. Relatório final. **I Encontro das escolas de serviço social do nordeste.**Aracaju, 1963.
- ALARCÃO, I.. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (coord). **Formação reflexiva de professores.** Porto: Porto, 1996.
- ALVARENGA, D.B.. Subir na vida fica mais difícil nos anos 90 . **Folha de São Paulo.** Dinheiro, B1 e B6. 23/05/00.
- ALTVATER, E.. **O preço da riqueza:** pilhagem ambiental e a nova (des)ordem mundial. São Paulo: UNESP, 1995.
- AMARAL, L.H.. Isso é uma revolução. **Revista Veja.** P. 106; Abril: ano34; nº 36: 12 de setembro de 2001.
- AMMANN, S.. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil.**São Paulo: Cortez, 1991.
- AZEVEDO, I.M.L.. **A educação como política pública** Campinas: Autores Associados, 1997.
- BARBIERI, J.C.. **Desenvolvimento e meio ambiente:** as estratégias de mudanças da Agenda 21. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BASTOS, J.A de S.L.A.. Educação e tecnologia. **Revista Técnico-Científica dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia dos CEFET's- PR/MG/RJ.** Ano 1, julho 1997.
- BERGER, M.. **Educação e dependência.**São Paulo: Difel, 1980.
- BERGER, P.L; LUCKMAN, T.. **A construção social da realidade** Petrópolis: Vozes, 1999.
- BIRNEFELD, C.A.S.. **A emergência de uma dimensão ecológica para a cidadania**– alguns subsídios aos operadores jurídicos. Florianópolis, 1997. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade Federal de Santa Catarina.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V.. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N.S.C; AGUIAR, M.A. da S.(org). **Gestão da escola:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C.. **A reprodução.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, C.R.. **Educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRANT, M.. A nova causa mundial. **Folha de São Paulo:** Especial 1, 1/04/2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil.** Viçosa: UFV: Imprensa Universitária, 1988.
- BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação tecnológica:** legislação básica. Brasília: SEMTEC, 1994.
- BRASIL, MEC. **Plano decenal de educação para todos** Brasília, 1993.
- BRASIL, Ministério da Agricultura. **Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural.** Extensão rural ano 30 (1948-1978). Brasília, dez. 1978a.
- BRASIL. **Algumas reflexões sobre o processo de desenvolvimento de comunidade e sobre a política da CPDC-Ne.** Recife, jul. 1972.

BRASIL. Decreto 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 3º da Lei Federal nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação profissional: legislação básica**. Brasília, 2001a.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação profissional: legislação básica**. Brasília, 2001b.

BRASIL. Portaria MEC 646/97, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9394/96 e no Decreto Federal nº 2208/97 e dá outras providências. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação profissional: legislação básica**. Brasília, 2001c.

BRASIL. Presidência da República. **I Plano nacional de desenvolvimento: 1972-74**. Brasília, 1971.

BRASIL. Presidência da República. **II Plano nacional de desenvolvimento: 1975-79**. Brasília, 1974.

BRASIL. Presidente, 1930-1964. **Mensagens presidenciais: 1947-1964**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978b.

BRASIL. Parecer CEB nº 01/97. Recomenda baixa do processo em diligência para a reformulação. Brasília, 1997.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 05/98. Opina favoravelmente sobre a criação da habilitação profissional técnica em Desenvolvimento de Comunidades em âmbito nacional. Brasília, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17/97. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação profissional: legislação básica**. Brasília, 2001d.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 16/99. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação profissional: legislação básica**. Brasília, 2001e.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação profissional: legislação básica**. Brasília, 2001f.

CALDERÓN, F., HOPENHAYN, M., OTTONE, E.. Hacia una perspectiva crítica de la modernidad: Las dimensiones culturales de la transformación productiva con equidad. In: **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação (CEDES), nº 47. Campinas: Papirus, 1994.

CAMARGO, A T.. O desenvolvimento sustentável e o direito ambiental . In: **Cadernos Socialistas**. Porto Alegre: Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2000.

CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H. L. **Todas as constituições do Brasil** São Paulo: Atlas, 1971.

CARDOSO, F.G.. **Organização das classes subalternas: um desafio para o serviço social**. São Paulo: Cortez; Maranhão: UFM, 1995.

CARDOSO, R.. Fortalecimento da sociedade civil. In: IOSCHPE, E.B. et al.. **3º setor: desenvolvimento sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

- CARDOZO, M.T.D., OLIVEIRA, V.L.P de. **A idéia de avaliação por competência como regulação da aprendizagem e tomada de decisões de progresso.** Texto apresentado no Encontro de Pesquisas em Educação. Universidade de Uberaba (UNIUBE), 9-10 de março, 2001 e Oficina Pedagógica das EAFs da região sudeste e Urutai, agosto de 2001.
- CARVALHO, M. G. de. Tecnologia, desenvolvimento social e educação tecnológica. **Revista Técnico-científica dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia dos CEFET's – PR/ MG/ RJ.** Curitiba, Ano1: jul,1997.
- CASTRO, M. M.. **História do serviço social na América Latina.**São Paulo: Cortez, 2000.
- CENTRO BRASILEIRO DE COOPERAÇÃO E INTERCÂMBIO DE SERVIÇOS SOCIAIS (CBCISS)- **Anais do II congresso brasileiro de serviço social.**Rio de Janeiro, 1961.
- CEPAL. **Transformación productiva com equidad.**Santiago do Chile, 1990.
- CEPAL-UNESCO. **Educación y conocimiento.** Eje de la transformación productiva con equidad. Chile, 1992.
- CMMAD - COMISSÃO MUNDIAL SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum.** Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1988; 1991.
- CHAKUR, C. R. DE S. L.. Níveis de construção da profissionalidade docente: um exemplo com professores de 5ª a 8ª série. In: **Cadernos CEDES 36.** Campinas, 1995.
- CONED. **Plano nacional de educação: proposta da sociedade brasileira** Belo Horizonte: CONED, 1997.
- CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Agenda 21.** Senado Federal, Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.
- CORAGGIO, J.L.. **Desenvolvimento humano e educação:** O papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da Educação para todos. São Paulo: Cortez, 2000.
- CORRÊA,V.. **Globalização e neoliberalismo:** o que isso tem a ver com você, professor? Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- COUTINHO, C.N.. **Gramsci:** um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- CUNHA, L. A.. “Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão”. **Revista Tecnologia e cultura.** Rio de Janeiro: n. 2 p. 10 – 29, julho/dezembro, 1998.
- DALLARI, D.. **Participação política** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- EAFU - ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE UBERABA. **Plano do curso técnico em Desenvolvimento de Comunidade.** Uberaba, 2000, (Apostila).
- EAFU - ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE UBERABA. **Plano do curso técnico em Desenvolvimento de Comunidades** Uberaba, 2001, (Apostila).
- EAFU - ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE UBERABA. **Plano do curso técnico em Desenvolvimento de Comunidades.** Uberaba, 2002, (Apostila).
- FERNANDES, R. C.. O que é terceiro setor. In: IOSCHPE et al. **3º setor:**desenvolvimento social sustentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FERREIRA, A.B. de H.. **Novo dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FLORES, L.. Como El Salvador. **Revista Veja.** Abril: 22 de agosto, 2001.

- FOGAÇA, A.. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M. R.T. (org). **Política e trabalho na escola** administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo horizonte: Autêntica, 1999.
- FONSECA, C. S.da . **História do Ensino Industrial no Brasil**.Rio de Janeiro, 1961.
- FONSECA, M.T.L.. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985.
- FREIRE, P.. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREITAG, B.. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes Ltda, 1986.
- FRIGOTTO, G.. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In GENTILI, Pablo A A.; SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FURTADO, C.. **O mito do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974
- FUSARI, J.C.; RIOS, T.A.. Formação continuada dos profissionais do ensino. In: **Cadernos CEDES 36**. Campinas, 1995.
- GADOTTI, M.. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000.
- GARCIA, W.. (Org). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976.
- GARCIA, C.M.. A formação de professores. In : NÓVOA, A.(coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- GEERTZ, C.. **A interpretação das culturas** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GENTILI, P.A. A.; Silva, T. T. da. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação** Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIROLETTI, D.A.. **O homem tecido: estudo da formação da disciplina fabril nas primeiras indústrias têxteis de Minas Gerais**. Belo Horizonte, FAFICH/ DCP, 1987.
- GOMES,A.P.. O pensamento Prático do Professor. In: NÓVOA, A.(coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- GÓMES, V.M.. Hacia una educación secundaria de carácter bivalente : Condición de mayor equidad social y desarrollo económico. In: **Educación & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação (CEDES), nº 44. Campinas: Papirus, 1993.
- GORZ, A.. **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GRACINDO, R.V.. Estado, sociedade e gestão de educação: novas prioridades, novas palavras-de-ordem e novos-velhos problemas. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Brasília, n. 13, jan./ jun, 1997: ANPAE, 1997.
- GRAMSCI, A.. **Concepção dialética da história** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- GRAMSCI, A.. **Quaderni del cárcere**: ed. Crítica de Valentino Gerratana. Turin: Einaudi, 1977.
- HOBSBAWN, E.. Renascendo das cinzas. In BLACKBURN, R (org). **Depois da queda. O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HERNÁNDEZ, F.. **Transgressão e mudança na educação:os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

- IOSCHPE, E. B. et al. **3º setor: desenvolvimento social sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- KÖNIG, H.. Crise da sociedade de trabalho e futuro do trabalho. In: MARKERT, W.(Org). **Teorias de educação do iluminismo, conceito de trabalho e do sujeito**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- KUENZER, A.. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. In **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, 1997. p 77 –95.
- LAKATOS, E.M.. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 1990.
- LEROI-GOURHAN, A.. **O gesto e a palavra – 1: técnica e linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1964.
- LÉVI-STRAUSS, C.. Raça e história. In: **Raça e ciência**. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- LOURENÇO, Filho. Alguns elementos para os estudos dos problemas do ensino secundário. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**.v 14, n. 40, set. – out. 1950.
- MACHADO, R.; ZANINI, F.. Renda no campo cai 5,8 % no governo FHC. **Folha de São Paulo**. 22/05/00. Folha Mundo: A11.
- MATURANA, H.. As bases biológicas do aprendizado. **Dois Pontos**, jul/agosto, 1997a.
- MATURANA, H; NISIS, S.. **Formacion humana y capacitacion**. Chile: UNICEF/Dolmen, 1997b.
- MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- MEC-IBGE. **Censo escolar do Brasil**– 1964, 3 vols. Rio de Janeiro, 1967.
- MEC-IBGE. **Censo escolar do Brasil**– 1964. Rio de Janeiro, 1968.
- MEC- SG. **Plano setorial de educação e cultura, 1972-1974**.Brasília, 1971.
- MEC- SG. **Plano setorial de educação e cultura, 1975-1979**.Brasília, 1974.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação profissional: Referenciais Curriculares Nacionais da educação profissional de nível técnico** . Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000a.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação profissional: legislação básica**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais curriculares nacionais. Área Profissional:Lazer e Desenvolvimento Social**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000b.
- MIRANDA, M.G. de. Novo paradigma de conhecimento e Políticas educacionais na América Latina. In: **Cadernos de Pesquisa nº 100**. Nº temático especial: Globalização e políticas educacionais na América Latina. Fundação Carlos Chagas: março de 1997.
- MORIN, E.. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: RDUFRN, 1999.
- O'DONNELL, G.. Argentina em Transe . **Folha de São Paulo: Mais!** 15 de abril de 2001.
- OLIVEIRA, D.A.. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, M. R.T. (org). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M.R.T.. (org). **Política e trabalho na escola** administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- OSBORNE, D. ; GAEBLER, T.. **Reinventando o governo:** como o espírito empreendedor está transformando o setor público. Brasília: MH Comunicação, 1995.
- PAIVA, V., WARDE, M.J.. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico . In: **Educação & Sociedade:** revista quadrimestral de Ciência da Educação (CEDES), nº 44, 1993.
- PASCOAL, L.N.. Entrevista concedida ao jornal Folha de São Paulo: Três questões sobre o voluntariado. **Folha de São Paulo,** Especial, 01/04/2001.
- PENNA FIRME, T.. Avaliação por competência. **Revista Educação Profissional** Ministério da Educação. AnoI, nº 2, outubro, 2000.
- PEREIRA, P. C. X.. A dimensão da história da técnica para o entendimento da educação tecnológica. In **Revista Educação & Tecnologia:** Curitiba, 1997.
- PERNAMBUCO, G.. Entrevista concedida e publicada pelo jornal Folha de S. Paulo. Folha de São Paulo, 22/05/00. Folha Mundo: A11.
- PERRENOUD, P.. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas . Porto Alegre: ArtMed, 1999a.
- PERRENOUD, P.. **Construir as competências desde a escola.**Porto Alegre: ArtMed, 1999b.
- PILETTI, N.. **História da educação no Brasil.**São Paulo: Atica, 1997.
- PNUD/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL. **Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje:** una visión para el decenio de 1990. Documento de referência da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos. Jomtien, 5-9 de mar. de 1990.
- POLANYI, K.. **A grande transformação, as origens de nossa época** Trad Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil** São Paulo: Brasiliense, 1994.
- QUADROS, J. Mensagem. In: CBCISS. **Anais do II congresso brasileiro de serviço social.**Rio de Janeiro, 1961.
- RIBEIRO, D.. O processo civilizatório. In: **Estudos de Antropologia da Civilização** Rio de Janeiro: C.Brasileira, 1972.
- RIFKIN, J.. **O fim dos empregos.** São Paulo: Makron Books do Brasil, 1995.
- RODRIGUES, I. L.. **Análise da dinâmica do processo de Desenvolvimento de Comunidade no Brasil.** Rio de Janeiro : ABESS, 1966.
- SACHS, I.. **Estratégias de transição para o século XXI:** desenvolvimento e meio ambiente. São Paulo: Studio Nobel e Fundação de Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP), 1993.
- SADER, E.. **Quando novos personagens entraram em cena:** experiência e lutas dos trabalhadores na Grande São Paulo (1970-80). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SALAMON, L. M.. Estratégias para o fortalecimento do terceiro setor. In: IOSCHPE, E.B. **3º setor:** desenvolvimento social sustentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- SALAMON, L. M.. Entrevista: A falsa dicotomia entre Estado e terceiro setor. **Folha de São Paulo:** Especial, 01/04/2001.
- SAVIANI, D.. **Escola e democracia** Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- SAVIANI, D.. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1999.

- SAVIANI, D.. **Educação do senso comum à consciência filosófica** Campinas: Autores Associados, 1993.
- SAVIANI, D.. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1998.
- SCHAFF, A.. **A sociedade informática** São Paulo: Brasiliense, 1990.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.. **Pedagogia dialética, de Aristóteles a Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SCHÖN, D.A.. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação** Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes e bases da educação nacional e do ensino de 1º e 2º graus.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S. A. IMESP, 1983.
- SERRÃO, J. **Iniciação ao filosofar.** Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1970.
- SILVA JÚNIOR, C.A.. **A escola pública como local de trabalho** São Paulo: Cortez, 1994.
- SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação** . Petrópolis: Vozes, 1995.
- SIMIONATTO, I.. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social** . São Paulo: Cortez, 1993; Florianópolis: UFSC, 1995.
- SOUZA, M. L.. **Desenvolvimento de comunidade e participação.** São Paulo, 1999.
- STROILI, M.H.M.; GONÇALVES, C.L.C.. Interdisciplinaridade e formação continuada do educador: contribuições da psicologia. In: **Cadernos CEDES 36.** Campinas, 1995.
- THOMPSON, A.A.. Do compromisso à eficiência? Os caminhos do terceiro setor na América Latina. In: IOSCHPE, E.B. **3º setor: desenvolvimento social sustentado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- TORO, J. B. O papel do terceiro setor em sociedades de baixa participação. In: IOSCHPE, E.B. **3º setor: desenvolvimento social sustentado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- WCEFA. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decênio de 1990. In: **Documento de referência Mundial sobre educação para todos.** UNESCO-OREALC. Jomtien, Tailândia, março de 1990.
- ZANINI, F.. Renda no campo cai 5,8% no governo FHC. **Folha de São Paulo**, Folha Mundo/Brasil, A 11, 22 de maio de 2000.
- ZARIFIAN, P.. **Travail et communication.** Paris: PUF, 1996.
- ZAULI, E.M. Crise e reforma do Estado: condicionantes e perspectivas da descentralização de políticas públicas. In: OLIVEIRA, D.A. e DUARTE, M.R.T.(org). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.