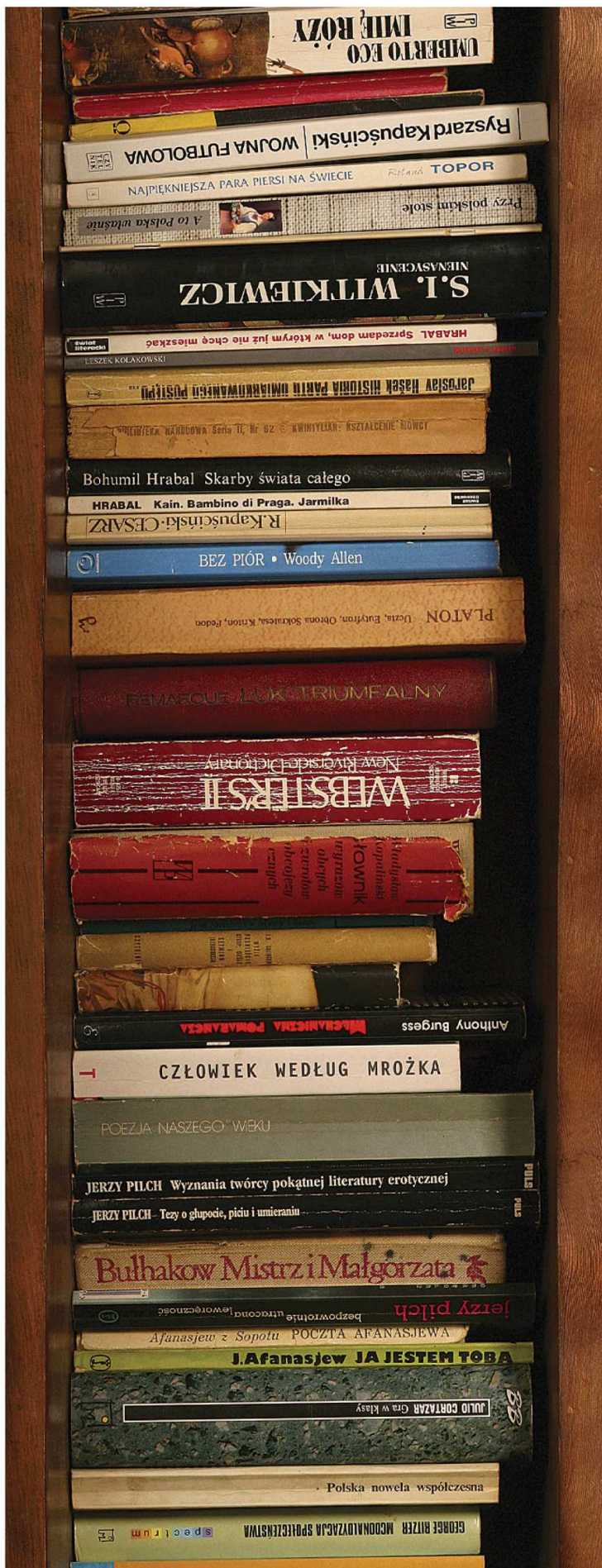


ISSN: 1980-0193

PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

Revista eletrônica de ciências
sociais aplicadas.

V.2, N.1, 2007



EDITORIAL

Perspectivas Contemporâneas
Faculdade Integrado
Campo Mourão – Paraná – Brasil
Av. Irmãos Pereira, 670, Centro
Fone: 55 44 3523 1982
CEP: 87301-010

Editor Chefe

Patrícia Regina Cenci Queiroz

Editor de Revisão e Correção

Ana Paula Previante Widderski

Editor de Língua Estrangeira

Aparecida da Penha dos Santos
Fernanda Scheibel Bispo

Editor de normalização

Vinicius Ortiz de Camargo

Membro do Conselho Editorial

Luciana Aparecida Bastos

Editor de Layout

Emanuelle Torino

Projeto Gráfico e Edição Final

Emanuelle Torino
Marcos Vinicius Meira
Patrícia Regina Cenci Queiroz

Suporte Técnico

José Leandro Xavier
xavier@grupointegrado.br

Perspectivas Contemporâneas

A revolução tecnológica levou muitos autores a considerá-la como um dos fatores primordiais de competição nas organizações devido às mudanças que gera, fazendo com que os profissionais das áreas estratégicas das organizações tenham que reavaliar constantemente conceitos e estratégias, pois novos ambientes demandam decisões que precisam ser tomadas cada vez mais rapidamente e sob condições de consideráveis incertezas. Diante desse cenário é um prazer fazer a abertura de uma revista científica eletrônica que trata da busca incessante de novas formas de estudos, que alcinham o objeto científico norteadas pelas palavras dos autores que abordam as diversas faces que a área organizacional permite.

Nesse contexto salienta-se, também, que a sábia revolução tecnológica vem contribuindo para que informações cheguem rapidamente ao conhecimento de todos e, sob a referida ótica, a tecnologia da informação surgiu como uma fonte que além da agilidade contribui para que custos sejam diminuídos sem se subtrair a qualidade da informação. Assim, ressalta-se a importância da Revista Perspectiva Contemporânea para a comunidade científica, que é a de transmitir informações de cunho científico à comunidade organizacional e científica.

As diferentes abordagens que abarcam este número da revista permitem analisar qual a perspectiva que se tem da mão-de-obra futura, por meio do estudo que envolve algumas reflexões sobre Brasil e os possíveis impactos do declínio da fecundidade na estrutura etária que podem interferir não somente no mercado de trabalho, mas também afetando até mesmo a questão da migração.

O comprometimento no trabalho, assim como o profissionalismo e os perfis dos profissionais são delineados no decorrer dos artigos abordados no presente número, o que denota ser um exemplar rico, composto de diversas nuances do contexto organizacional, quer seja no âmbito da educação e/ou âmbito da organização de forma geral. Considerando que o Brasil possui uma força de trabalho relativamente jovem, leva alguns estudiosos a assegurarem que o fator comprometimento profissional interfere diretamente nas dimensões do comportamento organizacional, uma vez que, em se tratando de pessoas muito jovens, ainda possuem um futuro a desbravar, conseqüentemente arriscam-se mais e mudam mais de empregos, não tendo tempo para assimilar políticas e até mesmo simples procedimentos das empresas.

Inovar é preciso, pois como bem coloca Drucker na presente década, as grandes mudanças, sobretudo as decorrentes dos impactos sociais oriundos da revolução da informação, serão a prioridade absoluta do executivo nos próximos dez a quinze anos. Assim, tanto os gerentes quanto os demais executivos que compõem as empresas sempre serão submetidos a novos desafios. Daí a necessidade de cada vez contar com o meio científico na produção de novas formas de pensar e agir, para que tais impactos não gerem prejuízos para o mundo organizacional cada vez mais em mutação.

A abordagem multifacetada do presente número visa colaborar constantemente para que o tripé, aliado à tecnologia, seja sempre: a produção científica, a atuação das empresas e também do indivíduo, que é a razão para a existência dessas e que, também, é a mola propulsora que move as organizações e dessa forma jamais podem ser deixados em dimensões esquecidas, pois o que está em jogo atualmente não são mais somente as questões econômicas, mas principalmente as sociais, que podem trazer consigo grandes oportunidades, bem como ameaças de difícil combate.

Aparecida da Penha dos Santos

Editora e Tradutora da Perspectivas Contemporâneas

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO DE ESTABILIZAÇÃO SOCIAL

Ruben de Oliveira Nascimento⁽¹⁾

UFU – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG

RESUMO

Examinando a educação historicamente constituída como um agente estabilizador da ordem social em seus momentos de transição, apresentamos nesse artigo reflexões sobre essa função social de estabilização relacionando-a com a dimensão sócio-histórica do homem e com a formação de consciências. Sustentamos que a educação deve ser capaz de incluir no processo educacional não apenas o ajuste pedagógico e tecnológico que o contexto atual impõe, mas também a discussão desse novo tempo, seus sentidos e sua pluralidade. Concluimos salientando a importância de uma visão crítica sistêmica do ensino superior, visando formar indivíduos e profissionais mais capazes de vivenciar e significar reflexivamente esses novos tempos.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem Sócio-Histórica; Ensino Superior; Formação de Consciências; Ordem Social.

REFLECTIONS ON EDUCATION AS ELEMENT OF SOCIAL STABILIZATION**ABSTRACT**

After examining education that is historically constituted as a stabilizing agent of the social order in its moments of transition, it is present in this paper some reflections about this social function of stabilization, relating it to man's socio-historical dimension and the formation of consciences. We sustain that education should be able to include in the educational process not only the pedagogic and technological adjustment that the current context imposes, but also the discussion of this new time, its senses and plurality. We conclude pointing out the importance of a systemic critical vision of higher education, aiming at the education of individuals and professionals who are more capable to experience and reflexively signify these new times.

KEYWORDS: Socio-Historical Approach; Higher Education; Formation of Consciences; Social Order.

INTRODUÇÃO

Discutir a educação é uma tarefa complexa devido ao conjunto de suas variáveis psicológicas, pedagógicas, culturais, econômicas, políticas e ideológicas. Todos esses fatores concorrem para o difícil debate sobre a educação do século XXI. Nesse trabalho queremos destacar e analisar uma face também muito importante da educação, que é sua histórica utilização funcional para os propósitos de uma ordem social que tenta se impor e se consolidar, num dado momento. Entendemos que a análise dessa face da Educação precisa sempre ser retomada e discutida, porque lida com formas de constituição de sujeitos e de consciências *em* ou *para um* determinado quadro ideológico e social, conforme as transformações sócio-culturais de cada época.

Nos dias atuais, nos quais a concepções de mundo e de relações humanas têm sofrido muitas mudanças, necessário se faz uma ampla discussão sobre a educação na dimensão que mencionamos. Isso porque a educação, mais uma vez solicitada a contribuir decisivamente na inserção do indivíduo no sistema vigente e no tecido social conforme se mostra “costurado”, vem formando indivíduos e organizando-se frente ao novo milênio, atendendo, entre outras coisas, a apelos e orientações de uma lógica de mercado ou de interesses dominantes de produção, empregando alternativas educacionais que incluem uma série de recursos desenvolvidos por essa mesma lógica e ordem. Por exemplo, novas abordagens de ensino e de formação profissional ancoradas em tecnologia atual, indicam aspectos contemporâneos da ação educacional como um componente ou elemento de estabilização social de tendências sócio-econômicas pretendendo se impor no cenário social e na percepção dos indivíduos, o que, de certo modo, sinaliza para o histórico chamado da educação para exercer uma função “estabilizadora” de uma ordem ou de uma situação em transição, via seleção, classificação e legitimação de aspectos culturais destacados por classes ou setores dominantes da sociedade que acabam conformando subjetividades dirigidas acriticamente para um discurso dissimulado, com objetivo de “estabilizar” uma certa ordem (ou ordenação de percepção da realidade social) no pensamento coletivo.

Nesse caso, uma estabilização social produzida no sentido de dar ou obter o equilíbrio social desejado para a manutenção (e aceitação) de uma nova ordem ou estrutura que pretende se impor. Entre outros recursos ideológicos, o processo educacional pode ser utilizado como elemento dessa estabilização reforçando a produção/transmissão de um tipo de cultura em seu funcionamento, direcionando a formação de mentalidades para esse fim. Autores como Bourdieu (1995; 1998), Patto (1996) e Giroux (1997) traduzem muito bem em suas obras o que estamos abordando, apontando no contexto social e no interior da escola mecanismos de reprodução e manutenção de formas de poder e violência simbólica dissimulada na ação e no discurso de seus membros, praticadas de maneira acrítica ou conformada; e pelos efeitos da cultura escolar que imprimem modos de sentir, falar e agir aos sujeitos, estabelecendo valores e crenças que, em geral, conformam subjetividades e cristalizam percepções de realidade comprometidas com ideologias dominantes. Além das forças sociais e da cultura dominante espelhadas no processo educacional, a instituição escolar também produz sua própria cultura e formas de controle do pensamento e do comportamento.

Esses dois tipos de impressão cultural se interpenetram, mas podem ser enfocados em suas particularidades para fins de estudo e debate. Nesse artigo abordaremos a relação Educação e Cultura estabelecendo ligações com a abordagem sócio-histórica e com questões existenciais emergentes no contexto social atual. Para nossas reflexões apontaremos, dentre tantos possíveis, dois aspectos ou exemplos de interferência na Educação, de determinada ordem social predominante, investidas em propostas sócio-culturais que envolvem a formação educacional dos indivíduos para a sociedade.

Valorizaremos, dentro do quadro acima apresentado, a participação dos atores no cenário educacional e o sentido que podem dar à sua atuação nesse cenário, de modo que certo enfrentamento crítico desse processo de interferência possa ser promovido ou requisitado, por meio de uma formação reflexiva que faça uma leitura dessas interferências. Para Gatti (1997) qualidade de ensino passa necessariamente pelas pessoas, enquanto seres interacionais, mais do que por

aspectos técnicos abstratos porque “estes só tomam vida com e pelas pessoas agentes.” (GATTI, 1997, p. 63).

Para tanto, discutiremos a Educação em seu uso histórico como elemento de estabilização social em direção a uma ordem que procura se impor (confirmando e transmitindo determinado tipo de conhecimento e/ou de cultura), incluindo no debate a educação superior vendo-a como um espaço de gestão e produção crítica e reflexiva de conhecimentos para os dias atuais.

Nossa intenção com esse trabalho é chamar atenção para a importância da educação em geral e, especialmente, da educação superior como formadora de consciência num cenário social em transformação. Entendemos que isso toca na gestão do conhecimento e numa formação reflexiva e crítica no ato de apropriação desses conhecimentos. Para tanto, não se deve localizar a responsabilidade pela formação do profissional exclusivamente no desempenho e preparo do professor ou do aluno, mas colocar em discussão os desafios que o próprio sistema educacional (como um todo) tem que enfrentar no atual momento de transformação social, e refletir seriamente a gestão do conhecimento num tempo de mudanças e de transformações nas relações e nas percepções de realidade que vivenciamos hoje.

2. TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E A ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA

A humanidade sempre passou por crises e transformações sociais importantes, que causaram impacto na vida cotidiana, e na percepção da mesma. Segundo Leontiev (1978) o homem localiza-se psicologicamente em sua época de referência histórica e social, utilizando-se intersubjetivamente dos recursos simbólicos e de representação da realidade que essa época confere ao pensamento e à linguagem, que são então internalizados pelo sujeito. Leontiev comenta que

[...] homens vivendo em épocas diferentes da história, em condições sociais diferentes, distinguem-se também por aquilo que neles são os processos de percepção, de memória, de pensamento, etc [...] e que se produzem igualmente, no decurso do desenvolvimento histórico, modificações de caráter geral da consciência humana, engendradas pelas transformações do modo de vida (LEONTIEV, 1978, p. 90).

Vygotsky (1984) também assinala que o contexto social compartilhado pelos indivíduos por meio de símbolos e signos permite sua internalização e sua significação pessoal. Sobre o pensamento de Vygotsky, Moura e Correia (1997) assinalam que para ele o sujeito não é “[...] nem anterior ao contato com o mundo de objetos e pessoas, ou seja, constituído *a priori*, nem reflexivo passivo do meio. O sujeito é constituído *na e pela* relação com sua cultura, sendo ele próprio membro constituinte da mesma” (MOURA; CORREIA, 1997, p. 108, grifos nossos). Não se configura, portanto, uma dicotomia indivíduo/sociedade, mas uma apropriação interativa entre as partes, uma mútua interferência e criação de sentidos e de existência.

Podemos pensar, como exemplo, no impacto que a revolução industrial causou na vida das pessoas e na representação social da realidade das mesmas, mas que não chega a afetar somente as dimensões política e econômica, mas também o modo de vida, a concepção de indivíduo, a estrutura familiar, etc, e que, de certo modo, ordenou mudanças qualitativas importantes na forma social de pensar o mundo e a própria vida, conforme referências do contexto da época. A revolução industrial, portanto, inaugurou novas formas históricas e sociais de pensar a realidade ancorada em símbolos com significados novos para a vida, que os produtos industrializados trouxeram para o cotidiano das pessoas. Em decorrência dessa revolução, o mesmo pode-se pensar da invenção do uso do relógio no pulso que alterou nossa forma de interagir com a contagem do tempo em nossa vida; da invenção e uso do avião que diminuiu distâncias e nos forneceu uma nova perspectiva geográfica; das máquinas que criamos para as viagens espaciais e a observação do espaço que permitiram uma nova percepção do universo, etc. Esses produtos trazem em si resultados sociais e psicológicos ao homem que vivencia essa história, e que também passa a ser, internamente, sua própria história. O homem, interagindo simbólica e culturalmente com seu tempo, também sobre ele atua, criando, recriando ou renovando formas de expressão e de significação.

Portanto, o homem vive e pensa em seu tempo como um sujeito histórico em seu contexto constituinte, porém ativamente também o constitui, e até mesmo o

reinventa. Essa compreensão da dimensão sócio-histórica do homem facilita a compreensão do tempo que se vive e da percepção que se desenvolve a respeito desse tempo e seus componentes. Já em nível individual, a compreensão da história de vida de uma pessoa a faz localizar tempos e contextos significativos para ele, agora passíveis de uma visão mais profunda e até mesmo mais crítica a respeito de si e do mundo, conferindo-lhe, possivelmente, até novas compreensões sobre sua existência pessoal.

No âmbito da educação, e de acordo a perspectiva histórico-cultural, Rego (2001) assinala que a escola tem um papel fundamental quando permite que o sujeito se aproprie da experiência cultural acumulada, a partir de determinadas modalidades específicas de pensamento conceitual (conceito científico), e se desenvolva nessa experiência e nesse aprendizado, considerando-se também o conhecimento de mundo que já acumulou no cotidiano. Queremos frisar que esse processo educacional pode também se dar de maneira reflexiva e crítica, de modo a permitir ao sujeito, coletivamente, significar ou ressignificar o contexto sócio-cultural que vivencia e as mensagens que esse contexto procura imprimir aos seus processos mentais.

Nessa discussão entraria o debate crítico e reflexivo sobre os conceitos e conhecimentos produzidos, incluindo-se o debate sobre o histórico papel da educação como elemento de produção/transmissão de certo tipo de cultura ou de conhecimento. Entendemos ser muito importante discutir essa face da educação no sentido do efeito de estabilização social (estabilização de formas de pensamento, de produção e de aquisição de conhecimento) que ela pode produzir nos sujeitos que vivenciam a formação escolar.

3. O HISTÓRICO PAPEL DA EDUCAÇÃO COMO UM ELEMENTO DE ESTABILIZAÇÃO SOCIAL

Segundo Aranha (1996) e Gambi (1999), a educação sempre participou ativamente da história da humanidade, servindo de algum modo como agente estabilizador das transformações da sociedade, em nome de ideologias dominantes

e de condições sócio-econômicas e políticas vigentes. Isso ocorreu, por exemplo, na Idade Média quando da influência da Igreja e no período de ascensão da burguesia; na Idade Moderna, quando do surgimento do ideal iluminista ou do período da organização de uma educação nacional, etc. Aranha (1996) mostra a participação da educação e da transmissão de determinadas culturas e tipos de conhecimento, em sentido amplo, no processo histórico e social da humanidade.

Nos primeiros tempos (incluindo o período final da Idade Antiga e o começo da Idade Média), há o trabalho dos Padres da Igreja e dos mosteiros. No século IX, com o renascimento carolíngio, fundam-se escolas e reformula-se o ensino. A partir do século XI, a atividade da burguesia comercial em ascensão provoca o reaparecimento de cidades, em que a fermentação intelectual culmina com a criação das universidades, nos séculos XII e XIII. Paralelamente, desde o século VIII o islamismo difunde a cultura árabe (artes, ciência, filosofia), contribuindo para o enriquecimento do patrimônio cultural da Europa medieval. No período final da Idade Média, o embate entre os reis e o papa evidencia o ideal de secularização do poder em oposição à política da Igreja, e anuncia a formação das monarquias nacionais. No seio da sociedade, a contradição entre os homens da cidade (os burgueses) e os nobres senhores dá início aos tempos do capitalismo [...] com a expansão do comércio e por influência da burguesia, começam a soprar novos ventos, orientando os rumos da ciência, da literatura, da educação. Realismo, secularização do pensamento e retomada da cultura greco-latina anunciam o período humanista que se aproxima (ARANHA, 1996, p. 71).

Na citação acima vemos que em todos os exemplos mostrados, a educação, de uma forma ou de outra, serviu como formadora de concepções de indivíduos e de modos de pensar a realidade conforme a lógica histórica, religiosa, social, de classe e de mercado que se impunha em cada momento; e que determinava também uma concepção de mundo a ser assimilada pelas pessoas para garantir certa estabilização de conceitos e modos de vida entre indivíduo/sociedade nas transições sociais em curso, conforme interesses sócio-econômicos e políticos dominantes. A disseminação da ordem social que se pretende estabelecer (ou firmar) acaba sendo facilitada pela educação das mentes, via propagação e ensino de uma determinada forma de cultura, de um saber ideal ou de uma ciência relativa à ordem que se quer sustentar e estabilizar (sem choques ou resistências) na percepção coletiva. Dentro desse processo, mudanças sociais, econômicas e de mercado estão sempre no cerne

das questões, provocando também mudanças correlatas na educação e na transmissão cultural.

Nesse âmbito, a Educação, aliada historicamente aos interesses e às motivações religiosas, filosóficas, econômicas, científicas e políticas, paradoxalmente tem servido a um só tempo tanto como componente social de desenvolvimento do homem em relação à sua inserção social quanto de controle desse homem. Preparando o indivíduo para assumir ou inserir-se na sociedade, também atua sobre ele definindo-lhe parâmetros para sua linguagem e escrita, para se vestir e para comer; educa seus sentidos a partir de costumes pré-estabelecidos por determinada classe social; ensina como deve conceituar a infância, a família e o outro; explica e significa o lugar das instituições e seu poder sobre o homem, reforça o embate das forças de poder e dominação presentes no contexto social, etc. (ARIES, 1981; ELIAS, 1994; ARANHA, 1996; GAMBI, 1999; PATTO, 1996; BOURDIEU, 1995; 1996).

Numa perspectiva sócio-histórica ou histórico-cultural, a escola, como ambiente de apropriação científica da cultura acumulada, precisa incluir no conteúdo de suas discussões e de seu processo de ensino, a reflexão crítica das questões acima levantadas, se quiser promover uma formação menos alienada e mais consciente da relação indivíduo/sociedade ou indivíduo/cultura.

4. EXEMPLOS DE INTERFERÊNCIA SÓCIO-ECONÔMICA E CULTURAL NO PROCESSO EDUCACIONAL

Dentre as muitas possibilidades de destaque para discussão, apontaremos dois exemplos de interferência sócio-econômica e cultural no processo educacional, para análise e reflexão, procurando relacionar com a abordagem sócio-histórica e com o enfoque educacional que apontamos acima.

Um dos exemplos que queremos destacar é a Cultura do Desempenho, comentado por Santos (2004). Essa autora mostra um interessante trabalho de reflexão sobre interferências políticas e econômicas de origem social na educação, conformando subjetividades. Santos (2004) aponta que uma cultura do desempenho instalou-se na escola, formalizada por um Estado avaliador, pelas condições sócio-

econômicas em vigor, e pela lógica de que a produtividade da escola só pode ser medida por indicadores observáveis em nível de desempenho quantitativo. Nessa premissa, importante é apresentar números, quantidades, mesmo que sem qualidade.

A autora assinala que nessa cultura do desempenho tanto professores como alunos pautam sua atividade “[...] em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho” (SANTOS, 2004, p. 9). Nessa perspectiva, a autora comenta que professores e alunos acabam não se interessando por atividades que não estejam relacionados com esses indicadores prescritos, salientando que neste contexto os alunos “terminam, desde os primeiros anos da educação fundamental, por ser treinados para obter bons resultados nos testes em vez de serem educados no sentido amplo desse termo” (SANTOS, 2004, p. 9). Essa cultura do desempenho também afeta assim o trabalho docente, submetido aos indicadores que o sistema valoriza, contribuindo para a formação de uma imagem profissional pautada nesses termos. Santos (2004) mostra como a escola pode expressar interferências externas prescritivas sobre a subjetividade e o desempenho das pessoas em seu interior, fortalecendo determinado interesse social que procura, em última instância, estabelecer uma determinada ordem.

Na dimensão da cultura do desempenho como acima mostrado, é fácil localizar a culpa no desempenho do professor ou do aluno, deixando à margem uma análise mais crítica de todo o sistema educacional, e da sociedade que o controle e regula. Acostumados a produzir na escola desde o ensino fundamental, para atender a testes somativos e classificatórios, e para cumprir programas quase que automaticamente, fica fácil impor modelos estatísticos de produção de conhecimento no sistema escolar e no trabalho docente, com base em perspectivas quantitativas muitas vezes sem o devido amparo ou apoio material ou de formação para fornecer pelo menos certa qualidade a esse modelo quantitativo.

Outro exemplo que queremos assinalar é a Cultura da Informação tecnologicamente orientada e disseminada. A expressão desse tipo de cultura pode ser vista na crescente demanda ou exigência de acesso e disseminação de

informação por meios tecnológicos modernos (de preferência utilizando recursos de última geração). Numa leitura sócio-histórica, as características de realização desse tipo de cultura afetam as formas simbólicas do homem de lidar com seu contexto social e cultural, em termos de pensamento e de linguagem, conferindo-lhe percepções e o desenvolvimento de processos mentais correlatos, como, por exemplo, a percepção de tempo, de comunicação interpessoal, de produção e de negócios. Quem ainda não se impacientou diante de um computador que “demora”, digamos, 10 segundos para abrir uma tela (noção de tempo), ou se maravilhou diante das possibilidades da comunicação instantânea a distância para o envio de mensagens ou para os negócios.

Segundo Netto (2002) o uso desses recursos tem se tornado muito importante nos dias de hoje porque a progressão social ou profissional de um indivíduo pode depender, em parte, de sua utilização e domínio. Netto assinala que, em decorrência da existência e uso desses recursos, um tipo de competência é cada vez mais necessário: a “competência informática”. Esse autor explica que essa competência tem relação com a amplitude e a qualidade de repertório de informações de uma pessoa, e que significaria maior ou menor “eficiência e presteza no emprego de habilidades e estratégias relacionadas com a busca, seleção, compreensão e uso de informações relevantes para os seus propósitos” (NETTO, 2002, p. 82). Vendo a formação dessa competência numa dimensão reflexiva e crítica, levantamos as seguintes perguntas: que tipo de repertório informacional está sendo privilegiado? Durante a formação estará sendo produzido algum tipo de análise crítica ou reflexão social sobre o processo de seleção, compreensão e uso da informação? Será questionado como essa informação está sendo produzida e manipulada no mundo de hoje?

Reconhecemos que a educação em geral (e a educação superior em especial) precisa incorporar novas formas de produção e transmissão de conhecimentos correlatos com o desenvolvimento social e tecnológico que se apresenta no momento. Ela precisa inserir-se no contexto social em que vive, renovando sua linguagem e sua produção de conhecimentos sempre em face do contexto histórico e

social que se apresenta a ela, e que a alimenta. Mas, reconhecemos também que a apropriação de conhecimentos não deve se dar sem reflexão ou análise crítica, para que o homem não apenas visualize suas condições de existência a partir do contexto histórico e cultural, mas também o transforme criticamente. A educação sabe muito bem que os indivíduos que ela educa devem assimilar a cultura e o conhecimento acumulado e legitimado pela sociedade em cada tempo, e isso ela faz muito bem. Mas, com base numa postura sócio-histórica, entendemos que é importante que a educação compreenda também que seus alunos percebem e interagem com seu contexto social e nele criam suas condições de existência, assim como condições de resposta e transformação do mesmo.

Nossa preocupação com os questionamentos acima é levar o processo educacional para o campo da reflexão e da crítica, renunciando ao uso exclusivo da simples transmissão de conhecimento ou transferência de saber de uma pessoa para outra de maneira linear, limitando com isso o sentido amplo que a educação pode ter na formação escolar, profissional e humana do alunado (e também de todos os atores envolvidos com o contexto escolar).

5. ALGUMAS QUESTÕES EXISTENCIAIS DO HOMEM ATUAL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Vivenciamos um mundo social em profunda transformação de formas de pensar a realidade e a identidade em decorrência da falência do discurso da razão moderna em atender anseios e necessidades humanas e ordenar a vida social. Maffesoli (2004) explica que quando os diversos elementos que compõem uma determinada realidade “já não podem, por desgaste, incompatibilidade, fadiga, etc., permanecer juntos, eles entram de diversas maneiras numa outra composição e, desse modo, favorecem o nascimento de uma outra entidade” (2004, p. 20). Apesar da discussão conceitual sobre modernidade e pós-modernidade que se pode suscitar, esse autor explica que a humanidade experimenta um momento de recomposição pós-moderna da realidade, desconstruindo discursos anteriores. Os indivíduos, desencantados com o discurso moderno, tem buscado proteção

psicológica e emocional de grupos e tribos específicas, e o gozo imediato em detrimento de promessas futuras. Nessa perspectiva, Hall (2005) coloca que um rompimento ou descontinuidade histórica está sendo produzido na humanidade com conseqüências importantes para a concepção de homem, de indivíduo e de convivência social. A globalização e a tecnologia também participam desse processo de mudança. Com isso, estamos vivendo uma era de recomposição de valores, de participação social e de sentidos sobre a vida onde paradigmas antes estáveis estão sendo questionados ou ressignificados em seu sentido social, cultural, profissional e individual, requerendo das pessoas novas perguntas e questionamentos existenciais.

Esse quadro tende a gerar insegurança e violência de todos os tipos, colocando determinadas angústias existenciais aos indivíduos. Dentre elas a capacidade de inserir-se com eficiência num mundo competitivo e mutável, onde ele, como indivíduo, tem que sobreviver pessoal e profissionalmente. Assim sendo, uma ansiedade pode estar presente no indivíduo dos dias atuais – como dar conta do conhecimento no mundo competitivo e incerto de hoje?

Essa ansiedade não diz respeito somente ao apelo por qualificação e competência que cerca o indivíduo atualmente, mas tem também relação com a capacidade de lidar ou conviver com o incerto, o mutável, e a diversidade que atravessam todos os tipos de ambiente social e de trabalho, configurando um contexto sócio-cultural plural para a consciência das pessoas. Esta nos parece ser uma importante marca desse tempo. Nesse âmbito, igual diversidade de identidades, conceitos e realizações pessoais e profissionais procuram se estabelecer num mundo que mostra essa fisiologia plural. Entendemos que nesse cenário, argumentos e concepções sobre a vida assumem destaque. Junto a esse contexto existencial, uma incerteza sobre esses tempos é notável, passando pela pouca clareza do que virá desse período em transformação ou transição. Esse também parece ser um componente psicológico e educacional importante nos dias de hoje.

Portanto, junto com a qualificação e o desenvolvimento de competências, pensar a incerteza e a diversidade como parte da formação escolar e da própria vida no contexto atual, parece-nos ser um dos grandes desafios para o pensamento do

homem de hoje, que vem de um modelo de modernidade amparado em conceitos fixos e estáveis de modo de vida, e que agora vive novo momento histórico e cultural apoiada em uma recomposição de sentidos, de expectativas e de valores em andamento. Este homem, no momento, depara-se também com o aprendizado da convivência com o diferente e o plural, com concepções de vida e de realidade e com o desenvolvimento de novas competências antes não imaginadas. Tudo isso afetando seu pensamento, sua linguagem, sua vida pessoal, suas relações interpessoais, seu trabalho e sua realização profissional.

O que acima apontamos mostra a importância que as formas de pensamento e de significação da realidade podem assumir nos processos de socialização no contexto atual. Por isso, entendemos que é no campo do desenvolvimento do pensamento reflexivo que a formação educacional nos dias de hoje também precisa atuar, promovendo uma leitura crítica da realidade que se apresenta.

Isso porque a educação é um importante campo de discussão da formação de subjetividades. Para isso é preciso que os atores que frequentam o contexto escolar compreendam a dimensão da apropriação da cultura e das representações de realidade que a escolarização pode promover, colocando-se como sujeitos críticos que sabem refletir sobre os sentidos e significados dessas representações e conceitos; e ainda discutir como as pessoas se situam e se percebem nesse cenário de mudanças sociais.

Abordamos o processo educacional dessa maneira porque entendemos que a educação, e suas estratégias, são produzidas dentro do contexto social e cultural que se faz em cada tempo, e na forma de pensar o tempo que se vive. É preciso desenvolver uma visão crítica da educação no ato da apropriação de conhecimentos, seja essa apropriação em que modalidade for, para lidarmos tanto com a aparência quanto com a essência, como aponta Luckesi (1994), buscando como resultado a produção crítica de conhecimento.

Em outras palavras, preocupar-se não apenas como a educação pode auxiliar o indivíduo em sua inserção social e econômica no mundo de hoje, mas, também auxiliar na compreensão do seu tempo histórico e social, discutindo as formas de

expressão e controle do conhecimento e das subjetividades que esse tempo tende a priorizar na produção do discurso sobre a realidade. Portanto, uma educação reflexiva que ajude o estudante a pensar a realidade de modo profundo (não superficial), indo mais além de uma educação – ou de uma formação profissional – que apenas alimente a sociedade de mão-de-obra qualificada. Almeida aborda criticamente essa questão dizendo que se torna necessário

[...] ter consciência de que a instituição educacional não é uma fábrica de trabalhadores. Muito menos uma incubadora de trabalhadores dessubjetivados e imersos no mundo da repetição maquínica vivido por Charles Chaplin no filme **Tempos Modernos**. Ela é uma escola da vida: o lugar onde ensaiamos o aprendizado da condição humana, onde aprendemos as diversas formas de ver e atuar no mundo. O espaço que pode fazer emergir aptidões cognitivas mais imaginantes, mobilizadoras e dialogais (ALMEIDA, 2005, p. 26-27, grifos da autora).

Aptidões cognitivas mais imaginantes, mobilizadoras e dialogais, como aponta a autora acima, demandam um processo educacional que prepare ou facilite o desenvolvimento desses tipos de aptidão. Entendemos que esse tipo de educação passaria pela análise crítica e reflexiva da realidade, ultrapassando, desse modo, a repetição maquínica de uma educação acrítica e tecnicista por excelência, cujas raízes podemos encontrar desde a educação fundamental estabelecida por critérios prescritivos classificatórios e quantitativos, vivendo constantemente no limiar entre o desenvolvimento do indivíduo e o controle do mesmo. Esse esquema “dessubjetiva” os indivíduos no sentido de delimitar ou reprimir opiniões e pensamentos pessoais, uniformizando a percepção da realidade, inibindo a criatividade e conformando subjetividades.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NESSE CONTEXTO

Entendemos que os dilemas educacionais apontados nesse artigo (relativos aos novos tempos), mostram um desafio especial à educação superior. Nesse sentido, acreditamos que a universidade precisa entender-se também como espaço de formação social de mentalidades e percepções da realidade. Nesse caso, o

currículo e a prática pedagógica teriam importância, como aponta Freitas (2005, p. 147) ao dizer que

[...] na medida em que estão ocorrendo rápidas e profundas modificações no mundo contemporâneo, discutem-se alguns “efeitos” sociológicos e culturais dessas mudanças – como as questões referentes à desigualdade distributiva, ao multiculturalismo, ao relativismo cultural, à representação e às novas tecnologias de subjetivação – e suas relações com o currículo, principalmente no que concerne às práticas pedagógicas e à pesquisa educacional. As identidades estão em conflito diante das mudanças sociais, políticas e econômicas. Este período histórico é caracterizado pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento. O que é importante para os propósitos dos educadores é reconhecer que a luta e a contestação estão concentradas na construção cultural de identidades, tratando-se de um fenômeno que está ocorrendo em uma variedade de diferentes contextos (FREITAS, 2005, p. 147).

Entendemos que tanto o enfrentamento educacional dos sentidos e pluralidade desses tempos via promoção de uma formação crítica e reflexiva, devem passar por uma discussão das formas de *gestão do conhecimento* que se produz ou se transmite no contexto acadêmico (no campo da pesquisa, do ensino ou da relação entre eles) e no recorte curricular que se promove. Levamos para o campo da gestão educacional não apenas no sentido administrativo propriamente dito, mas também no sentido da significação e da representação do trabalho educacional que efetuam seus atores e no sentido de formação que perpassa esse trabalho. Se a Educação, como componente ou elemento de estabilização social, opera sob poderosas forças ideológicas e interesses sócio-econômicos que direcionam culturas e formas de pensar a realidade, atravessando toda organização escolar, o sistema todo deve ser considerado nessa discussão.

Numa perspectiva sócio-histórica, frisamos, portanto, a necessidade de uma educação superior que pense a realidade social do momento e questione alguns parâmetros de produção e uso do conhecimento, de maneira coletiva (todos os atores do contexto escolar) e associada a uma formação também cidadã.

Nesse caso, uma educação e uma escola que não abordasse a relação do homem com seu contexto social apenas ou somente de modo utilitarista ou até mesmo dicotomizada, mas, ligados como partes interdependentes e mutuamente influenciadoras. Isso porque as transformações sociais são acompanhadas de

transformações na forma de pensar a realidade, uma vez que é na relação do homem com seu contexto que novas condições de existência são criadas (REGO, 2001).

Para tanto, seria importante a discussão de uma educação superior capaz de ser reflexiva e crítica, num ambiente aberto à gestão coletiva do saber, incluindo atividades interdisciplinares com temas de natureza social. No dizer de Freitas (2005, p. 158), seria:

[...] conceber uma gestão compartilhada, descentralizada, que, libertando-se de sua cultura burocrática, autoritária e antidemocrática, possa comprometer-se efetivamente com o trabalho coletivo, rompendo com os estereótipos existentes e estimulando a participação de todas as pessoas envolvidas no contexto escolar (FREITAS, 2005, p. 158).

Esse é um grande desafio para o ensino superior e sua promoção institucional, porque solicitaria dessa instituição e de seus atores pensar sua internalidade administrativa e pedagógica, como parceiros e não como concorrentes. As identidades em conflito e as relações humanas e sociais não estão complexas somente no mundo ao redor da universidade, mas no seu interior também. Entendemos que discutir tais esquemas dentro da cultura organizacional implicaria ressignificar a relação entre os setores na direção da parceria que visa o crescimento de todos, e não a competição burocrática que trava a formação humana e social, visando um processo educacional que procure atender ao sentido amplo do termo educação.

Por exemplo, pede-se que o ensino superior, público ou privado, acompanhe o compasso social do momento; que aprenda a lidar com a tecnologia e o acesso rápido à informação a fim de preparar seus alunos para o mesmo; que transmita conhecimento e forme estudantes e profissionais utilizando cada vez mais essa tecnologia. Esses são, dentre outros, exemplos do apelo e da lógica do cenário tecnológico atual, e que a escola procura atender rapidamente. Contudo, no campo das relações humanas e das representações sociais ela precisa ainda se organizar melhor, inclusive entre seus diferentes membros. Precisa ainda compreender e cuidar melhor da relação entre conhecimento e existência humana. Esse também é

um tipo de pressão dos dias atuais, mas que a escola tem respondido de maneira mais lenta, por conta de uma série de fatores que incidem sobre a educação, como aqueles que citamos no início desse trabalho.

Esses são desafios para a atual conjuntura do sistema de ensino superior. Entendemos que esses desafios incluem também um novo aprendizado de convivência e de representação de mundo dentro da educação superior, e que irá exigir, entre outras coisas, muito da gestão do conhecimento (tanto em produção quanto em transmissão) e da formação humana levada a termo. Os tempos atuais demonstram conflitos de identidade e de nomeação da realidade que precisam ser levados em conta pelo processo educacional.

Evidencia-se, a nosso ver, nesse difícil quadro, que a universidade, além do âmbito da qualificação, em sua internalidade de produção e transmissão de conhecimentos precisa também se renovar e pensar sua identidade em termos de agência formadora, de um modo que possa, ela também, enquanto organização voltada para o ensino, aprender a conviver com o novo, a diversidade e a diferença que também se expressa (direta ou indiretamente) em seu interior como reflexo de um contexto social e histórico que interage com sua existência interna.

Ante os dilemas acima colocados, pode-se ao menos vislumbrar a educação superior (e a educação em geral enquanto organização de ensino) como recurso formal de desenvolvimento de compreensão crítica tanto dessa nova realidade quanto daquela que se constitui em seu interior.

No campo do ensino, uma possibilidade pode ser discutida no âmbito da formação de conceitos. A educação trabalha muito com conceitos ao expressar o conteúdo curricular. Por sua vez, o ensino superior também desenvolve muita explicação de fatos e fenômenos da realidade, com base em conceitos científicos. Moysés (1999) mostra a importância da formação de conceitos e como eles podem ser devidamente organizados e sistematizados no processo educacional, contudo remetendo-os mais a uma aprendizagem de compreensão e reflexão do que somente de retenção de informação, conceitos ou conteúdos escolares. Nesse sentido, essa autora mostra que se deve ter “a preocupação de levar o aluno a compreender o

sentido do conteúdo, qual a relação que ele tem com sua vida, com seu mundo e com a sociedade na qual está inserido” (1999, p. 23). A nosso ver, as premissas citadas por Moysés (1999) servem para o todo o sistema educacional.

No âmbito da instituição escolar, como destacado anteriormente, uma gestão mais coletiva, mais democrática e menos estereotipada, de modo que a dimensão administrativa não seja concorrente, mas parceira de uma ação pedagógica criativa e renovadora, evitando-se entraves burocráticos autoritários prejudiciais a uma gestão mais coletiva do conhecimento no interior da instituição. Isso requer formação de consciência crítica sobre a identidade e a internalidade da escola, assim como da ação de seus atores.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo reconhecendo a vocação histórica da educação de servir como colaboradora para uma determinada estabilização social (formas predominantes de pensar, produzir e transmitir conhecimentos e cultura selecionados) em períodos de transição social em que determinadas ordens tentam se impor, defendemos que o discurso pedagógico e administrativo do ensino superior para esses novos tempos precisa incluir, em suas proposições, uma leitura crítica e reflexiva do homem e de seu contexto sócio-histórico, a fim de incorporar à educação uma visão de que o pensamento está ligado ao contexto natural e social que serve de referência psicológica ao indivíduo e ao seu próprio desenvolvimento humano.

Ao fazer isso, pode-se promover um rico debate educativo sobre a realidade social colocando como centro as produções materiais e culturais do homem socialmente formado e a reflexão crítica das mesmas (como estão ocorrendo nos dias atuais). Pensar a realidade inclui divisar as formas de expressão dessa realidade, como ela é mantida ou dirigida e como ela é compartilhada intersubjetivamente. Assim, é importante que a educação em geral e especialmente a educação superior desenvolva um movimento de formação e de gestão de conhecimento menos estereotipado e mais reflexivo e aberto à discussão coletiva tanto dessa produção e

gestão, quanto do momento social e existencial que se apresenta vívido fora e dentro da escola. Como assinala Rodrigues (1998), sobre a educação necessária.

Os educandos precisam compreender o que é uma sociedade capitalista, como ela se organiza e como se organizam as classes e os grupos sociais nessa sociedade. Precisam entender, ainda, como a cidade se desenvolve, as relações entre a cidade e o campo, e as relações fundamentais do mundo da produção; como a cultura se diversifica; qual o papel dos agentes culturais; como a ciência é produzida; qual o papel da ciência e da técnica no mundo moderno; como se organiza a vida política no município e no país; como ocorrem as relações internacionais; como as pessoas são manipuladas e como participam da construção e da reconstrução desse processo; porque existe a favela; porque é desvalorizado o trabalho na zona rural; porque uns ganham mais e outros menos; porque os salários não são estabelecidos em função da importância social da produção [...] A escola não pode concorrer para mascarar ou criar tampões nos olhos dos educandos. Não pode fazer o jogo de esconder a realidade porque ela não é arma para produzir felicidades ou infelicidades, mas mediação entre a realidade empírica e o seu conhecimento. A escola pode ser o bisturi que abre os olhos para a compreensão do mundo (RODRIGUES, 1998, p. 63-64).

Acreditamos que seria no sentido da possibilidade do debate e da reflexão sobre a realidade que deveria repousar uma das formas de participação social da escola para os dias de hoje: formar consciências críticas e atentas ao contexto vivido. Para tanto, seria importante incorporar ao cotidiano do ensino atividades pedagogicamente preparadas e apoiadas numa abordagem que considere o homem um sujeito constituído na e pela relação com sua cultura. Para isso, entre outros meios pedagógicos, utilizando atividades interdisciplinares críticas sobre temas de natureza social; e uma gestão coletiva do conhecimento, de modo a produzir ambientes educativos criativos e renovados, e o desenvolvimento de habilidades cognitivas de compreensão e discussão de fenômenos e fatos, e não apenas de retenção de conceitos e procedimentos técnicos mecanicamente aprendidos. Uma ação pedagógica capaz também de formar alunos reflexivos e críticos na dimensão do argumento e da significação da realidade, assim também professores e gestores educacionais.

No quadro social e existencial dos dias de hoje, de certo modo, um grande debate se anuncia no âmbito do *pensar a realidade*. É preciso significar o papel da educação nesse âmbito, porque este sensível campo – as idéias sobre a realidade –

mostra-se como um dos grandes desafios não somente para a educação em geral como também para educação superior em especial, para o século XXI.

Nossa intenção com esse trabalho foi incentivar a incorporação de fundamentos da abordagem sócio-histórica na educação em geral e no ensino superior, associada a uma formação que não dicotomize indivíduo/sociedade e nem deixe à margem da discussão as interferências sócio-econômicas, a transmissão dirigida de cultura sobre os sujeitos em processo de escolarização e o próprio sistema escolar como um todo. Provavelmente, tal abordagem educacional permitirá igualmente a promoção de uma maior reflexão e postura crítica sobre esse tempo mutável e incerto, e sobre os sentidos e a pluralidade que ele tem evocado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. X. Educar para a complexidade: o que ensinar, o que aprender. **Aprender**: caderno de filosofia e psicologia da educação. Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da UESB, Vitória da Conquista (BA), ano III, n. 5, p. 15-29, jun./dez. 2005.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIES, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. 3 ed. Lisboa: Difel, 1995.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, vol. 1.

FREITAS, M. A. S. Práxis Pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. **Práxis Educacional**: revista do departamento de filosofia e ciências humanas da UESB, Vitória da Conquista (BA), n. 1, p. 135-150, nov. 2005.

GAMBI, F. **História da Educação**. São Paulo: Unesp, 1999.

GATTI, B. **Formação de Professores e Carreira Docente**: problemas e movimentos de renovação. São Paulo: Editores Associados, 1997.

GIROUX, H. A. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. Pedagogia crítica como proposta de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, F. (org). **A Educação no Século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 65-75.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo Humano**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAFFESOLI, M. **Notas sobre a Pós-Modernidade**: o lugar faz o elo. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

MOURA, M. L. S.; CORREA, J. **Estudo Psicológico do Pensamento**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

MOYSÉS, L. **O Desafio de Saber Ensinar**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

NETTO, S. P. **Psicologia da Aprendizagem e do Ensino**. São Paulo: EPU, 2002.

PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RODRIGUES, N. **Da Mistificação da Escola a Escola Necessária**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p.1145-1157, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 02 nov. 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

NOTAS

⁽¹⁾ Psicólogo graduado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor de Psicologia da Educação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Desenvolve estudos em

Psicologia do Ensino e Formação de Professores. E-mail de contato: ruben@ipsi.ufu.br.
Endereço: Av. José Zacharias Junqueira, 255/303, Uberlândia - MG.

Enviado: 13/12/2006

Aceito: 25/03/2007

Publicado: 31/05/2007