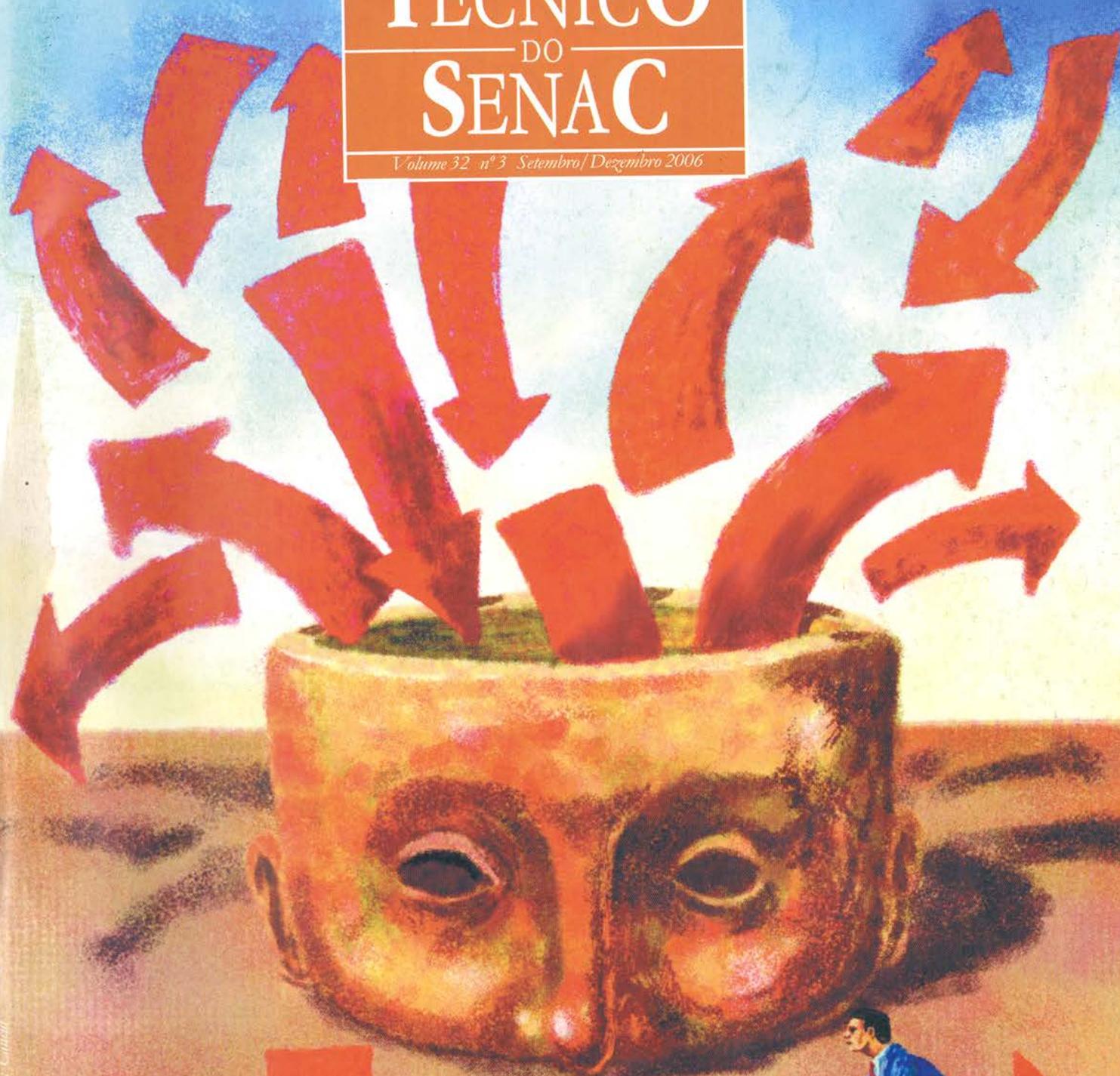


ISSN 0102-549X

BOLETIM TÉCNICO DO SENAC

Volume 32 nº 3 Setembro/Dezembro 2006

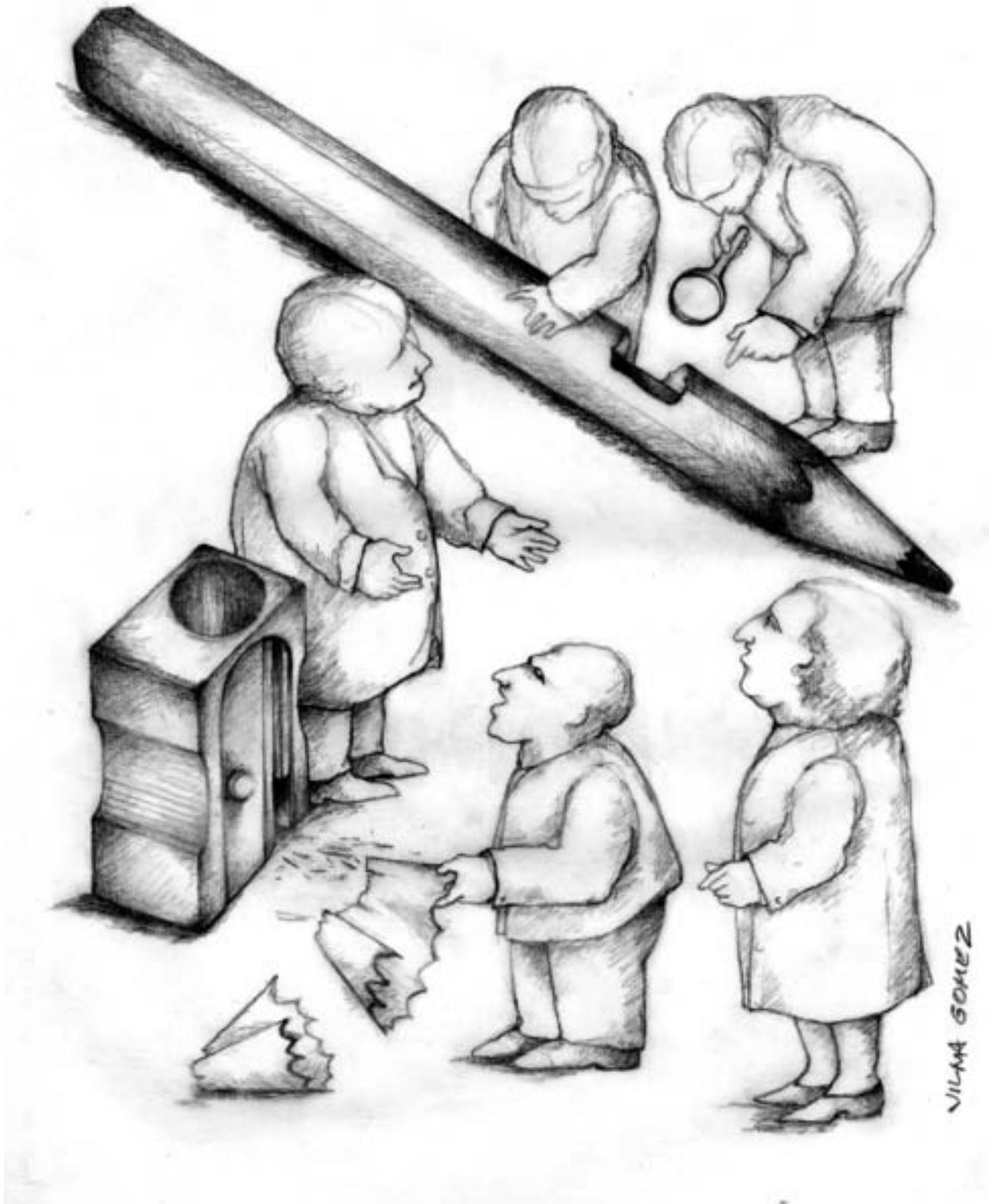


Illustração: Contant

A Revista da Educação Profissional

senac





EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN: (BREVE TRAZO) DE PLATÓN A HEGEL

*Sergio Espinosa Proa**

Abstract

This essay defends the idea that education and epistemology are necessarily related. Since its origins, the “object” of philosophy is not absolutely an object – or a given collection of them – but the whole. To say that the task of philosophy is to reflect on the whole – or being – will result in extreme shock, even more so for a modern mentality. Education is not mere knowledge transmission. To this extent, it does not require “an epistemology” to adequately fulfill such a task. On the contrary, all education occurs within an epistemology, within a metaphysics. That philosophy has been reduced to the size and rank of epistemology was the result of a prolonged process of weakening and decomposition.

Keywords: Education; Epistemology; Philosophy; Plato; Hegel; Kant.

1. EL ESPÍRITU DEL SABER

YO, PARA SER FRACO Y PARA ABRIR APETITO, NO SÉ SI DE ANTEMANO EXISTE (O DEBA EXISTIR) UNA “EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN”. Supongo que algunas personas, al menos en eso que se llama “mundo moderno”, dedican parte de su tiempo a escribir tratados y a impartir cursos o conferencias sobre el particular, elementales emolumentos de por medio. Si hay algo así como la epistemología y algo así como la educación, no cabe duda de que se podrán juntar en ciertas condiciones y hacer más o menos decorosa mancuerna. Se podrá afirmar, en tales casos, que la epistemología es necesaria para la

educación, o que en la educación subyace toda una epistemología, o, en fin, que es posible hablar de epistemología y también de educación sin que nadie note que entre ambas hay o puede haber espantosos abismos y producirse inesperados chispazos o cortocircuitos.

Pero aquí el desafío consiste en hablar no de una y otra por separado o de común acuerdo. El título del curso dice muy expresamente: epistemología de la educación¹. Las cuestiones que semejante conexión suscita son múltiples. ¿Tiene la educación una epistemología — que aquí trataríamos trabajosamente de sacar a flote —, o, por el contrario, es necesario aplicársela desde fuera para ver qué cara pone? ¿Es la educación un objeto para la mirada epistemológica, o el juego reside más bien en descifrar y explicitar una especie de epistemología propiamente educativa?

Permítaseme por lo pronto una breve digresión autobiográfica.

Mis primeros contactos con la reflexión sobre este campo extensísimo y poco delimitable que es la educación se remontan a algunas dispersas y poco rigurosas lecturas de Gaston Bachelard. Recuerdo sobre todo su célebre ensayo *La formación del espíritu científico*, que allá por los años setentas se leía, entre otras, gracias por recomendación directa del intelectual del momento, el terrible (y luego bastante pálido y alicaído) Louis Althusser. El título de aquel libro ya era suficientemente sugestivo. Bachelard no nos decía que la ciencia cabría en un conjunto más o menos anchuroso y más o menos complicado de fórmulas. No decía — y la verdad ya era de agradecer — que la esencia de la ciencia fuera su método. Decía algo que se anunciaba en la portada misma del libro. La ciencia es, de acuerdo con Bachelard, *una modalidad del espíritu*. ¡Del espíritu! Concedamos que el término no se halla lo que se dice a gusto en las heladas aguas del conocimiento científico. El espíritu,

* *Mexicano, doutor em Filosofia, Antropólogo Social e especialista em pesquisa educacional. México, Instituto de Ciências y Estudios Superiores de Tamaulipas – Icest. E-mail sproa52@yahoo.com.*

para decirlo claramente, *no es un objeto digno* de la mirada científica. No lo era, al menos, en esa época en la que por otra parte ya se incubaba algo muy *new age* entre (o por debajo de) las batas y los laboratorios y los congresos internacionales de metodología de la ciencia.

Bachelard quería que reconociéramos lo propio de esa *postura* del espíritu — *de esa forma* de la inteligencia, de la imaginación y de la sensibilidad — que llamamos ciencia. Y quería también que viéramos algo importante: que sólo reconocemos lo propio de algo cuando sabemos *dónde comienza* y comprendemos *en qué desemboca*. Lo que importa, en consecuencia, no es tanto saber *qué es*, sino *cómo se forma* — y hasta *dónde llega* — esa modalidad del “espíritu” que se admite generalmente como “científica”.

Honradamente, ya no me acuerdo de mucho más de lo que decía Bachelard. Creo que entonces más bien me aburrí y acabé por leer otras cosas, paulatina pero resueltamente más alejadas del “*espíritu científico*”. Pero la idea de que la ciencia

Lo que importa, en consecuencia, no es tanto saber qué es, sino cómo se forma — y hasta dónde llega — esa modalidad del “espíritu” que se admite generalmente como “científica”.

no es todo, o, para decirlo con más modestia, que la ciencia *no es la exclusiva forma de conocer el mundo ni la más grandiosa conquista de la humanidad* es una iluminación que debo — cierto que *inter alia* — al profesor Gaston Bachelard.

Lo primero que habría que hacer, pues, para desbrozar el terreno que presuntamente ocupa la “*epistemología de la educación*” es descifrar lo que estas palabras encierran, trazar de nueva cuenta sus alcances y reconocer sus límites. Preguntémoslo al respecto, y sólo al pasar, si la idea de que *todo es — o puede ser — educativo* (y, por tanto, científico) no es una especie de *prejuicio de base* que nos permite (y nos prohíbe) seguir hilando determinadas afirmaciones sobre estas dos gigantescas abstracciones (¿aberraciones?) lingüísticas que son “*la educación*” y “*la epistemología*”.

Lo cual nos conduce inmediatamente al centro del torbellino.

2. UN HILO DE ARIADNA ENTRE OTROS MILES

LA TESIS QUE ME GUSTARÍA DEFENDER EN ESTA OCASIÓN SE PODRÍA FORMULAR CON RELATIVA BREVEDAD Y DESGLOSAR EN CINCO SEGMENTOS, A SABER:

Primero. Educación y epistemología se encuentran en una relación no accidental, sino necesaria e ineludible. La epistemología es, en el fondo, un proceso educativo, una regulación, una reglamentación, una dirección del intelecto.

Segundo. Este saber lo que (y cómo) se sabe, propio o definitorio de la epistemología, es, en sí mismo y sin ayuda de ninguna disciplina externa, un fenómeno educativo.

Tercero. A pesar de lo anterior, no existe en rigor ninguna cosa como una “*epistemología de la educación*”. No la hay, al menos, en el mismo sentido en que es impropio hablar de una “*filosofía de la aritmética*”

o de una “*filosofía de las ciencias y los objetos marinos*” o cosas por el estilo. Ni la filosofía ni la epistemología en cuanto tales se ocupan de determinadas regiones del ente — de lo “*real*” — con exclusión de otras. Desde sus orígenes, que aquí intentaremos rastrear, el “*objeto*” de la filosofía no es en absoluto un objeto — o una determinada colección de ellos —, sino *el todo*. Su misión nunca ha sido saber muchas cosas, sino saber cómo y en qué sentido simplemente *las hay* (o no).

En rigor, no hay filosofía de los astros, ni de los insectos, ni de los dioses, ni siquiera del arte o de la historia. Decir que la tarea de la filosofía es *pensar el todo* — o el ser — resultará en extremo chocante, más aún para una mentalidad moderna. Pero ello también se prestará para medir la distancia que nos hace modernos.

Cuarto. La educación no es — nunca ha podido ser — una mera transmisión de conocimientos. En ese sentido, no reclama “*una epistemología*” para cumplir adecuadamente semejante tarea, ni para que en otro caso le sirva de intérprete. Por el contrario, toda educación se produce en el seno de una epistemología — más exactamente: de una *metafísica* —, así sea ésta implícita o inconsciente.

Quinto. En concreto, la conversión — o reducción — de la filosofía al estatuto o al formato de una epistemología es revelador de la naturaleza de las operaciones que ha requerido la constitución del mundo moderno. Que la filosofía se achique al tamaño o al rango de la epistemología, que se la confunda con una simple “*metodología de la ciencia*” o con una “*teoría del conocimiento*” ha sido el resultado de un prolongado proceso de debilitamiento y descomposición.

Sirva lo anterior únicamente como espacio provisorio para plantar la interrogación cuyo despliegue intentaremos en lo que vendrá a continuación.

Platón piensa que sólo es posible conocer verdaderamente lo que no hay.

3. LA INVENCIÓN DE LA EPISTEMOLOGÍA

LA EPISTEMOLOGÍA ES, VAMOS A VER, UN INVENTO O LA DERIVACIÓN NO MUY TARDÍA DE UN INVENTO DEL PRIMER FILÓSOFO. No del primer *pensador*, sino del primero de esa estirpe que, precisamente gracias a él, se sigue llamando “*filosófica*”. Me refiero, desde luego, a Platón. Hay en semejante conjunción de términos — *epistémé* y *lógos* — una suerte de encantamiento. Hay, en cierto modo, una tautología.

Véámoslo en una primera aproximación.

La postura de Platón consiste, en lo fundamental — y en esto no hace más que seguir (¡pero también, según advertiremos, torcer!) los pasos de Parménides —, en satisfacer una exigencia de naturaleza lógica: una exigencia *del logos* (o al menos *una* de sus exigencias). Que sea posible conocer algo depende no de la (buena) suerte ni de la (buena) voluntad, sino del cumplimiento de dos condiciones básicas: ni el conocimiento, por un lado, ni el objeto conocido, por el otro, son susceptibles de *cambiar*.

Esto significa, por principio, que el conocimiento *no es ni puede ser el que proporcionan los sentidos*. La epistemología platónica es, en tal sentido, escéptica, o, para ser más precisos, *unilateralmente* escéptica: es una *negación* de lo que en condiciones normales se admite como “*conocimiento*”. Los sentidos proporcionan aspectos de un objeto o de conjuntos de objetos que experimentan cambios. *Por lógica*, si algo cambia — si deja de ser algo para

convertirse en otra cosa — es que simplemente no “*es*”.

Si las opiniones cambian es porque (en el fondo) no saben; si los objetos cambian es porque (también en el fondo) no son.

Esto adquiere así un cariz espectacular: el conocimiento que exige el *logos* no concierne a las cosas de este mundo. No concierne a la *physis*. Para decirlo una vez más con mayor rigor: el conocimiento consiste en *disolver* la *physis*. Es el resultado de la supresión de la *physis*, el producto de la negación de todo lo que los sentidos saben (y quieren).

La concepción que Platón mantiene de la razón es, en consecuencia, una concepción negativa. La negación de la sabiduría (o de la necedad) de los sentidos es la tarea específica de la razón.

La dificultad estriba entonces en imaginar objetos que no sean objetos, cosas que no sean cosas; objetos *para la razón* y no para la sensibilidad. Para ilustrar el esfuerzo implicado en la negación del testimonio de los sentidos, basta leer *el mito de la caverna* que aparece en el Libro VII de la *Politeia*. Objetos eternos e inmutables. Platón piensa que sólo es posible conocer verdaderamente *lo que no hay*.

Lo que, en particular, *no es* para los sentidos, pues éstos son limitados. El oído no sabe nada de la luz, el tacto no sabe nada del color, el gusto no detecta sonido alguno, el olfato no tiene idea del juego de las luces y las sombras. Cada facultad tiene su campo de acción, su campo de aplicación. El conocimiento también lo tiene, pero este campo es construido por el filósofo negando metódicamente lo que los sentidos saben del mundo. Los sentidos nos atan a la tierra, la razón — el *logos* — nos abre a lo eterno.

Lo eterno es accesible, pero sólo para la mirada del *logos*. Y, digámoslo al pasar, *no todo el mundo* puede confiar en él o hacer buen uso de sus cualidades.

Los objetos de la razón *no son objetos*, sino *aquello con lo cual éstos son construidos o recortados*. La mira-

da del filósofo se remonta así desde la inagotable pululación de objetos (o aspectos, o cosas, o apariciones/desapariciones) de este mundo hasta el cielo donde se guardan los diseños y las claves — y los secretos — de todos ellos. Que algo sea un triángulo no depende de sí, sino de su conexión con la triangularidad o triangulicidad. Que esta mujer sea hermosa no depende de otra cosa que de su afinidad o nexa con la idea inmortal de la hermosura. El mundo ofrecido por la sensibilidad es un *ejemplo* — débil y percedero y, a fin de cuentas, falso — de un mundo verdadero que se sitúa muy por encima de ella.

Que haya epistemología significa por lo pronto que la existencia de ese mundo-de-verdad sirve — al menos — para juzgar al mundo ilusorio de la sensibilidad y de la opinión.

4. LA CLAVE DE BÓVEDA

LA OPERACIÓN DE PLATÓN DA EXPRESIÓN CONCEPTUAL A UN PROCESO QUE SE ESTÁ PRODUCIENDO EN TODOS LOS ÓRDENES DE LA EXISTENCIA GRIEGA: A SABER, LA SUBORDINACIÓN DE LO PARTICULAR (Y CONTINGENTE) A LAS EXIGENCIAS DE LO UNIVERSAL (Y NECESARIO). Tal es el proceso (y el precio) de la *civilización*. Cada objeto tiene que subordinarse a la fórmula ideal de la cual él es sólo una materialización, un caso. Cada parte ha de someterse al todo del cual ella es simple simulacro o aparición. La diferencia y la irreductibilidad de cada cosa del mundo deberá ceder su sitio a *lo que entre ellas hay de común* a fin de que el conocimiento humano sea no sólo posible, sino verdaderamente efectivo.

Las cosas se hunden (y disuelven) en





una cada vez más abstracta *propiedad común*.

Se hunden y son devoradas por la Idea.

La Idea no es el mundo, sino el no-lugar y el no-tiempo donde todo el mundo y lo que en él deambula y se extravía es previamente *pensado*. Un no-lugar y un no-tiempo desde el cual es posible *saber ver lo* que son el espacio, el tiempo — y sus (desde entonces, definitivamente extraños) habitantes.

La exigencia más severa del *logos* se cumple así en el filósofo.

Pues lo que hace *ellogoses ponerse en el lugar* de las cosas — y, en el límite, *olvidarse de ellas*.

No parece necesario demorarse aquí en los vericuetos técnicos del proceder platónico. No vamos a describir ni a discutir en este momento los caracteres del método dialéctico, o, para evitar bochornosas confusiones, del diálogo como método o como condición epifánica de la verdad. Tan sólo consignemos dos cosas. Primero, que la definición que busca el filósofo se ocupa sin excepción de *aquello que permanece* por encima — o por debajo, o al lado — de todos los cambios. Pero semejante objeto por encima — o por debajo o al lado — de todo objeto, de toda particularidad, ¿podría ser otra cosa que una vacía abstracción? ¿Es otra cosa lo universal en sentido estricto? ¿Qué es el todo cuando se suprime la infinita composición de particularidades y aspectos de todas y cada una de las cosas?

Segundo: la verdad perseguida por la filosofía no puede sostenerse en la autoridad de la tradición ni legitimarse por ella. La verificación es una exigencia que se traslada a la esfera pública, a la *“plaza”*, al debate y la deliberación abierta. La palabra filosófica es dialéctica en ese sentido preciso: se opone a la palabra poética y al conjuro, a la plegaria y a la aserción del adivino.

Para llegar a esta palabra es nece-

sario el rodeo de la controversia. Pero el destino es el mismo. Una *palabra poderosa*, una palabra inapelable, una palabra subyugante. Una palabra que se asiente y se asegure *en el lugar del poder*.

La meta es la misma: la palabra *de la Ley*.

5. UN SALTO ATRÁS

ES SIGNIFICATIVO QUE, EN LA MAYORÍA DE LAS HISTORIAS DE LA EPISTEMOLOGÍA, EL PAPEL DE LOS LLAMADOS PRE-SOCRÁTICOS QUEDE REDUCIDO AL MÍNIMO NECESARIO. Que de su obra se hereden escasísimos e inciertos fragmentos no es razón suficiente. Es significativo porque seguramente no es a ellos, sino a Sócrates y a su descendencia a quienes les preocupa justificar el saber del que se sienten portadores y responsables. Pues es un saber que se enfrenta no sólo a la costumbre, a los saberes heredados, a los mitos y poemas y decires que se pierden en la noche del tiempo, sino a lo que podría calificarse como *la primera evidencia natural*. Se opone, según hemos visto brevemente con Platón, al testimonio de los sentidos.

El saber que propugna el filósofo no puede estar al servicio del instinto, en concordancia con la vida en su inmediatez, sino, a la inversa, constituirse como su más rígido contrapeso.

El conocimiento perseguido por *el logos* es un conocimiento que no se propone *“reflejar”* a la *physis*, sino *domarla*. Es la magia del lenguaje lo que con el filósofo cristaliza no sólo en técnica de persuasión, sino en toda una tecnología que produce objetos y sujetos sometidos a gradualmente más poderosas abstracciones.

Esta abstracción es el *lugar* de la filosofía: un lugar a salvo de las desviaciones y las contaminaciones de lo particular. La verdad, para la requisitoria del *logos*, es, exactamente, la supresión de lo particular y de su contingencia. De Platón a Hegel, un

mismo desafío, un mismo destino, un mismo delirio, una misma obediencia. ¿Un mismo desatino? Platón lo anunció en su *Fedro*: la morada del *theorós* es aquel *“lugar supracelstial que ningún poeta de aquí cantó jamás, ni cantará nunca de un modo digno. En este lugar mora aquella esencia incolora, informe e intangible que sólo puede ser contemplada por el intelecto (noûs), el piloto del alma; allí mora esa esencia que es manantial de la verdadera ciencia”*.

Un lugar por encima del cielo. Sólo desde allí será posible medir la contingencia de lo que hay. Sólo desde allí lo particular dejará de erigirse en último criterio de medida. Pero también sólo desde allí, como ha mostrado Nietzsche, podrá *juzgarse* la existencia sin derecho de apelación. *La epistême theoretiké* ideada por los griegos, la búsqueda de ese lugar incontaminado, revela una fatiga, un cansancio y una impotencia. La impotencia ante la vida, desde luego, pero, sobre todo, la impotencia de morir. El impulso que nos dirige hacia ese sitio más allá del cielo no es otro que la imposibilidad de morir.

Pero, ¿cómo se ha producido esta imposibilidad?

Antes de la irrupción de ese discurso que ya inevitablemente reconocemos como filosofía, el pensamiento griego se halla desperdigado en diversos *modos de decir* las cosas. El pensamiento de los pre-socráticos no es pre-filosófico, por más que prácticamente todas las historias de la filosofía así nos instruyan. Hay una diferencia esencial, una cesura o falla entre la posición — y el discurso — de Platón y la posición — y el discurso — de Tales, de Anaxímenes, de Anaximandro, de Heráclito, de Parménides, de Empédocles... Hay, según diría Heidegger, un *corte epocal*.

Precisemos: la Grecia anterior a Sócrates *no es* el lugar de nacimiento de la ciencia, así se haya vuelto un lugar común el pretenderlo. Adviértase que a sus sabios no les interesa el dominio de la *physis* — no les interesa pensar *lo que son o aquello por y en lo cual*

son las cosas para alcanzar un mejor control sobre ellas. “Los hombres de esta época”, observa al respecto Clémentine Ramnoux, “forjaron palabras severas para decir mejor la verdad que afectaba a todas las cosas, o el ser de las cosas, o la fuerza que las empuja a la luz”². Ni fundan la ciencia ni es posible captar su pensamiento dentro de las oposiciones modernas de materia/espíritu o de cuerpo/alma o de sujeto/objeto. “En aquella época”, recalca Ramnoux, “la materia no estaba inventada ni nombrada”³. Eso que los presocráticos sitúan como *arkhé* o principio de todo — y que va a recibir a partir de ellos distintas denominaciones — no es por fuerza una categoría que excluya la “corporeidad”; el principio de todo afecta a la sensibilidad, es ante todo una *presencia*. Presencia que no se “capta” fuera del hombre, sino *dentro* de él, o al menos en su vecindad. La dualidad sujeto/objeto sirve para designar una relación en la que el hombre domina una realidad cuya verdad en el fondo se le escapa. El pensamiento presocrático no se guía por un método experimental pero intenta apegarse al modo de ser de la Naturaleza. Ellos “trabajan escuchando a la naturaleza y siguiendo su ley”⁴.

Si algo cohesionan a estos pensadores, que polemizan constantemente entre sí (aun sin conocerse), es su común oposición a la teogonía hesiódica — o a todo lo que ella representa. Una oposición que no es, en rigor, una desacralización, sino un intento de reducir el antropomorfismo, por una parte, y la exigencia de un origen absoluto para todo lo que es, por la otra⁵. Lo que es — o aquello por lo cual y en lo cual todo es — es siempre.

El esfuerzo de un Heráclito, por ejemplo, consiste en reunir en una sola fórmula parejas de opuestos. En el límite, procura decir en una sola enunciación la unidad de Lo Mismo y lo Otro: “Para los hombres que entran en ellos, estos ríos son siempre los mismos; otras y otras aguas sobrevienen sin cesar”. Obviamente, estamos ante

la búsqueda de un pensamiento no-dualista, un pensamiento capaz de admitir la contradicción en cuanto tal — *de deslizarse* en ella. Y esto es así porque *eso que quiere decirse siempre buye*.

No puede decirse de un solo golpe, pero Heráclito sabe que la *physis* también tiene un modo de hablar, un modo de decir las cosas. Ella también se arranca al silencio y a la noche. Ella, como el *logos*, es presencia, presencia que en absoluto tendría lugar sin remitir al hueco del que ha salido.

Acaso por eso todo decir lo-que-es es un decir laberíntico.

6. LA SABIDURÍA DE LA DIOSA

MAS UN LABERINTO DEL QUE PARMÉNIDES INTENTARÁ ENCONTRAR LA VÍA DE ESCAPE, O, MEJOR DICHO, EL CAMINO QUE PODRÍA CONDUCIR A SU CENTRO MISMO: AL LUGAR DE LA VERDAD. Ese lugar es el *Ser*, pero el ser no puede pensarse en contraposición del hombre o enfrente de su mirar: no es el objeto (a conocer) por un sujeto (del conocer). El *Ser se piensa en y por los hombres*. Ese *Ser* es en Parménides una esfera, una esfera perfecta dentro de la cual todos nos movemos, hablamos y sentimos. El *Ser* parmenídeo es, en tal

*La dualidad
sujeto/objeto sirve
para designar
una relación en
la que el hombre
domina una
realidad cuya
verdad en el
fondo se le escapa.*

sentido, análogo al Uno heraclítico. Lo que media entre ellos no es la diferencia entre un concepto dinámico y un concepto estático de la *physis*. Se trata, más bien, de una oposición *discursiva*. ¿Un modo homogéneo de decir lo heterogéneo, un modo heterogéneo de decir lo homogéneo? Parménides busca, al parecer, lo mismo que Heráclito: una sabiduría *sobre la cual reposar*.

Ahora bien, la multiplicidad, la alteridad, ¿podría ser por estas meditaciones absorbida — y asumida — o sólo (imaginariamente) exorcizada?

Una lectura atenta del *Poema* de Parménides puede echar luz sobre la antemencionada fisura discursiva⁶.

Está claro que la interpretación más común tiende a *platonizar* a Parménides (y con él a los demás “presocráticos”). Pero habrá de observarse que la distinción que traza Parménides entre *to éon* — “lo (verdaderamente) ente” — y *ta dokounta* — lo “aparente” — es leída por Platón como una declaración de inexistencia de la apariencia sensible. Se observará igualmente que, en el discurso parmenídeo, tampoco se trata de admitir que *noein sea* el único saber válido frente al conocimiento de lo particular y sensible.

Pues es preciso constatar que no se trata de “desentenderse” del camino de la apariencia. Parménides está seguro de una cosa: a la verdad le es necesario el aparecer. Ciertamente: los mortales que sólo se fían de lo que aparece andan como errantes; al pensador corresponde elegir el otro camino. Pero que haya apariencia significa que hay “claridad”, que hay apertura del ser. Esa es la verdad, no la “adecuación de la representación (mental) y el objeto”. La errancia remite a un olvido, a un error de perspectiva: el mortal aprecia lo que aparece y se olvida de eso *por lo cual* aparece: la claridad misma. Hay pues, en Parménides, un trazo inaugural de la diferencia ontológica: *lo que aparece es la doxa*, lo ente; *eso por lo cual aparece es aletheia*, el ser.

Esta diferencia será lo que resulte subvertido o corrompido en la interpretación platónica.

Doxa y *alethéia* remiten a dos posturas humanas; la segunda consiste en asumir lo propio, a saber, el *noein*; pero pensar no es rechazar la doxa, sino *asumir su necesidad*. Otra vez: *no hay ser desprovisto de aparecer* (por más que en absoluto sean lo mismo).

Pensar — y también *ser* — es, pues, algo “doble”. Ambos son el resultado de un combate. Ante el pensar, se abren siempre dos caminos: la presencia — y el ocultamiento. El no-ser *no puede pensarse*, no puede *decirse*. Pero va siempre junto con el ser (con la presencia). El ser es resultado de la huida del no-ser; el pensar es resultado de la huida del no-pensar, del no-percibir.

Lo que hace Parménides es apartar del ser lo propio de lo ente y del no-ser. En primer lugar, no es finito; pero, en segundo lugar, tampoco es infinito. El ser es límite. No es “*omnipotente*”. El ser consiste en la oposición al no-ser. Esa es su ley, su necesidad. Ahora

...

“filosofía”, es el resultado de un proceso de distanciamiento. El pensador toma distancia de las cosas, de lo que aparece, a fin de decir no qué son, sino de simplemente pensar que son.

■

bien, tener (o ser) límite no es signo de imperfección. Es estar *completo* (como una esfera).

El plano de la doxa es el de la yuxtaposición, del ser y del no ser, de la multiplicidad de lo ente. En el plano de la verdad no se da esta dualidad o esta multiplicidad; es *lo mismo* “*el ser es*” que “*no-ser no-es*”.

Olvidar esta co-pertenencia significa que al ser se le ha desgajado entre un *mundo verdadero* y un *mundo aparente* y que al mortal se le ha despojado de aquello *en lo cual* y *por lo cual* consiste: su muerte, su pertenencia al ser/no-ser.

El “*ser*” del que habla Parménides constituye así una modalidad expresiva — el “*verbo cópula*” — de un mismo “*continuo semántico*” en el que Tales, Anaximandro, Anaxímenes, Jenófanes, Pitágoras y Heráclito también se movieron⁷. Este continuo incluye nociones como *arkhé* — el comienzo, el principio, lo que rige —, como *physis* — surgir, brotar, crecer, nacer, llegar a ser, aparecer —, como *logos* — decir, separar, discernir, reunir — y como *cosmos* — orden, brillo, esplendor, apariencia —. Todos estos vocablos se deslizan sobre la huidiza superficie de algo que no es algo, de eso a partir de lo cual *hay* algo. Los “*presocráticos*” intentan — con “*insolencia*” y “*desmesura*” — “*decir aquello que en cada caso ya tiene lugar y que, por lo tanto, en cada caso ya ha quedado atrás*”⁸. Son palabras que quieren decir no algo en particular, sino *todo*, eso que en cada cosa le permite (o le obliga a) ser lo que en cada caso ya es.

Palabras que juegan o se empeñan en jugar el juego que siempre ya se está jugando.

En breve, esto que comienza andar desde entonces y que muy modernamente reconocemos o identificamos como “*filosofía*”, es el resultado de un proceso de distanciamiento. El pensador *toma distancia* de las cosas, de lo que aparece, a fin de decir no *qué son*, sino de simplemente pensar *que son*.

De *preguntarlo*.

7. LA AUTOINTERPRETACIÓN DE LA PREGUNTA

ESTA PREGUNTA CRISTALIZA EN ENSAYOS DE RESPUESTA QUE SE VAN ESTRATIFICANDO Y CONDICIONAN TODO EL PREGUNTAR POSTERIOR. Las respuestas funcionan como criterios diferenciadores que permiten distinguir si algo es “*verdaderamente*” o si “*en verdad*” no es. Lo que “*verdaderamente*” es se constituye como un plano o dimensión opuesto a lo que “*en verdad*” no es y determina el nacimiento de eso que los modernos asociamos con la palabra *ciencia*. En el punto en que nos encontramos, la ciencia no existe aún. Lo que existen son las *condiciones en formación* para que ella surja en un momento dado.

El mundo se está desgajando entre lo-que-es-de-verdad y lo-que-en-verdad-no-es.

El poema de Parménides (al lado de los fragmentos de Heráclito) representa un punto de llegada, una especie de *playa terminal*. La reflexión posterior se decantará irresistiblemente hacia una devaluación de la apariencia, de la multiplicidad, del movimiento y el cambio; una devaluación del plano de la *doxa*. La apariencia se enfrentará a “*lo (verdaderamente) ente*” y será declarada falsedad y engaño.

Zenón y Meliso se podrán entretener delineando argumentos lógicos cuya única finalidad será demostrar la inconsistencia del plano de la *doxa*, su hundimiento en cuanto tal. Anaxágoras podrá establecer que “*lo que aparece es el aparecer de lo que no aparece*”⁹. La pregunta sobre el ser se transforma en la pregunta por *lo que verdaderamente hay*. Y esta exigencia de verdad obliga, según veíamos antes, a segregar del ser verdadero el no-ser, el cambio, la multiplicidad, lo particular, lo material, lo aparente etc. El ser verdadero tiene que ser Uno; y para que el Uno subsiste, es preciso encontrar un modo de *suprimir la pluralidad*.

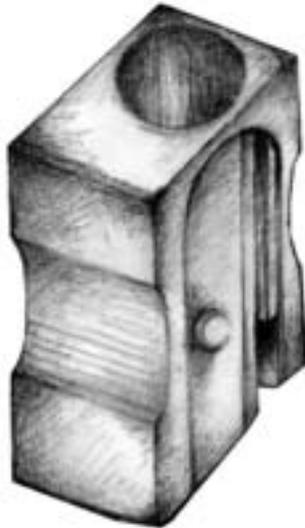
Hasta Parménides, el carácter de lo huidizo se da en la pregunta misma. En adelante se producirá un viraje que implica la pérdida de la pregunta, su olvido, pero esta pérdida y este olvido — aquí nadie en particular tiene la “culpa” — *son imputables al preguntar mismo*.

Es en este contexto — y sólo dentro de él — que comienza a abrirse la posibilidad de la epistemología. En primer lugar, *episteme* se halla vinculado con *tékhnē*: designa una destreza, una pericia, un *saber hacer*. También está asociada a ellas la palabra *sophós*, que en principio designa al experto en algo particular, al perito en su propio oficio. Un pescador o un artesano experto es un *sophós*. Pero cuando llega a hablarse de un ámbito indeterminado de cosas es posible que aparezca en el horizonte de la *polis* el *sofista*: un experto... en el saber mismo. *Un saber de todas las cosas*, el saber en general. Pero un saber general que sirva a la vez para habérselas con las cosas en particular. Un saber *positivo*, un saber que ante todo sepa *persuadir*.

Esta pretensión es la que define mayormente al sofista.

Tales exigencias y promesas del saber implican, para el sofista, no un abandono de la pregunta por lo ente, sino la destrucción de cualesquier criterio efectivo de decisión acerca de lo que el ente sea. Se produce en ellos una fractura radical entre la *physis* y el *nomos*. El *nomos* — la designación, el “nombre” — queda así libre de toda pertenencia al “ser”.

El sofista sigue siendo a su modo filósofo, aunque no precisamente a los ojos de Platón. Es filósofo por cuanto se inscribe voluntariamente en el ámbito de la *sophía*, es decir, el ámbito de un saber universalmente válido y universalmente transmisible. No es filósofo, desde la mirada platónica, por cuanto abandona la exigencia de la *verdad*. El sofista se abandona así a un relativismo del saber cuyo



único baremo será no la verdad, sino la posibilidad de imponerse al otro mediante la persuasión. En sus manos (o en sus labios) la filosofía se ve reducida al tamaño — bastante manejable, por lo demás — de una *técnica*.

La elocuencia se eleva con ellos al estatuto de *profesión*.

8. LA IRRUPCIÓN DE LO ABSTRACTO

LA PREGUNTA POR EL SER PASA FORZOSAMENTE POR UNA INTERROGACIÓN SOBRE EL SER DEL LENGUAJE.

Sócrates se enfrenta al problema detectado por Tucídides: el *logos* no sólo es doble, *sino múltiple*. El discurso dice, se desdice, se contradice, se deja decir, se predice, se deja de decir... Hablar es decir la verdad y también ocultarla, o hacerla a un lado, o mantenerla disimuladamente en otra parte. Hablar es distraer y no sólo traer a la presencia. ¿Hablar de *verdad*? Sócrates resuelve: no hay vuelta de hoja, la verdad es Una, una sola la Justicia, una sola la Utilidad¹⁰. No hay otro modo de *meter orden* en la vida de las ciudades.

Platón sigue estas enseñanzas (y las lleva a su culmen). La política — el siempre inestable juego de las alianzas y las negociaciones, del estira y afloja, de la segregación y el compromiso, de la amenaza y la persuasión — debe ceder su sitio a la filosofía. La política debe ser ante todo (o cederle el paso a) una epistemología: una *administración de la verdad*.

Ahora bien: entre Sócrates y Platón se verifica a pesar de todo una profunda discontinuidad. Entre ellos se abre el abismo que media entre una cultura oral y una civilización de la escritura. El efecto de la escritura sobre el pensamiento es enorme. Para empezar, hace de las virtudes, que en un contexto oral se remiten siempre a sus condiciones específicas de aparición, virtudes universales — y universalmente válidas. Es decir: abstractas. Por otra parte, la escritura permite la floración de discursos literalmente inéditos. Hay una *liberación de la palabra*, en el doble sentido del término: se abre a un campo virgen y se desprende de su carácter siempre presencial.

La abstracción, universalización y liberación de la palabra son condiciones *sine qua non* para que la idea de un *saber verdadero* — una *episteme* y una *theoría* — pueda ponerse en marcha. Se abre entonces — y sólo entonces — la posibilidad de un *sujeto* ante el cual se *presenta* (panorámicamente) la verdad de todas las cosas.

Se abre, en definitiva, la posibilidad de *pensar (el) Todo*.

Pero, a este respecto, la respuesta de Sócrates es extraña; contra el sofista, se hace cargo de la posibilidad de un criterio que permita decidir si algo es o no es, si algo es bueno o es malo, si algo vale la pena o no la vale. En definitiva, Sócrates piensa que hay un modo de saber qué es “ser”. Es éste, desde luego, un saber. *Mas un saber que sólo sabe que no sabe*.

El saber perseguido por Sócrates es radicalmente distinto al saber muchas cosas (la *polimatía* criticada por Heráclito), y radicalmente distinto al saber de los sofistas (el saber cuyo criterio esencial es el éxito, la consecución de lo buscado). El saber socrático es negativo, o, mejor dicho, suspensivo. “*El saber global o la destreza global*”, apunta Martínez Marzoa, “*sólo puede entenderse como una ruptura con el carácter mismo de todo saber o destreza referente a unas u otras cosas, como una distancia. El saber global o destreza global tiene la condición de continuada ruptura frente al carácter positivo de todo saber de unas u otras cosas*”¹¹. El saber que busca Sócrates es un saber que sabe que no es posible cancelar definitivamente la pregunta por el ser de las cosas, por el todo, por el *logos* mismo.

Contra los sofistas: el (verdadero) saber sólo puede ser el *fracaso* del saber.

Y esa — qué ironía — es la (única, verdadera) enseñanza del socratismo. Lo verdaderamente *educativo* de la filosofía.

9. LA OPERACIÓN PLATÓNICA

FORMULEMOS AHORA, DESDE LO ANDADO, UNA SEGUNDA APROXIMACIÓN A PLATÓN.

La sabiduría arcaica distingue entre *alethéia* (por lo cual hay aparición) y *doxa* (el círculo del aparecer), pero no afirma la falsedad de la segunda. El aparecer es inherente al ser. Cuando la sofística se olvida de la dimensión de la *alethéia*, la sabiduría se ve reducida a *técnica*. La meta no es la verdad, sino el éxito. Platón se enfrenta a esta tradición, a la que niega el rango de saber; es una *empeiría*, una simple destreza.

Platón quiere acaso lo mismo que Parménides y Heráclito, aunque en su situación ya se ha perdido la dimensión de la *alethéia*; se vive exclusivamente en el plano de la *doxa*.

La pregunta platónica es: ¿qué es lo que en cada cosa y para cada una de ellas constituye el ser?

“*Ser*” es, en griego, mostrarse, tener un aspecto. Este aspecto (*eidos*) reclama un “*ver*”. En un principio, Platón no distingue el ver sensible de la intuición intelectual. Pero la noción arcaica de que la “*presencia*” es un arrancarse del no-ser (lo cual implica una copertenencia del ser y del no-ser, del nacer y del perecer, de la presencia y del ocultamiento) ha desaparecido. Para Platón, la presencia ya no muestra las huellas de esa lucha. Es puro *estar* (y estar *determinado*). Cada cosa “*es*” su propia determinación. Pero *cada cosa* no puede tener como “*propia*” su determinación. Las cosas son efímeras. Luego entonces, *no son. Lo que es*

La presencia de la cosa no es ya de la cosa, sino de la idea. Pero en la experiencia inmediata no nos las vemos con ideas, sino con cosas; el expediente platónico es admitir que la verdad está en el fondo de las cosas, como olvidada.

no es esta y esta otra cosa; *lo que es* (pues nunca nace ni perece) es sólo la determinación misma. Se consagra así la identificación entre “*ser*” y “*ente*” (tener un aspecto: *eidos*). Cada cosa es una “*ejemplificación*” (efímera, y por tanto irreal) de su *Idea* (eterna e inmutable, y por lo tanto real).

La presencia de la cosa no es ya de la cosa, sino de la idea. Pero en la experiencia inmediata no nos las vemos con ideas, sino con cosas; el expediente platónico es admitir que la verdad está *en el fondo* de las cosas, como olvidada.

Con el aplanamiento de la verdad — la supresión de su lado “*moridor*” — el conocimiento tenderá a identificarse entonces con la mirada: si la verdad es la idea, su órgano será la vista. Y se producirá la distinción entre un “*conocimiento superior*” (*noein*) y un “*conocimiento inferior*” (*aisthesis*).

Con Platón se produce también un vuelco hacia el *anthropos*. La distinción entre mundo verdadero y mundo aparente *no es del ser*, sino del hombre. Todo depende de una actitud del hombre: salir o no salir de la caverna. En Parménides y en Heráclito el “*afuera*” de la caverna es un ser que se transforma, que se presenta y se oculta. En Platón todo depende ya de una decisión exclusivamente humana.

Todo va a depender a partir de entonces de la *rectitud* del mirar.

Esta rectitud es, para decirlo claramente, una *técnica*. El *eidos* acontece en el diálogo, aunque su acontecer es un siempre renovado desmoronarse. El *eidos* es aquello que hace que cada cosa *sea* una cosa, y por lo mismo es necesario que aparezca en su distancia, su exterioridad y su diferencia respecto de la cosa en cuestión. El propósito del diálogo platónico, en marcada continuidad con el proceder socrático, *es hacer perecer todas las hipótesis*, es decir: destacar una y otra vez la diferencia de raíz entre el *eidos*

y la cosa¹². La determinación — el *eidós* — no puede ser ella misma una “cosa” determinada.

Tal es la esencia de la “*dialéctica*” en Platón. Sin embargo, el *eidós* tenderá a partir de ese momento a quedar fijo en el enunciado, permitiendo que la oposición verdadero/falso permanezca encerrada en la enunciación misma. La cuestión de *lo que hay* (y cómo) sufre una suerte de confiscación lingüística: se trata a partir de entonces — por más que en Platón e incluso en Aristóteles esta posibilidad apenas comience a aparecer — de preguntarse por la *legitimidad* del enunciado que afirma “*esto es...*” o “*esto no es...*”. La alternativa (verdadero/falso, o es/no es) *se ha volcado al interior del discurso*.

La “cosa” se ha quedado fuera del discurso. Y, fuera de él — que es ahora el lugar de la alternativa verdadero/falso —, se extiende sin consistencia alguna hasta el infinito.

10. DE PLATÓN A DESCARTES

LAS BASES CONCEPTUALES PARECEN ESTAR ECHADAS PARA PROSEGUIR EN LA SENDA DE ESTE IRRESISTIBLE PROCESO DE ABSORCIÓN/DISOLUCIÓN DE LO PARTICULAR.

Aristóteles sostendrá en tal sentido que el conocimiento sólo se refiere a la *forma*, dejando a la materia en una absoluta ininteligibilidad. Por ello tendrá toda la razón al sostener con sencilla intrepidez que “*el conocimiento real es idéntico con su objeto*”. Claro, porque lo que hace objeto a un objeto *no es de qué está hecho*, sino *a qué reglas de construcción* (intelectual) *obedece*; a ello se reduce la distinción aristotélica entre materia y forma. La primera hace referencia a lo contingente, pasivo, mixto — y, por ende, a lo no-verdadero —; la segunda, a *lo que resta* de extraer toda particularidad. Por lo mismo, es (actividad) eterna. Esto es, en gran medida, un mero ajuste a la

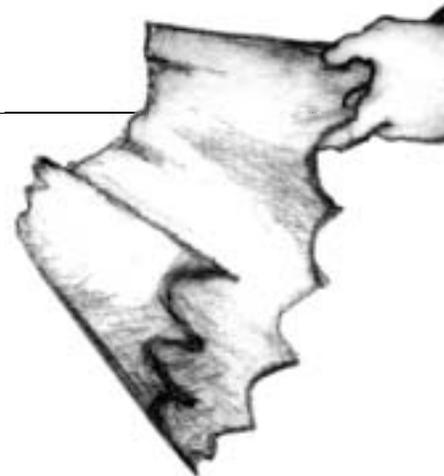
distinción platónica entre las Ideas y sus simulacros.

La cuestión que veremos aparecer, desaparecer y reaparecer en toda esta historia es la misma: ¿cómo podría guardarse o sobrevivir lo particular en el seno de lo universal? ¿Cómo puede *lo que es* alojarse sin pérdida en *lo que no es*?

El escepticismo antiguo atestiguará y dará forma canónica a algunas antinomias inherentes a esta exigencia del *logos*. El problema no es que del mundo no pueda saberse nada en absoluto, sino que la exigencia del *logos* — la extracción y supresión de lo particular en aras de lo universal — no puede satisfacerse de manera rigurosa. No son los postulados de los escépticos los que son inconsistentes o autocontradictorios, sino la exigencia misma que da sentido a las operaciones del *logos*. Pirrón, por ejemplo, mostrará que toda afirmación puede ser destruida por una negación — o por una afirmación opuesta. Ninguna de las dos afirmaciones, por separado, podría reclamar un valor absoluto. El problema del escéptico es, ante todo, el del *criterio*: ¿Cómo se justifica un *standard* desde el cual toda afirmación o negación podrían ser medidas? ¿De dónde sacar o cómo plantar un criterio de verdad que sea en sí mismo incuestionable? Ni siquiera “probar” que algo es cierto puede tener un valor definitivo, pues el valor mismo de la “*prueba*” está expuesto a la corrosión escéptica.

El escéptico no cuestiona el conocimiento, sino la exigencia del *logos* de ponerlo fuera del alcance de la crítica.

Desde Platón, el punto crítico de esta pretensión del *logos* es la conexión de lo particular con lo universal: del *mundo verdadero* con el *mundo aparente* que — de manera irremediabilmente falsa — ofrecen los sentidos. Se hace necesario un *tertium organum* para pasar de uno a otro, y esa función sólo se cumple en un contexto implacablemente monoteísta. Agustín de Hipona y toda la apologética cristiana sabrán,



desde luego, de dónde echar mano. La única garantía — el único criterio inexpugnable — de que el conocimiento (humano) es verdadero es la presencia de Dios. Entre las Ideas y la mente humana se sitúa la *iluminación* divina. Sólo así hay *paso* de las unas a la otra.

Dios es la *solución* por excelencia, Dios es el garante supremo de toda disolución de lo particular en el círculo eterno de lo universal. Y sin embargo, persiste una dificultad, que Anselmo de Canterbury hará suya. Si Dios es la fuente última (y primera) de toda inteligibilidad, ¿de qué manera podría ser conocido, si es verdad que, precisamente por ser inmaterial, *no es* para los sentidos? El expediente del medieval sigue siendo esencialmente platónico: hay que distinguir lo que se conoce mediante los sentidos y lo que se conoce a través de “*descripciones*” — a saber, por puro razonamiento.

Basculando entre Platón y Aristóteles, la corriente principal de la epistemología medieval continúa cumpliendo — ayudada por Dios en persona — las exigencias iniciales del *logos*. Tomás de Aquino se apoyará un poco más en el estagirita para subordinar el conocimiento de los sentidos — que es el conocimiento de lo particular — al conocimiento verdadero. El primero es decididamente inferior: de hecho, lo compartimos con las bestias. En el saber de los sentidos no interviene el intelecto; por eso apenas le conviene el título de “*conocimiento*”.

Obsérvese que la búsqueda de lo universal no implica una negación del detalle. El saber que persigue el *logos* no excluye lo específico. No



lo excluye, pero sí lo subordina. Lo específico es tal sólo si es característico, si *ejemplifica* el concepto del que es expresión.

Por lo mismo, Tomás de Aquino permanece en la órbita aristotélica: la materialidad del objeto — su particularidad irreductible, su contingencia — es incognoscible. Se le conoce suprimiéndola, es decir, abstrayendo su realidad y confiando todo saber a la huella que de ella quedaría en su concepto. La abstracción consiste en negar la importancia de cualquier aspecto que no sea “*peculiar*”. Esta peculiaridad se obtiene precisamente abstrayendo de múltiples ejemplares lo que en ellos hay de común.

El problema emerge una vez más: ¿cómo admitir sin réplica que “*lo común*” es más verdadero que lo diferencial, o lo extraño, o lo irreductible? Más aún: ¿cómo admitir que la materialidad del objeto no es esencial para su conocimiento verdadero? Tomás se empeña en corregir al estagirita distinguiendo entre “*forma*” y “*especie*” y tratando de introducir algo de materia en la idea, pero el resultado es finalmente ambiguo. Es sólo *la idea* de materia lo que se conserva en la “*especie*” tomista.

Quizá no exista, después de todo, una sola clase de conocimiento. Quizá no sólo el conocimiento de lo inmutable merezca el título. Duns Scotto distinguía cuatro tipos, y Ockham lo dividía entre un saber natural y otro sobrenatural. Pero lo interesante era sostener, en pleno medioevo, que Dios mismo podría provocar ilusiones, o que el único conocimiento confiable es el de los sentidos, afirmaciones que llevaban directamente a la hoguera, como sucedió con Jean de Mirecourt y con Nicolás de Autrecourt en 1347.

Durante centurias, el saber, o mejor dicho, la epistemología, no podía de-

jar de ser teología. En realidad, habrá que preguntarse si con la irrupción de la modernidad esta situación cambia de manera radical o si sólo asistimos a un cambio de piel.

Lo obvio es que hay un momento en que Dios llega a ser un obstáculo para satisfacer las exigencias universalistas del *logos*. Cuando la naturaleza ha sido lo suficientemente moralizada puede prescindirse de una sobrenaturaleza regida por una entidad sobrenatural. No es necesario criticar a la teología, sólo se precisa establecer un territorio nuevo para el *logos*. Guillermo de Ockham y Gregorio de Rímini adelantaron, ya en el siglo XIV, el carácter de este campo, construido menos con certezas que con probabilidades: un conocimiento falible y aproximativo, un conocimiento cada vez más *a la medida de lo humano*.

De cualquier manera, Dios sigue siendo objeto — cuando no presupuesto inamovible — de esta epistemología progresivamente secularizada.

11. EL GIRO MODERNO

EL NACIMIENTO DE LA MODERNIDAD, EN EL TERRITORIO DEL PENSAMIENTO, ES EXTRAÑO Y, SOBRE TODO, PARADÓJICO. La modernidad se apoya íntegramente en una premisa de la que enseguida, por su propia inercia, podrá hallarse en condiciones de prescindir — al menos hasta cierto punto. Se trata, obviamente, de Dios. Una divinidad que crea el mundo y que coincide exactamente con el pensamiento. La imagen que los humanos puedan forjarse del mundo no es una alucinación o un delirio precisamente porque el Creador *no está loco*. No ha creado un mundo inaccesible al pensamiento.

Es más: lo ha creado en el mismo movimiento en que lo piensa. *Si algo es*, lo es porque previamente ha sido pensado (por el Creador).

Todo esto, desde luego, constituye una temática medieval. Pero la modernidad no puede abandonar a Dios sino allí donde semejante premisa se ha desarrollado o cumplido — cuando menos en el plano de la reflexión teórica. En la representación moderna de lo que hay, la identidad de Dios experimenta un desdoblamiento. Por un lado, un mundo de cosas —la materia, la naturaleza “*inanimada*” —; por el otro, un “*espejo*” del mundo que es el pensamiento, lo “*propio*” del hombre. Verificada esta escisión, la existencia efectiva de Dios ya ni siquiera será hipotética. No será necesaria su postulación, al menos en cuanto algo separado y en determinada manera contrapuesto al pensamiento mismo.

El Absoluto queda absorbido no en algo finito, sino en aquello que puede habérselas con lo finito, es decir: en el pensamiento. Lo Absoluto, en los albores de la filosofía moderna — muy especialmente en Nicolás de Cusa —, no puede ser conocido precisamente porque designa *aquello que* conoce. La idea de Dios ha servido para anular la *khorá*, para cerrar la abertura que separa al hombre — a esa criatura que se siente llamada a apoderarse de todas las cosas — del resto de la “*creación*”. Asegurada la accesibilidad generalizada del mundo, Dios se retira, dejando todo, gradual pero irresistiblemente, en manos de los hombres.

En la modernidad, Dios no sufre, en rigor, defenestración alguna. En todo caso, es reconocido en su función. Su “*esencia*” consiste en com-

prender *qué explica*, qué condiciones cumple, qué utilidad suministra. Una vez establecidas estas exigencias, Dios desaparece. Desaparece *en cuanto problema*. Y lo hace porque el pensamiento moderno se percata de que Dios no es un problema, sino *la condición que posibilita la formulación* de todo problema.

En una palabra: moderno es quien descubre — y conduce hasta su límite — que *Dios es una premisa*. Una premisa, *la premisa* cuyo sentido siempre se cumple y se extingue en su corolario.

¿Sufre menoscabo la fe en el poder de Dios cuando ésta se transforma en fe en el poder del hombre, en el poder de su inteligencia para hacerse cargo de lo finito? ¿Se despide el moderno, en todo este proceso, de la “religión”?

12. EL APLANAMIENTO CARTESIANO

DESCARTES RECOGE DE LOS GRIEGOS LA CONVICCIÓN DE QUE LA SABIDURÍA NO ES MERA ACUMULACIÓN DE CONOCIMIENTOS. Es una *actitud* que consiste en regirse... por la verdad, por el ser, por el principio. Ahora bien, en Descartes se consume otro vuelco: la cuestión del ser dependerá de la cuestión del *saber*.

Según él, el rasgo básico del saber es la certeza, es decir, *la imposibilidad de dudar*. Esta imposibilidad no es, empero, de carácter psicológico; es una imposibilidad *absoluta*. La certeza ocupa así el mismo lugar que la presencia griega.

De las dos fuentes del conocimiento — la experiencia y la deducción — sólo la primera es incierta. La matemática es segura porque no recibe nada de ella. En la intuición se está en la verdad, *se ve* la verdad ($2+2=4$). El verdadero conocimiento sólo se da en el entendimiento, en la mente. Los escolásticos concebían la verdad como adecuación y Descartes

también, sólo que esta adecuación se da *dentro* de la mente, siguiendo su propia ley absoluta.

Esta ley es el discernimiento (mental) de lo cierto y de lo incierto: la imposibilidad absoluta de dudar es el *método*. Con este giro, la mente deja de ser un ente privilegiado para convertirse en la sede de lo ontológico; no un (mero) ente, sino aquello en lo que consiste *ser*. El ser es la certeza, la certeza es la necesidad del proceder de la mente — el método —; *ente* es todo aquello de lo que la mente pueda estar absolutamente segura. La mente es el *sujeto absoluto*, pues es lo supuesto en el ser de todo ente. A partir de Descartes puede hablarse de la instauración definitiva de la polaridad sujeto-objeto. Sujeto es el ser, objeto es lo ente (lo real). Lo objetivo es entonces un resultado del proceder de la mente: *lo indudable*.

En este proceso — pues de un

*El ser es la
certeza, la certeza
es la necesidad
del proceder de
la mente — el
método —; ente
es todo aquello de
lo que la mente
pueda estar
absolutamente
segura. La mente
es el sujeto
absoluto, pues es
lo supuesto en el
ser de todo ente.*

proceso judicial contra “*lo real*” precisamente se trata — lo primero que se rinde a la duda es lo empírico y sensible. Si alguna vez los sentidos nos engañaron, podemos dudar de ellos siempre. Las evidencias matemáticas indican que la mente opera merced a *orden y medida*. Todo lo corpóreo es entonces reducido a magnitud, es decir, a *extensión*, y la extensión es *número*. En este sentido, lo matemático es lo “*claro y distinto*”, es decir, lo *cierto*. Es *cierto* porque obedece a una necesidad de la mente, porque ella lo *construye*, no porque nos lo proporcionen los datos de la experiencia. Por todo esto, el ideal de la ciencia es reducirlo todo a matemático.

La ciencia consiste en explicar lo empírico; pero “*explicar*” consiste en reducir la complejidad e indefinición inicial de lo sensible a la medida de las “*naturalezas simples*” que son siempre *ya conocidas*. La física es en tal sentido la especificación de la matemática.

Una vez más: aunque Descartes no lo diga expresamente, lo “*corpóreo*” es lo ente, y el *cogito* es en lo que *consiste* el ser de cada ente. Todo lo corpóreo ha de poder ser reducido a lo matemático-mecánico: es un sistema cerrado sobre el que es posible *intervenir*.

Con Descartes, las distinciones entre lo verdadero y lo falso y entre lo interior y lo exterior resultan subvertidas. Ya no se trata de “*encajar*” la mente con una realidad fuera de ella; la mente es el ámbito en el que *se deciden* estas distinciones. El “*ser*” consiste en el proceder absoluto de la mente, en el ser-sujeto del sujeto.

“*Pienso, luego existo*” no es una deducción. *Pensar es (mi) ser*. “*Pensar*” es dudar, afirmar, querer, sentir, negar, imaginar...

Queda pendiente la relación entre esos dos ámbitos (corpóreo/pensante), que en su obra posterior va a ser sustancializado como *res extensa* y *res cogitans*. Pero eso ya se los deja a sus descendientes.

13. RUPTURA Y CONTINUIDAD DE LA TRADICIÓN CRISTIANA. KANT EN EL SISTEMA DEL SABER ABSOLUTO

LO PROPIO DE LA EDAD MEDIA ES LA ESCISIÓN, LA CONTRAPOSI- CIÓN ENTRE EL HOMBRE Y EL MUNDO. El espíritu del cristianismo ha colocado a Dios en el interior del hombre, le ha conferido inmanencia a la trascendencia: ha hecho de lo infinito un contenido de lo finito. Ahora bien: que lo divino deje de ser exterior al hombre tiene como consecuencia el extrañamiento de lo humano respecto del mundo. Si Dios está en el centro del sujeto, el sujeto se ve a sí mismo — y a su mundo — como un objeto. La naturaleza aparece a los ojos del hombre como un *resto* cuya significación profunda reside

...

*las cosas — los
contrastes —
deben llegar a su
propio extremo
para poder dar
paso a una
nueva forma.
La exterioridad
debe ser socavada
hasta convertirla
en una “cáscara
vacía” para que
sea factible que
nazca otra cosa.*

■

en la exigencia (humana/divina) de *superarla*. El pensamiento medieval es la elaboración de esta enemistad — y de esta indiferencia¹³.

La escisión, la disyunción hombre/mundo ha debido “*elaborarse*” reflexivamente, pero también ha sido elaborada por la historia fáctica. En vez de alcanzar la fusión de lo humano con lo divino, éste último polo ha terminado contaminándose con lo humano: lo eterno ha sido corrompido por la sensualidad humana. Reflexivamente, lo divino se ha convertido también en materia de una escolástica. Pero en el extremo de esta contraposición, de esta inversión de contenidos, aparece para Hegel la posibilidad de la reconciliación. La Reforma es la expresión directa de esta perversión — o, mejor dicho, la expresión inmediata de la exigencia de *superarla*. Volver al cristianismo originario, separarlo de la corrupción eclesiástica ha sido su consigna.

La idea del cristianismo, su sangre misma, es la idea de la *reconciliación interior del espíritu*. Pero esta reconciliación nunca es inmediata: su *via crucis* es justamente la guerra contra la exterioridad. Sin desgarramiento, sin ruptura, no habría posibilidad de reconciliación. Hegel sugiere que las cosas — los contrastes — deben llegar a su propio extremo para poder dar paso a una nueva forma. La exterioridad debe ser *socavada* hasta convertirla en una “cáscara vacía” para que sea factible que nazca otra cosa.

La Edad Moderna es el necesario resultado de esta lógica. En ella se opera — ella es su escenario — una importante reconciliación: la conciencia de sí se encuentra con el presente en sí. El hombre *descubre* la naturaleza — y se interesa por ella. Es una revolución que tiene a la conciencia y al sentido común como eje: ha perdido el respeto a la autoridad. Lo finito recobra sus insignias. “*Lo mundano*”, dice Hegel, “*quiere ser juzgado mundanamente, y su juez es la razón pensante*”¹⁴. ¿Y lo supramundano? También lo eterno quiere ser *para el*

hombre. Pero ya no como un “contenido objetivo”, sino como algo interno al individuo, como “*lo más propio y más recóndito del individuo*”¹⁵. La filosofía de los “*nuevos tiempos*” es, así, la disolución del punto de vista medieval: lo que le va a interesar no son las cosas en sí mismas, sino el pensamiento y la comprensión de las cosas *en su unidad*.

La época moderna es el tiempo en que el pensamiento conquista su independencia. La filosofía se separa de la teología — pero sin que esta separación signifique una ruptura en profundidad. La teología, según Hegel, “*no es otra cosa que la filosofía*”, pero la filosofía parece ser algo más que la teología, porque “*piensa sobre sus problemas*”¹⁶. La teología es caracterizada por Hegel como pensamiento en estado silvestre¹⁷. Pero la filosofía — muy en particular, después del criticismo — no puede abandonar los contenidos y las intuiciones de la teología, sino elevarlos a la altura del *concepto*. El pensamiento libre debe transfigurar las opiniones en razones.

El signo de la Edad Moderna, su soporte y garantía, su principio y su fin, no es otra cosa que la subjetividad. La subjetividad no es el individuo contra-puesto al mundo, sino la unidad de la conciencia de sí mismo y la comprensión de lo otro de sí. La subjetividad es, para Hegel, la unidad de la diferencia, la fusión de lo Mismo y lo Otro. “*El hombre, infinitamente libre en el pensamiento, se esfuerza por comprenderse a sí mismo y comprender la naturaleza, comprendiendo con ello el presente de la razón, la esencia, la ley general misma, pues esto es lo nuestro, ya que es la subjetividad*”¹⁸. La subjetividad no es *subjetivismo*. No es “un pensamiento espontáneo y sin trabas”, sino *conciencia de la contraposición*. La subjetividad es conciencia del carácter polar de la Idea: unidad de lo dividido, Espíritu y Naturaleza, Pensamiento y Ser. Conciencia y asunción de la disyunción son, en el movimiento del discurso hegeliano, la condición

de posibilidad de la *superación* de la disyunción misma.

La modernidad no es la cancelación del proyecto metafísico original, sino su cumplimiento, la época en que el proyecto alcanza realización efectiva. Por eso Hegel no habla de una ruptura, sino de un mantenimiento y, en rigor, de una radicalización del nexo entre filosofía y teología. La época moderna no es el abandono del cauce abierto por Platón, ni el rechazo puro y simple de la escolástica medieval. Por debajo de las desgarraduras, por encima de las querellas, Hegel encuentra una poderosa continuidad, la continuidad del Espíritu. Continuidad de la filosofía, pues ella consiste justamente en asumir y resolver las escisiones, en superar el punto de vista de la separación, en disolver las antítesis. La filosofía, lo mismo que la teología, son parte de la misma estrategia: preparar el camino para comprender cómo y porqué el mundo se reconcilia eternamente consigo mismo.

Si tal es la estrategia, Hegel no podría simplemente *negar* las contradicciones, las oposiciones y las discontinuidades. ¿Cómo podría reconciliarse eternamente el mundo si los desgarramientos fueran de una vez por todas erradicados? La eternidad de la reconciliación no es lo mismo que una reconciliación eterna. Lo cual equivale a decir que el mal no puede ser eliminado, que no es posible convertirlo sin residuos en pasado. El mal es constitutivo del mundo y del hombre, es constituyente de esta estrategia diseñada por los hombres para *hacerle frente*. Ninguna estrategia tiene sentido si desaparece el enemigo. Pero Hegel sabe que es preciso tomar partido en este combate. Lo que compete a los hombres — que para eso están dotados de razón — es colocarse siempre del lado de la reconciliación. Si el mundo es el — interminable — juego entre lo Uno y lo(s) múltiple(s), entre el (supremo) Bien y el Mal(igno), entre lo Mismo y lo Otro, la libertad y

la razón del hombre están allí para escoger el lado *correcto*.

No hay mejor definición de la razón: ella es la *reconciliación de la ruina*¹⁹. Por consiguiente, la fe puede ser englobada en la razón y la teología en la filosofía *sin abandonar* el eje mayor de la tradición cristiana. La Edad Moderna no disuelve al cristianismo porque es el modo en que éste encuentra verdadera materialización. La modernidad no es el fin del cristianismo — no es la época en donde el cristianismo se extingue — sino el mundo en el cual el cristianismo *realiza sus fines*.

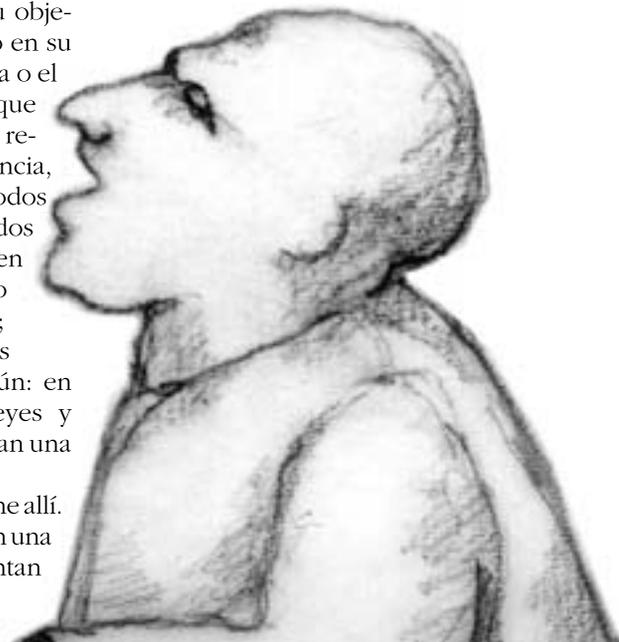
14. NUEVOS CAMINOS, VIEJOS PROBLEMAS

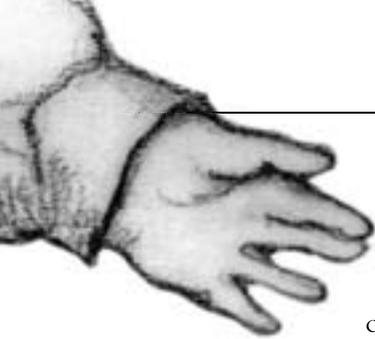
EN LA EDAD MODERNA, EL PENSAMIENTO ES UN PENSAMIENTO DOBLEMENTE PENSANTE. Pensar no es sólo (un) pensar (de) objetos, sino (el) pensar la unidad de los objetos con el pensamiento que los piensa. Esta vuelta sobre sí mismo es lo que Hegel entiende por subjetividad. Pero el retorno a sí del pensamiento sólo ha sido posible en virtud de un previo desdoblamiento. La filosofía ha abierto una vía *realista* y una vía *idealista* para reconstruir esa unidad. Su diferencia esencial radica en la *fuentes* que asignan a la verdad: o bien las cosas en su objetividad, o bien el pensamiento en su independencia. ¿La experiencia o el espíritu? ¿Quién *manda*? ¿Hay que *achatar* la especulación para reducirla al tamaño de la experiencia, o *extraer* del pensamiento todos sus contenidos concretos? Las dos vías ensayadas han elegido en un caso el “*exterior*” y en otro el “*interior*” (del pensamiento); pero, según Hegel, ambas líneas convergen en un punto común: en la exigencia de proponer leyes y principios generales que no sean una mera abstracción²⁰.

La convergencia no se detiene allí. Realismo e idealismo comparten una misma *problemática*. Se enfrentan

a las mismas contraposiciones: Dios/Ser, Bien/Mal, Libertad/Necesidad. Quizá la última de ellas sea la más típicamente “*moderna*”, pero las dos primeras no han sido resueltas del modo adecuado. Tanto el problema de la existencia de Dios como el de la existencia de su opuesto — el Mal — debe ser formulado *a la luz de una nueva instancia suprema*: (el) Yo. La contraposición entre libertad y necesidad es así la *pedra de toque* de las otras dos. Hegel se mantiene aquí en la (excéntrica) órbita inaugurada por Kant. La “*instancia decisiva*”, la “*última apelación*” es el *sí mismo*. El Yo es el *principio absoluto* — y hay que pensar entonces qué lugar le corresponde a Dios en esta nueva cosmología. Hay que pensar también qué sitio le pertenece a la naturaleza (interior y exterior), en la medida en que es lo necesario que se opone a lo libre. Ha de pensarse la oposición entre causas finales y causas eficientes para explicar esta diferencia entre libertad y necesidad. Y, por último, debe pensarse la contraposición entre el alma y el cuerpo: lo “*simple, ideal, libre*” enfrentado a lo “*complejo, material, necesario*”.

Idealismo y realismo se plantean los mismos problemas porque ambos pertenecen por derecho propio al mismo ámbito: a la (idea de la) cristianidad. Porque se trata siempre y en todo momento de lo mismo: a saber, de





adoptar el punto de vista de la reconciliación. La época moderna es, en particular, la conciliación del “*principio mundanal*” consigo mismo: la razón deja de habitar en los márgenes de la sociedad, o en un territorio separado, sagrado, y abandona también la mera interioridad subjetiva. En la modernidad, la razón *domina al mundo*. Muy bien, pero ¿cómo aparece el mundo dominado por la razón? “*Lo exterior se ha reconciliado consigo mismo de tal modo*”, dice Hegel, “*que lo interior y lo exterior pueden convivir, manteniéndose al mismo tiempo independientes entre sí, y el individuo puede confiar el lado exterior de su vida al orden exterior de la sociedad*”²¹. Una *convivencia*, que nunca es idéntica a una verdadera conciliación. El mundo moderno es la conciliación de lo exterior (es decir, contingente, cotidiano, ordinario) *consigo mismo*; falta aún la conciliación de lo exterior con lo interior. El papel de la filosofía no estriba entonces en separarse del mundo, sino en “*mantenerse fiel a su fin*” dentro del mundo. Un mundo cuyo poder es la cohesión de todos sus accidentes, la igualación y la uniformización. Un mundo donde “*el poder objetivo de las circunstancias es inmenso*” y donde la personalidad y la vida individual se han vuelto *indiferentes*.

La valentía del filósofo, según Hegel, no reside en su rechazo de este mundo. Es necesario tener el valor de *bundirse* en él²².

15. EL SITIO DE KANT

EL PENSAMIENTO MODERNO, COMO HEMOS VISTO, ES UNA RECUPERACIÓN Y UNA COMPLEMENTACIÓN DEL PENSAMIENTO ANTIGUO. Retorna a su punto de vista, que es la unidad del pensamiento y del ser — unidad rota en la especulación teológica medieval. Pero una

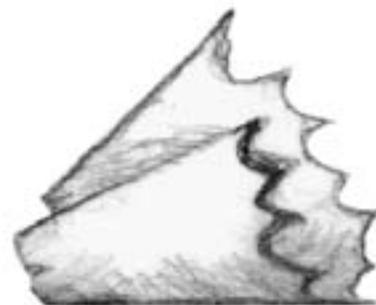
vuelta que se sitúa en un plano más elevado porque *hace de esta unidad su propio objeto*. El logos deja de ser una realidad “*etérea y formal*”, deja de ser “*lenguaje*” para alcanzar la determinación de *sustancia*²³. En el idealismo *propriadamente dicho*, la razón es lo real — y lo real es la razón. La filosofía moderna es la entrada del *concepto* en el pensamiento.

Un proceso que llega a su máxima expresión en los sistemas filosóficos de Kant, Fichte y Schelling. La forma que en ellos adopta el pensamiento es el de la historia: el pensamiento moderno, de acuerdo con Hegel, es una *filosofía de la historia*. Pues la Idea de lo Absoluto no puede encontrarse fuera de la gesta del hombre: lo Absoluto es su propia manifestación en la historia. Ahora bien: Kant ha planteado con una nueva seguridad la unidad del pensamiento y del ser, pero, a juicio de Hegel, se ha quedado en un plano *formal*. Con ello quiere decir que la *negatividad crítica* del pensamiento permanece en un plano superficial — y, además, desconectada del sentimiento. De cualquier manera, sin la filosofía de Kant no habrían sido posibles ni Fichte, ni Schelling... ni Hegel.

Kant aparece inicialmente en el contexto de los problemas a los que se enfrenta Jacobi. Para éste, la idea de Dios es un *saber inmediato*; lo incondicionado no puede existir de modo mediato, sino como una *fe*, como una revelación interior. Por la fe sé que Dios existe; querer “*probar*” su existencia equivaldría a inventar un Dios *derivado*... lo que no tiene nada que ver con Dios. La fe, en Jacobi, es un *saber* (inmediato); en Kant, es un *postulado de la razón*. Ella exige que “*se reduzca la contradicción entre el mundo y el bien*”²⁴. En esta diferencia, Hegel se pone claramente del lado de Kant. El saber de Dios *no puede ser inmediato*: ni los niños, ni los eskimales, ni los egipcios, ni los hindúes saben de tal cosa. Que Dios sea concebido como algo espiritual

sólo puede ser resultado de “*un largo proceso de cultura*”²⁵. Y por “*cultura*” Hegel entiende muy exactamente la *elevación por encima de lo natural*. La idea de Dios — como espíritu — *no tiene nada de “natural”*. Podemos decir que es todo lo contrario. “*Sólo elevándose por sobre lo natural adquiere el hombre la conciencia de lo superior; se remonta al conocimiento de lo general*”²⁶. La idea de Dios — lo “*general*” — es resultado de este proceso de elevación, *es resultado de la historia*. Hegel lo dice inequívocamente: es una tontería “*ignorar que lo general no reside en el saber inmediato, sino que es un resultado de la formación, de la educación, de la revelación del género humano*”²⁷. Jacobi representa así un verdadero *descenso* de la filosofía: para el moderno, lo inmediato *nunca* podría ser lo Absoluto.

Hegel no sólo está cuestionando la idea de que Dios pueda ser conocido de modo inmediato. Lo que dice es que *no hay ninguna posibilidad* de que exista saber inmediato alguno. “*Todo saber inmediato es también mediato de suyo. (...) Lo que ahora sabemos de un modo inmediato es (...) un resultado de una cantidad infinita de mediaciones*”²⁸. La filosofía consiste en tomar conciencia de esas mediaciones, y en ponerlas de manifiesto. En este sentido, el saber (de lo) absoluto se halla en el



otro extremo del saber inmediato. Lo absoluto es la *evaporación* de lo inmediato: y “Dios” es el resultado de ese (histórico) proceso.

La filosofía kantiana eleva el pensamiento al nivel de lo absoluto; proporciona el “*eslabón intermedio*” entre lo finito y lo infinito. No precisa de ninguna autoridad exterior a sí mismo, lo que garantiza la libertad y la autonomía del individuo. Sin embargo, Hegel encuentra un límite en su sistema: permanece en el “lado subjetivo” de la cuestión. Y eso lo condena al escepticismo. Dios es inaccesible para la experiencia (exterior e interior); sólo ve en él un *postulado* de la razón práctica. Hegel se pregunta si en verdad es necesario semejante *postulado*. Lo que vale de Kant, dice Hegel, *es el reconocimiento de la libertad*²⁹. Es un Rousseau *teórico*, es la Ilustración llevada al plano metódico. Pero vamos a ver lo que significa esta libertad. En primer lugar, significa que *“toda existencia, toda acción y abstención, debía considerarse como algo útil”*³⁰. La afirmación de la libertad del hombre implica la conversión del mundo en un complejo o plexo de *utensilios*: todo se transforma en medio de otra cosa. Todo, *excepto el hombre* (como género). Ahora bien, esta libertad (de usufructo) tiene en Kant un límite que Hegel no está en posición de respetar. El límite está en la razón misma. En la filosofía de Kant, el hombre no puede conocer verdad alguna, sino solamente *fenómenos*. No cruza el Rubicón, no se atreve a apropiarse de la Idea Infinita. “*Toca*” a Dios — pero retrocede a su propia interioridad. El kantismo desautoriza toda metafísica dogmática, pero recae en un dogmatismo subjetivo en donde *“persisten, traducidas, las mismas determinaciones finitas del entendimiento, descartando el problema de lo que es verdad en y para sí”*³¹.

Para Hegel, Kant diseña el puente — sin atreverse a cruzarlo.

*Antes de conocer
tengo que conocer
cómo conozco.
Antes de aprender
a nadar tengo
que saber nadar.
Conocer cómo
conozco no es el
resultado, sino el
inevitable punto
de partida.*

16. ¿QUÉ PODEMOS SABER?

¿QUÉ ES LO QUE APORTA EL ESPÍRITU EN SU TRATO CON LAS COSAS? ¿ES PURA PASIVIDAD? ¿O, POR EL CONTRARIO, DE ÉL SURGE TODA REALIDAD? La *célula* del kantismo consiste en reconocer que la generalidad y la necesidad *no se dan en las cosas exteriores*. Son *mi parte dada* al conocimiento: están en mi razón, son *a priori*. Por consiguiente, es necesario distinguir lo que mi razón aporta al conocimiento de las cosas antes de decidir lo que éstas sean. Con estas prevenciones se edifica toda la filosofía *crítica*. Para Hegel, se trata de una petición de principio, si no de un absurdo. Antes de conocer tengo que conocer cómo conozco. Antes de aprender a nadar tengo que saber nadar. Conocer cómo conozco no es el resultado, sino el inevitable punto de partida. De cualquier modo, Hegel no puede dejar de concederle a Kant importantes avances. En particular, ha puesto de manifiesto el carácter *concreto* del pensamiento. Pero no ha sido consecuente; ha dejado fuera a la “*cosa en sí*”, de la que no puede saberse nada. La razón, confinada en la subjetividad, sólo puede ser

pensada en su carácter *regulativo*, no *constitutivo*. “*Solamente en lo práctico es constitutiva la razón. La crítica de la razón consiste, por tanto, no en conocer los objetos, sino el conocimiento y los principios de éste, sus límites y su extensión, para que no sean excesivos*”³². Y esto, para las pretensiones de Hegel, resulta realmente *demasiado modesto*.

La *Crítica de la Razón Pura* describe las etapas fundamentales de la conciencia teórica. Es el camino que lleva de la sensibilidad a la razón, pasando por el entendimiento. Las intuiciones de la sensibilidad — sus formas *a priori* — son el espacio y el tiempo. No “*pertenecen*” a las cosas, y Hegel se mofa diciendo que son como nuestra boca y nuestros dientes, condiciones previas para poder *comérnoslas*. El problema es que Kant no se pregunta acerca de la naturaleza del espacio y del tiempo; se conforma con decidir si están dentro o están fuera de nuestra propia razón. Respecto del entendimiento, Kant le reconoce un principio activo (la sensibilidad es “*receptiva*”). Es “*lo que hace*” el Yo: produce la unidad. Reducir a la unidad implica relación y modo; tales son las formas *a priori* del entendimiento, que se despliegan en doce categorías: cuántos (uno, muchos, todos), cuáles (realidad, negación, limitación), cómo (relación) y qué (posible, real, necesario). Aquí, la objeción de Hegel es que un inventario semejante es recogido empíricamente. No muestra ninguna relación *necesaria*. Por lo demás, plantear así las cosas desemboca en el subjetivismo: no solo porque la “*materia*” de mi saber procede de *mis sensaciones*, sino también porque el aparato categorial que las generaliza es íntegramente puesto por *mi entendimiento*.

¿Cómo se da el salto de las categorías del entendimiento a “*lo empírico*”? En verdad, Kant sostiene que existe una heterogeneidad y una semejanza *absolutas* entre lo sensible y lo inteligible. Pero gracias al *juicio trascendental* (el “*esquematismo*”

del entendimiento o la “*imaginación trascendental*”) es posible el paso. Se trata de un *entendimiento intuitivo*. Es la verdadera unidad de la razón, que en Kant permanece no obstante en un plano superficial, “como un pedazo de madera y un hueso atados con una cuerda”, le reprocha Hegel³³. De manera general, Hegel acusa a Kant de quedarse por debajo de la razón: la conciencia de sí del sujeto cognoscente permanece contrapuesta a la conciencia de sí “*general*”. El sujeto en su isla — y la realidad en la suya.

¿Son suprimidas estas heterogeneidades y desemejanzas por la razón? La razón encuentra lo incondicionado para el conocimiento condicionado del entendimiento. Su principio es *lo general*. Y, aunque esta distinción es propia de la modernidad, su resultado es la Idea (platónica), o bien Dios: lo incondicionado, lo infinito. Pero para Hegel estas sólo son (hermosas) palabras. El producto de la razón kantiana no es Dios, sino *lo general* abstracto, lo *indeterminado*³⁴. Y de lo que se trata en filosofía es precisamente de llegar a conocer lo que se da por supuesto como conocido. Tratándose de (la idea de) lo infinito, Kant impone silencio a la razón. Hegel objeta que esta idea sea incognoscible: si bien es cierto que no hay experiencia posible de lo infinito, queda otra posibilidad, a saber, que lo infinito (el espíritu) “*se revele*” al espíritu³⁵. La crítica kantiana, por el contrario, explica porqué es imposible este salto. Dar razón de lo que está más allá de la razón obliga al pensamiento a incurrir en paralogismos y antinomias. La conciencia de sí acaba contradiciéndose. Pero el juicio de Hegel aquí también es lapidario: “*La experiencia nos enseña que el Yo no se disuelve por ello, sino que es; no debemos, por tanto, preocuparnos de sus contradicciones, toda vez que el Yo puede soportar-las. Kant, sin embargo, muestra aquí demasiada ternura por las cosas: sería lástima que éstas se contradijesen.*”

*La razón sólo
le sirve para
acomodar las
cosas de este
mundo, para
sistematizar el
conocimiento, y
no para elevarse a
la captación de lo
divino.*



*Pero el que el espíritu, lo más alto de todo, sea la contradicción, en nada perjudica*³⁶.

El resultado final del criticismo es, así, escepticismo mezclado con dogmatismo. Por lo primero, es imposible pasar del concepto a la existencia; por lo segundo, sólo se está cierto de una determinación psicológica. La síntesis de concepto y ser está más lejos que nunca. El dualismo queda consolidado. El criticismo es una filosofía de la finitud. Y el problema es que Hegel no está dispuesto a concederle realidad a esa finitud. “*Semejante existencia no encierra ninguna verdad; es sólo un momento llamado a desaparecer*”³⁷. Esa modestia de Kant es sólo un falso cristianismo. ¿Cómo, además, sostener que la razón pueda formarse una idea de lo infinito que al mismo tiempo permanece en la indeterminación? La razón sólo le sirve para acomodar las cosas de este mundo, para sistematizar el conocimiento, y no para elevarse a la captación de lo divino. “*Yo, como razón o como representación, y fuera de mí las cosas: son ambos, pura y simplemente, términos que se enfrentan;*

tal es, según Kant, el punto de vista último”³⁸. Hegel aduce que *ni siquiera los animales* pueden quedarse en este punto de vista; hasta ellos producen *prácticamente* la unidad.

17. ¿QUÉ DEBEMOS HACER?

LA RAZÓN SÓLO ES VERDADERAMENTE LIBRE COMO RAZÓN PRÁCTICA: ASÍ SE LIBERA DE LAS LEYES NATURALES Y DE LAS LEYES FENOMÉNICAS. La *ley moral* es análoga a las categorías de la razón teórica. La autoconciencia es absolutamente libre, no depende de otra cosa más que de sí. *Yo soy* (es) mi propia realidad. Y, ¿qué es (el) yo? Apetencia. El yo sé está subordinado al *yo quiero*. La apetencia puede ser instintiva o también “*espiritual*”. ¿Qué quiere el hombre, en general? Ser feliz. Pero su razón le dice que su ley particular ha de ser general. La dicha sólo puede alcanzarse en el respeto a la ley. ¿Qué ley? La libertad y la autonomía de la voluntad, porque el hombre es espontaneidad absoluta. Libertad es libertad de las inclinaciones naturales. Nuestra parte natural es rechazada porque se encuentra esclavizada a *otra cosa*. No se autodetermina. La voluntad sólo puede perseguir fines puestos por ella misma.

Hegel reconoce en Kant el pensador de la libertad. Sitúa en el hombre un principio absoluto e incommovible. Pero eso no es suficiente. La libertad kantiana permanece abstracta: ningún vínculo nos obliga. La libertad es algo indeterminado y vacío. Es la pura coincidencia consigo misma, sin contenido alguno. “*Tal es*”, señala Hegel, “*el defecto de que adolece el principio kantiano-fichteano: se trata de un principio puramente formal; el frío deber es el último hueso no digerido que queda en el estómago, la revelación entregada a la razón*”³⁹. La misma crítica efectúa sobre la unidad entre la voluntad individual y la voluntad particular: sólo se trata de un postulado. El “deber ser” nunca

es clarificado, no se nos dice qué sea lo ético, no se piensa nunca “*en un sistema del espíritu que se realiza*”⁴⁰. Aquí, al igual que en la razón teórica, Kant aparece como un dualista: lo teórico está opuesto a los sentidos objetivos del mismo modo que lo ético se enfrenta a los instintos e inclinaciones. El problema fundamental, de acuerdo con Hegel, es que en la filosofía de Kant *el etos nunca se consume*. Por ende, la inmortalidad del alma ha de presentarse como un postulado.

¿Y Dios? Es una necesidad, no un dato empírico. Es el concepto de la libertad de todos los hombres, la armonía necesaria del mundo natural con la libertad humana. Una vez más, semejante postulado es puramente formal. Persiste el dualismo voluntad/mundo (sensible), naturaleza/ley moral. La unidad de ambos extremos sería el Supremo Bien, el “*fin último de todas las cosas*”... pero su carácter es meramente formal. “*Formal*”, para Hegel, significa esto: que *deja subsistir en él* a la contradicción. *Por un lado*, el ser; *por el otro*, el deber ser. El Bien (Dios) sigue constituyendo un *más allá* de la Naturaleza, la libertad algo radicalmente distinto que la necesidad. La unidad *nunca es real*. El Dios de Kant es una *creencia*, algo subjetivo, una opinión. Cada postulado es una síntesis sin pensamiento, un “*nido*” de contradicciones. La “*inmortalidad del alma*” supone (o suplanta) la imposible conjunción de la naturaleza con la ley moral; “*Dios*” supone (o suplanta) la imposible conjunción

de la razón con la sensibilidad. Son *promesas* de armonía, nada que se sostenga en y por sí mismo: son, en las duras palabras de Hegel, *fantoches*⁴¹.

Las objeciones hegelianas se repiten en este ámbito: la razón práctica, máxima prenda del ser humano, permanece sin realización: “*El bien absoluto sigue siendo un deber ser sin objetividad; y no puede pasar-se de aquí*”.

18. ¿QUÉ ME ESTÁ PERMITIDO ESPERAR?

EL CRITICISMO DESCUBRE UN ABISMO INSONDABLE ENTRE LA NATURALEZA Y LA LIBERTAD, O ENTRE LO SENSIBLE Y LO SUPRASENSIBLE. Pero, al mismo tiempo, impone a lo libre el deber de influir sobre lo sensible. La naturaleza debe ser pensada *al menos*, dice Kant en la *Crítica del juicio*, en su coincidencia con las leyes y los fines de la libertad. Se precisa de un nexo entre el entendimiento (teórico) y la razón (práctica), y a ello lo llama Kant el *juicio*. Es el puente que conecta a la naturaleza con la libertad, su *zona de tránsito*. “*La naturaleza se concibe, a través de este concepto, como si un entendimiento encerrase el fundamento de la unidad de lo múltiple de sus leyes empíricas*”⁴². Esta coincidencia puede remontarse hasta Aristóteles. Pero Hegel vuelve a encontrar en ella el mismo defecto: es una exigencia de la razón...

Lo que hace es dejar que la razón (subjetiva) restablezca la unidad, sin permitirnos saber si esa unidad pertenece también a lo objetivo.

subjetiva. Es una máxima de nuestra reflexión, y no dice nada acerca de su objetividad.

La constante del kantismo es la incapacidad de postular algo que sea en sí; destaca el lado del concepto y proclama su unidad con la realidad, pero no trasciende su límite en el momento en que lo establece como tal. Lo que hace es dejar que la razón (subjetiva) restablezca la unidad, sin permitirnos saber si esa unidad pertenece también a lo objetivo. En pocas palabras, Hegel no le perdona la invención de la *cosa-en-sí*, pues sólo acierta a ver en ella “*el caput mortuum, la abstracción muerta de lo otro, el más allá vacío e indeterminado*”⁴³. Esta invención es paralela a la comprensión que Kant tiene del entendimiento (teórico) y de la razón (práctica), como moldes que no tienen realidad alguna en sí mismos. Y aun puede decirse lo mismo de su idea del Bien, que es la forma suprema de representación de lo concreto, la representación del fin en toda su generalidad. La exigencia de realización de esta idea en el mundo objetivo no obedece a ninguna lógica objetiva,



La unidad del Bien y de lo Real es un postulado... que la razón práctica es incapaz de realizar. Si se trata de garantizarla, hay que postular a un tercero. (Sobre)naturalmente, se trata de Dios.

sino sólo compadeciéndose de “lo que hay de jurídico y de moral en la vida humana”⁴⁴. La unidad del Bien y de lo Real es un postulado... que la razón práctica es incapaz de realizar. Si se trata de garantizarla, hay que postular a un tercero. (Sobre)naturalmente, se trata de Dios.

También la *Crítica del juicio* desemboca en la misma exigencia. “La razón consiste en llevar dentro de sí y en querer la unidad como lo esencial, como lo sustancial”, proclama Hegel⁴⁵. Mas, de acuerdo con la filosofía de Kant, la razón *no puede* alcanzar por sí sola la conciliación, lo cual hace necesario el postulado de un Ser Supremo que sí (las) pueda sobre la naturaleza. Quién sabe si exista —pero es un principio necesario para que la (idea de la) razón pueda operar. No es posible demostrar su existencia, pero es indispensable que *se crea* en Él. Más todavía: nunca sabremos *qué es Dios*. Kant retorna a la imagen de un dios desconocido

19. EL DIAGNÓSTICO

Cuando sentimos, por ejemplo, algo duro, Kant dice: siento lo duro, pero no algo.

Hegel,

Lecciones de historia de la filosofía

LA FILOSOFÍA DE KANT ES UNA AFIRMACIÓN DEL CARÁCTER ABSOLUTO DEL PENSAMIENTO: EN EL CABE LA REALIDAD ENTERA, EN ÉL SE ALOJAN TODAS LAS DIFERENCIAS. Pero es una filosofía *filistea* porque se resiste a “saltar” al plano de la razón. Permanece en el terreno del entendimiento, *sujeto* a lo sensible. Es una filosofía de la negatividad, pues deja a la metafísica en una posición insostenible. Es un *dualismo*, que abandona a la razón a la indolencia y a la autocracia de la subjetividad. La *cosa-en-sí* no es otra cosa que la renuncia a pensar, a confiar en el poder de la razón. Se le reconocerá a Kant por la idea general de los juicios sintéticos *a priori*, por su ordenación del conocimiento, por el esquema general de su ritmo y su movimiento, que es también un movimiento *histórico*; pero su gran defecto está en que deja “*desdoblados*” los momentos de la forma absoluta. El saber está *contrapuesto* al en-sí.

Kant parte del Yo y advierte cómo el pensamiento se ha extendido por el mundo; no confía ni en la costumbre, ni en el sentimiento, ni en la utilidad. Es un devoto de la razón. Pero no es lo suficientemente consecuente, pues nos deja en la ignorancia de lo que la religión ya ha revelado: nos deja sin saber lo que es Dios.

Y eso, para Hegel, es apenas la *mitad* del saber que se sabe a sí mismo.

NOTAS:

¹ Este material sirvió de base del *Seminario Propedéutico* para el Doctorado en Educación del Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas,

A. C. Tampico, junio de 2001.

² RAMNOUX, Clémence. Los presocráticos In: PARAIN, Brice; BELAVAL, Yvon. (Orgs) **Historia de la filosofía. La filosofía griega.** Madrid : Siglo XXI de España, 1982. v. 2. p. 2.

³ **Id. ibid**

⁴ **Id. ibid.**, p. 8.

⁵ La “*reducción*” del antropomorfismo es uno de los rasgos con el que muchos han querido identificar el inicio de la “racionalidad”.

⁶ Cf. MARTÍNEZ MARZOA, Felipe. **Historia de la filosofía. Filosofía antigua y medieval.** Madrid: Ed. Istmo, 1973. v. 1, p. 41-48.

⁷ Cf. MARTÍNEZ MARZOA, Felipe. **Historia de la filosofía antigua.** Madrid: Akal, 1959.

⁸ **Id. ibid.**, p. 37.

⁹ Fragn. B 21a. *Ibid.*, p. 67.

¹⁰ Vid. GASPAROTTI, Romano. **Sócrates y Platón.** Madrid: Akal, 1996. (Akal Hipecu) p. 7 y ss.

¹¹ Cf. MARTÍNEZ MARZOA, Felipe. (1995) **op. cit.**, p. 84-85.

¹² **Id. ibid.**, p. 100 y ss.

¹³ Cf. HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Lecciones de historia de la filosofía.** Trad. de Wenceslao Roces, México: FCE, 1955. v. 3. p. 203.

¹⁴ **Id. ibid.**, p. 204.

¹⁵ **Id. ibid.**, p. 205.

¹⁶ **Id. ibid**

¹⁷ “*Quiéralo o no, la teología lleva dentro de sí pensamientos, y estas sus ideas subjetivas, su metafísica doméstica y privada, representan no pocas veces un pensamiento incipiente, tosco, no crítico, recogido en medio del camino*”, **Id. ibid.**, p. 206.

¹⁸ **Id. ibid**

¹⁹ Cf. HANS-GEORG, Gadamer. **La dialéctica de Hegel.** Trad. de Manuel Garrido. Madrid: Cátedra, 1981. p. 133.

²⁰ Cf. HEGEL, G. W. F. (1955) **op. cit.**, p. 208.

²¹ **Id. ibid.**, p. 212.

²² **Id. ibid.**, p. 213.

²³ **Id. ibid.**, p. 367.

RESUMEN

Sergio Espinosa Proa. **Epistemología y educación (breve trazo) de Platón a Hegel.**

En este ensayo se defiende la idea de que la educación y la epistemología se encuentran en una relación necesaria. Desde sus orígenes, el “objeto” de la filosofía no es en absoluto un objeto – o una determinada colección de ellos –, sino el todo. Decir que la tarea de la filosofía es pensar el todo – o el ser – resultará en extremo chocante, más aún para una mentalidad moderna. La educación no es una mera transmisión de conocimientos. En ese sentido, no reclama “una epistemología” para cumplir adecuadamente semejante tarea. Por el contrario, toda educación se produce en el seno de una epistemología, de una metafísica. Que la filosofía se achique al tamaño o al rango de la epistemología ha sido el resultado de un prolongado proceso de debilitamiento y descomposición.

Palabras-chave: Educación; Epistemología; Filosofía; Platón; Hegel; Kant.

²⁴ Id. *ibid.*, p. 412.

²⁵ Id. *ibid.*, p. 415.

²⁶ Id. *ibid.*

²⁷ Id. *ibid.*

²⁸ Id. *ibid.*, p. 416.

²⁹ Id. *ibid.*, p. 419.

³⁰ Id. *ibid.*

³¹ Id. *ibid.*, p. 420.

³² Id. *ibid.*, p. 424.

³³ Id. *ibid.*, p. 431.

³⁴ Id. *ibid.*, p. 433.

³⁵ Id. *ibid.*, p. 434.

³⁶ Id. *ibid.*, p. 439.

³⁷ Id. *ibid.*, p. 441.

³⁸ Id. *ibid.*, p. 442.

³⁹ Id. *ibid.*, p. 446.

⁴⁰ Id. *ibid.*, p. 447.

⁴¹ “La función en gracia a la cual se admite la existencia de Dios, con objeto de infundir mayor respeto a la ley moral mediante la idea de un legislador divino, se halla en contradicción con el postulado de que el ethos consiste justo en que la ley sea respetada pura y exclusivamente en gracia a ella misma”, Id. *ibid.*, p. 448-449.

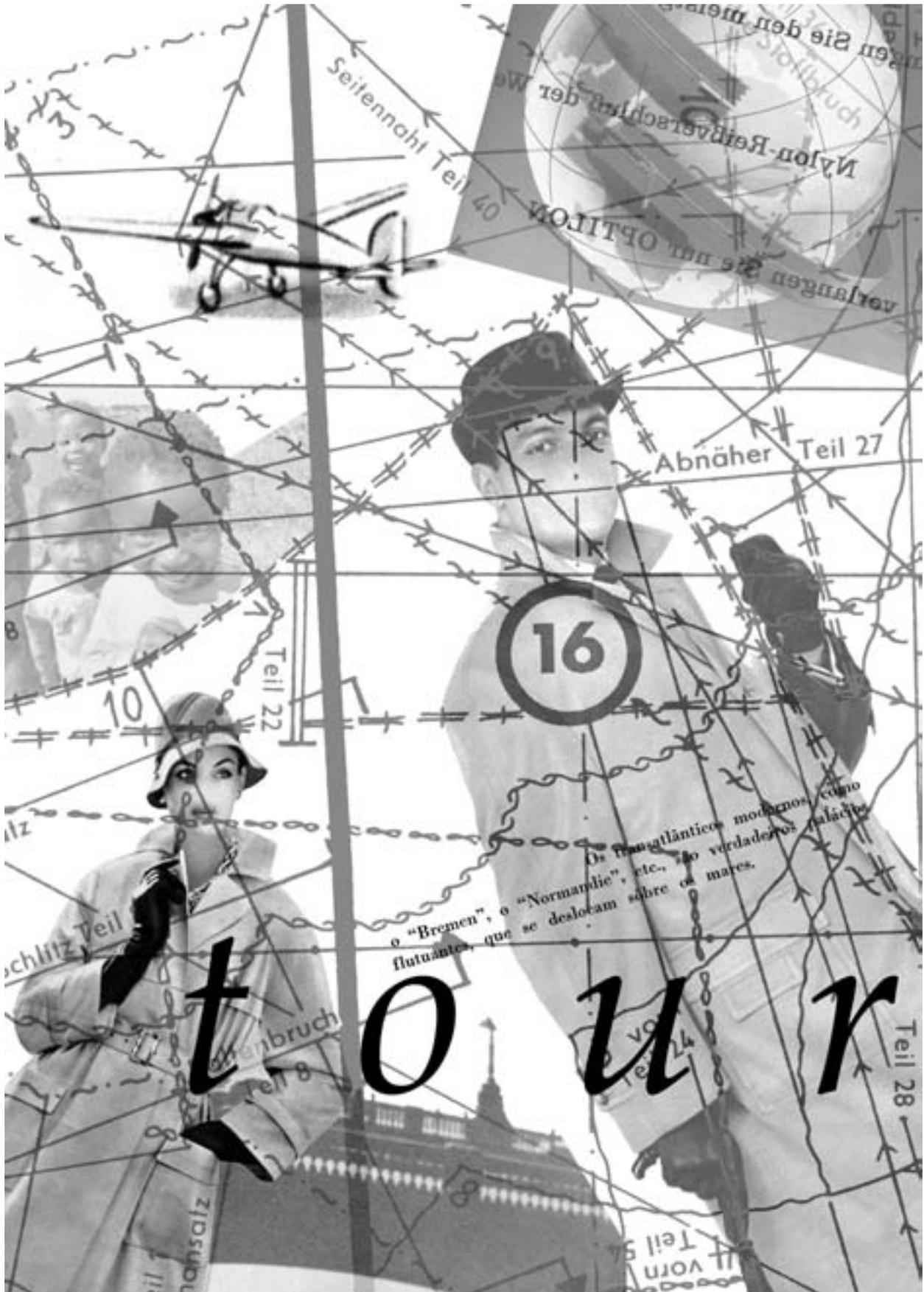
⁴² KANT, I. **Crítica del juicio.** Trad. M. García Morente, México: Espasa-Calpe, 1985. p. 75.

⁴³ HEGEL, G. W. F. (1955) *op. cit.*, p. 455.

⁴⁴ Id. *ibid.*, p. 456.

⁴⁵ Id. *ibid.*, p. 457.





ÉTICA EM TURISMO

Nely Wyse *

O homem quando guiado pela ética, é o melhor dos animais; quando sem ela é o pior de todos (Aristóteles)¹.

Abstract

This article deals with the theme “Vocational training for tourism” from the perspective of ethics in postmodern society. Based on an analysis of the three vocational training principles for tourism established by the new curricular parameters set by the Ministry of Education and Culture (MEC) – aesthetics of sensibility, identity ethics, and equality policy–aligned to the virtues of prudence, temperance, courage, and justice, the points of convergence between ethics and the so-called “sustainable tourism” are set. The proposal recognizes the intrinsic interdisciplinary character of the tourism sector, acknowledging that tourism is part of the Human Sciences and therefore it is subjected to societies’ paradigm shifts. This approach aims to exclude reductionist views that intend to segment the phenomenon of tourism, thus losing sight of what is intrinsic to it – its complexity.

Keywords: Ethics; Tourism; Vocational Training; Sustainable Development.

INTRODUÇÃO

A Conferência Anual da OMT², realizada em Natal no ano de 2000, lançou para o *Código mundial de ética para o turismo*³. Esse código deve ser o instrumento balizador para as práticas de turismo e para a educação em turismo.

No mesmo ano de 2000, o MEC publicou os *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*⁴, em que são apresentados princípios da educação profissional, como: estética da sensibilidade, ética da identidade e política da igualdade. Esses princípios receberam equivalência nas idéias de “fazer bem feito”, de “mérito como

valor profissional” e de “*autonomia e liberdade do profissional*”.

O outro componente introduzido nesse período foi o de educação por competência⁵. Competência é um conceito que abrange o *saber*, o *saber ser*, o *saber fazer* e o *conviver*, saberes que permitem ao trabalhador responder a um mundo de trabalho em constante mutação.

Esses três elementos – o código de ética, os referenciais curriculares e a educação por competências – reconfiguram o quadro para quem faz educação profissional de forma geral e, especialmente, para quem faz educação profissional para o turismo, o objeto de interesse deste artigo.

A questão que vamos especular é: como educar alunos para trabalhar no setor de turismo com currículo em formato de competências alinhado aos princípios da estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade, de forma a alcançar um turismo sustentável?

O CÓDIGO MUNDIAL DE ÉTICA PARA O TURISMO

O código de ética do turismo cria um marco de referência para o desenvolvimento responsável e sustentável do turismo mundial no início do milênio. Existe a previsão de triplicar o volume do turismo mundial nos próximos 20 anos. Conseqüentemente, há a ameaça de ampliar os efeitos negativos da atividade turística. A intenção da OMT ao propor esse código é minimizar esses efeitos negativos no meio ambiente e no patrimônio cultural e, ao mesmo tempo, beneficiar os residentes em destinos turísticos, principalmente nos locais em desenvolvimento.

A estrutura do código de ética parte de um axioma – a contribuição do turismo para a compreensão e o respeito mútuo entre os homens – expresso no artigo 1º, e desdobra sua estrutura dedutiva nos artigos:

* Filósofa, formada pela UFRJ. Assessora técnica da área de Turismo e Hospitalidade do Senac Departamento Nacional.
E-mail: nelywyse@senac.br.

- 2º - turismo como instrumento de desenvolvimento individual e coletivo;
- 3º - turismo como fator de desenvolvimento sustentável (esse artigo refere-se diretamente ao meio ambiente);
- 4º - turismo como fator de enriquecimento do Patrimônio Cultural da Humanidade;
- 5º - turismo como atividade benéfica para os países e para as comunidades de destino;
- 6º - obrigações dos agentes de desenvolvimento turístico;
- 7º - direito ao Turismo;

...

o código mundial de ética para o turismo expressa a intenção de promover uma ordem turística mundial ética – equitativa, responsável e sustentável – em benefício de todos os setores da sociedade (empresários, trabalhadores, comunidade local e turista).

8º - liberdade no deslocamento turístico;

9º - direitos dos trabalhadores e dos empresários da indústria turística; e

10º- resolução de litígios⁶.

Sintetizado, o código mundial de ética para o turismo expressa a intenção de promover uma ordem turística mundial ética⁷ – equitativa, responsável e sustentável – em benefício de todos os setores da sociedade (empresários, trabalhadores, comunidade local e turista). Pretende, ainda, preservar e valorizar os patrimônios natural e cultural, assim como afirmar o direito ao turismo e à liberdade dos deslocamentos turísticos. O turismo está proposto, assim, como um setor produtor e distribuidor de um bem comum, que promove a maximização de benefícios e um mínimo de prejuízo.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Os princípios da educação profissional – estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade – respondem às exigências da sociedade globalizada para a educação profissional e para a educação para a cidadania. Eles devem garantir as competências básicas para o profissional situar-se diante de si mesmo, diante de outros profissionais e diante de seus concidadãos. Esses princípios serão indicados a seguir de forma sintética, para, posteriormente, serem articulados com as competências do profissional de turismo.

Estética da sensibilidade – Sob esse registro estão incluídos os conceitos de qualidade, perfeição, cuidado, capricho, acabamento, tratamento personalizado. Inserem-se também na *estética da sensibilidade* o respeito pelo cliente, a diversidade da produção, a criatividade, a beleza e a ousadia. Num último bloco, encontram-se as competências de

criatividade, a liberdade, a leveza e a cidadania.

Esse princípio refere-se ao caráter do profissional, representando sua identidade. Nesse sentido, quanto melhor executar sua atribuição, melhor profissional ele será. A estética da sensibilidade é o que valoriza, orgulha, dá respeito e dignidade ao profissional e à profissão: é o conceito de qualidade que deve impregnar toda a produção e é o indicador do seu mérito.

A *estética da sensibilidade* está associada a um manancial de possibilidades do espírito humano, manifesto como diversidade de sua produção, empreendedorismo e espírito de risco, bem como força para definir seu caminho no mercado de trabalho, identificando e aproveitando oportunidades. É um espaço de liberdade e criação para quem consegue escapar dos enquadramentos, exercendo sua criatividade e, de forma ousada, buscando a beleza e recusando a mediocridade e a prisão do espírito.

Por fim, a *estética da sensibilidade* está associada a um modo de existir socialmente comprometido. São profissionais que reconhecem no seu trabalho uma forma concreta de agir sobre o mundo e defendem sua intervenção como expressão de sua cidadania. É uma posição política de engajamento e responsabilidade com a comunidade.

Política da igualdade - *Todos têm direito à educação. Todos têm direito ao trabalho. Todos têm direito à profissionalização*⁸. Esses direitos universais encontram-se presentes e em comunhão na educação profissional como educação para o trabalho e são o cerne do princípio da *política da igualdade*.

O trabalho humano traz em si dois valores: o da remuneração e o do reconhecimento social. Esse princípio pressupõe que o valor do homem e sua dignidade são decorrentes do seu trabalho e, conseqüentemente, condena todas as formas de trabalho que recusem essa dignidade,

tais como o trabalho escravo ou de crianças, o de caráter predatório da natureza, enfim, qualquer trabalho que degrada a vida.

Está contido nesse princípio, necessariamente, o valor humano que o trabalho produz. O homem se humaniza pelo trabalho, amplia sua subjetividade, suas possibilidades afetivas, cognitivas, relacionais e operacionais. No seu trabalho manifesta sua boa vontade em relação ao mundo e seu valor. A *política da igualdade* traz em si, também, a recusa a toda forma de preconceito ao trabalho e ao trabalhador manual e às tarefas consideradas menos nobres. Os conceitos de mérito, competência e qualidade estão diretamente envolvidos nesse princípio.

Na educação, a *política da igualdade* é desenvolvida com atividades em grupo, quando cada aluno, individualmente, interage de diversas formas com os outros. Permite que seja desenvolvida uma participação de liderança ou de apoio em grupos maiores e menores, com papéis diferentes. Ou seja, exercita diversas possibilidades de participação e de respeito à participação dos outros. Desenvolve valores de lealdade, solidariedade e companheirismo.

Ética da identidade – O principal objetivo desse princípio é o desenvolvimento da autonomia para gerenciar sua vida profissional e monitorar seus desempenhos. Essa autonomia traduz-se por liberdade na vida pessoal, por escolhas na vida social e por deliberação na vida profissional. Representa construir, dentro de si, os princípios e valores responsáveis por sua identidade e que dão o tom da participação do profissional no mundo.

A *ética da identidade* permite que os conhecimentos técnicos e metodológicos sejam utilizados visando fins virtuosos. Coloca valor na ação escolhida e no modo de executá-la. É a possibilidade de responder de forma autônoma, criativa e inovadora na prática profissional.

COMPETÊNCIAS GERAIS DO PROFISSIONAL DA ÁREA DE TURISMO

O profissional de turismo trabalha com produtos, serviços e bens – frequentemente intangíveis –, visando o conforto e o bem-estar de um cliente específico: o turista. Para isto, deve desenvolver as seguintes competências gerais:

- oferecer credibilidade e garantia;
- ser detalhista e meticoloso;
- ter capacidade de organização e de trabalhar em equipe;
- identificar os próprios limites;
- reconhecer os limites do outro;
- saber parar;
- disposição para ajudar, ter cortesia e amabilidade;
- realizar comunicação efetiva;
- ter criatividade;
- ser capaz de auto-aprendizagem e inovação;
- apresentar-se para a atividade;
- capacidade de negociação;
- capacidade de manejo e resolução de conflitos; e
- apresentar flexibilidade.

Essas competências gerais serão posteriormente alinhadas com as virtudes, de forma a promover a educação para o turismo

ÉTICA E EDUCAÇÃO PARA O TURISMO

É sempre um desafio refletir sobre *ética*, principalmente quando associada à educação. A dificuldade é aparente porque, a rigor, a questão ética é sempre uma questão de educação moral. Quando

localizado na educação para o setor de turismo, pode-se afirmar que não existe um reconhecimento devido da relevância da educação moral para o profissional de turismo. Pode-se atribuir essa insensibilidade ao fato de o turismo apresentar-se como um *saber técnico*, e a ética, como uma reflexão filosófica.

Temos como tarefa demonstrar a inerência dos valores éticos para os profissionais que trabalham no turismo. É esse o caminho e o sentido desse texto.

A primeira preocupação foi realizar um levantamento de publicações, produtos, reflexões e matérias que pudessem existir associando turismo e ética.

Os documentos encontrados foram:

- Código Mundial de Ética do Turismo – OMT;
- Código de Ética da Associação Brasileira de Agentes de Viagens;
- Código de Ética da Indústria de Hotéis do Amazonas;
- Código de Ética dos Bacharéis em Turismo;
- Código de Ética dos Guias de Turismo do Rio de Janeiro; e
- Código de Ética de Turismo Cultural – Espanha.

Os livros encontrados foram:

- Turismo, o desafio da sustentabilidade, de Marta Irving e Júlia Azevedo;
- Turismo sustentável: turismo cultural, ecoturismo e ética, de John Swarbrooke;
- Ética e qualidade no turismo do Brasil, de Cintia Moller Araujo; e
- Turismo com ética – organização, de Luzia Neide Coriolano.

Observa-se que existe uma equivalência no tratamento de ética no turismo com o conceito de desenvolvimento sustentável. O *Código de Ética da OMT* refere-se sistematicamente ao desenvolvimento sustentável. A segunda equivalência é da idéia



de ética com a idéia de qualidade. Apesar de estarmos diante de conceitos diferentes, não existe equívoco nessas equivalências, uma vez que o conceito de *turismo sustentável* e a idéia de *qualidade* são inerentes à dimensão ética. Existem questões que tangenciam os temas *desenvolvimento sustentável* e *ética*. Destacamos, entre elas:

- preservação dos patrimônios histórico e cultural;
- integração entre os povos e as culturas, que será tratado como equivalente à luta pela paz ;
- desenvolvimento econômico, que será tratado como equivalente à luta contra a pobreza.

Precisamos contextualizar a realidade em que esses elementos – educação, ética e turismo – serão considerados. Estamos, desde o fim do século XX, numa sociedade caracterizada por tecnologia da informa-

ção e globalização da comunicação. Essa sociedade recebe o nome de “*sociedade pós-moderna*”⁹. Podemos atribuir o desenvolvimento do turismo como fenômeno econômico e social a esse modelo de sociedade. A cadeia observada é: nova sociedade, novo homem, outras demandas. Conseqüentemente, os produtos e serviços turísticos também são produzidos para atender a esse novo perfil do consumidor da tecnologia e da comunicação. O turista é o protótipo do homem pós moderno.

TIPOLOGIA DO TURISTA

Para entender às demandas do turista, é necessário um levantamento de sua tipologia. Tal personagem foi criado pela sociedade pós-moderna, e é chamado de cliente ou consumidor dos serviços turísticos. A estratégia é refletirmos sobre suas necessidades, exigências e demandas e, posteriormente, pautarmos as competências necessárias aos profissionais que irão atendê-lo. Obviamente, essa é uma abordagem sintética, mas tentaremos fazer esse exercício com a finalidade de entender como a prática do profissional do turismo é afetada por sua educação ética

O nosso turista tem como características: aumento do tempo livre e de receita, poder de consumo e práticas de entretenimento. Existe uma exigência de lazer, de práticas lúdicas, e a busca do prazer é o elemento determinante. O turista pós-moderno é um homem *individualista*, ou seja, chama-se de individualista o homem que tem grande autonomia e não precisa conviver em sociedade. Tem infra-estrutura em casa – *freezer*, computador, sistema de entrega, supermercado, pode trabalhar, produzir, ganhar dinheiro. Pode viver sem ter contato com ninguém.

Essa idéia de indivíduo – uma idéia da sociedade pós-moderna – tem como implicação sua independência da vida social e política. Produção histórica, o indivíduo teve

como ancestral, na Antigüidade, o *cidadão* (que é o homem da *pólis* que delibera sobre o destino de sua cidade); na Idade Média, o *humano* (em contraponto à idéia do Divino); e, na Modernidade, o *homo faber* (o homem é o que faz, um *profissional*).

A idéia de indivíduo decorre de um modo de produção capitalista, que tem como valores éticos centrais a liberdade e os direitos do homem¹⁰. Observa-se um deslocamento da idéia de bem comum para bem privado. Observa-se uma maneira de pensar e de estar no mundo completamente distinta da que já existiu historicamente. E, obviamente, existe uma potencialização econômica desse personagem. Sob a ótica do mercado, o indivíduo tem o estatuto de consumidor em potencial, um segmento de mercado que será tratado de forma própria pelo marketing.

O indivíduo pós-moderno, enquanto turista, foi reconhecido como um segmento produzido pela chamada “*indústria da solidão*”. Esse perfil de turista – identificado por Jost Krippendorf, na obra *Sociologia do turismo*¹¹ – tem um componente psicológico próprio: um sentimento de depressão, um *sem-sentido* em sua existência e, por conseguinte, um interesse em entender como outras pessoas e culturas têm esse sentido.

O tema da depressão é fundamental para entender o indivíduo/turista. Ele é identificado como o sentimento de sem-sentido na vida. Na verdade, nem se faz a pergunta humana essencial pelo sentido da vida. A existência é enfadonha, tem um sentimento de náusea diante das questões políticas e sociais. Esse sem-sentido da existência, que é uma vivência, um sentimento, uma maneira de existir típica desse personagem pós-moderno turista, irá produzir uma série de demandas, entre elas esse desejo de experimentar vivências alternativas. Essa demanda está provocando o desenvolvimento do turismo como economia da experiência. O turista se pergunta, de forma inconsciente, o que acontece,



O homem, para se tornar homem, animal racional, precisa fazer um aprendizado nessas dimensões. Ele só se humaniza pela educação.

principalmente nas sociedades menos desenvolvidas. Como essas pessoas tão simples conseguem fazer um artesanato de barro e ficarem felizes com isso? Como podem ser tomadas de um sentimento de completude, de missão cumprida e de felicidade? No Piauí, existe uma senhora muito idosa que faz peças de cerâmica. A peculiaridade de sua prática está na posição tomada por ela para a produção: ela faz isso dobrada ao meio. Ela foi fotografada e esse retrato é um atrativo para os turistas irem até o local em que mora a senhora e fazer peças de cerâmica da mesma forma que ela. A idéia subentendida é: como o fazer cerâmica pode ser um estimulador de prazer? Como a experiência de fazer jarros dessa forma permite dar um sentido à existência que ele, turista, não tem? Ele quer mais do que consumir e comprar. Ele quer experimentar. Ele quer fazer o jarro, quer sair na fotografia como alguém que faz cerâmica e fica feliz.

O mercado produzirá para esse turista, produtos, recursos e serviços como cruzeiros para solteiros, práticas de entretenimento e outros. Sempre desejante, sem poder parar e enfrentar sua depressão, o indivíduo recebe da indústria do turismo e do entretenimento os momentos de prazer que justificam sua existência.

O outro lado desse perfil do turista

pós-moderno é que não é um turista contemplativo, alienado; é um turista que usa a atividade econômica do turismo para dar sentido à sua vida. Obviamente são pessoas com poder aquisitivo maior, exigem qualidade de atendimento e conservação do destino. São seres humanos conscientes, que demandam condições dignas de vida dos moradores do destino. Não admitem miséria e coisas degradantes à condição humana. A miséria humana ofende a todos os homens, e principalmente ao turista. Não é a pobreza que avilta, ou a simplicidade da comunidade visitada. O turista não aceita a indignidade de ter um homem alienado das suas condições humanas, sem possibilidades de acesso social. O turista exige essa dignidade; ele é intolerante com a violência e a injustiça social. O turista reclama, também, por segurança e credibilidade nas relações estabelecidas, e podemos identificar nessa postura a exigência de práticas éticas.

ÉTICA

Precisamos, para trabalhar a interseção ética e turismo, resgatar a construção da ética e os valores identificados como essenciais para a educação do homem no Ocidente.

Quando Aristóteles começa a estabelecer as categorias, os gêneros, as espécies, enfim, registrar e sistematizar tudo que existe e fazer o grande inventário dos seres, ele definirá o homem pela sua natureza: o homem é um animal e é racional. Quer dizer, o homem contém em si a sua própria contradição. O grego usa a figura do Minotauro como metáfora para dar conta dessa contradição, dessa confusão que é o homem, e que é também a idéia do Minotauro: corpo de besta e a capacidade de planejamento humano. O Minotauro concilia essa ambigüidade definida por Aristóteles. Na verdade, é inerente ao homem conviver com essa contradição. Nossa identidade é composta por essa dualidade. A ambivalência de animal e racional apresenta-se

de diversas formas: consciente e inconsciente, racional e irracional, razão e paixão

As quatro definições de homem dadas por Aristóteles¹³ são:

- O homem é um animal racional.
- É um animal moral ou ético.
- É um animal social.
- É um animal político.

A sociabilidade, a polidez, a generosidade e a tolerância são manifestações dessa sociabilidade humana. Na dimensão moral, buscar o bem, a justiça, a vida virtuosa e, na prática política, buscar conhecimento para exercer a liberdade e a sua cidadania¹⁴. Perpassando a dimensão de animal e racional, temos a dimensão moral, a consciência moral, valores e virtudes que permitem a sociabilidade humana e a prática política. Mas isso não é inato. Da mesma forma, a polidez, a delicadeza, a generosidade são virtudes desenvolvidas, criadas pela educação. Também a disposição para a vida social, política e ética exige aprendizado. O homem, para se tornar homem, animal racional, precisa fazer um aprendizado nessas dimensões. Ele só se humaniza pela educação. Ou seja, toda vez que alguém é excluído do acesso ao conhecimento, está se tornando menos homem, menos ser, menos humano. Ou de outra forma: mais animal, mais bestial, mais Minotauro, mais próximo ao que não tem liberdade e ao que não pode ter cidadania.

Na verdade, essa dimensão ética é responsável pela condição humana. Que dimensão ética é essa? É o que se chamará de consciência moral. É uma dimensão interna, espiritual, o lugar da alma, no qual o homem está submetido aos desejos, vontades, paixões, interesses e, apesar de toda pressão instintiva, conseguir deliberar e escolher conforme o *dever ser*. A dimensão moral é exatamente essa. Provavelmente, quem está lendo este texto gostaria de estar numa atividade de lazer, mas está fazendo seu dever, sentado, educado, refletindo sobre



essa questão moral.

O que significa isso? A dimensão moral, a consciência moral é uma segunda natureza. A primeira natureza é aquela dada por Deus. A segunda natureza é a natureza humana, criada pela educação. E sem educação moral, nos tornamos menos homens, na medida que não realizamos a nossa identidade humana. Quer dizer, como se fôssemos chamados a uma grande vocação, a uma grande missão, a uma grande tarefa, que deve ser realizada no percurso da vida, no tempo em que estivermos aqui. Esse percurso nos dá a dimensão bem nítida, em direção ao bem, em direção à felicidade, à virtude, à excelência do ser humano. É esse o convite feito pela educação moral: nos tornarmos mais humanos. E sermos *mais humanos* significa minimizar as imperfeições e qualificar cada vez mais no sentido da excelência humana: sermos homens de bem.

Contraposta à dimensão racional do homem-racional é ratio, medida, capacidade de cálculo – existe no homem a dimensão da vontade, do desejo. Não sabemos se ela está ligada ao ventre ou ao coração, mas a dimensão da vontade é a dimensão do desejo que pressiona a favor das paixões e diz: *faça o que quer, e não o que deve fazer*. A razão diz o que devemos fazer para viver conforme o bem. A vontade diz o que queremos fazer para alcançar o prazer ou aumentar nosso ganho. São contradições ou conflitos, nos quais um chama para o dever, e o outro, para o prazer, para o que queremos realmente.

Para educar a razão usaremos a matemática, a lógica, a aritmética, a geometria. Podemos educar à razão de muitas formas, temos muitos instrumentos, disciplinas, metodologias para ampliar e desenvolver a razão. Para educar a dimensão moral, para educar a vontade, fazendo que se submeta à razão, criar o homem do *dever ser*, criamos uma segunda

natureza, submetendo, moldando e enquadrando o desejo a dimensão da vontade¹⁵. Na realidade, quando se fala da idéia de educar a vontade e os desejos para transformar o homem num ser ético, está se dizendo o seguinte: os desejos e as vontades não serão reprimidos ou negados. A proposta é de educa-los, tê-los sob controle do próprio sujeito moral para potencializar sua dimensão humana. Torná-lo *virtude*, a idéia de poder sobre si mesmo. O herói é um homem virtuoso porque tem esse poder, que é exatamente tornar aliados seus o que poderiam ser seus potenciais inimigos: as suas vontades, seus desejos ou suas paixões.

A idéia central é que nenhuma virtude é natural e, portanto, é um desafio e uma extrema conquista chegar até ela. É inerente a idéia de virtude, compreendê-la como o ápice entre dois vícios. A boa medida, a harmonia, o equilíbrio, nada ao extremo, aquela sabedoria grega que herdamos segundo a qual os excessos são sempre vícios. Essa medida da virtude é sempre o meio termo entre dois vícios. É difícil entender porque

*O herói é um
homem virtuoso
porque tem esse
poder, que é
exatamente tornar
aliados seus o
que poderiam ser
seus potenciais
inimigos: as suas
vontades, seus
desejos ou suas
paixões.*

esse meio termo acontece nas ações práticas e cada vez de forma diferente, exigindo que a virtude esteja tão interiorizada na alma de modo que, a cada situação de conflito, o homem moral possa ser flexível e relativizar seu comportamento e decisão.

O moralista é rigoroso e intransigente¹⁶. O homem ético deve, o tempo inteiro, aquilatar até que ponto o agir virtuoso pode ser o menor mal. Mentir, por exemplo. Mentir para proteger alguém de ser preso ou morto pode ser uma atitude virtuosa. A consciência moral precisa ter uma capacidade de reflexão em cada situação, já que esses termos nunca são absolutos. A virtude da coragem estaria entre a covardia e a temeridade. A virtude da dignidade, entre complacência e egoísmo; a virtude da doçura, entre a cólera e apatia.

Como se tornar virtuoso? Esse é o grande desafio, até porque é muito difícil ver o que está dentro de sua alma, se auto-observar, identificar o adversário dentro do seu próprio coração. Reconhecer em si a origem do mal é tarefa árdua. Resposta aristotélica: nos tornamos virtuosos pela prática, pela disciplina e pelo hábito. É a ação virtuosa que confere ao homem tal qualidade. A idéia principal é a seguinte: comece imitando, finja que é virtuoso, porque na verdade o que interessa é a ação. Você finja tanto, representa tanto, que, no final, se torna o que representa, é o que parece ser.

Uma ótima ilustração de ser o que aparenta, encontramos no filme de Almodóvar, *Tudo sobre minha mãe*. Uma personagem, um travesti – aquelas situações em que a natureza engana-se e coloca uma alma feminina num corpo masculino – diz sobre sua aparência: *"Coloquei silicone na maçã do rosto, no queixo, no busto, fiz lipoaspiração na cintura e agora eu pareço com a idéia que eu tenho de mim. Eu me pareço com o que eu sou."*

De forma semelhante, a idéia de virtude é a de manifestar uma identidade interna como poder, como

afirmação de valor diante da vida. A idéia da virtude é essa: manifestar-se virtuoso. A ação virtuosa torna o homem virtuoso. O homem não é justo em si, é a ação justa que torna o homem justo. É sempre nessa manifestação comportamental, nas relações com outros homens, nas decisões, que estão contidos interesses de outros homens, na prática social, profissional e política que a materialidade da ética se manifesta.

A *regra de ouro* das ações éticas é universal e é identificada de duas formas. A primeira, pela frase bíblica “faz aos outros o que queres que façam a ti”; e a segunda pela máxima kantiana “age de forma que tua ação possa tornar-se uma norma universal”.

O que sustenta a atemporalidade da lei moral é o princípio da reciprocidade nela contido. Existe uma validade objetiva. Todo mundo reconhece, é inquestionável, absoluto, universal, que o comportamento é ético quando usa como critério a máxima “faz aos outros o que queres que façam a ti”. Essa é a diretriz, a grande luz no fim do túnel do nosso conflito, porque, obviamente, essa dimensão ética é extremamente complexa. Ela é fonte de medo, de ansiedade, de angústia, de pressão, enfim, é um aprendizado constante. Chegar aos 50 anos como se fosse um adolescente de doze, inseguro, e o tempo inteiro aprendendo porque tem essa dinâmica conflituosa da própria dimensão humana. O que devo fazer? Recuperar a máxima que submete a vontade ao crivo da razão: Faz aos outros o que queres que façam a ti, ou, agir de forma que a ação possa tornar-se uma norma universal. É a mesma norma dita de duas maneiras: uma dimensão religiosa e outra filosófica.

VIRTUDES E AS COMPETÊNCIAS DO PROFISSIONAL DE TURISMO

Começaremos por identificar o que é próprio da ética. O que difere, o que especifica, o que define ou distingue a dimensão ética é sempre

a prática das relações humanas. É no exercício das ações, nos comportamentos, nas ações manifestas que podemos reconhecer a ética. Ou seja, apesar de ser um valor encravado no caráter humano pela educação, estar na alma humana, a ética é reconhecida essencialmente na prática da vida social, profissional e política dos homens.

No clássico “*Ética a Nicômaco*”, de Aristóteles, são trabalhadas dez virtudes, das quais consideraremos apenas quatro para um turismo com ética. São elas: prudência, temperança, coragem e justiça.

Prudência é a liberdade de escolher com conhecimento. Existe uma pergunta que precede toda a ação: sou prudente? Considerei, refleti, avaliei a situação na sua abrangência? Exercito a reflexão considerando todos os envolvidos? Faço aquela imitação da virtude da prudência, o tempo inteiro? Exercito essa dimensão ética? Estou me tornando mais prudente? Quer dizer, estou evoluindo nessa virtude? Essa é uma questão de fundo para cada uma das outras virtudes.

Prudência é a virtude de escolher, com conhecimento, uma justa determinação de fazer o que é melhor. É uma virtude intelectual, depende do conhecimento e da razão. É uma virtude que permite deliberar corretamente sobre o que é bom e o que é mal. *Prudência* é um bom senso a serviço da boa vontade; *prudência* diz o que fazer e como fazer. Essa virtude orienta as outras porque diz o que eu devo fazer; é a grande questão da ética: como eu devo agir? E mais ainda: que meios e que fins utilizar para isso? Então o que fazer e como fazer, obviamente numa circunstância sempre de vida, de existência, de variáveis de incerteza, de risco e de acaso; essa composição do universo humano, enfim, que só se delibera quando se tem escolha.

Em situações que não temos escolha não é possível ser prudente. Mas, de qualquer forma, sempre se

deve querer os bons fins e, para isso, utilizar os bons meios. Não se pode pensar em meios não legítimos para alcançar bons fins. Observemos, por exemplo, as questões politíqueiras, da política menor, da política que não tem nem meios e nem fins públicos e que está comprometida com o privado. Essas circunstâncias tão próximas do nosso cotidiano dissociam os meios dos fins, como se a política não se submetesse à ética. Um bom fim pressupõe um bom meio. É uma sabedoria prática, da ação, que leva em conta o futuro.

Três situações da vida podem ilustrar as conseqüências da falta de prudência:

- + • uma sexualidade sem prudência é um alto risco;
- uma economia sem prudência é predatória
- um turismo sem prudência é nefasto para todos os envolvidos.

Essa dimensão da prudência – o fato de ser uma virtude moral, uma dimensão da alma, do espírito – tira dela a dimensão de concretude, de realidade para qualquer relação que possamos ter na sociedade. Não falamos de nada irreal ou virtual, delirante ou transcendente. Falamos de coisas reais, concretas, materiais, que pautam as nossas relações cotidianas diariamente, permanente em todas as relações sociais, profissionais e, principalmente, essa dimensão de atendimento ao turista ou alguém que não é da nossa comunidade. Talvez tenhamos dificuldade de identificar o ato prudente, mas o ato imprudente é imediatamente reconhecido.

Relacionamos algumas competências necessárias ao profissional de turismo como adequadas em relação à prudência:

- deve oferecer credibilidade e garantia;
- deve ser meticuloso (pode se perder a idéia que você perde a eficácia da ação num detalhe, ou seja, um detalhe mal planejado pode comprometer todo o projeto);
- apresentar capacidade de organização e trabalho em equipe.

A segunda virtude selecionada é a **temperança**. Ser temperante é ser senhor dos seus desejos, saber contentar-se com o necessário e insensibilizar-se com o desnecessário. A *temperança* é virtude que tem muito a ver com a dimensão sensível da vida, com a dimensão de prazer, de buscar o prazer, de afastar a dor, de necessidades básicas de alimentação e de sexo. Ela é muito ligada aos gozos e à dor, do controle da falta, da ausência, da privação desses gozos. É uma virtude ligada a uma competência de administrar esse desejo, essa vontade, de forma a que você possa potencializá-lo, realizar, ser mais feliz, ter mais prazer, ser mais humano na medida que deseja menos e se satisfaz com o necessário. Pode-se observar que não está se propondo aqui nenhuma repressão, de nenhuma dimensão prazerosa. O está sendo proposto é a moderação dos desejos.

A questão é: como administrar isso? Como alcançar esse autodomínio? Então a *temperança* é a virtude da boa gestão, da boa administração, o controle da vontade para o alcance da virtude. Ser capaz de adiar a realização de um desejo é ser temperante.

O intemperante é um escravo. Ele

é escravo da sua própria vontade, do seu próprio desejo. Não tem liberdade e com o agravante de ter o seu senhor dentro dele mesmo. Ele não tem nenhuma dimensão de escolha. Qualquer um dos vícios sempre se dá exatamente quando falta poder moral, e a vontade e o desejo dominam a vida do homem.

A temperança exige um trabalho do desejo sobre si mesmo. Passamos a vida inteira fazendo isso. Em alguns momentos até conseguimos, mas é uma educação permanente, constante para fazer essa aquisição, e o controle dessa virtude. Pode-se dizer, por conseguinte, que a temperança é uma prudência aplicada aos prazeres. O grande balizador dessa máxima é Epicuro. Sua afirmação é: *“se nós conseguíssemos identificar as necessidades que são naturais e necessárias, nós seríamos bem mais felizes, porque, na verdade, nós sofremos por necessidades que não são nem naturais, nem necessárias”*¹⁹.

A questão que deve ser focada na temperança é que existe um deslocamento da privação ou da dor para o corpo, quando a temperança é uma virtude da alma. Não é o corpo que é insaciável, é a ilimitação do desejo que conduz à insatisfação e à infelicidade. A intemperança é essencialmente uma doença da imaginação.

O intemperante é prisioneiro da falta. Só poderia libertar-se pela sabedoria, se identificasse a origem de sua carência e se educasse para conseguir contentar-se com pouco.

*“Aquele a quem a vida basta, do que pode carecer?” (Lucrécio)*²⁰

Numa sociedade de consumo, de

aquisição permanente e compulsória de bens, nada é natural nem necessário. Fica instituída uma desmedida, uma falta de prudência, uma falta de medida para avaliar o que é relevante e o que não é.

Por outro lado, a temperança, quando alcançada, é uma afirmação sadia do poder de existir; torna o homem rigoroso, controlado, virtuoso, competente para administrar tanto a dimensão interna dos desejos quanto as suas relações morais e sociais.

As competências que os alunos devem adquirir para serem profissionais de turismo:

- identificar os próprios limites. O problema da temperança é um problema interno;
- reconhecer o limite do outro; desenvolver sensibilidade para reconhecer o limite do outro enquanto cliente, enquanto turista, enquanto alguém com quem se relaciona;
- saber parar. A arte de saber o momento certo para parar é uma capacidade de temperança altíssima. Tem-se muita dificuldade de perceber a hora de parar, de submeter as necessidades ao crivo da razão;
- atender ao cliente, disposição de ajudar, cortesia e amabilidade. A temperança está centrada no profissional, mas deve ser exercida de forma a favorecer o outro. A necessidade do cliente tem prioridade em relação a vontade do profissional;
- empatia, capacidade de escutar e realizar comunicação efetiva.



Coragem. O que é coragem? Ser corajoso é ter a capacidade de enfrentar e superar o medo. Essa é uma das mais abrangentes definições de coragem, porque um homem insensível ou um homem tão medroso que fique imobilizado, nunca terá coragem. Insensível porque não avalia o que pode acontecer e não está pronto para reagir, o medroso pela imobilidade também não pode responder. A coragem pressupõe medo, ameaça, risco, e pressupõe uma força, um poder, uma virtude de enfrentá-los.

Mas que coragem? *Coragem* para cometer um crime certamente não é uma virtude. A coragem como dimensão ética é aceitar o risco sem motivação egoísta. Só é virtuosa quando está a serviço dos outros de uma forma geral. Pressupõe desinteresse, altruísmo e generosidade. Tem uma força da alma: vontade forte e generosa; é uma virtude dos fortes e dos heróis, se contrapõe à covardia e à preguiça. E toda coragem conta com a vontade como um de seus componentes.

Para o profissional de turismo, as competências que exigem coragem são:

- a criatividade,
- a auto-aprendizagem e a inovação;
- proatividade e ousar com prudência.

Por fim, trataremos da **justiça**. Essa é a virtude que contém todas as outras. Onde há *justiça* sempre pressupõe-se a temperança, a coragem e a prudência. É ela que justifica a vida do homem. A nossa maior busca, a grande meta no final do corredor da vida diz isso: *você se tornou virtuoso? Você se tornou justo?* Quando eu consigo ser justo, supero as dimensões do bem, da felicidade, do amor; supero qualquer outra dimensão virtuosa, porque *ser justo* contempla todas essas outras virtudes. Melhor e maior que o bem, a felicidade ou o amor,

Onde há justiça sempre pressupõe-se a temperança, a coragem e a prudência. É ela que justifica a vida do homem.

a *justiça* é aquilo sem o que o valor deixa de ser o que é: torna-se um interesse pessoal, deixa de ser virtude e não vale mais.

A sociedade humana usou três estratégias para dominar a índole bestial do homem, o seu desejo de dominar o outro que, se não fosse controlado, inviabilizaria a sociedade humana. A sociedade utiliza, primeiro, o direito, a lei, o que tem a finalidade de cercar, de punir, significando que toda vez que não se cumpre a lei, pode-se ser punido. A característica da lei, estratégia de controle social, é que acontece externamente, de forma institucional.

A segunda estratégia é a dimensão moral. É uma estratégia extremamente inteligente, na medida que realiza a interiorização da própria norma, da lei, da regra, do valor, da virtude. Essa forma permite que cada um identifique a norma como de sua própria autoria. Se, através da educação, é internalizado no sujeito moral o grande senhor que regerá a sua vida e conduzirá em direção à justiça, isso é extremamente sábio e econômico para a sociedade. Essa estratégia permite a lealdade ao valor, além da multiplicação dessa dimensão virtuosa da humanidade através da educação.

O terceiro recurso utilizado para construir a sociedade humana é a **religião**. Quando escapa à lei (externa) e quando escapa à ética (interna), tem-se a estratégia de ameaçar com

a punição eterna.

Pode-se pensar então, a justiça de dois modos: conforme o direito, a legalidade ou conforme a dimensão ética, como igualdade ou proporção, como nos interessa no presente texto. A justiça como virtude moral, tendo a régua de Lesbos como metáfora, é encontrada no capítulo V da *"Ética a Nicômaco"*, de Aristóteles²¹. O filósofo escreve que na ilha de Lesbos há uma régua que mede qualquer coisa. Então, não tem o rigor da lei, que não considera as circunstâncias, contingências, as diferenças dos atos semelhantes. A régua de Lesbos é o melhor recurso de julgamento, avaliação e medida, porque ela se molda ao objeto medido.

Como julgamos? Se tivermos uma regra fixa moralmente, ficamos sem recurso para considerar que os homens são desiguais em necessidades, méritos e capacidades. Pois, se todos homens são desiguais, como utilizar o mesmo critério, o juízo, o valor, a medida ou o rigor? Nesse momento, há um deslocamento conceptual da idéia de igualdade para a idéia de **equidade**. *Equidade* é a igualdade que respeita as diferenças, garantindo os mesmos direitos para todos.

A justiça, para ser justa deve garantir: liberdade de todos, dignidade de cada um e direitos. Que direito? O meu direito? Não. O direito do outro. Direitos civis, sociais e políticos. Direitos humanos²². Na ética, o direito relevante é o direito do outro.

Existem exigências mínimas de condições para o exercício da justiça. A equação pode ser assim expressa:

Igualdade + Liberdade = Justiça

Mas como pode haver justiça se as partes não são iguais, se uma parte da equação não se faz presente? Então toda vez que tenho o fraco com o forte, o sábio e o ignorante, o pobre e o rico, não existirá justiça. Para não perder a utopia da justiça, a igualdade deve ser substituída pela equidade. Equidade entre as partes é fundamen-

tal para ter justiça²³. Entre o sábio e o ignorante não pode existir pactos. A justiça acontece apenas quando existe liberdade e equidade entre as partes, sem que haja coerção externa ou necessidade interna. Aquele que negocia por extrema necessidade, carência ou coerção não tem liberdade de não negociar – acabará cedendo à outra parte.

A regra de ouro da justiça é: em todo contrato ou troca, ponha-se no lugar do outro.

Para o profissional de turismo, a justiça, pautada nessas idéias de igualdade e de liberdade, são identificadas nas seguintes competências:

- capacidade de negociação;
- manejo de conflito;
- flexibilidade da régua de Lesbos.

COMO EDUCAR PARA TRABALHAR EM TURISMO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões colocadas evocam as relações entre turismo e ética, principalmente nas sociedades em desenvolvimento. Para dar foco à discussão, vamos contextualizar o problema no nosso país.

Sob o prisma da ética, devem ser propostas políticas públicas, planejamentos e ações de todos que trabalham com turismo. Todos os projetos em turismo devem ser iluminados pelo viés da ética. Partindo dessa dimensão virtuosa, o segmento do turismo – composto de produtos, serviços e bens que implicam relações entre sujeitos humanos e meio ambiente – apresentará credibilidade, confiança, solidariedade e responsabilidade que, num efeito bumerangue, fortalecerá essa prática.

O princípio de desenvolvimento sustentável tem como exigência prévia a construção de uma consciência moral de todos os envolvidos: empresários, profissionais, comunidade local e turista. Só existe desenvolvimento sustentável com uma comunidade desenvolvida ética e politicamente, com consciência moral, comprometi-

mento e capacidade de avaliação e de resposta. A idéia de desenvolvimento sustentável pressupõe a liberdade para fazer essa escolha. Uma sociedade na qual não existe o homem cidadão não pode ter desenvolvimento sustentável. Mais do que um modelo de desenvolvimento econômico, o desenvolvimento sustentável é um modelo para o relacionamento entre os homens e princípio diretriz para as políticas públicas.

É importante abordar também a questão dos impactos do turismo. É uma questão polêmica, porque as pesquisas e casos que temos generalizam os efeitos positivos ou negativos, utilizando os mesmos indicadores para regiões diferentes. Nas regiões metropolitanas e grandes centros, onde existe infra-estrutura turística (hotéis, restaurantes, transportes), o impacto do turismo costuma ser positivo; entendendo como positivo o desenvolvimento econômico, social e ambiental da localidade. Considerando as legítimas exceções, nesses casos o turismo produz trabalho, renda e desenvolvimento social.

Em localidades com baixo índice de desenvolvimento humano, os resultados costumam ser negativos. Prostituição infanto-juvenil, ações predatórias ao meio ambiente, empresariado descomprometido, ausência de políticas, enfim, todos os reflexos negativos da atividade turística.

A questão que merece ser colocada refere-se à impropriedade da generalização/validação dos impactos negativos do turismo para duas realidades diferentes e a da definição de indicadores de desenvolvimento para balizar as práticas do profissional de turismo. Sugere-se que o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano seja um bom indicador de bem-estar social – pode-se recomendá-lo para avaliar os impactos e os benefícios que o turismo leva para a região.

Quais os instrumentos, quais as estratégias para ampliar as práticas éticas no setor do turismo, de forma que reverbere na sociedade de

modo geral? Esta é a questão ética por excelência: *o que eu devo fazer para ter uma sociedade mais justa?* A resposta também é clássica: as nossas políticas, programas e projetos têm de estar comprometidos com o bem comum. O maior número de pessoas e o meio ambiente beneficiados, e o menor mal. As políticas públicas de turismo, educação e de trabalho devem estar voltadas para a equidade social, reconhecendo as vantagens e os benefícios que essas práticas éticas produzem. O argumento irrefutável a favor das políticas alinhadas com a ética é o exemplo dos países desenvolvidos, rigorosamente éticos nas relações sociais, comerciais e de turismo.

A proposta de relações éticas e equânimes acontece também no ambiente corporativo, em organizações e empresas públicas. Um indicador polêmico, mas ideal para a empresa, refere-se à remuneração profissional. É possível verificar se a empresa é ética pela diferença salarial. A empresa ideal apresenta uma proporção de um para quatro entre o menor e o maior salário. A idéia da equidade social é garantir que não haja concentração de rendas, reconhecida universalmente como produtoras de exclusão e miséria social. A predominância de poder econômico, da lógica de mercado e do capital financeiro sobre os valores éticos, culturais e sociais produz desajustes para todos os aspectos da vida social.

Os parâmetros curriculares do MEC elegem como temas transversais à educação, inclusive à educação para o turismo, os seguintes valores éticos: equidade, solidariedade, respeito às diferenças, repúdio às injustiças e o diálogo para resolver conflitos. Todo professor deve trabalhar esses temas porque são eles que de-



se n-
volverão
as competên-
cias dos alunos para
melhorar as ações sociais
e construir uma sociedade me-
nos injusta ou menos violenta.

Analizamos uma série de argumen-
tos – desenvolvimento sustentável,
impactos positivos do turismo, o con-
ceito de homem cidadão, as políticas
públicas de educação (os princípios
dos parâmetros curriculares), das
políticas de turismo (Código Mundial
de Turismo) e políticas do trabalho
(valorização do trabalhador) para
reafirmar que práticas sociais éticas
exigem a educação para a virtude.
Nas práticas acadêmicas profissionais,
esses argumentam alinham-se, exi-
gindo ênfase na formação humanista
do profissional de turismo, isto é,
enquanto o turismo for considerado
setor de desenvolvimento econômico
e social, os profissionais de turismo
devem receber educação ética.

NOTAS:

- ¹ ARISTÓTELES. *ÉTICA À NICÔMACO*. São Paulo: Abril Cultural, 1967 (Os Pensadores).
- ² OMT – Organização Mundial de Turismo.
- ³ CÓDIGO Mundial de Ética para o Turismo. OMT, [200?]. Disponível em: <http://www.world-tourism.org/code_ethics/sp.html> Acesso em 12/09/06.
- ⁴ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referências curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**: área profissional: turismo e hospitalidade. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/turihosp.pdf>>. Acesso em: 10/09/2006.
- ⁵ PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ⁶ CÓDIGO Mundial de Ética para o Turismo. [2000]. *op. cit.*
- ⁷ *Id. ibid.*
- ⁸ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 32. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2003. 368 p. (Saraiva de Legislação). Inclui adendo especial com

os textos originais dos artigos alterados. de revisão. Art. 227.

- ⁹ HARLEY, David. **A sociedade pós moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.
- ¹⁰ Certamente o conceito de liberdade também tem história – liberdade de pensamento (ideológica) é diferente de liberdade de ação (política), que, por sua vez é diferente de liberdade como categoria econômica: liberdade de consumo.
- ¹¹ KRIPPENDORF, Jost. **Sociologia do turismo**. São Paulo: Aleph, 2000.
- ¹² Injustiça social geralmente é um conceito muito amplo, mas a idéia de violência é sempre que aquela violência é todo constrangimento que deixa o indivíduo impotente, paralisado, que tira a dimensão de liberdade e de ação e capacidade de resposta.
- ¹³ ARISTÓTELES. (1967) *op. cit.*
- ¹⁴ Só tem liberdade quem conhece e tem opção. São duas exigências. Primeiro, a exigência de conhecimento, e a segunda, de poder deliberar, porque se eu tenho conhecimento e não posso fazer nada, não adianta, não tenho liberdade. Para ter liberdade, o homem deve conhecer. O homem ignorante não tem liberdade.
- ¹⁵ Existe uma polêmica medieval que aborda a questão da vontade: se a vontade é da ordem da razão ou da ordem das paixões. Aqui trataremos a vontade como companheira da ordem das paixões.
- ¹⁶ RIBEIRO, Janine. **Fronteiras da ética**: ética, política e cidadania: revisando a vida pública. São Paulo : Ed. Senac São Paulo, 2002. O que o moralista combate é o desejo do prazer.
- ¹⁷ ARISTÓTELES. (1967) *op. cit.*
- ¹⁸ As quatro virtudes tratadas – prudência, temperança, coragem e justiça – têm como referência o belíssimo livro de Sponville, Pequeno tratado das grandes virtudes. LUCRÉCIO. **Apud**. SPONVILLE, André Comte. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. Rio de Janeiro : Martins Fontes, 1997.
- ¹⁹ LUCRÉCIO **Apud**. SPONVILLE, André Comte. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1997.
- ²⁰ *Id. ibid.*
- ²¹ ARISTÓTELES. (1967) *op. cit.*
- ²² As idéias de meu direito e minha liberdade estão associadas ao conceito de individualismo, da depressão e da indústria da solidão, e não estão compromissadas com a dimensão moral e virtuosa dos homens que vivem em sociedade. O que sempre permite colocar

em dúvida a defesa dos interesses próprios e, conseqüentemente, considerar ético a defesa dos interesses do outro.

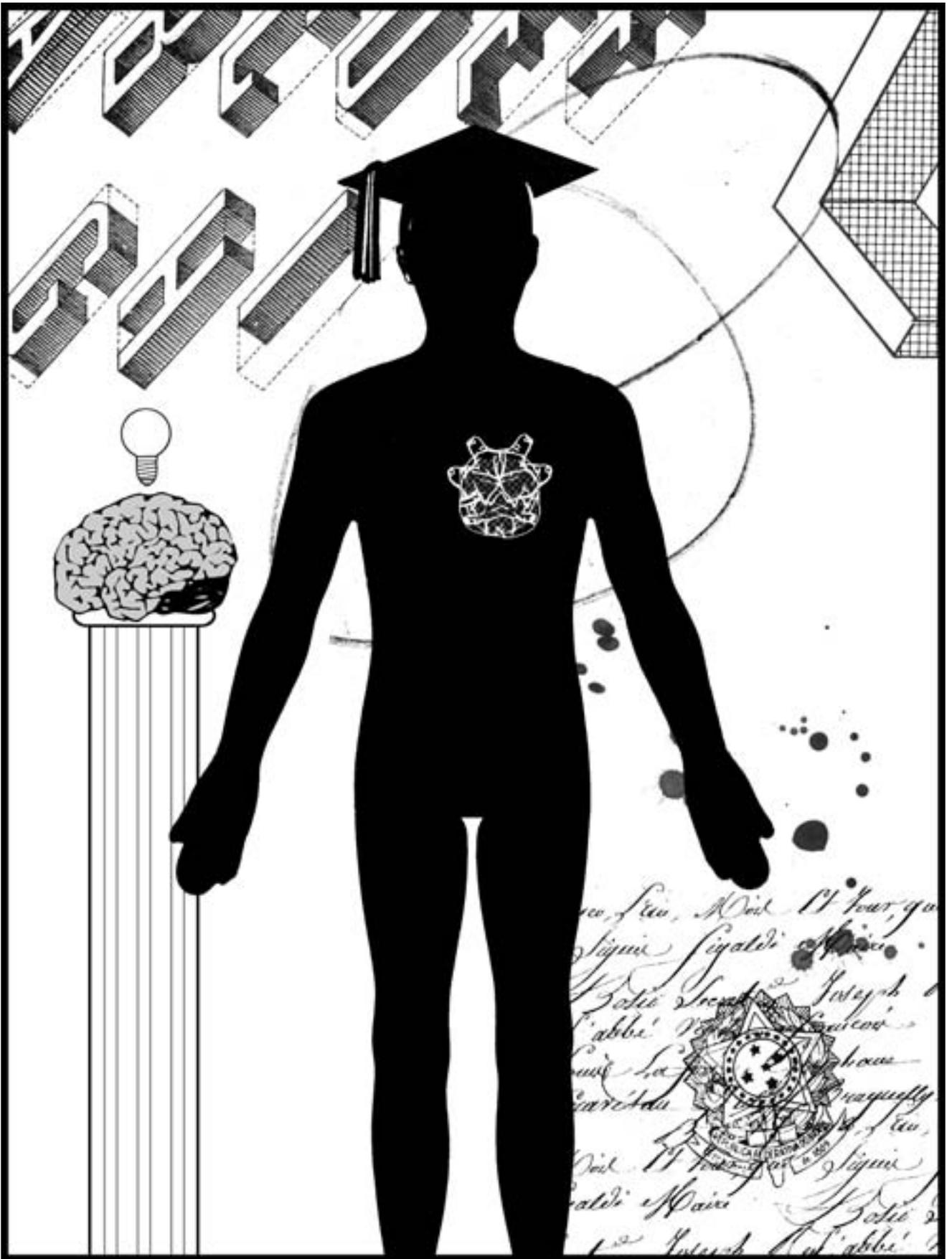
- ²³ Um sistema de votos citado por Janine Ribeiro, no qual todos votam. Mas para a contagem, existe peso diferente para os votos: o voto do analfabeto vale 1; de quem tem o ensino fundamental vale 2; voto de graduado vale 3. Cria-se, assim, critérios equitativos para os votos que não são iguais.

RESUMEN

Nely Wjyse. **La ética en el turismo**

Aborda el tema “Educación profesional para el turismo” desde la perspectiva de la ética en la sociedad postmoderna. A partir del análisis de los tres principios de la educación profesional para el turismo establecidos por los nuevos parámetros curriculares del Ministerio de Educación y Cultura, (estética de la sensibilidad, ética de la identidad y política de la igualdad), alineados con las virtudes de la prudencia, templanza, coraje y justicia, se señalan los puntos de convergencia entre la ética y el denominado “turismo sostenible”. La propuesta es reconocer el carácter interdisciplinario propio del sector turismo, saber que integra las Ciencias Humanas y por lo tanto, que está supeditado a los cambios de paradigmas que se presentan en las sociedades. La finalidad de ese abordaje es excluir visiones reduccionistas que pretenden segmentar el fenómeno del turismo, perdiéndose de tal manera, lo que le es inherente, su complejidad.

Palabras clave: Ética; Turismo; Educación Profesional; Desarrollo Sostenible.



CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL: AVANÇOS E ENTRAVES DEZ ANOS DEPOIS.

João Carlos Alexim *

Abstract

A partnership between the ILO and the Ministry of Labor and Employment made it possible to create in 1966 a discussion forum on vocational certification in Brazil, pooling together sectors with a significant interest in the theme. This initiative was followed up by the setting up of a formal technical committee by INMETRO (National Institute of Metrology, Standardization, and Industrial Quality) and an intergovernmental commission to study the creation of a National Vocational Certification System. In the meantime, vocational certification has gained ground as an instrument to regulate the labor market and reinforce projects for developing the quality of production and services in the country. The issues of social justice, equality of opportunities, and social exclusion reduction pervade discussions and program implementation efforts. In sum, the article seeks to portray this journey and analyze some results.

Keywords: Education; Labor; Certification; Vocational; Certification; Equality of Opportunities; Productivity.

Em 1996, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) procurou a Organização Internacional do Trabalho (OIT) para desenvolver um projeto de apoio ao Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor) na linha dos documentos de discussão conceitual, tendo como tema a certificação profissional e a diversidade. O projeto, que se chamou *Avanço Conceitual e Metodológico no Campo da Diversidade no Trabalho e da Certificação Profissional*, foi desenhado em conjunto pelos dois organismos com uma estratégia montada sobre a criação de um fórum das entidades com interesse significativo na matéria.

Iniciativas de certificação de pessoas já existiam, mas estavam basicamente voltadas para os objetivos da produção, sem preocupação com eventuais conseqüências para a comunidade profissional ou o mercado de trabalho. Além do fórum, o projeto se sustentava, dentro da tradição da OIT, sobre um Conselho Consultivo Tripartite, composto por representações de governo, empregadores e trabalhadores. A presença de um conselho com esse perfil foi fundamental para dar peso às ações do projeto envolvendo necessariamente representados dos três universos.

O fórum conseguiu ser atraente para empresas e organizações que já praticavam a certificação isoladamente, para outras que estavam interessadas em iniciar atividades nesse campo e agências de governo que precisavam assumir posição e definir políticas em relação ao tema.

A OIT funcionou como terreno neutro, sem hierarquias formais, no qual os participantes se sentiam seguros

para se manifestar com liberdade sobre interesses, experiências e temores.

Entre os serviços prestados pelo projeto se incluem a transferência de metodologias e a assistência técnica de apoio a novas iniciativas. As grandes novidades ficavam por conta do enfoque por competências, da discussão sobre exclusão social e da recomendação que separava as instituições que formavam as que certificavam. Por razões que não poderão ser discutidas aqui, não se logrou – e é de lastimar-se – uma necessária articulação com os programas do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (*ver em A Certificação de Conhecimentos e Saberes como Parte do Direito à Educação e à Formação*)¹.

Passados dez anos, nos propomos examinar o atual *estado da arte* e o resultado das discussões técnicas e políticas que ocuparam a agenda até os tempos atuais.

De certa forma, a certificação profissional está incorporada no

* Mestre em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro/IUPERJ. Ex-diretor do Cinterfor – Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional. Ex-diretor da OIT no Brasil. Ex-secretário Nacional de Relações do Trabalho. E-mail: jcalexim@terra.com.br.

marketing da educação profissional. Não se oferecem cursos, mas certificações em diferentes títulos. Os anúncios de jornal abrem oportunidades para “certificação de recepcionista”, por exemplo, no que antes era a oferta de um curso de recepcionista. Claro, não se esclarece sobre o tipo de certificação de que se trata. Possivelmente uma certificação formativa. Importa aqui registrar o uso mais amplo da titulação, seguramente sem compromisso com o conceito padrão. Esse uso expressa a aceitação e adoção da atividade como instrumento regular do mercado.

De todo modo, parece que se consolidou a aproximação genética entre formação e certificação, mesmo com os cuidados recomendados de preservação de autonomia entre as partes. Em quase todas as experiências aparece uma oferta de formação que precede ou complementa uma certificação malsucedida. Em alguns casos, a educação profissional surge como atividade principal, e a certificação, como complemento. Considerando que nas discussões as oportunidades de formação, em qualquer de suas modalidades, sempre se exigiam como garantia de compensação por eventuais insucessos na certificação, abrindo caminho para inibir processos de exclusão, fica entendido que essa aproximação é bem-vinda, mesmo com os riscos que pode aportar.

Na verdade, a possibilidade de acorrer a um treinamento sob encomenda é a melhor garantia de compensação para submissão a

processos de avaliação com vistas à certificação profissional. Em contrapartida, a certificação contribui para induzir a formação no sentido das demandas da produção.

A primeira desconfiança desenvolvida sobre a certificação dizia respeito à sua natureza seletiva, cobrada pela avaliação segundo uma

*A exclusão social
não é finalmente
conseqüência
exclusiva de
processos de
avaliação, mas
de todo um
complexo de
fatores econômicos
e socioculturais
que atuam
continuamente
na estrutura
e no tecido da
sociedade.*



norma pré-estabelecida. E essa aferição poderia gerar dois tipos de exclusão: um direto, quando os critérios de seleção superam o perfil da realidade, e outro indireto, quando se eleva o perfil das exigências segregando-se um grande número de candidatos ao emprego, que ficam, por isso mesmo, eliminados previamente do novo padrão de desempenho estimado para as funções.

Contra a exclusão potencial resultante do processo de avaliação eventualmente superior ao contexto profissional existente recomenda-se o cuidado técnico e metodológico; não se pode cobrar o que apenas alguns talentos possuem individualmente. Contra essa possibilidade, entretanto, existe toda uma bateria de cálculos estatísticos que demonstra o pouco poder de discriminação que tal instrumento representaria. Mas persiste um perigo: a manipulação desse mesmo instrumento até alcançar o limite desejado, a exclusão “taylor made”. Essa hipótese pode dar-se em nível de uma empresa, mas seria altamente improvável no plano de um contingente ou segmento do mercado de trabalho. O mais comum é a seleção tradicional, que deixa a possibilidade de novas tentativas mediante complementos de estudo. Ao fim e ao cabo, não se pode disfarçar que a certificação é apenas a formatação dos objetivos de um processo de avaliação.

E toda avaliação implica a possibilidade de aprovar uns e desaprovar outros, senão o instrumento não teria validade. Em seu resultado, a estatística precisa produzir uma curva normal em que se incluem poucos muito bons, um bom número de bons, uma quantidade maior de razoáveis, um bom número de ruins e um pequeno número de bem ruins. Adotando-se a prática do corte dual, próprio dos fatores críticos da certificação, teríamos os que sabem e os que não sabem (aprovados e não-aprovados) a partir de limites bastante definidos.

A exclusão social não é finalmente conseqüência exclusiva de processos de avaliação, mas de todo um complexo de fatores econômicos e socioculturais que atuam continuamente na estrutura e no tecido da sociedade. A certificação pode, no máximo, agravá-la. O posicionamento de resistência à certificação passa por razões diversas que precisam ser discutidas.

Começa com o preconceito contra o mercado – tudo que se mede no mercado recebe uma impressão negativa. O primeiro princípio



fundamental referente a objetivos da OIT é de que “o trabalho não é uma mercadoria” (SUSSEKIND, A., 1994)², obviamente dando uma resposta à afirmação contrária, marxista, de que “os operários, compelidos a se venderem a retalho são uma mercadoria como qualquer outro artigo do comércio e portanto estão igualmente sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado” (MARX, K.; ENGELS . **Manifesto do partido comunista**. 1948)³. Marx acrescenta: “o comprador da força de trabalho a consome, fazendo o vendedor dela trabalhar; este, ao trabalhar, torna-se realmente no que antes era apenas potencialmente: força de trabalho em ação, trabalhador” (MARX, K., 1968)⁴. A força de trabalho é uma mercadoria que se coloca no mercado de trabalho, mas com uma diferença: ela não pode ser separada do seu agente, o trabalhador, e, portanto, requer toda consideração especial. Tomadas no valor simbólico, as duas interpretações fazem sentido, embora contrárias. O trabalho é uma mercadoria, uma vez que está posto, no sistema capitalista prevalecente, no jogo de mercado. Mas também é certo que o *mercado de trabalho* segue regras especiais e conta até com uma agência *sui generis* das Nações Unidas para sua regulamentação.

Uma outra razão para alimentar os temores contra a certificação é uma suposta ameaça que representa para o sistema de atribuição de benefícios trabalhistas, montado historicamente sobre as relações de trabalho assalariadas, próprias da produção em larga escala com grandes aglomerados de trabalhadores realizando as mesmas operações ou operações complementares, a chamada organização “taylorista” do trabalho. Salários iguais para trabalhos iguais, planos de férias coletivas e cuidados sindicais.

Com o enfoque na avaliação individual, proporcionada pela certificação, estariam rompendo-se os critérios para atribuição massiva de benefícios. Cada trabalhador receberia um salário diferenciado se

tornando mais difícil a mobilização pela união de interesses. Haveria uma retribuição individualizada pelo trabalho avaliado individualmente: cada um por si, a divisão em favor da empresa.

De fato, pode dar-se o caso em que uma política de pessoal busque a aceleração da produtividade com recursos gerenciais de competição profissional, premiando segundo critérios de rendimento do trabalho individual, ou por pequenas equipes, unidades internas de negócio. Mas essa decisão se deve geralmente a relações de poder na organização do trabalho e não à adoção da certificação profissional, que é apenas mais um instrumento daquela política. As decisões se tomam nas relações de trabalho, em geral descuidadas pelos estudos acadêmicos.

Cabe ainda outra razão freqüente para apontar a certificação como instrumento adverso: ela estaria promovendo a fragmentação da formação profissional com a adoção do enfoque por competências. Se por um lado é verdade que foi o enfoque de competências que estimulou e ampliou a adoção da certificação, não existe obrigação de adotá-lo, e a maioria das organizações ainda não o adota, mesmo quando o deseja ou mesmo o anuncia como propósito. Contra a fragmentação, se coloca uma recomendação já aceita e promovida nas discussões e nos próprios textos do Conselho Nacional de Educação (CNE): a reunião de competências em unidades maiores correspondentes a ocupações no mercado de trabalho (Parecer CNE/CEB n. 16/99)⁵. Embora seja possível e até necessário em alguns casos a certificação de competências específicas, os organismos de certificação estão instados a buscar titulações que correspondam a postos de trabalho no mercado. Defendemos inclusive que a certificação adote estratégias de flexibilidade identificando em certas ocupações as competências críticas, que o trabalhador tem obrigatoriamente de dominar e as brandas que podem ser medidas em graus de apropriação.

Por outro lado, são também numerosos os benefícios atribuídos nas discussões à certificação profissional. Em primeiro lugar, valoriza o trabalho dos que realmente sabem e sabem fazer. Racionaliza o comportamento do mercado de trabalho historicamente submetido a preconceitos, preferências subjetivas, favorecimentos pessoais, assédios de diversas ordens, enfim, comportamentos erráticos eivados de todo tipo de distorções. A certificação ajuda a combater esses desvios.

Tem, nesse sentido, o mesmo papel do planejamento, que tira do poder discricionário a faculdade exclusiva das decisões sobre o destino da empresa e do pessoal. Não é por outra

...

que a certificação adote estratégias de flexibilidade identificando em certas ocupações as competências críticas, que o trabalhador tem obrigatoriamente de dominar e as brandas que podem ser medidas em graus de apropriação.

razão que o político mostra-se avesso ao planejamento. No caso da certificação, resistências podem ocorrer porque se retira do gerente o ato subjetivo, livre de explicações.

De novo é o enfoque por competências que concorre para melhorar o contexto laboral.

E junto, enriquece o perfil do trabalhador, fazendo aflorar qualidades antes invisíveis, e trazendo maior satisfação no trabalho, o que acontece quando o profissional não apenas recebe o reconhecimento, mas também se sente no domínio de suas tarefas.

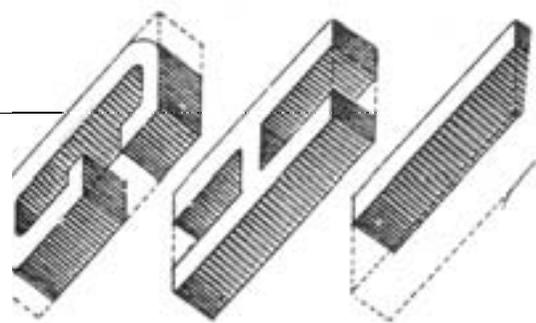
significativas. Essas contribuições são regularmente apropriadas pela empresa sem reconhecimento de autoria e sem retribuição financeira. O enfoque de competências, ao buscar com a análise qualitativa do trabalho os desempenhos de excelência, necessariamente se dá conta dessa criação invisível que resulta da práxis do trabalho. Não assegura que o trabalhador finalmente vai receber o que poderiam ser seus direitos de autor, porque a distribuição efetiva de benefícios depende das relações de poder que se projetam, no caso, nas relações trabalhistas.

Uma breve visão das relações de trabalho nos dias de hoje nos deixa sem muitas expectativas. As dimensões do mercado de trabalho informal, sem regras jurídicas e direitos definidos, não colocam dúvidas. O modelo histórico de organização do trabalho não responde mais pelas práticas majoritárias. E um novo modelo não foi ainda difundido de forma a caracterizar nova configuração do sistema produtivo. Estamos em trânsito: nesse *status*, nada é definitivo e quase tudo é permissível. Prevalece um processo permanente de automação digital como fruto das novas tecnologias, reduzindo o emprego formal que agora acoberta uma minoria privilegiada, dotada de qualificações de ponta ou de poderosos padrinhos. Convivemos o bom e o mau emprego. Mesmo nas grandes empresas, persiste uma minoria de empregados bastante qualificados e uma grande maioria de empregados subcontratados, herdeiros de funções secundárias e reduzidos benefícios. No serviço público restaram, depois de sucessivas reformas administrativas, as chamadas funções típicas, sendo as demais terceirizadas ou confinadas em baixas escalas salariais. As típicas, poucas, estão nas Forças Armadas, na Justiça, no Legislativo, na diplomacia e na gestão pública dos diversos entes estatais. Elas contam com uma formidável rede protetora, plena de formalismos. A certificação não conseguiria espaço porque poderia representar ameaça aos privilégios corporativos.

De resto, persiste um grande número de funções gratificadas, para as quais não se pode acenar com a certificação por sua natureza eventual.

A forte justificativa para a certificação vem da possibilidade de alentar e instrumentar a educação profissional permanente, sobretudo na recuperação de saberes gerados fora da escola. A certificação reconhece conhecimentos independentemente da forma como foram adquiridos. Para a educação conservadora constitui um presente de gregos, porque a obriga a flexibilizar currículos e critérios, o seu mais neto intestino. Supõe que conhecimentos e habilidades adquiridos na prática de vida e de trabalho poderiam ser transformados em créditos para a formação ou conclusão de cursos. Nada mais difícil se tomamos em conta os costumes educacionais acadêmicos. Quase impossível para uma aferição do tipo automatizado por recursos informáticos, por exemplo. Exigiria certamente a criação de bancas julgadoras com autoridade para avaliar e classificar. E capazes de instruir sua decisão para incluir eventuais ajustes do solicitante em níveis mínimos curriculares. Porque para se transformar em conhecimento o saber prático é preciso mudar de natureza, e isto não é um processo simples. Existem poucas experiências “passadas em julgado” nessa área. Mais simplificadoramente, tratar-se-ia de tomar a prática do trabalho apenas como direito de ingresso na educação formal, na perspectiva de que sua experiência já lhe daria vantagens no aprendizado, além de eventuais dispensas de disciplinas curriculares. Seria igualmente necessário considerar a adequação da linguagem das matérias e aulas à compreensão do solicitante, o que arrasta de novo uma séria dificuldade em função de sua inserção no coletivo escolar. Ou, o que seria mais viável, conceder diretamente um título ocupacional registrando no certificado as competências que mereceram reconhecimento. Mas aí já seria certificação profissional, e não a certificação para crédito educacional.

Estudos demonstram que o trabalhador, em sua lide no contexto do trabalho, não repete indefinidamente seus gestos e atitudes, mas vai interferindo criativamente até que, no curso de um bom tempo, podem ser observadas mudanças



A outra justificativa se dá pela necessidade de fortalecer a avaliação do trabalho pelas competências do trabalhador. Resulta do esforço das empresas para vencer o bloqueio sindical a favor da negociação coletiva, em grandes números. Explica-se pelo novo formato das empresas, com uma minoria nobre e uma maioria de trabalhadores secundários. Como foi feito no próprio governo, quando relacionou e protegeu as chamadas funções públicas típicas. Corresponde também à já indicada suspeita de que o mecanismo poderia gerar fragmentação funcional.

Existem pelo menos três sentidos para o conceito de competências: no formato mais simples, se entende como sinônimo de tarefa, alegando impossibilidade estrutural de aferir bases comportamentais que, na verdade, resultariam em desvios do conceito weberiano positivo de burocracia funcional. Num segundo sentido, representaria a tarefa com um *plus*, em geral, uma capacidade mais específica, uma exigência especial para a tarefa, que costuma incluir preservação ambiental e defesa contra riscos funcionais. No formato mais típico da tradição norte-americana, seria um comportamento, uma tarefa descrita no seu complemento atitudinal em benefício da qualidade do desempenho. As três modalidades conceituais aparecem com frequência, e aparentemente sua escolha depende das dificuldades apresentadas ou da necessidade de destacar aspectos especiais do desempenho.

Mas a certificação pode ser de uso restrito, instrumento de uma empresa para monitorar o desenvolvimento de uma política de pessoal, vinculando desempenho e plano de carreira, salários e produtividade. Uma empresa pode valer-se da certificação para racionalizar seu programa de pessoal, inclusive com a adoção do treinamento continuado. Nesse caso, os perfis profissionais são estabelecidos com validade circunscrita à empresa. Na verdade, a certificação, nesse caso, funcionaria como instrumento do modelo gerencial.

Mas existe ainda uma função que a certificação vem cumprindo pelo menos em uma das experiências brasileiras: atuar como instrumento de implantação de política ativa. Um dos ministérios, desde o governo passado, tem usado a metodologia de construção da norma para reformar as práticas tradicionais do setor, rompendo com resistências formais de defesa de privilégios corporativos e colocando em cena as práticas que a nova realidade do mundo do trabalho vem construindo em benefício, no caso, do interesse público. Como se sabe, os grêmios de controle profissional são excessivamente zelosos da defesa de mercado para seus membros associados. E por vezes mantêm rigidamente direitos trabalhistas, sem ter em conta a mudança dos sistemas de produção, criando situações que rondam entre Kafka e Dali, entre o absurdo e o surreal. Novas formas de organização do trabalho são recusadas para manter favorecimento da categoria que domina as regras profissionais.

A forte justificativa para a certificação vem da possibilidade de alentar e instrumentar a educação profissional permanente, sobretudo na recuperação de saberes gerados fora da escola.

O processo de certificação, ao avaliar as novas formas de trabalho que a realidade já pratica paralelamente à preservação de antigos privilégios, consegue levantar a questão com argumentos de produtividade, promovendo novos acordos, mais atualizados. Não há argumento formal que resista à evidência das novas práticas, nascidas da incorporação de tecnologias emergentes e pressões da consciência social.

Continua vigente a concepção das três vertentes para caracterizar as experiências de certificação profissional, existentes ou ainda a implantar. São elas: a da produção, a da educação e a do mercado de trabalho. Expressam diferentes motivações e conseqüentes arranjos institucionais. A vertente “produção” busca centrar-se no desempenho de qualidade e valoriza duas competências específicas, a da segurança no trabalho e a da preservação ambiental, porque as empresas filiadas estão sob pressão da concorrência internacional, que exige demonstrações de cumprimento de normas voltadas para essas duas áreas. A vertente “educação” se prende ao desafio de dar respostas às demandas do mercado, instrumentando os cursos de formação profissional, e à necessidade de reconhecer como crédito educativo as experiências desenvolvidas pelo trabalhador no exercício de suas atividades. A vertente “mercado de trabalho” alenta o reconhecimento formal do saber gerado no trabalho e a conseqüente valorização do trabalhador.

Não são muitos os organismos criados ou desenvolvidos nesses dez anos e eles se mantêm em geral com estruturas razoavelmente semelhantes: uma entidade patrocinadora/mantenedora; um conselho superior; comissões técnicas *ad hoc*; provas práticas realizadas em parcerias; o uso de tarefas como realidade e o enfoque

por competências como aspiração. A aplicação da Norma ABNT/ISO 17024⁶ tem se consolidado como referência, e o credenciamento no Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (Inmetro) surge como meta já alcançada por poucos e alentada por boa parte dos demais. Podemos considerar que a Norma 17024 é o fato mais importante surgido nos últimos anos. Mesmo sem ser a solução para todas as questões que a certificação tem suscitado, ela nos traz uma ordenação de regras e atitudes capaz de dar à atividade um perfil mais afinado com as expectativas de todas as partes. Como alinhamento básico, cabe apoiar a Norma e complementar, onde for acordado, com recomendações de política ativa. A forma de participação sindical e a distribuição dos custos seriam exemplos desses pontos a discutir e acordar.

Algumas instituições elaboraram suas próprias normas, através de comissões técnicas de especialistas. A adoção de comissões técnicas como método de análise ocupacional/de competências e de elaboração de normas tem se comprovado como recurso prático, rápido e menos custoso. Mas sua realização requer cuidados especiais, na montagem do grupo e na condução do exercício. Essas comissões costumam ser setoriais para melhor afinação dos resultados. E resta ainda a discussão sobre a participação dos trabalhadores, não como representação técnica, que já ocorre necessariamente, mas como

...
*a certificação,
além do limite
de validade, que
varia de acordo
com a estimativa
de mudanças
na tecnologia e
nos métodos de
trabalho, teria
também de levar
em conta os níveis
de qualificação,
que variam com
a complexidade
da tarefa, a
autonomia do
profissional e a
importância que
vai adquirindo
na estrutura
funcional.*

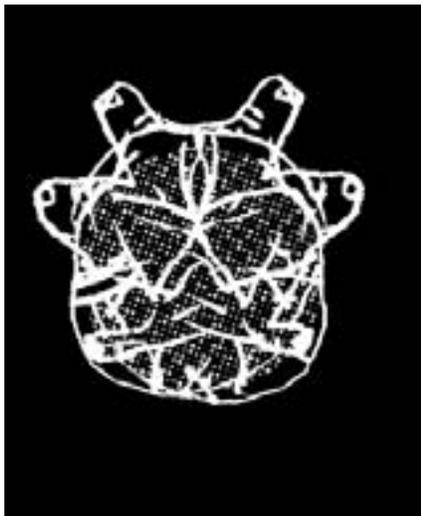
representação política. Ao defender interesses coletivos, a representação sindical assegura perspectivas mais amplas aos resultados. O sindicalista, por vivenciar discussões mais abrangentes, reúne condições para observar aspectos que fogem ao ator específico. Não existe forma de substituir essa perspectiva, mas se reconhecem as dificuldades que dirigentes econômicos públicos e privados encontram para se articular com a representação sindical. Onde podem ser dispensados, mesmo com algum sacrifício dos resultados,

seguramente o serão. A Norma 17024⁷ não fala explicitamente da representação sindical, mas não a impede quando indica que é necessária a *participação "das partes com interesse significativo"* na matéria. Fica, entretanto, distante a possibilidade da presença sindical. Ainda será preciso muita discussão para alcançar a aprovação de políticas que facilitem a colaboração do movimento sindical, com legitimidade e efeitos demonstrativos.

São também poucos os casos de aplicação da certificação em diferentes níveis de qualificação. Na verdade, se pratica a certificação em nível de ingresso no mercado, com exigências mínimas. Se por um lado isso favorece a entrada de pessoal menos qualificado e, portanto, sofre menor carga de exclusão, a estratificação em níveis, que representem não apenas o piso, mas diferentes instâncias da carreira profissional, em que supostamente se acumulam experiência e autonomia, abre possibilidades para o desenvolvimento reconhecido no percurso de trabalho. Com o tempo e a práxis, o profissional vai adquirindo mais competências, que precisam ser certificadas. E serve ainda de estímulo para o trabalhador. Por isso a certificação, além do limite de validade, que varia de acordo com a estimativa de mudanças na tecnologia e nos métodos de trabalho, teria também de levar em conta os níveis de qualificação, que variam com a complexidade da tarefa, a autonomia do profissional e a importância que vai adquirindo na estrutura funcional.

A Norma 17024⁸ fala da necessidade do sistema de certificação não fazer restrições por razões financeiras. Ou seja, não cometer injustiças, gerar exclusão, porque precisa economizar ou não dispõe dos recursos necessários. O ônus da certificação constitui um problema delicado. Os processos são ainda custosos e a apropriação individual de custos, a menos que se trate das profissões altamente remuneradas, não dá conta dos valores: é preciso encontrar patrocínios ou clientes institucionais. Fundos como o Fundo





de Amparo ao Trabalhador (FAT), abertos à formação profissional, poderiam estender seu âmbito à certificação, o que vem sendo tentado há anos aparentemente sem êxito. Mais recentemente se admite que as Escolas Técnicas Federais poderiam atuar na certificação da população menos escolarizada com os custos assumidos pelo governo. Ou seja, a discussão dos custos está sempre presente em todas as iniciativas que envolvem setores de baixa renda.

Enfim, as questões que fazem parte da agenda dos organismos de certificação continuam abertas. A evolução dos sistemas tem sido lenta, comparativamente com países mais avançados. Se por um lado ouve-se mais da certificação e o conceito ganha mais espaço nos debates sobre a educação e o trabalho, por outro, o crescimento não corresponde à demanda potencial. Na verdade, prefeituras, agências de controle do exercício profissional, sindicatos e RH de empresas, por exemplo, que poderiam se beneficiar expressivamente desse instrumento, ainda não se empolgam com a idéia.

O governo continua tentando gerar o grande sistema nacional, que daria conta de, ao mesmo tempo, fazer justiça aos trabalhadores, reconhecendo suas criações e sua experiência, atrair os sindicatos para a arena, atender as necessidades da produção e alimentar o sistema

educativo profissional. Muito combustível para uma só máquina, enquanto o sistema ABNT/ Inmetro segue ganhando terreno, sustentado pela Norma 17024. Seguramente o caminho mais pavimentado faria uma convergência das duas linhas de força. Aguardemos os próximos capítulos.

NOTAS:

- ¹ MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; LOPES NETO, Sebastião. **A certificação de conhecimentos e saberes como parte do direito à educação e à formação**. Brasília: MTE, 2006. Col. Qualificação Social e Profissional. p. 19.
- ² SUSSEKIND, Arnaldo. **Convenções da OIT**. São Paulo: Ed. LTR, 1994. p. 68.
- ³ MARX, K.; ENGELS. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: Ed. L&PM Pocket, 1948. Ed. Integral, p. 35.
- ⁴ MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. livro 1, v. 1, cap. 5, p. 201.
- ⁵ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. **Documenta**, Brasília, n. 457, p. 3-73, out. 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico.
- ⁶ ABNT. NBR ISO 17024/9004-3: **Certificação de pessoas**. Rio de Janeiro, [199?]
- ⁷ **Id. ibid.**
- ⁸ **Id. ibid**



RESUMEN

*Carlos Alexim: **Certificación profesional: avances y obstáculos diez años después.***

La colaboración entre la Organización Internacional del Trabajo y el Ministerio de Trabajo y Empleo permitió, a partir de 1996, crear un foro de discusión sobre la certificación profesional en Brasil, que reunió a aquellos sectores que se interesan de manera significativa por este tema. Se dio continuidad a la iniciativa con la formalización de una comisión técnica del Instituto Nacional de Metrología, Normalización y Calidad Industrial (INMETRO) y de una comisión intergubernamental. Ambas tienen como objetivo la creación de un Sistema Nacional de Certificación Profesional. Actualmente la certificación profesional ha ganado terreno como instrumento de regulación del mercado de trabajo y también como refuerzo de los proyectos de desarrollo de calidad de producción y de servicios en el país. Temas como la justicia social, la igualdad de oportunidades y la reducción de la exclusión social forman parte de las discusiones y del esfuerzo por poner en práctica los programas. En resumen, el artículo procura retratar esa trayectoria y analizar algunos resultados.

Palabras clave: Educación; Trabajo; Certificación; Certificado Profesional; Igualdad de Oportunidades; Productividad.



A QUESTÃO DO FINANCIAMENTO E PRECARIZAÇÃO DO ENSINO NA EAFB-PE NA DÉCADA DE 90.

*Karla Reis Gouveia **

Abstract

This article is part of research for a master's degree that sought to analyze the implications of the vocational training reform of the 1990s at the Federal Agrotechnical School of Barreiros/EAB (Pernambuco state). The research laid bare that the problematic of financing, or lack of investments in material and human resources to implement the reform, was one of factors that strongly contributed to precarization and loss of qualification of teaching in the referenced educational institution.

Keywords: Vocational Training; Teaching Reform; Education Funding.

INTRODUÇÃO

Em meio às novas possibilidades de mudanças estabelecidas pelo Decreto nº 5.154/04¹, a partir das quais muitas instituições de ensino profissional vêm se reestruturando, é mister identificarmos e compreendermos os descaminhos provocados pela legislação anterior, o Decreto nº 2.208/97², que na década de 90 reformulou toda a educação profissional brasileira.

Após pesquisa³ sobre a Reforma da Educação Profissional da década de 90 (REP/90) e suas implicações na Escola Agrotécnica Federal de Barreiros/PE (EAFB/PE), no contexto das Instituições Federais de Educação Tecnológica (Ifets), identificamos vários entraves e equívocos determinados pela referida

reforma, o que, hoje, nos propicia um olhar cuidadoso no sentido de não mais repeti-los.

Tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que foi realizada em forma de análise documental, pesquisa bibliográfica e entrevista semi-estruturada com os seguintes sujeitos: gestores, professores e funcionários administrativos.

Para o presente artigo, selecionamos a questão do Financiamento para a Educação Profissional, compreendendo que os recursos para a educação profissional, com a referida reforma de ensino, seguiram as orientações e determinações dos princípios neoliberais, nos quais prevaleceu o discurso da eficiência e eficácia e, contraditoriamente, a redução de custos e a racionalidade financeira. As políticas educacionais, por sua vez, passam a ser ditadas pelas agências multilaterais de financiamento, em que os empréstimos para investimentos na área de educação ficam condicionados a total aceitação e orientações dessas organizações.

Nesse sentido, afirmamos que, apesar da explicação da Reforma ter se dado em função da redução de custo⁴ – o que por si só já representa um grande descaso com a qualidade do ensino profissional –, o real objetivo da política era a desestruturação da educação profissional como justificativa para a privatização desse ensino.

A EAFB/PE E O PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – PROEP: A PROBLEMÁTICA DO FINANCIAMENTO

A questão do financiamento da educação no Brasil não se restringe somente aos recursos vinculados constitucionalmente, ou seja, ao financiamento interno⁵. A partir da década de 1970, o país começou a contar com financiamento externo de outros países – as chamadas operações de crédito externo – como justificativa para a melhoria do ensino. Segundo Castro (2001),

* Mestre em Educação pela Universidade Fedr de Pernambuco. Técnica em Assuntos Educacionais da UFPE.
E-mail: karla.gouveia@ce.ufpe.br

Os recursos de operação de crédito se inserem dentro da estratégia de algumas instituições multilaterais de cooperação técnica à educação brasileira, por meio de projetos de co-financiamento. As atividades de cooperação internacional se inserem no âmbito de uma interação política bilateral, com enfoque formalista que caracteriza os acordos econômicos e seus corolários de inflexibilidade financeira e de condicionalidades políticas e econômicas. A receptividade do MEC em relação aos recursos de Agências de fomento internacionais, principalmente do Banco Mundial (Bird) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), deve-se, em grande parte, à grande expectativa gerada pelas vantagens técnicas e financeiras atribuídas aos projetos, principalmente quanto às expectativas de impactos, pelo aporte de recursos adicionais e pela capacidade de intervenção nas distorções estruturais.⁶

Embora se justifique que essas transações tenham como objetivo resolver os problemas educacionais através de intervenções nas distorções estruturais, é sabido que o intuito, na verdade, é alocar o país no contexto da globalização, “integrando-o” ao mercado global.

(...) O caráter estratégico e o alcance estrutural das políticas educativas, financiadas por esses organismos, sinaliza no momento atual, para um alinhamento da educação ao processo de globalização, com prevalência do econômico sobre os direitos sociais. Desse modo, as modalidades de empréstimo estão sujeitas à condicionalidades da lógica econômica (CARVALHO, 2003)⁷.



No que se refere à educação profissional na década de 1990, o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) foi a agência responsável por esse tipo de co-financiamento. Nesse sentido foi criado o Proep. Seus recursos são originários de dotações orçamentárias do Governo Federal, sendo 25% do Ministério da Educação, 25% dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e 50% de empréstimos da União com o BID, assinado em 27 de novembro de 1997, com vigência até 2006. Esse programa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério do Trabalho, visava desenvolver ações integradas de educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, estas articuladas com a sociedade. Assim, objetivava ampliar vagas e diversificar a oferta no ensino profissional, bem como definir cursos para atender às demandas da sociedade e às exigências da moderna tecnologia (BRASIL. Ministério da Educação. 2004).⁸

O que deveria ser o principal instrumento articulador de implantação da política, o Proep constituiu-se na expressão do autoritarismo da reforma. O programa exigia como condição de financiamento a adequação das instituições ao que estava posto na lei. E como se isso não bastasse, foi mais além.

Na verdade, o Proep passou a ser mais do que a própria lei, pois além de reforçar o que nela estava posto, impôs mudanças que não estavam determinadas na legislação, como é o caso da extinção do ensino médio nas instituições federais de educação tecnológica. Pois o Decreto nº 2.208/97, apesar de estabelecer e formalizar a separação entre o ensino médio e o ensino profissional, não determinava a extinção daquele. A Portaria nº 646/97, que vinha tratar especificamente da rede federal de educação tecnológica, também não, pois ela é que permitia, em seu artigo 2º, a concomitância entre os cursos; e mais, permitia, em seu artigo 4º, o ensino médio com matrícula independente da educação profissional com no máximo 50% das vagas oferecidas em 1997.

Porém, ao mesmo tempo em que

a lei permitia a existência do ensino médio nas Ifets, o Proep exigia, como condição para o recebimento dos recursos, que ficasse determinado, no Plano de Implantação da Reforma (PIR/Proep)⁹ das instituições, como seria feita a extinção do ensino médio. Ou seja, o PIR/Proep, que foi apresentado pela maioria das escolas em dezembro de 1997 para que as mudanças já fossem iniciadas em 1998, “orientava” as instituições a que seguissem os seguintes passos: separar em dois cursos o ensino médio e o ensino profissional para, a partir daí, ir incrementando (aumentando) o ensino profissional, ao passo em que fosse reduzindo gradativamente o ensino médio até sua extinção, num prazo máximo de cinco anos.

Então, quem observa somente a legislação – a LDB nº 9.394/96, o Decreto nº 2.208/97 e a Portaria nº 646/97 – não tendo conhecimento dos documentos do Proep com seus critérios de elegibilidade –, acredita que a REP/90 somente fez separar o ensino médio do técnico profissional. A questão é mais complexa. Segundo Cunha,

Visto em perspectiva, o MEC passou a contar com um instrumento muito mais poderoso do que a legislação que pretendia obter do Congresso em 1996: ao invés da força coercitiva da lei, dispõe agora da força menos intensa do decreto, só que somada ao apelo irresistível dos 500 milhões de dólares para o financiamento da conversão das escolas técnicas da rede pública (...) ¹⁰.

De fato, estava no Proep, no financiamento, a força da reforma. Assim sendo, a corrida em busca de recursos e de financiamento foi geral: as instituições buscando apresentar seu Plano de Implantação primeiro para receber logo a “recompensa”. Algumas das instituições cujos planos foram rapidamente aprovados montavam equipes e se lançavam para as outras, a fim de prestarem assessoria.

O Plano de Implantação da Reforma-PIR da EAFB/PE, exigido pelo Proep, seguiu a mesmíssima estrutura de outras instituições da região; no entanto, não obteve os mesmos resultados. É bem verdade

que posteriormente não seguiu semelhante caminho, pois muito do que estava no plano não se tornou realidade na EAFB/PE. Mas o fato é que a EAFB/PE não foi contemplada com recursos do Proep. Se o seu PIR/Proep seguiu a mesma linha de outras escolas que foram contempladas, por que a Escola de Barreiros não foi? Por que não seguiu à risca o que estava no seu plano? Segundo os gestores entrevistados, o que de fato faltou foi um “apoio político”.

(...) eu acho que o Proep está muito relacionado a questões políticas. Eu não sei o governo atual, o governo de Lula, mas no governo anterior, a gente observa que o Proep tem um cunho muito político, né? E infelizmente a nossa escola não foi contemplada, fez projetos iguais a Satuba, iguais a Belo Jardim e de Vitória, que foram contemplados com o Proep e nós não fomos contemplados porque não tinha uma influência política forte pra isso. (GESTOR 2)

Embora não se possa dizer que o ocorrido na EAFB foi semelhante a outras escolas, podemos destacar como fato importante para análise desses depoimentos a evidência do apoio político ter sido um fator não desprezível quando da liberação de recursos do Proep para o Cefet/PE, conforme pesquisa realizada por Cordeiro (2004)¹¹. A autora constatou em sua investigação que o próprio processo de cefetização da antiga Escola Técnica Federal de Pernambuco foi desencadeado sem as condições estruturais (instalações físicas, laboratórios, equipamentos, recursos humanos etc) estabelecidas pelo Ministério da Educação com o único objetivo de obter os recursos do Proep, já que uma das exigências mais importantes era a de que as escolas oferecessem cursos de nível tecnológico (superior). A constatação então a que chegou a pesquisadora foi a de que as relações pessoais entre o gestor daquela instituição e componentes do Ministério da Educação foram responsáveis tanto pela transformação da ETF/PE em Cefet/PE e conseqüentemente pela liberação das verbas do Proep. Nesse sentido, entendemos que tal abordagem pode também ser correta

...
queda no custeio da educação profissional deve-se ao fato de que, na década de 1990, toda atenção volta-se para o ensino fundamental – por orientações do Bird – e para o ensino médio – pela determinação constitucional da sua progressiva universalização.

para a EAFB, se considerarmos que a mesma apresentava os requisitos para ser contemplada com recursos do Proep, mas não apresentava o mesmo “cabedal político” que o Cefet/PE. O que nos leva a crer que não importam as condições para que se efetivasse uma boa qualidade do ensino.

Não tendo recebido recursos do Proep, a EAFB/PE foi implementando a REP “aos trancos e barrancos” com o orçamento normal, conforme vinha sendo feito até então. A questão é que as mudanças exigiam investimento e adequação de prédios e instalações, equipamentos, materiais didáticos e recursos humanos. Segundo os gestores entrevistados, não houve aumento no orçamento visando atender a essa nova realidade. O incremento no orçamento ocorreu em função do aumento do número de alunos matriculados na escola.

Esses recursos em pequeno

percentual davam para cobrir no máximo as despesas com a manutenção do ensino, mas não para investir numa instituição que passaria por profundas mudanças, para não dizer por uma revolução administrativa, técnica, pedagógica e política.

Segundo os gestores entrevistados, não houve uma diminuição dos recursos que vinham do governo, mas uma desvalorização dos recursos disponíveis, já que a inflação e o aumento dos preços terminavam desvalorizando-os. Porém, os dados do Balanço Geral da União mostram que no governo FHC, no auge da reforma, houve sim uma acentuada redução de custeio para as escolas técnicas da rede federal. (Ver Tabela 1)

Santos (2004) explica que essa queda no custeio da educação profissional deve-se ao fato de que, na década de 1990, toda atenção volta-se para o ensino fundamental – por orientações do Bird – e para o ensino médio – pela determinação constitucional da sua progressiva universalização. Sem falar na ação supletiva que o MEC desenvolve junto aos estados e municípios, descuidando-se assim do seu sistema de ensino. Segundo ele,

(...) o MEC vem desenvolvendo a ação supletiva a partir do mecanismo de retirada dos recursos da receita destinados à manutenção e ao desenvolvimento de seu sistema educacional, conforme previsto no dispositivo constitucional. Neste caso, a ação supletiva torna-se perversa, pois se efetiva sem entrada de novos recursos, o que ocasiona a deterioração da rede federal de educação tecnológica e de outras instituições de ensino mantidas pelo MEC. (grifos nossos).¹²

O referido autor explica ainda que a redução com os gastos públicos de uma forma geral, ou seja, o aperto orçamentário, tem fundamentalmente a ver com a conformação à agenda determinada pelas políticas de ajustes econômicos, no sentido de “propiciar o cumprimento dos acordos firmados com os organismos internacionais, sobretudo quanto ao pagamento de juros e encargos da

*dívida que o país contraiu junto a esses organismos*¹³.

Lima Filho (2002) chama atenção para o fato de que a redução do custeio com o ensino profissional federal funcionou também como mecanismo eficaz para que as instituições federais aderissem à REP e se sujeitassem às exigências do Proep.

O caráter impositivo das medidas legais, aliado à progressiva redução de recursos para a manutenção e custeio das atividades das escolas técnicas e Cefets, funciona como um mecanismo eficaz pelo qual o MEC tem induzido estas instituições a aderirem à implementação da reforma, oferecendo-lhes como alternativa os recursos do Proep. Prescreve-se às instituições educacionais que desejem se habilitar a auferir recursos do Proep para expansão da reforma, bem como aos novos centros de educação tecnológica, a necessidade de apresentação de um Plano de Implantação da Reforma (PIR) que contemplem compromissos de “natureza legal” e de “natureza operacional”. (...) ¹⁴

Nesse contexto de exclusão e descompromisso, a verdade é que a REP na EAFB/PE ficou sem recursos. Não recebeu recursos do Proep e nem um investimento maior do governo para encaminhar a reforma. Mesmo assim, foi mudando seguindo os ditames das reuniões do Ministério. Foi, a cada ano, aumentando o número de cursos e de alunos sem, no entanto, ter a infra-estrutura necessária para tal. Esse foi o caminho trilhado pela EAFB/PE. Resta-nos perguntar: *Tinha outra escolha, outro caminho a ser seguido? As instituições usavam de autonomia para não implementar a reforma, mesmo sem recursos?*

Talvez nessa fala, Paro (2001) explique a situação que enfrentaram os diretores frente à reforma. O diretor

(...) é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da lei e da

ordem na escola, em mero preposto do Estado (...).¹⁵

Ou seja, como não existe nas escolas uma organização, uma participação de todos e da comunidade no sentido de uma prática democrática que as fortaleça para, por meio da pressão, dotá-las de fato de autonomia, os diretores ficaram numa situação de “se correr o bicho pega, se ficar o bicho come”.

*Impor uma
reforma de
ensino sem dar as
mínimas condições
revela, além de
um autoritarismo
desenfreado,
um total
descompromisso
com a educação.*

O discurso da eficiência, eficácia, racionalidade e produtividade prevaleceu na implementação da REP. Segundo Miranda (2000)¹⁶, analisando os documentos da EAFB/PE, em sua dissertação de mestrado, fica evidente a intenção dos princípios da qualidade total na forma de conceber os objetivos frente à reforma, em que podemos destacar expressões como: otimização do processo ensino-aprendizagem; consolidar uma política de marketing; tornar a escola competitiva; tornar a escola auto-sustentável. As escolas tinham que crescer a todo custo, aproveitando ao máximo os mínimos recursos que tinham.

Impor uma reforma de ensino sem dar as mínimas condições revela, além de um autoritarismo desenfreado,

um total descompromisso com a educação. É desta forma que se vem promovendo o sucateamento do ensino e do serviço público de uma forma geral. Como então o governo federal pode justificar que as reformas têm como objetivo primeiro intervir na crise de qualidade que invade o ensino público?

A REFORMA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO.

No caso da EAFB/PE, essa situação, ou seja, implementar uma reforma de ensino sem as devidas condições, teve sérias implicações na qualidade do seu ensino. Esse fato é ressaltado na fala de um dos gestores, defensor da reforma na instituição. Justificando a investida sem financiamento e contentando-se com ações pontuais, ele explica que houve algum recurso por parte do MEC, mas reconhece a precariedade na qual essa reforma foi implantada na escola.

(...) Mas essa destinação de recursos foi buscada através de convênios com o próprio MEC, como foi adquirido o laboratório de informática, certo? E a escola procurou, através da própria administração, junto com a direção geral e o diretor administrativo, atender algumas necessidades com recursos próprios mesmo, da própria escola, certo? (...) Foi feito um esforço muito grande, montou-se adaptações em laboratórios que eram de biologia passou a ser laboratório de laticínios, né? E o laboratório de física passou a ser o laboratório de microbiologia... Ou seja, recursos... a escola não recebeu, mas ela soube adequar-se, né...? Adaptar-se a essa realidade de precariedade com relação ao ensino, né? (GESTOR 2 – grifo nosso).

O manual de planejamento estratégico escolar do Proep, que ensinava o “caminho das pedras” para se chegar aos recursos, já previa o seguinte: “o processo de implementação da Reforma exigirá um esforço da comunidade escolar para suplantar os obstáculos comuns aos processos inovadores”¹⁷. Isso imaginando-se que chegariam os recursos. Imagine então uma instituição que mergulhou na reforma

sem o devido investimento!

A falta de condições para a criação de novos cursos é uma questão que merece ser destacada, embora houvesse um estímulo por parte do Governo para a ampliação do atendimento à comunidade em forma de cursos baseados em pesquisa de demanda, conforme o artigo 9º da Portaria n.º 646/97:

As instituições federais de educação tecnológica implantarão, em articulação com a Semtec e com os órgãos de desenvolvimento econômico e social dos estados e municípios, mecanismos permanentes de consulta aos setores interessados na formação de recursos humanos, objetivando:

I – identificação de novos perfis de profissionais demandados pelos setores produtivos;

II – adequação da oferta de cursos às demandas dos setores produtivos. (Brasil, MEC, 2001)¹⁸

E assim mais uma vez a EAFB/PE cumpriu as determinações criando o curso de turismo após proceder a uma ampla pesquisa de mercado na região. Porém, essa não era a condição para uma boa qualidade do curso. Faltavam estruturas física e humana que a escola não possuía.

Conforme dito anteriormente, o aumento de recursos destinados à EAFB/PE esteve diretamente relacionado ao aumento do número de alunos, e não necessariamente a um incremento do orçamento visando atender às demandas da REP. Entendemos então que os recursos direcionados para a educação profissional foram, de certa forma, no processo de gestão da escola, “desviados” para ensino médio, visto que foi esse nível de ensino que abarcou maior número de alunos com a expansão de matrículas em busca dos recursos¹⁹. O exposto retrata o quanto essa situação tem influência direta para um processo de precarização da qualidade do ensino profissional ministrado nessa instituição.

Na mesma lógica, os professores da área técnica apontam as dificuldades enfrentadas em função da falta de investimentos. Apontam a redução do número de animais, com até a

extinção de algumas criações, e as dificuldades em gerir o processo ensino-aprendizagem num ambiente de prática e produção sem as condições necessárias.

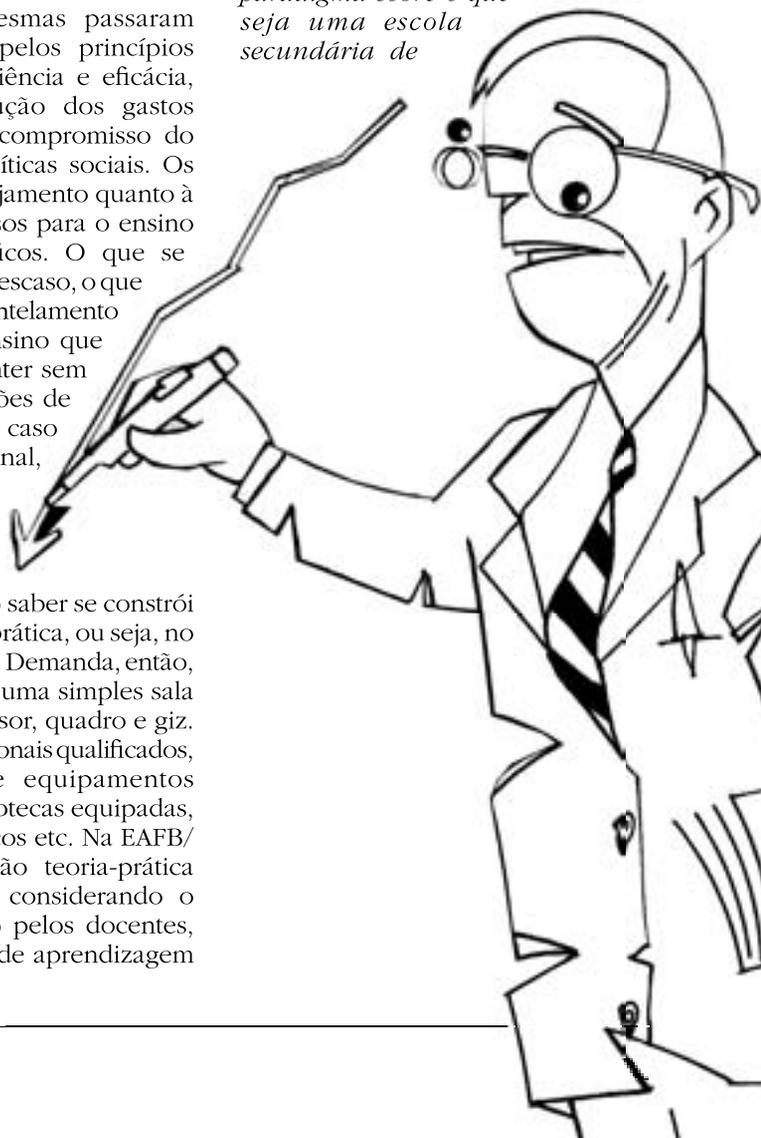
A situação que ocorria na fazenda, no campo, nos setores de prática, repetia-se também nas salas de aula, como a falta de material bibliográfico, didático e de expediente para o professor trabalhar.

(...) O básico de sala de aulas às vezes tem, às vezes não, às vezes sim... Tem agora cada vez menos qualidade, porque até um lápis, que você pode botar melhor pro professor que dure três dias, dura uma aula, porque a qualidade é ruim. Pra mim é uma **precarização** crescente e evolutiva das condições da trabalho aqui na instituição. (COORDENADOR 2 – grifo nosso)

A falta de investimento tem se caracterizado como uma constante nas políticas públicas brasileiras, sobretudo nas políticas educacionais desde que as mesmas passaram a ser orientadas pelos princípios neoliberais de eficiência e eficácia, baseados na redução dos gastos públicos e no descompromisso do Estado com as políticas sociais. Os resultados desse alijamento quanto à aplicação de recursos para o ensino têm sido catastróficos. O que se observa é um total descaso, o que conduz a um desmantelamento dos sistemas de ensino que não podem se manter sem as mínimas condições de funcionamento. No caso do ensino profissional, essa situação agrava-se ainda mais devido à sua característica específica na qual o saber se constrói na relação teoria e prática, ou seja, no “aprender fazendo”. Demanda, então, muito mais do que uma simples sala de aula com professor, quadro e giz. Necessita de profissionais qualificados, de laboratórios e equipamentos modernos, de bibliotecas equipadas, de materiais didáticos etc. Na EAFB/PE, essa conjugação teoria-prática ficou prejudicada, considerando o que foi explicitado pelos docentes, em que os setores de aprendizagem

e produção deixaram de receber os investimentos necessários até mesmo de manutenção. Observamos que houve uma contradição: ao invés da renovação, da atualização, da modernização do ensino para formar o profissional do presente e do futuro “antenado com a revolução tecnológica”, conforme previam os documentos da reforma, o que houve foi um retrocesso, uma diminuição, uma racionalização, uma degradação dos ambientes de aprendizagem e, como consequência, a queda na qualidade do ensino na instituição.

Até antes da reforma, o ensino nas Ifets era reconhecido como sendo de boa qualidade. Esse reconhecimento dava-se justamente em função das boas condições de oferecimento no que se refere às estruturas física (laboratórios, equipamentos, material e manutenção) e humana (docentes qualificados). Isso fez com que estas instituições, segundo Pinto (2002)²⁰, pudessem “*servir de paradigma sobre o que seja uma escola secundária de*



qualidade". No entanto, pelo que ficou explícito, considerando o que ocorreu na EAFB/PE após a referida reforma, essa referência mudou muito. E, infelizmente, acentuou-se com o tratamento dado aos recursos humanos.

Quanto aos **recursos humanos**, a história não foi diferente. Esse aspecto deve ser analisado sob dois ângulos: o da quantidade e o da qualidade. Da quantidade, no sentido de que não houve uma política séria de recursos humanos que viesse dar sustentabilidade à implantação da REP. Na EAFB/PE, apesar do número de matrículas ter triplicado desde o início da Reforma, o número de servidores e professores não acompanhou essa evolução. E da qualidade, tendo em vista que os recursos humanos existentes nas instituições não tiveram o devido preparo no que se refere à qualificação, à capacitação para enfrentarem as mudanças.

A escola embarcou na Reforma com o número de servidores que tinha, sem a possibilidade nem a previsão de contratação para a criação de novos cursos. Os próprios gestores reconhecem as dificuldades encontradas por não se poder contar com os recursos humanos necessários às mudanças.

Nós tivemos uma grande dificuldade com relação tanto a recursos financeiros como recursos humanos também, né? Porque a escola foi criando novos cursos: curso de turismo... uma área nova na escola. Nós não tínhamos um professor na área de turismo. Não poderíamos contratar um professor pra ficar no quadro efetivo, tínhamos que ter professor substituto, que só poderia passar dois anos na escola. Então tivemos dificuldades na implantação de cursos turismo e agroindústria... Os outros cursos não, porque a escola já funcionava na área agrícola, mas agroindústria e turismo, nós tínhamos dificuldades muito grandes com relação a isso aí porque a gente não tinha como contratar professores, e quando contratava professor substituto, com dois anos terminava o contrato e tinha que fazer outro processo. Isso aí trazia conseqüências difíceis, né? (GESTOR 2)

A literatura referente à formação de professores registra que, nas últimas décadas, tem se intensificado a precarização das relações de trabalho e emprego docente. O professor substituto é um claro exemplo de trabalho precário, pois nessas condições o trabalhador passa a contar somente com contratos temporários, sem garantias trabalhistas. Para a instituição, os contratos de professor substituto também não são interessantes já que, conforme o depoimento acima, a cada dois anos é preciso contratar outros profissionais que, muitas vezes, não estão sintonizados com os princípios e propostas do ensino profissional. Estão "só de passagem". Então o único "beneficiado" com os contratos temporários é o governo, porque reduz os gastos e se livra de encargos e implicações trabalhistas.

Mesmo com os contratos temporários que eram limitados, o aumento do número de alunos exigia mais profissionais para o ensino. Com o intuito de "tapar os buracos" das disciplinas que não tinham professor na escola para lecionar, o Proep orientava que se promovesse uma qualificação, requalificação ou até especialização daqueles que não tinham formação para determinadas áreas e passariam a assumir disciplinas consideradas afins ou correlatas à sua formação, o que, ao nosso ver, caracteriza-se como improvisação.

Os professores do ensino médio sentindo-se ameaçados com a perspectiva da extinção desse nível de ensino, logo se interessaram pelo redirecionamento da sua formação, num movimento de "salve-se quem puder". Passaram então a "aceitar" as disciplinas que lhes eram oferecidas sem grandes atitudes de reação, com raras exceções. A fala seguinte expressa a situação.

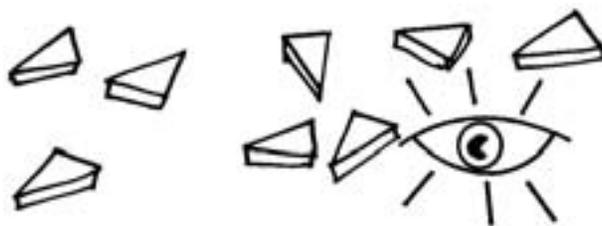
(...) Tem muito professor que está caindo de pára-quadras com essas novas disciplinas. Tiveram que assumir algumas disciplinas que não estavam preparados. E também não tem uma reciclagem para

esses professores. Tem que cobrir uma disciplina e eles chegam e fazem: 'olhe eu não estou bem nessa disciplina, mas eu vou ver o que é que faço'. E não deveria ser assim, né? (COORDENADOR 1)

Os aspectos apontados nessa investigação sobre a situação dos profissionais do ensino no contexto da reforma da educação profissional configuram-se como vieses do processo de desvalorização e precarização docente, que, segundo Oliveira (2004)²¹, está relacionado a um processo mais amplo de precarização das relações de trabalho. Nesse processo de desvalorização dos trabalhadores, é clareza do capital de que é possível aumentar suas taxas de acumulação sem, no entanto, ampliar o número de empregos. A contratação temporária e a terceirização são aspectos presentes na nova lógica de reprodução do capital, que pouco a pouco tornam-se comuns em setores que não estão voltados para o processo de produção de mercadorias, entre eles, a educação. Tal conduta é uma das ações/expressões da influência neoliberal na condução e gerenciamento dos sistemas públicos de ensino.

Na EAFB/PE, podemos observar que o que ocorreu foi uma verdadeira "improvisação docente". Não se investiu na contratação de novos professores, mas num remanejamento dos docentes de forma que, não importando a qualidade do ensino, tivesse alguém para ministrar as aulas.

Como se não bastasse tal remanejamento, foram requisitados também funcionários técnico-administrativos da EAFB/PE para a função de ensino. Em alguns casos, esses funcionários, mesmo contratados como administrativos, tinham a formação pedagógica em cursos de licenciatura. Porém, houve



casos em que os mesmos não tinham sequer curso superior: os chamados monitores ou instrutores, de acordo com a legislação.

O que está posto nesse artigo revela o quanto a lei vem permitir o aligeiramento do ensino, o qual passa à condição de poder ser ministrado por qualquer pessoa que tenha experiência profissional, mesmo sem ter sido formada para tal. A formação, a preparação do docente passa a não ter importância para o ensino. Na EAFB/PE contou-se com a boa vontade daqueles que quisessem contribuir com a instituição.

Pelo que está posto, vemos que o “desejo” de se expandir os sistemas de ensino era tanta que no concernente à preparação docente na EAFB/PE ocorreu um “vale tudo” baseado na idéia de que todos podem, basta querer ajudar. Quanto à boa vontade, Oliveira (2004) chama atenção para a fórmula utilizada nessa expansão: “(...) *estratégias de gestão e financiamento que vão desde a focalização das políticas públicas educacionais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo*”²².

Com isso questionamos: qualquer um pode ensinar? Ludke e Boing (2004), referindo-se à questão da identidade profissional do professor que vem, assim como outras profissões, sofrendo fortes repercussões das transformações ocorridas no mercado, os autores citados afirmam que “(...) *dentro do magistério, a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade (...)*”²³. Essa visão leva certas pessoas a pensarem que qualquer um pode exercê-la. Ao nosso ver, a questão do ensino é muito mais complexa do que se pensa. Se para os próprios docentes, licenciados, os desafios da “arte de ensinar” se multiplicam a cada dia, a cada mudança, a cada reforma de ensino, imagine para aqueles que não foram formados para esse fim.

Mesmo com esse “vale tudo” no que se refere ao processo de ensino, os recursos humanos ainda foram insuficientes. O Coordenador 2 explica que os recursos humanos não acompanharam em quantidade o crescimento numérico de alunos

da escola. Percebemos que a falta de condições para que esses recursos humanos pudessem acompanhar o referido crescimento põe em xeque a qualidade do ensino na instituição.

A formação dos professores, a inicial e, principalmente, a continuada tem sido o calcanhar de Aquiles das políticas educacionais.

(...) eu acho que a grande questão também é que a gente cresceu, cresceu, cresceu sem as condições de recursos humanos, fator primordial pra dar vazamento, encaminhamento a esse crescimento, a essa qualidade, com as mesmas condições. Não supriram as necessidades. (COORDENADOR 2)

Aumentar o número de alunos sem, ao mesmo tempo e proporcionalmente, aumentar o número de docentes impõe a estes uma carga muito elevada de trabalho, o que faz com que não haja tempo para uma melhor preparação profissional. Revela um retrocesso no que tange ao ensino profissional na rede federal, no qual os docentes já tinham como ponto positivo a seu favor o regime de dedicação exclusiva, justamente para se empenharem e se dedicarem, promovendo um ensino de boa qualidade.

É também um retrocesso no que se refere à história da formação de professores no Brasil, pois faz reviver um processo que ocorreu na década de 1980 como sendo um dos movimentos que contribuiu para a desvalorização do professorado: “*a intensificação do trabalho docente*”. A tendência da “*intensificação do*

trabalho docente”, segundo Nóvoa (2004), promoveu a sobrecarga do cotidiano dos professores com múltiplas tarefas, “*retirando-lhes o tempo e as condições para um exercício mais refletido e partilhado da sua profissão (...)*”²⁴. Atualmente, afirma o referido autor, esse processo ressurgiu utilizando máscaras: a “*máscara das competências profissionais*” e a “*máscara da prestação de contas*” aos “*clientes*”²⁵. As máscaras, a nova roupagem, são, na verdade, os discursos utilizados na reformas de ensino: o da eficiência, da eficácia, da produtividade... próprios dos princípios²⁶ neoliberais que as vêm embasando.

A questão da contratação de docentes e de outros profissionais da educação não deveria se dar somente com o objetivo de resolver os problemas da falta de pessoas qualificadas para ministrarem as aulas, mas muito mais no sentido de inseri-los numa nova cultura de ensino, pregada pela reforma, que exigia deles novas relações com o conhecimento na sua prática pedagógica, na sua formação.

A formação dos professores, a inicial e, principalmente, a continuada tem sido o calcanhar de Aquiles das políticas educacionais. Imbernón (2002), analisando a formação e o desenvolvimento profissional (formação continuada) no contexto das últimas reformas educativas na América Latina e Espanha, afirma que a formação dos docentes é reconhecida em documentos e discursos como sendo importante para o êxito das mudanças, porém, não há, na prática, estruturas e propostas que as efetivem, com destaque para aqueles países que têm as políticas neoliberais.

En todos los países, en todos los textos oficiales, en todos los discursos, la formación permanente o capacitación se asume como fundamental para alcanzar el éxito en las reformas educativas, sin embargo ya no es tan que se establezcan estructuras y propuestas coherentes que posibiliten una mayor innovación de los procesos educativos de las instituciones de enseñanza y más en estos tiempos, cuando predominan gobiernos de talante conservador y políticas neoliberales (con alguna excepción y con mucha contradicción) (...)²⁷



apresentaram um plano emergencial de capacitação: “Práticas Docentes e Pedagógicas para o Processo Ensino-aprendizagem Centrado no Desenvolvimento de Competências”, cuja justificativa era:

Face ao tempo já decorrido desde o início do processo de mudanças e à crescente percepção das comunidades escolares da necessidade de agilizá-lo, urge que se implemente um programa de capacitação destinado a inserir docentes e pedagogos, das Instituições Federais de Educação Tecnológica (Ifets), em uma nova dimensão do processo ensino-aprendizagem: a construção do conhecimento para o desenvolvimento de competências ao longo da vida. (...) (SANT’ANNA, 2000)²⁹

O plano emergencial tinha como objetivo capacitar os docentes e os pedagogos das Ifets nas novas práticas de trabalho requeridas pelo processo ensino-aprendizagem centrado na construção de competências. Esse plano, no entanto, não saiu do papel até então. A Semtec não fez nenhum movimento no sentido de atender o apelo dos dirigentes.

Podemos supor que a própria Semtec não sabia como fazê-lo. Cordeiro (2004)³⁰ afirma que os técnicos que conceberam e os que implantaram não tinham condições de capacitar as comunidades das escolas, “*pois nunca experimentaram aquilo que estão defendendo*” e questiona “*de que adianta pregar o ‘saber fazer’, ‘saber ser’, se não tem noção de quem se é? E não sabendo quem se é, como querer ‘transformar’?*”

Quando questionado sobre a iniciativa da Semtec na capacitação dos docentes, o Gestor 2 responde que a mesma não se lançou nesse sentido e acrescenta que a própria Semtec não sabia como ou o quê fazer para dar continuidade às orientações sobre a reforma na escola junto aos docentes.

Não, a nível de Semtec não houve, não. Houve alguns encontros, né? Através do departamento de ensino, houve algumas reuniões com coordenação geral de ensino, né? Nós participamos de alguns encontros... porque a própria Semtec passou esse tempo todinho tentando

Concordamos ainda com esse autor quando afirma que em qualquer reforma educacional deve haver um investimento na formação e desenvolvimento do professorado, pois os docentes é que serão os executores das propostas educativas, a peça fundamental.

(...) cualquier reforma de la estructura y del currículo del sistema educativo – y su innovación cuantitativa e cualitativa, sobre todo ésta última – ha de contar con el apoyo del profesorado y con su actitud positiva de cara a capacitarse en los cambios. En cualquier transformación educativa, el profesorado ha de poder constatar no únicamente un perfeccionamiento de la formación de sus alumnos y del sistema educativo en general, sino que también ha de percibir un beneficio profesional en su formación e en su desarrollo profesional. Esta percepción/implicación será un estímulo para llevar a la práctica lo que las nuevas situaciones demandan. Éste es un aspecto fundamental, al menos para aquellos que consideramos al profesorado como la pieza fundamental de cualquier proceso que pretenda una innovación real de los elementos del sistema educativo, ya que son ellos, en primer y último término, los ejecutores de las propuestas educativas, los que ejercen su profesión en escuelas concretas, enmarcadas en territorios con necesidades y problemáticas específicas. (grifo nosso)²⁸

Concordamos também com o Professor 12 quando afirma que “(...) *mudar é importante! A partir do momento que exista oportunidade de você se preparar com qualidade para estas mudanças*”.

O peso da mudança de fato estava no ensino por competências. A fala do professor abaixo representa como se sentiram os docentes da EAFB/PE a partir do momento em que foram obrigados a mudar a forma de ensinar. Ele afirma que é muito difícil, que os professores *não têm competências* para mudar do dia para a noite toda uma prática pedagógica, todo um sistema no qual foram formados o aluno e ele próprio.

O ensino por competências na reforma do ensino funcionou como o eixo pedagógico; no entanto, “esqueceu-se” que o professor detinha uma formação inicial sedimentada numa prática totalmente diferente do que se estava colocando. E a opção de não investir no desenvolvimento profissional desses trabalhadores frente às mudanças fez cair sobre suas costas o peso da reestruturação.

A dificuldade no trabalho por competências, seja do professor, do pedagogo ou do gestor, foi exposta na XXVI Reunião de Dirigentes das Instituições de Educação Tecnológica (XXVI Reditec), em setembro de 2000 em Vitória/ES, quando os próprios gestores, tendo em vista a situação em que as escolas se encontravam,

encontrar um meio de como instruir, né?, as escolas a esse novo modelo de ensino, né?... por competências (GESTOR 2).

Concordamos com Zibas (2002) quando, se referindo às reformas educacionais da década de 1990, afirma que, de fato, foi uma carga muito grande, um fardo pesado que ficou nas costas do professor desde a trama institucional da concepção da reforma na administração central até sua implantação nas instituições. O professor deveria ser considerado o laço estratégico,

(...) pois dele se exige o abandono de práticas há muito sedimentadas e de saberes profissionais historicamente acumulados; ou seja, espera-se uma “conversão” em diversos níveis: cognitivo, psicológico, social e político. Em outras palavras, espera-se que o professor: (a) compreenda as teorias, muitas vezes complexas, que embasam as reformas e suas relações com a prática escolar; (b) seja capaz de usar o novo referencial para criticar teorias e práticas sedimentadas; (c) absorva, de forma construtiva, as restrições que as inovações, intrinsecamente, fazem ao trabalho que, até então, vinha desenvolvendo; (d) abandone, imediatamente, a antiga tradição do trabalho docente individual e passe a trabalhar em grupos; (e) reconsidere a relação historicamente assimétrica entre professor e aluno etc. (...) ³¹

Exige-se muito do professor; no entanto, não foram dadas a ele as devidas condições de desenvolver seu trabalho com qualidade. De acordo com Oliveira (2004), “(...) o fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente” ³².

Na EAFB/-PE, houve, inicialmente, a espera e o anseio por alguma política de capacitação de recursos humanos por parte do MEC. Porém, como nada ocorreu nesse sentido, a escola, por meio da equipe pedagógica, resolveu promover um trabalho de formação continuada respaldado na pesquisa de mestrado de Miranda (2000) ³³ e na legislação vigente. Esse trabalho

visava aprofundar estudos sobre os princípios pedagógicos da REP contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico (Parecer CEB/CNE N° 16/99) ³⁴ e para o ensino médio (Parecer CEB/CNE N° 15/98) ³⁵, sobretudo no que se referia ao *ensino por competências*, este articulado com a modulação, interdisciplinaridade, contextualização e projetos pedagógicos. No entanto, foi um trabalho realizado dentro das condições e limites de uma equipe que também não havia sido preparada para tal.

Reconhece-se de certa forma um movimento da escola e da equipe pedagógica no sentido de capacitar os professores para as mudanças; porém, esse esforço não foi suficiente para tanto. Faltou uma atenção maior para com os docentes, uma política decente de educação continuada. Os próprios gestores reconhecem a incapacidade da escola – sozinha – no sentido da preparação dos professores. Boa parte destes também reconhece o esforço da escola, mas enfatizam que, mesmo assim, não se sentiram preparados.

O fato é que nem só de boa vontade, intenção e desejo vive um sistema de ensino. O que ocorreu na EAFB/PE mostra claramente a falta de compromisso com o ensino profissional. Como ensinar se não existem profissionais preparados para o ensino?

Esse descaso com a formação do professor é gritante principalmente no que se refere ao ensino profissional, pois para a educação básica já foram dados os primeiros passos por meio de alguns programas ³⁶ do MEC. O único programa que “toca” no ensino profissional é denominado de Comissão de Aperfeiçoamento do Ensino Médio e Profissional (Camesp), cuja criação ocorreu em dezembro de 2003 para subsidiar o MEC no desenvolvimento de formação de professores. Porém, esse programa parece não ter saído do papel. Na educação profissional não houve efetivamente nenhum movimento nesse sentido desde o início da reforma até os dias atuais.

*O que se quer com isso?
Desqualificar e desmontar o ensino*

profissional? Isso comprova o que vimos afirmando no decorrer deste trabalho sobre as reais intenções da reforma da educação profissional. Kuenzer (2004) nos ajuda a compreender que esta é uma forma de atender e de cumprir às determinações das agências multilaterais de financiamento:

(...) o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o ensino fundamental, deixando de investir em educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento do ajuste fiscal. Essa recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio Banco, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico. ³⁷

Pelo visto e pelo dito, a ordem era não investir mesmo na educação profissional. Segundo Kuenzer, tal procedimento representa que:

a renúncia à educação científico-tecnológica de alto nível para o maior número possível de trabalhadores corresponde à renúncia à produção científica, o que vale dizer, à construção de um projeto soberano de nação, trocado pela eterna dependência científica, econômica e política. ³⁸

Exige-se muito do professor; no entanto, não foram dadas a ele as devidas condições de desenvolver seu trabalho com qualidade.

Então, não querendo corroborar com essa renúncia, afirmamos que urge um repensar da educação profissional, um refazer do percurso que a mesma tomou até então, principalmente após a reforma da década de 1990. Assim sendo, no que se refere ao investimento em recursos humanos, temos que ter a consciência de que não basta fazer arranjos. Quaisquer mudanças ou reformas de ensino têm de vir alicerçadas por uma política séria e decente de formação e qualificação docente. *Ou acreditamos que o docente é o único responsável pela sua formação e qualificação?*

Há que se montar estruturas envolvendo o Estado e as instituições formadoras para apoiarem o docente quando das mudanças na organização escolar, seja na formação inicial ou na formação continuada, a fim de que este seja capaz de dominar os novos saberes e práticas exigidos em suas novas funções.

Concluímos este artigo afirmando que a “consolidação” da reforma na EAFB/PE, sem o investimento necessário – recursos financeiros e humanos –, conduziu o ensino na instituição a uma situação de **precarização**. Dessa forma, como então usar o discurso da qualidade para justificar as reformas quando a preocupação de fato não está na melhoria dos sistemas de ensino? Decisivamente, um discurso de

racionalidade financeira e de redução de custos não combina com o discurso da qualidade, pois, na prática, só tem conduzido à precarização e à desqualificação do ensino. As políticas educacionais têm apresentado uma irracionalidade que vem conduzindo ao oposto do se quer (se é que se quer): o desenvolvimento do país e a melhoria da qualidade de vida dos brasileiros, a diminuição das desigualdades sociais, enfim... Segundo Oliveira (2003),

A prevalência de medidas de cunho privatizante e a diminuição dos recursos para a educação, nos países pobres e em desenvolvimento, têm provocado resultado contrário ao objetivado pelo Banco Mundial. Os chefes de governo e os responsáveis pelas políticas educacionais parecem esquecer que a tão buscada qualidade da educação só pode ser alcançada pelo emprego de mais recursos para a educação, e não o contrário.³⁹

NOTAS:

¹ BRASIL. Leis, Decretos. Decreto no. 5.154/04, de 23/07/2004. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jul., 2004. p. 181, Seção 1. Regulamenta o parágrafo 2 do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e da outras providências. Esse Decreto no. 5.154/04 veio permitir a integração entre o

ensino médio e o ensino profissional que fora proibida pelo Decreto no. 2.208/97.

² Id.. Decreto no. 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília**, v. 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Seção 1. Regulamenta o parágrafo 2 do artigo 36 e os artigos 30 a 42 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

³ GOUVEIA, Karla Reis. **As implicações da reforma da educação profissional da década de 90 na escola Agrotécnica Federal de Pernambuco/PE**. Recife, UFPE, 2005. 183 f. Dissertação (mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

⁴ CASTRO, Cláudio de Moura. **O secundário: esquecido em um desvão do ensino?** Textos para discussão, no. 2, Brasília: MEC/Inep, 1997.

⁵ A Constituição Federal de 1988 determina que o financiamento interno da educação se dará sob a forma de recursos vinculados a impostos e de contribuições sociais.

⁶ CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento da educação no Brasil. **Em aberto**, Brasília, v. 18, n.74, p. 1-164, dez. 2001. p. 31.

⁷ CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003. p. 147-148.

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o Proep?** Brasília: MEC/Semtec, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 agosto de 2004. p. 01.

⁹ Id. **Orientação às Ifets para preparação do Plano de Implementação da Reforma**. Brasília: Semtec/Proep, 1997.

¹⁰ CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar et al. (Orgs.). **O ensino e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, p. 103-134, 2002. p. 120.

¹¹ CORDEIRO, Eugênia de Paula Benício. **A reforma da educação profissional dos anos 90 no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (Cefet/PE)**. Recife, UFPE, 2004. 304 f. Dissertação (mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

¹² SANTOS, Jailson dos. Orçamento dos Cefets e das ETFs: praticando a política do cobertor curto. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2, n. 1, p. 315-333, 2004. p. 321.

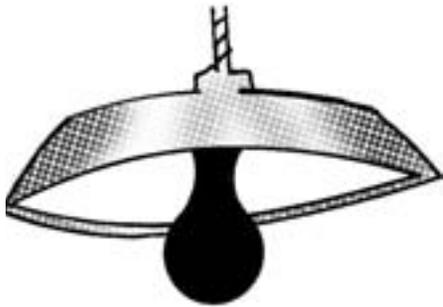
¹³ Id. *Ibid.*, p. 317.

¹⁴ LIMA FILHO, Domingos Leite. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização

Tabela I

Despesa de custeio dos Cefets e das ETFs por região 2000-2002 Região Despesa de Custeio (R\$ 1,00)			
REGIÃO	2000	2001	2002
Norte	97.687.308,63	74.961.101,47	61.717.821,08
Nordeste	361.336.067,98	318.093.783,61	316.028.893,36
Sudeste	277.497.473,87	264.570.387,88	260.658.129,42
Sul	180.518.531,95	185.845.018,51	177.149.695,04
Centro-Oeste	56.896.304,26	60.940.845,49	58.829.179,72
Brasil	973.937.650,69	904.413.137,96	874.385.720,62

Fonte: Balanço Geral da União (Exercícios 2000, 2001 e 2002) (apud SANTOS, 2004, p. 322).
Nota: valores atualizados pelo IGP-DI a preços de novembro de 2003.



e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, no. 2, p. 269-301, jul./dez., 2002. p. 280.

¹⁵PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001. p.11.

¹⁶MIRANDA, Francisca Maria Silva. **O ensino técnico agrícola e a reforma da educação profissional: um estudo sobre a formação dos formadores**. Recife, UFPE, 2000. 140 f. Dissertação (mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

¹⁷BRASIL. Ministério da Educação. (1997) **op. cit.**, p. 7.

¹⁸Id. Portaria no. 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal no. 9.394/96 e no Decreto Federal no. 2.208/97, e dá outras providências. In: **Educação profissional: legislação básica**. 5. ed. Brasília, 2001 (trata da rede federal de educação tecnológica).

¹⁹Como os cursos sequenciais (pós-médios) não tiveram a demanda prevista, a única forma de “ver” os recursos entrarem na instituição era aumentando o ensino médio, considerando que para esse nível de ensino sempre houve uma grande procura.

²⁰PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set., 2002. p. 109-136.

²¹OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

²²Id. **Ibid.**, p. 1131.

²³LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 setembro 2005. p. 1168.

²⁴NÓVOA, Antônio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Disponível em: <http://www.tve-brasil.com.br/salto/entrevista/antonio_novo.htm>. Acesso em: 26 agosto 2005.

²⁵Id. **Ibid.**

²⁶OLIVEIRA, Dalila Andrade. (2004) **op. cit.**, p. 1130. Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência são importados das teorias administrativas para o campo pedagógico.

²⁷IMBERNÓN, Francisco. Reflexiones globales sobre la formación y desarrollo profesional del profesorado em el Estado español y Latinoamérica. **Educar** 30, 2002. Disponível em: <<http://www.bib.uab.es/pub/educar/02118119Xn30p15.pdf>>. Acesso em 26 agosto 2005. p. 20.

²⁸Id. **ibid.**, p. 21.

²⁹SANT’ANNA, Tadeu Pissinati (Relator). **Plano emergencial de capacitação: práticas docentes e pedagógicas para o processo ensino-aprendizagem centrado no desenvolvimento de competências**. In: REUNIÃO DE DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - REDITEC, 27, 2000. Vitória: Cefetes, 2000. p. 3.

³⁰CORDEIRO, Eugênia de Paula Benício. (2004) **op. cit.**, p. 235.

³¹ZIBAS, Dagmar. (Re)significando a reforma do ensino médio: o discurso oficial e os filtros institucionais. In: ZIBAS, Dagmar et al. (Orgs.). **O Ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p. 72.

³²OLIVEIRA, Dalila Andrade. (2004) **op. cit.**, p.1140.

³³MIRANDA, Francisca Maria Silva. (2000) **op. cit.** .

³⁴BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 15/98, de 01 de junho de 1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselheira Guiomar Namó de Mello. Educação Profissional: legislação básica, 5. ed. Brasília: MEC, 2001. Id. Parecer 16/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. In: **Educação Profissional: legislação básica**, 5. ed. Brasília: MEC, 2001.

³⁵Pró-formação, dirigido a professores que não têm o magistério, mas estão atuando no ensino nas quatro séries iniciais do ensino fundamental; Pró-infantil, para professores que atuam na educação infantil e não têm o magistério; Pró-Ifem, um programa nacional de incentivo à formação continuada (em nível de pós-graduação) de professores do ensino médio; Praler, um programa de apoio à leitura e à escrita que atua na formação de professores, a fim de que possam alfabetizar os alunos (de 1ª e 2ª séries) no tempo peda-

gógico do ano letivo; Gestar, um programa de gestão pedagógica da escola destinado a professores do ensino fundamental, que tem como objetivo elevar o desempenho escolar dos alunos; Projeto Ética e Cidadania cuja intenção é despertar alunos, professores e trabalhadores na educação para a consciência crítica e cidadã; Rede de Formação de Professores, para qualificar a formação continuada de professores de educação básica (MEC-Setec. Quem é o professor brasileiro. **Revista do ensino médio**, Brasília, Assessoria de Comunicação do MEC, v. 2, n. 4, 2004.

³⁶KUENZER, Acácia Zeneida. Educação Profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 19-29, maio/ago., 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252b.htm>>. Acesso em: 30 março 2004. p. 4.

³⁷Id. **Ibid.**, p. 05.

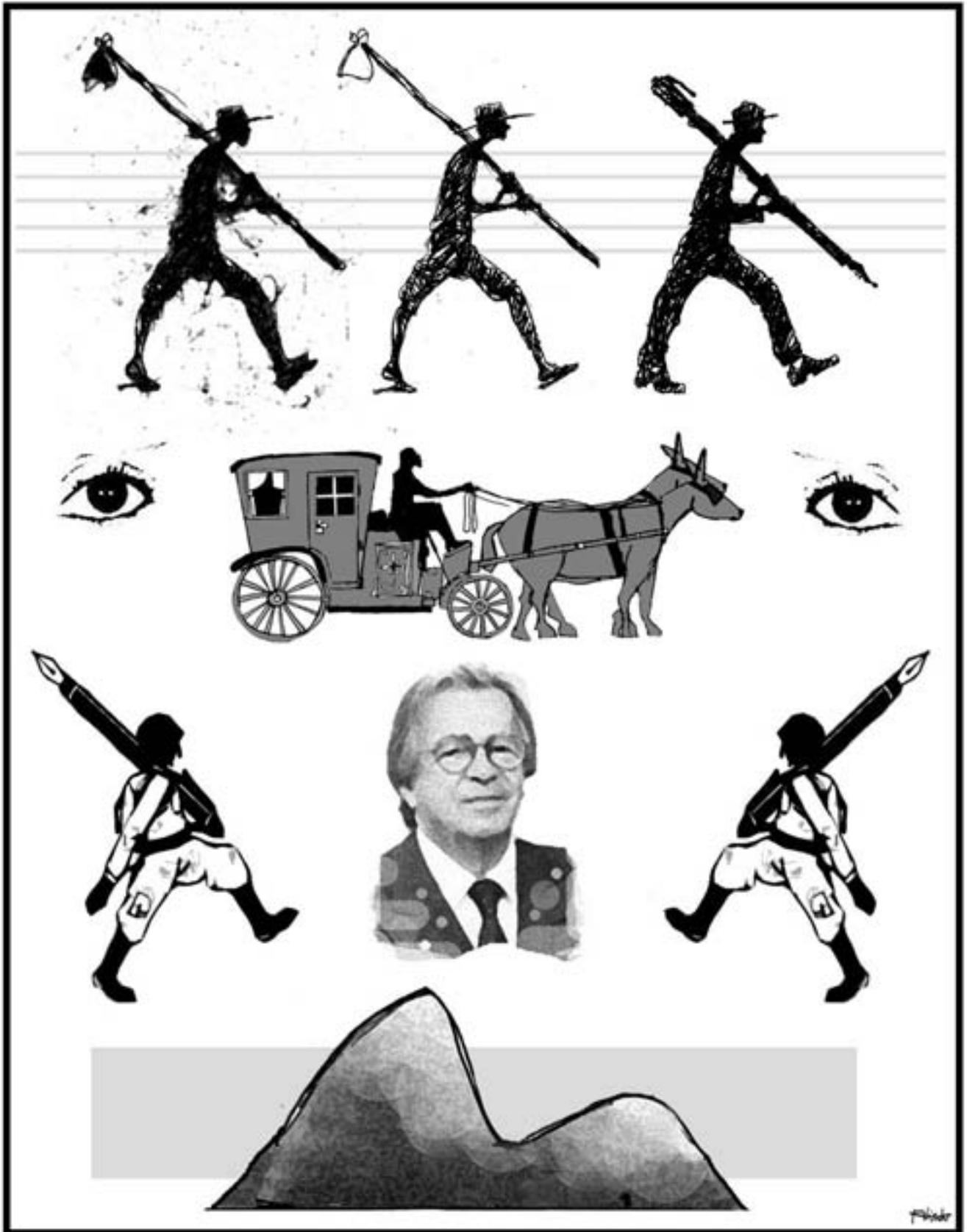
³⁸OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51. (Col. Questões da nossa época).

RESUMEN

Karla Reis Gouveia. La cuestión de la financiación y precarización de la enseñanza en la EAFB/PE en la década de 90.

Este trabajo forma parte de una investigación de maestría que trataba de analizar las implicancias de la Reforma de la Educación Profesional de la década de 90 en la Escuela Agrotécnica Federal de Barreiros en el estado de Pernambuco. Dicha investigación puso en evidencia el problema de la financiación, es decir, la falta de inversiones en recursos materiales y recursos humanos para la puesta en práctica de la reforma – uno de los factores que contribuyó intensamente a la precarización y desclasificación de la enseñanza en dicha institución.

Palabras clave: *Educación Profesional; Reforma de la Enseñanza; Financiación de la Educación.*



MODERNIZAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA “UNIVERSIDADE DO TERCEIRO MILÊNIO”: PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL.

Adelia Maria Miglievich Ribeiro*
Paulo Sérgio Ribeiro da Silva Júnior**

Abstract

This article examines the concept of public university put forward by Darcy Ribeiro with the creation of the Northern Rio de Janeiro State University, which was born under the controversial sign of the spokesperson of the emerging civilization and the cradle of autonomous thinking to accelerate regional development. In order to achieve this, the very paradoxes of the relationship between technology, modernization, and cultural autonomy were faced. They also require a new response to theoretical and epistemological dilemmas. The article defends the view that a transformational project can not be thought out in isolation from the daily struggles between governments, scientists, businesspeople, and workers.

Keywords: University; Northern Rio de Janeiro State; Science; Technology; Darcy Ribeiro; Regional Development.

INTRODUÇÃO

Ao se percorrer lugares tais como as indústrias cerâmicas em distritos do município de Campos dos Goytacazes/RJ e os laboratórios de ciência e tecnologia da Universidade Estadual do Norte Fluminense, aquela batizada por seu mentor intelectual, Darcy Ribeiro (1922-1997), como

“Universidade do Terceiro Milênio”, buscamos, inicialmente, compreender a articulação de cenários distintos e sua posição relativa no espaço social, que não omitem relações hierárquicas entre agentes e práticas sociais. Os distanciamentos entre os objetivos da Universidade e as demandas regionais ainda reproduzem a dicotomia “tradição versus modernidade”, que, ao invés de explicar a complexidade do real, acaba por impedir a proposição de soluções. Nossa pesquisa possibilitou questionar os rumos da “intervenção modernizante”, acalentada pela Universidade que se propõe inaugurar uma “nova era” numa região pauperizada e, concomitantemente, próspera, ao dar voz à pluralidade dos atores que, juntos, compõem o setor produtivo na região¹. Tratamos, antes, de estudar os sentido de “região” e

de “desenvolvimento” para que pudéssemos observar os paradoxos do “desenvolvimento regional”. A partir deste primeiro estudo, ousamos tecer considerações sobre o lugar (ou não-lugar) da Universidade nesse cenário, cuidando de observar que a crítica de conceitos permite revisões de metas e estratégias de ação. Assim sendo, apostamos na possibilidade da interação positiva entre UENF e setor econômico em Campos dos Goytacazes e região, sob a condição de se problematizar as relações sociais que conformam tal espaço e definem modalidades de desenvolvimento regional.

A expressão *Norte Fluminense* tem uma inegável eficácia simbólica que não corresponde efetivamente a uma realidade homogênea. A noção de pertencimento a um território, identidade regional – aparentemente definitiva – desfaz-se

* Professora do programa de pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGPS/UENF); coordenadora do Núcleo de Estudos em Teoria Social (NETS/LEEA/UENF); doutora em Sociologia (IFCS/UFRJ). E-mail: adeliam@censanet.com.br.

**Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Membro do Núcleo de Estudos em Teoria Social (NETS/LEEA/UENF). E-mail: paulosrsj@yahoo.com.br.

quando focalizadas as dimensões econômica e simbólica as lutas sociais pela apropriação e redefinição do espaço e de seu imaginário. De fato, definições político-administrativas de uma circunscrição territorial têm por efeito a *naturalização* do espaço social na medida em que o encerram em uma noção identitária comum, quando, na verdade, o que se verifica é a constituição contraditória de *realidades*. Uma região não está, portanto, dada; antes, é construída.

O apontamento de fenômenos macrosociais, abrangendo formações históricas situadas no que se delimita consensualmente *centro e periferia* no capitalismo mundial, constituiu (e ainda constitui) uma temática vigorosa na investigação econômica e sociológica, resultando em diferentes abordagens, sobretudo no pensamento social latino-americano. O *desenvolvimento* é uma das molduras discursivas dessa ampla temática, constituindo atualmente expressão polissêmica devido à sua apropriação por diferentes grupos de interesse e vertentes ideológicas. Substantivo que sempre implica adjetivações. *Desenvolvimento* pode ser social, econômico, industrial, tecnológico, sustentável, humano, dentre outros. No contexto latino-americano do pós-guerra, *desenvolvimento* conformou a orientação basilar de teorias e políticas que, em diferentes experiências nacionais, buscavam direcionar os impasses da insurgência

e consolidação da modernização periférica. A idéia fundamental nessas intervenções era, por meio da industrialização, incorporar no sistema produtivo de cada país as inovações tecnológicas desenvolvidas nos países centrais provendo assim a “*continua elevação da produtividade do trabalho e da renda*” (VIOTTI, 2001)².

O *desenvolvimento*, comumente vinculado à noção de *progresso*, assume um caráter fluido na maioria dos discursos norteadores de pesquisas e políticas públicas hoje, assim como nas diferentes percepções reproduzidas no cotidiano. Para Gustavo Ribeiro (*apud* MONTIBELLER-FILHO, 2001)³, *desenvolvimento* é uma ideologia dotada de força persuasiva, seja no discurso capitalista liberal, seja no discurso socialista, já que agrega “*uma noção universalmente desejada*”⁴ inerente à idéia positiva de melhoria e/ou progresso. No entanto, há de perguntar: “melhoria para quem?”, ou ainda “como segmentos sociais distintos podem ser sujeitos do que definem como melhoria?”. As idéias de desenvolvimento e progresso são menos exatas do que se poderia desejar e são reiteradas de forma turva na vida social.

Dialogamos com as contribuições dos cientistas sociais contemporâneos José Luís Fiori, Otávio Dulci e José Luis Vianna da Cruz, especificamente em “*O vôo da coruja: para reler o desenvolvimentismo brasileiro*” (2003)⁵, “*Itinerários do capital e seu impacto no cenário inter-regional*” (2002)⁶ e “*Modernização produtiva, crescimento econômico e pobreza no Norte Fluminense (1970-2000)*” (2004)⁷ que, em conjunto, convidam-nos a uma releitura do tema do desenvolvimento no caso brasileiro. O sentido de trazer à luz esse debate está na proposição de que algumas das questões nele contidas podem nos ajudar na interpretação do discurso político e acadêmico que legitimou a proposta da “Universidade do Terceiro Milênio” nessa região.

•••

*desenvolvimento
é uma ideologia
dotada de força
persuasiva, seja no
discurso capitalista
liberal, seja no
discurso socialista,
já que agrega
“uma noção
universalmente
desejada”*

POSSÍVEIS CORRELAÇÕES HISTÓRICAS DA MODERNIZAÇÃO BRASILEIRA NO NORTE FLUMINENSE

Embora não se pretenda fazer uma análise do intercurso Colônia-Império-República, brevemente, há de se lembrar que, para Fiori (2003)⁸, a dissolução do pacto colonial luso-brasileiro não alterou significativamente os princípios basilares de uma economia agrário-exportadora cristalizados em um sistema produtivo mercantil-escravista, dirigido despoticamente por elites espalhadas no território, que lograram, ainda na Colônia, “*alianças políticas internas*”⁹, mobilizadas em assegurar suas esferas de dominação na vigência de suas “*relações com o exterior*”¹⁰. No entanto, a reordenação política interna erigiu-se em uma série de enfrentamentos dentre essas mesmas elites, cujos segmentos inteiravam movimentos insurgentes, orientados na busca da condução autárquica de seus respectivos domínios regionais. A consolidação do Império brasileiro definiu-se não necessariamente na insuficiência dessas rebeliões – derrotadas todas pelo poder



central –, mas pela sustentação desse mesmo poder na “*autonomia local dos senhores do café e do açúcar*”¹¹. A relativa estabilidade do Império observou na continuidade da escravidão, mais do que na “*força de sua Guarda Nacional*”¹², um limite à expansão dos fatores desagregadores inerentes à dispersão desses potentados rurais, representados com maior ou menor envergadura em um “*regime político parlamentar extremamente excluyente, porém sólido e duradouro*”¹³.

Impressiona essa conjugação de interesses (mais complementares do que divergentes) na oficialidade do poder de grupos dirigentes da classe dominante no germinal Estado nacional do período imperial, mesmo quando evidenciada no pensamento de um ideólogo conservador como Oliveira Vianna (1883-1951)¹⁴, que não deixou, contudo, de prover uma antecipação crítica primorosa dos contornos dessa instituição na sociedade brasileira, mesmo que dimensionados implicitamente em sua obra. Não entrando no mérito sobre os aspectos que demandariam um maior aprofundamento sobre a idéia de *nação* em Oliveira Vianna, cujo caráter seria manifestado talvez em sua ênfase na “*derrota do elemento estrangeiro, representado no fidalgo adventício ou no luso comerciante*” e no “*triumfo completo do elemento nacional, representado principalmente na alta nobreza fazendeira*”¹⁵, convém notar sua descrição da atmosfera que envolvia a interação das variantes dessa minoria dominante, afoitas em acerrar-se do “*Rei e depois do Príncipe Regente*”:

Essas três classes se defrontam, inconfundíveis e hostis, nas intimidades da Corte, junto ao Rei. Os *nobres da terra*, opulentados de engenhos e fazendas, com o seu histórico desdém pelos peões e mercadores. Os *mercadores*, conscientes da sua riqueza e da sua força, suscetibilizados por esse desdém ofensivo. Os *lusos transmigrados*, com a prosápia das suas linhagens fidalgas e o entorno impertinente de civilizados passeando em terra de bárbaros. (VIANNA, 1938)¹⁶

A predominância de agentes do reino já instalados ou *remediados* inicialmente nessa burocracia trasladada para a Colônia, suplantada após 1822 pelo acirramento entre a “*nobreza da terra*” e os “*mercadores*” – constituindo o primeiro verdadeiro esteio sociopolítico do Império –, reside uma ilustração aproximada do aparelho estatal atual, assentado a um só tempo como meio e fim das lutas sociais hegemônicas por setores dominantes, concorrentes da “*definição dos parâmetros de sustentação da dominação política*”¹⁷ em âmbito nacional:

Essas três classes, de 1808 a 1822, buscam preponderar no país e na Corte. Encaram-se, por isso, no Paço, cheias de prevenções recíprocas e animosidades indissimuláveis. Os primeiros conflitos coriscam, rápidos, naquele ambiente de hipocrisias e cortezanismos. Emigrados, burgueses e fazendeiros, todos disputando renhidamente pela conquista de empregos e honrarias, procuram lisonjear e atrair a magnanimidade dádiosa do Rei. (VIANNA, 1938)¹⁸

Os “parâmetros” até então estabelecidos sofreram uma inflexão irreversível, compreendida por Fiori em conformidade com um conjunto de mudanças que se estenderia até a Primeira Guerra Mundial. O ciclo iniciado no Império, com a inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho através da produção agromercantil exportadora, estreitamente relacionado à configuração do setor cafeeiro, requeria a mutação do modo de produção mercantil escravista em suas formas de organização do trabalho, na medida que a “*própria utilização de mão-de-obra assalariada, desde 1870, por parte dos cafeicultores paulistas, já anunciava o solapamento das relações de produção dominantes e o nascimento de relações mais propriamente capitalistas*” (FIORI, 2003)¹⁹.

Ainda na análise de Fiori, o desfecho vitorioso da Guerra do Paraguai, que alçou os militares

(ao lado dos cafeicultores) ao primeiro plano da política brasileira, e a influência ascendente da potência imperial inglesa corroboraram para por fim ao trabalho escravo, conformando um cenário favorável à derrocada do governo central. A quebra igualmente paradigmática do bipartidarismo, protagonizado por liberais e conservadores em sua tradicional alternância parlamentar, sob o *manto* do poder moderador, estava fortemente abalada com o advento dos Partidos Republicanos. Estes municivam pautas de ação inovadoras, articulando forças sociais que impulsionavam a abolição do regime escravista, deflagrando, assim, o término do “*fator básico de integração nacional e de sustentação da ordem política alinhavada pelo Império*”. A instauração da República, sob o *manto* agora militar, correspondia a um novo momento desse longo ciclo de “*descentralização do poder estatal*”²⁰, posto que a pressão de forças sociais não mais se encerrava na polaridade senhor-escravo, dado o incremento da urbanização de uma parcela expressiva da população. Os antagonismos vividos entre 1889 e 1898, envoltos na definição das “*regras de organização e gestão das várias instâncias locais do poder estatal e às linhas a serem seguidas pelas suas políticas econômicas*”²¹, eram dinamizados no confronto entre a proposta defendida por militares (imersos no jacobinismo) de uma condução centralizadora



do Estado, visando à “realização das reformas necessárias”²², e a salvaguarda do princípio “liberal-federativo”, proveniente das tomadas de posição no seio do “liberalismo da oligarquia paulista”. Os reveses no enfrentamento das revoltas ocorridas no sul (Farroupilha) e no norte do país (Canudos) deixaram em suspenso o consenso em torno da centralização do poder, com o declínio do peso da instituição militar no aparelho estatal. A resolução desse embate passou a ficar-se nas “raízes da supremacia oligárquica e da hegemonia de interesses agromercantis ligados ao café”²³.

Fiori ressalta ainda que, na tessitura dessa *nova-velha* ordem, um secular arranjo de poder, fundado na hegemonia das oligarquias paulista e mineira, em torno de um “Estado central frágil, porém estável”²⁴, consoante ao poder das demais oligarquias, de modo a assegurar-lhes sua “autonomia federativa”²⁵, era arquitetado. Legitimava-se a dominação conduzida nas regiões “por seus próprios governadores”²⁶ nos planos político e financeiro perante o governo central. Mas Fiori destacou, na análise dos eventos históricos, aqueles desencadeados durante e após a Primeira Guerra Mundial a exigir uma *nova/velha* transfiguração da sociedade brasileira, em torno de um necessário “fator de integração nacional”²⁷, que passaria a conformar seu padrão de desenvolvimento capitalista sem ferir os interesses locais.

Reconheciam-se as diferenças econômicas e de poder observadas entre as diversas regiões, mas, pela primeira vez na história brasileira, *assumia-se conscientemente a decisão coletiva de mantê-las e reproduzi-las*, como única forma de assegurar a unidade territorial do espaço nacional. Tal unidade não podia gerar integração e, pior do que isso, essa estratégia reforçava a heterogeneidade, mas era indispensável para o desempenho econômico e político dos setores hegemônicos. Contudo, o fundamental desse pacto foi impor o domínio dos grupos agroexportadores capitalistas do Centro-Sul, sem

As configurações socioeconômicas das forças em embate eram discerníveis, por um lado, na manutenção dos interesses de uma burguesia industrial e de “frações da burguesia mercantil e financeira (...) articuladas politicamente na forma de oligarquias predominantemente regionais”,

excluir os demais setores de exportação nem, tampouco, o latifúndio de baixa produtividade. (FIORI, 2003)²⁸

Celso Furtado (1974) ressaltara a coexistência de espaços sociais mediante a reprodução interna de “formas de vida de países que já alcançaram níveis muito altos de acumulação de capital”²⁹ sem ocorrência, no padrão industrial correspondente, de simetrias nas inovações tecnológicas em plano nacional, reforçando-se desigualdades inter e intra-regionais.

A modernização estabelecida no período de maior abrangência da condução desenvolvimentista do Estado brasileiro foi co-determinada por um padrão de acumulação, premido pelo efeito combinado de formas de valorização em ordenações sociais *atrasadas* e *avançadas* no cenário nacional. O poderio dos blocos de poder situados ao longo de um “espaço nacional recortado por profundas clivagens regionais”³⁰ (FIORI, 2003) definiu polarizações envolvendo setores dominantes e dominados em torno de conflitos fundamentais, não autorizando, entretanto, uma associação imediata com os termos das lutas de classe entre burgueses e proletários próprios da sociedade industrial européia do século XIX e início do XX, sendo mais factível pensarmos em lutas de classe empolgadas por uma burguesia extremante difusa em suas ramificações e um imenso lumpemproletariado, cujas diferenciações intermediárias entre um e outro se aproximavam em determinados aspectos daquelas distinções políticas clássicas, mas não podendo ser confundidas com as mesmas. As configurações socioeconômicas das forças em embate eram discerníveis, por um lado, na manutenção dos interesses de uma burguesia industrial e de “frações da burguesia mercantil e financeira (...) articuladas politicamente na forma de oligarquias predominantemente regionais”, amalgamados em um Estado tornado objeto por excelência dessa luta intraburguesa, passível de ser administrada mediante a territorialidade seletiva da destinação de “tributos, taxas, subsídios, gastos, investimentos e créditos” atinentes à expansão econômica desses setores; por outro, nas “demandas crescentes das massas” mobilizadas por um padrão de desenvolvimento “concentrador de renda, com baixos níveis salariais e vastos bolsões de miséria absoluta em certas regiões do interior do país e na periferia das grandes metrópoles”³¹.

A potencialidade objetiva da transformação do *status quo*, mesmo que diluída nessa maioria fragmentada,

influiria na dinâmica da luta política inter e intraclases, orientando-a segundo duas tendências gerais: a maior ou menor capacidade de intervir momentaneamente nas relações de força dentre setores dominantes, operada na reprodução do voto mediante “*apelo de lideranças populistas*”; ou a participação popular autônoma em ações orientadas na expressão de seus interesses de classe, sendo, nesse caso, contrapostas à viabilização da divisão social hierárquica do trabalho segundo o atendimento – via centralização estatal – de interesses setoriais e locais das “*várias frações regionais da classe dominante*”, que recorreriam ao desenvolvimento como “*uma necessidade imperiosa de sua própria sobrevivência*” na tentativa de deixar para trás o acúmulo de contradições expresso em lutas sociais pela “*democratização da terra e da riqueza*” na hipótese do crescimento econômico como uma “*fuga para frente*”³².

DIREÇÕES DO DESENVOLVIMENTO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Dentre as décadas de 1930 e 1960, ganha corpo uma divisão territorial do trabalho balizada na concentração industrial nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, e numa maior regularidade das interações de antigos mercados regionais. Esses fenômenos foram cimentados em

descontinuidades da economia nacional e na segmentação de regiões cêtricas e periféricas no processo de acumulação baseado na substituição de importações. Otávio Dulci (2002) entende a concentração industrial no Sudeste simultaneamente à gradativa supressão do “*parque industrial preexistente em diversas partes do país*”³³, a qual permite a consolidação da hegemonia paulista – lastreada ainda no dinamismo de seu setor agroexportador cafeeiro –, associada também a “*um fator extra-mercado: a política cambial do Brasil, que, para controlar importações, protegeu sobremaneira o setor industrial já implantado*”³⁴. A partir da década de 1960, é observada uma tendência de desconcentração industrial discernível nas novas direções do desenvolvimento regional em determinados contextos socioespaciais. Uma primeira experiência de desenvolvimento regional teve como vértice a expansão da economia paulista em estados brasileiros no Centro-Sul do país:

O impulso foi dado pelo mercado, mas de fora para dentro. Foi o que sucedeu no Paraná, em Goiás e, posteriormente, no Mato Grosso do Sul, sem contar as áreas de Minas Gerais adjacentes a São Paulo (o sul de Minas e o Triângulo). (DULCI, 2002)³⁵

Dulci distingue outra experiência concernente à Amazônia e ao Nordeste, onde ações político-institucionais se fizeram imperativas, devido às posições periféricas dessas regiões na economia nacional,

refletidas em seu “*baixo potencial de crescimento segundo a lógica do mercado*”. Seu desenvolvimento regional fora induzido externamente pelo governo federal, quando da criação da Sudene (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste) e da Sudam (Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia), e com a continuidade de políticas fiscais específicas. O aporte institucional dessas agências – concebido originalmente para uma intervenção ampla em suas respectivas áreas administrativas – resumiu-se com o passar dos anos a “*incentivos fiscais como meio de viabilizar empreendimentos industriais e agropecuários*”³⁶. Acresce-se ainda outro “*tipo*” de desenvolvimento regional em uma via alternativa aos anteriores, presente também em alguns estados do Centro-Sul:

Dispondo de certo potencial de expansão econômica, essa possibilidade foi buscada pelo manejo de recursos políticos e institucionais (planejamento, bancos de fomento, captação de investimentos privados, empreendimentos estatais em setores-chave etc.). *O fator diferencial, porém, foi a iniciativa interna do processo* – em contraste com o modelo do Nordeste e da Amazônia –, pois o menor grau de atraso não justificaria, por si mesmo, ações estratégicas do governo federal. (DULCI, 2002)³⁷

Dulci indica, com referência ao último, o caráter incerto de “*fórmulas consistentes de desenvolvimento*” na



modernização brasileira – trazendo à baila ponderações preñes de conseqüências para a análise do Norte Fluminense –, ao atentar para a participação nos processos de tomada de decisão coletiva de elites estaduais em sua maior ou menor convergência à implementação de políticas públicas baseadas no padrão perfilado acima. Reconhece-se que “*o empresariado regional é um ator de peso nessa articulação interna, por suas redes de organização corporativa e por suas conexões com a esfera política*”³⁸. Mas, sendo débil a institucionalização dessas associações de classe em suas relações com a política estadual, obstaculizam-se meios para a indução do desenvolvimento regional, embora essa condição deva ser relativizada em sua maior ou menor efetividade na análise de casos particulares. Esse traço – vigente talvez na maioria dos estados brasileiros – compõe também os confrontos, virulentos em algumas circunstâncias, na oficialidade do poder entre “partidos e ‘caciques’” que “*impedem um mínimo de continuidade administrativa entre os governos*”³⁹.

A tendência estrutural de concentração de capitais, sobreposta à equalização das heterogeneidades sociais e econômicas que atravessa a ação estatal, reforçou o fosso entre regiões cênicas e periféricas, embora as relações destas não mais correspondessem à integralidade dos termos do padrão industrial

estabelecido décadas antes no chamado “*eixo Rio-São Paulo*”. Dulci apreende na dinâmica de setores produtivos de São Paulo traços



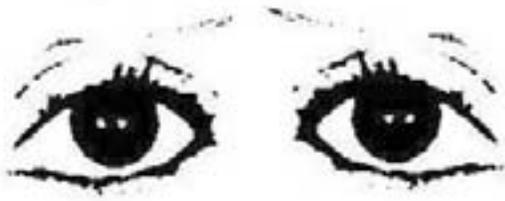
constitutivos do processo de desconcentração industrial, figurando novos “*itinerários do capital*”. Manteve-se a centralidade política e financeira da cidade de São Paulo, mas as atividades econômicas de sua área metropolitana se deslocariam em proporção significativa para outros espaços no país desde a década de 1970. Longe de ser somente um desdobramento da lógica das coisas da economia, houve deliberação política dessa “*estratégia de interiorização*”, tendo como suporte dessa reordenação produtiva microrregiões do Estado de São Paulo dotadas de “*condições favoráveis de infra-estrutura, base científica e tecnológica*”. Nessa conjuntura, fortaleceu-se a “*expansão da indústria de alta tecnologia*” com a implementação de pólos tecnológicos em Campinas e São José dos Campos. Valendo-se da imagem espacial implícita na idéia de “*desenvolvimento poligonal*”⁴⁰, Dulci afere no impulso de desconcentração dentro de um polígono cujo núcleo é o próprio interior de São Paulo, e que se estende do centro de Minas Gerais (Belo Horizonte) até o nordeste do Rio Grande do Sul (Porto Alegre), uma certa permanência do antigo padrão: São Paulo continuava sendo o centro reitor desse complexo industrial, dos espaços inter-regionais onde se encontra atualmente o “*setor mais avançado da indústria brasileira*”.

Contudo, o raciocínio implícito no dilema entre as regiões no espaço nacional não pode desviar o olhar das lutas sociais que inteiram a re-definição das condições de desenvolvimento reproduzidas localmente numa determinada região. Mesmo considerando inegáveis as co-determinações que parecem congelar relações internas de dependência, é imperativo deter-se com mais vagar nos contornos de uma região, atinando para suas dinâmicas específicas a fim de não reificar a dualidade *centro-periferia*, sem fazer do modo especial como tal dicotomia é recepcionada no espaço regional, também objeto de estudo por excelência. O estudo

...
os confrontos,
virulentos
em algumas
circunstâncias,
na oficialidade
do poder entre
“partidos e
‘caciques’” que
“impedem um
mínimo de
continuidade
administrativa
entre os governos”

elaborado por José Luis Vianna da Cruz (2004) segue nesse sentido. A reordenação territorial do Norte Fluminense nas últimas três décadas é sistematizada em sua análise visando ampliar a compreensão histórico-sociológica dessa região, ao enxergar na eficácia simbólica dessa identidade regional suas contradições.

Cruz afere que até a segunda metade da década de 1980 o Norte Fluminense compreendia 14 municípios, pertencentes às microrregiões de Campos dos Goytacazes, Itaperuna e Miracema. O cenário desdobrado a partir de 1987 – com o surgimento de municípios nascidos de subdivisões dos mais antigos, situando-se nas mesorregiões Norte Fluminense e Noroeste Fluminense⁴¹ – insere-se no processo de “*descentralização da administração pública*” no período da redemocratização brasileira, perpassando todos os níveis da Federação, conforme analisa Catherine Neves (2003)⁴², indicando como um dos aspectos a serem considerados



o regime jurídico da municipalidade ratificado na Constituição de 1988 (Artigo 29) que define, dentre outras prerrogativas, que o “*município rege-se-á por Lei Orgânica própria, ditada pela Câmara Municipal, que a promulgará*”⁴³. Catherine Neves destaca, nessas alterações institucionais, o reforço da autonomia financeira dos municípios com os novos patamares alcançados nas “*transferências constitucionais*” operadas por meio do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) respectivo à União e pelo imposto sobre circulação de mercadorias (ICMS) com a destinação de cotas-parte pelos Estados.

No entanto, é pauta de não fácil resolução a acomodação dessas mudanças diante das heterogeneidades regionais no país, que influem na maior ou menor sustentabilidade das finanças públicas dos municípios, perfilando novos arranjos sociopolíticos no acesso (seletivo) às fontes de recursos pertinentes ao domínio local – receita tributária decorrente de impostos municipais – e às transferências constitucionais em âmbitos estadual e federal. Cruz atém nesse movimento de *municipalização* deflagrado na segunda metade da década de 1980 o advento dos *royalties* relacionados à extração do petróleo no Norte Fluminense, que “*reacende antigas e fomenta novas disputas territoriais, políticas e sociais*”⁴⁴, conformando novas “*identidades*” nos espaços intra-regionais no norte do Estado do Rio de Janeiro, respectivas ao conjunto de municípios do Noroeste Fluminense, aos municípios inscritos na órbita do seu pólo regional tradicional, Campos dos Goytacazes e ao novo pólo regional situado em Macaé, município-sede do complexo

petrolífero fluminense. Sem embargo, Cruz reconhece vicissitudes estruturais intrínsecas às relações de propriedade enraizadas na monocultura da cana-de-açúcar, co-determinadas à centralidade econômica da *agroindústria*

sucroalcooleira, que ditou em ritmo e intensidade à mudança social legitimada nesses novos marcos geopolíticos, ressaltando a articulação entre elites fundiárias e açucareiras e esferas do poder público, em âmbitos local e nacional, quando da instauração de Programas de Desenvolvimento na região, tais como o Plano de Racionalização da Indústria Açucareira e o Programa Especial do Alcool (Proálcool) durante a Ditadura Militar na década de 1970.

Essas lideranças regionais implementaram uma estratégia de ação regionalista, pela qual lograram monopolizar a definição e a representação dos interesses regionais. (...) Essa estratégia possibilitou o fechamento da região, através do controle do uso dos recursos disponibilizados pelo projeto modernizador setorial. O território herdado favoreceu a construção dessa hegemonia. (CRUZ, 2004)⁴⁵

Seja na *economia do açúcar*, seja na *economia do petróleo* – que carrearia novos grupos de poder disputantes da estrutura de comando político-administrativa estada por um dos maiores orçamentos públicos dentre municípios do país –, opera-se uma concentração espacial desses setores produtivos no cenário nacional, considerando os termos dessa especialização, que não internalizou na região setores complementares referentes, no primeiro caso, à fabricação de derivados para além do “*açúcar cristal*” e “*álcool*” e, no segundo, às “*etapas de beneficiamento*” integradas à extração petrolífera, reforçando um padrão de trabalho e renda excludente atinente à imobilidade da “*força de trabalho, particularmente aquela oriunda da economia sucroalcooleira*”⁴⁶.

A estagnação econômica do norte do Rio de Janeiro – excetuando a microrregião de Macaé que, não obstante, enfrenta desafios de outra espécie, tendo em vista o crescimento desordenado – reflete em parte a posição periférica desse estado na produção industrial brasileira, observando – como muitas microrregiões de Minas Gerais – um papel subordinado na expansão do “*polígono*” liderado por São Paulo:

A abertura da economia e a reestruturação produtiva, com as mudanças tecnológicas envolvidas nesse processo, fortalecem a densidade econômica do polígono. Esta é ainda aprofundada pelo fato de que a produção das outras regiões depende muito da importação de bens (insumos, componentes) do Sudeste e do Sul, realidade que expressa a tendência concentradora do mercado. (DULCI, 2002)⁴⁷

A ascendente concentração de centros de produção e consumo em São Paulo, conforme vimos, desde a passagem do século XIX para o XX, condicionou relativamente o *atraso econômico* de outras regiões, visível na desestruturação do complexo açucareiro no Norte Fluminense, acrescentando-se que alterações na mediação Estado/mercado, na transição para a política de abertura da economia nacional na década de 1990, constituem um pano de



fundo na desconcentração industrial impulsionada, também, a partir de São Paulo na vertente neoliberal⁴⁸.

Cruz chama atenção nesse processo para a modernização técnico-produtiva do setor sucroalcooleiro em sua relação de dependência com o “*capital industrial produtor de insumos, máquinas e equipamentos sediado em São Paulo*” e suas implicações na dinâmica ocupacional marcada pela desfragmentação da antiga cadeia produtiva e pelo recrudescimento da marginalidade social do campesino “*expulso da terra*”, que passaria a participar de um “*mercado de trabalho em que o biscate nos serviços de baixa remuneração, predominantemente serviços ligados a unidades habitacionais – serviços domésticos – ou comerciais, [seria] a única alternativa de ocupação em relação ao trabalho na cana*”⁴⁹.

As inovações tecnológicas que encontraram limites no Norte Fluminense⁵⁰ não deixam de participar das relações de dominação discerníveis na “*modernização reflexa*”, a que Darcy Ribeiro se refere como isenta de autonomia. Cabe considerar a efetividade dos conteúdos justificadores do ordenamento sociopolítico dessas regiões *atrasadas*, atentando para os *porquês* das mudanças sob a égide do “*regionalismo excludente*”. Na região Norte Fluminense, apenas uma das muitas faces do caráter autoritário e conservador das promessas, ilusões e ações empreendidas durante décadas de ideologia nacional-desenvolvimentista, ainda se tenta camuflar conflitos históricos que perduram até os dias atuais. No direcionamento da modernização técnico-produtiva dentro de limites

do setor sucroalcooleiro, Cruz traduz os impasses do padrão de desenvolvimento brasileiro:

O caso do Norte Fluminense permite relativizar e complexificar os nexos entre crescimento, desenvolvimento, trabalho, emprego e renda. Ele é representativo dos espaços do território nacional, herdeiros de práticas produtivas e políticas tradicionais, sob domínio de oligarquias rurais, quase sempre representantes de uma economia monocultora, com estruturas de poder e de relações sociais preservadas pela modernização conservadora realizada pelo país. Tais arranjos e dinâmica permitem que um processo de crescimento profundo e contundente, acompanhado de modernização tecnológica, signifique reprodução e aprofundamento do subdesenvolvimento, da estagnação, da pobreza e do desemprego. (CRUZ, 2004)⁵¹

É no debate da *modernização conservadora e do desenvolvimento dentro delimites* que marcou a história dos países periféricos e a dinâmica socioespacial brasileira, também, as contradições no Norte Fluminense que podemos pensar o sentido da criação da UENF no município de Campos dos Goytacazes em sua *missão* de porta-voz, segundo Darcy Ribeiro, da “*civilização emergente*”, cujas bases incidem nas “*ciências básicas e nas práticas tecnológicas que estão se gestando em nossos dias*”, asseverando que seu “*domínio, cultivo e ensino são condições essenciais para que não nos atrasemos, uma vez mais, na história*”⁵².

Não por outro motivo, não podemos desprezar a reflexão ainda que sumária e parcial do sistema científico e tecnológico no país que, até hoje, se encontra *desacoplado* do sistema produtivo na realidade brasileira. O relativo sucesso da implementação do Programa Estratégico de Desenvolvimento em 1968, que

estabeleceria uma política nacional de C&T, não foi capaz de criar *redes* com os principais agentes do empresariado brasileiro. Vermulm (2002)⁵³ reitera o fato de que a industrialização no Brasil deu-se no período comprimido de quatro décadas, da Segunda Grande Guerra até os anos 80, quando se fizeram os maiores investimentos na estruturação do setor industrial, mas o setor tecnológico esteve à margem deste desenvolvimento. Ambos, sistemas econômico e tecnológico, contudo, ainda não encontraram as pontes de contato que lhes permitiriam somar, mediante estratégias comuns, com a exceção, por exemplo, das técnicas de exploração do petróleo em águas profundas, que já foi observada como geradora de uma economia potente em Macaé, contrastando com o restante do Norte Fluminense, mas uma economia tão forte quanto insustentável (AGUIAR, 2005)⁵⁴. E aqui fazemos menção a outras dissonâncias entre desenvolvimento econômico e tecnológico, entre estes e o desenvolvimento social e humano, por exemplo. Vermulm ressentido igualmente a ausência de algo como um *ethos* da pesquisa e da inovação no sistema produtivo brasileiro, partilhando da crítica à indiferença do empresariado, cujas largas margens de lucro não estavam em xeque, posto que subsídios fiscais e financeiros, arrocho salarial e proteção comercial asseguravam o êxito nos negócios. Meis e Leta (1996)⁵⁵ reafirmam a percepção de um consenso hoje no Brasil de que um “*desenvolvimento econômico auto-sustentável*” é condição de melhoria das condições de vida da população, com ênfase na pesquisa básica, na pesquisa aplicada e na tecnologia, de modo que estas “*deverão interagir harmonicamente dentro de um sistema de C&T equilibrado, onde a universidade, o governo e as empresas contribuam de forma equitativa*”. O discurso ainda está longe das ações efetivas.

Aspectos desse desencontro são explicados, como já foi dito, na acanhada mobilização do setor produtivo – destacadamente empresas



privadas – em investimentos em *pesquisa e desenvolvimento*, mediante recursos próprios:

No final da década de 70, os recursos alocados a tais atividades pelas empresas privadas correspondiam a apenas 3% do total dispendido pelos Tesouros federal e estaduais e pelas agências financeiras governamentais. O percentual alocado pelas empresas estatais, embora ainda reduzido, era bem mais expressivo (19%). (GUIMARÃES, 1995)⁵⁶

Delimitando a análise sobre o fomento das C&T nos períodos de 1968-1979 e 1979-1989, Guimarães caracteriza o primeiro cenário como aquele em que houve a maior destinação de recursos provenientes de esferas federal e estadual, bem como de agências governamentais e do exterior. Contudo, a partir de 1978, assinala ter tido início uma tendência de declínio contínuo desses recursos:

Partindo de valores da ordem de US\$ 30 milhões no início dos anos 70, os repasses do Tesouro ao FNDCT atingem valores máximos em 1975 e 1977 (US\$ 243 milhões e US\$ 217 milhões, respectivamente), para então se situarem num patamar de US\$ 145 milhões no triênio 1978-80. Tais aportes caem significativamente para US\$ 62 milhões nos anos 1983-85. Há ligeira recuperação na segunda metade da década, mas o valor médio ainda é 30% inferior ao final dos anos 70 (US\$ 102 milhões). A queda se acentua, no entanto, no início dos anos 90, quando se registra um valor médio da ordem de US\$ 40 milhões. (GUIMARÃES, 1995)⁵⁷

Na leitura dos números citados acima, é pertinente considerar não somente o caráter dramático da provisão irregular de recursos – que inviabiliza projetos de C&T em médio e longo prazos –, mas também as implicações da inarticulação entre o setor produtivo e as instituições de ensino e pesquisa, no âmbito das políticas governamentais. A persistência de disparidades nos desempenhos da ciência e da tecnologia parece confirmar as dissonâncias entre o universo

A persistência de disparidades nos desempenhos da ciência e da tecnologia parece confirmar as dissonâncias entre o universo empresarial e a comunidade científica nacional quanto à meta pública de “redução da dependência tecnológica do setor produtivo em relação ao exterior” na política nacional de C&T.

empresarial e a comunidade científica nacional quanto à meta pública de “redução da dependência tecnológica do setor produtivo em relação ao exterior” na política nacional de C&T.

Essa frustração decorre, antes de mais nada, de uma avaliação equivocada da própria política ao papel e às possibilidades do complexo universidade-instituições de pesquisa nesse processo. Reflete também, no entanto, a trajetória autônoma descrita pela comunidade acadêmica e sua despreocupação quanto

às necessidades do setor produtivo, bem como o desinteresse deste por uma possível contribuição das universidades e instituições de pesquisa para a solução de seus problemas. (GUIMARÃES, 1995)⁵⁸

Vermulm esclarece o equívoco apontado por Guimarães no cerne de uma política que visava à ampliação do aporte institucional para a geração de conhecimento científico em conexão imediata com o setor privado da economia. Traduziu-se erroneamente o desenvolvimento de tecnologias sob o signo da *oferta e demanda*, desconsiderando o tempo geracional de criação e sedimentação de uma cultura técnica erigida em práticas co-participadas na construção de saberes dentro e fora do *locus* tradicional da ciência, diferente substantivamente das metas de curto prazo do “*eterno presente*” da acumulação capitalista, como se a cultura capitalista em sua feição mais *moderna* – moderna aqui está descolado de avaliações morais – fosse um fenômeno isolado que não interage com as demais dimensões históricas de construção de uma de uma nação, de um povo, de uma gente⁵⁹.

Tecnologia não é mercadoria, não existe um mercado e não é adequado fazer essa dicotomia, essa segmentação. No mundo da tecnologia, vale muito o experimento, a tentativa e o erro, o conhecimento tácito, não-codificado, enquanto no mundo científico temos um conhecimento muito mais organizado. Porém, apesar dessas especificidades, há uma intensa relação entre esses dois mundos. (VERMULM, 2002)⁶⁰

A passagem acima é importante, pois traz à luz os matizes das pesquisas acadêmica e tecnológica. Sandra Negraes Brisolla (1996), semelhantemente a Vermulm, trata dessas diferenças no tocante à relação entre o saber universitário e a atividade industrial ao considerar que a pesquisa acadêmica, mesmo que aplicada no desenvolvimento de processos e produtos, envolve uma lógica que não é “*nunca diretamente tecnológica*”⁶¹. E é bom que não seja, o que não impede, na visão de Brisolla, o diálogo com as

necessidades da esfera produtiva, afinal, o desenvolvimento tecnológico no setor produtivo “é uma atividade de risco que exige algum apoio público” (*Ibid.*). Uma das formas desse apoio está na capacidade para a inovação dos cientistas concentrados nas universidades e fundações públicas no Brasil. No sentido contrário, o sistema brasileiro de mudança tecnológica tendeu a se enquadrar no modelo de especialização pautado na divisão internacional do trabalho, que favoreceu tendencialmente ganhos de produtividade na formação do capital mediante ordenação de fatores de produção, sem incidir necessariamente em competitividade tecnológica, quer dizer, sem observar, na maioria dos seus ramos produtivos, a indução interna de novos mercados (nacionais e internacionais) baseados em produtos e tecnologias inovadoras. Em outras palavras: a consolidação do complexo industrial brasileiro radica em uma dinâmica socioeconômica na qual o impulso original respectivo à instalação de “novos setores” não foi acompanhado do “mesmo dinamismo na geração de novos produtos, e novos processos a partir dessa base produtiva, já instalada”. (VERMULM, 2002)⁶²

Darcy Ribeiro (1995) atentara, em seus estudos da *formação* e do *sentido* do Brasil⁶³, para o fato da distância entre um e outro país poder ser relacionada, *grosso modo*, a fatores como o alheamento do segmento empresarial ao investimento em C&T e para a ênfase excessiva na inovação tecnológica sem o suporte necessário para a transferência das tecnologias para as atividades produtivas. Sandra Brisolla (*op. cit.*) dá continuidade e sumariza os argumentos, notando o estranhamento mútuo entre comunidade científica – universidades e instituições de pesquisa – e setor produtivo, ao qual se soma o não-investimento consistente no setor como barreira ao desenvolvimento. Mais do que burocratizar as possibilidades de *redes* entre cientistas e empresários, o que tem levado sem sucesso o cientista brasileiro a se tornar um empresário, o que não é o objetivo. Celso Furtado alerta para uma política de C&T de eficácia social.

...
*a consolidação
do complexo
industrial
brasileiro radica
em uma dinâmica
socioeconômica
na qual o impulso
original respectivo
à instalação de
“novos setores” não
foi acompanhado
do “mesmo
dinamismo
na geração de
novos produtos,
e novos processos
a partir dessa
base produtiva, já
instalada”.*

É certo que um maior acesso a bens culturais melhora a qualidade da vida dos membros de uma coletividade. Mas, fomentado indiscriminadamente, pode frustrar formas de criatividade e descaracterizar a cultura de um povo. Daí que uma política cultural que se limita a fomentar o consumo de bens culturais tende a ser inibitória de atividades criativas e a impor barreiras à inovação. Em uma época de intensa comercialização de todas as dimensões da vida social, o objetivo central de uma política cultural deveria ser a liberação das forças criativas da sociedade. Não se trata de monitorar a atividade criativa e sim de abrir espaço para que ela floresça. (FURTADO, 1984)⁶⁴

Ao se constatar as surpreendentes taxas de crescimento econômico brasileiro – dentre as maiores do planeta entre 1900 e 1980 –, relacionadas à inserção do país no comércio internacional nos limites processuais da “*atualização histórica*” ou “*modernização reflexa*”, cujas bases não se dissociam, segundo Viotti (2001), da depreciação dos “*salários reais de seus trabalhadores*”, da “*exploração predatória de seus recursos naturais*” e dos “*mecanismos de proteção ou subsídio estatal*”, pode-se traçar correspondências com o apelo não atendido de Celso Furtado visto a persistência da “*competitividade espúria*” que Viotti define como “*aquela alcançada à custa da redução das condições de vida da população (atual ou futura) ou da exploração predatória dos recursos naturais*”⁶⁵, em detrimento da criatividade no plano das técnicas produtivas não-alienadas da abertura de inovações, em atendimento à satisfação das necessidades humanas, em suas determinações últimas, ou seja, inscritas em *um diálogo entre técnica e valores enquanto um processo de criatividade cultural em sua dimensão político-institucional*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A UENF é um projeto de autoria de Darcy Ribeiro que *bebe* das fontes dos debates sobre modernização e autonomia, sobre desenvolvimento e criatividade. Ao mesmo tempo, foi pensada para se fixar e se espalhar por uma região previamente definida, o Norte Fluminense. Seus pioneiros na criação e na sedimentação da Universidade não são alheios à força dos embates em torno da nação, da modernidade, da ciência e da tecnologia. Os embates direcionaram a criação e a consolidação de centros e de laboratórios, de cursos de graduação e de programas de pós-graduação. A produção científica em intersecção com seu entorno imediato e agências extra-regionais em suas diversas atualizações são melhores percebidas em suas ousadas e constrangimentos quando pensadas num marco explicativo de maior alcance que proveja a desnaturalização de suas relações

sociais atinentes à institucionalização de saberes e práticas intra e extramuros universitários.

As dissonâncias entre desenvolvimento tecnológico e desenvolvimento econômico, e destes face ao desenvolvimento social que supõe não apenas a democratização do acesso aos bens da modernidade, mas também a capacidade crítica em face dos efeitos perversos desta mesma modernidade por um número de vozes plural no espaço público, guia nossa reflexão sobre o advento da UENF, cujo autor principal é Darcy Ribeiro, em uma configuração socioespacial erigida em contradições no norte do Estado do Rio de Janeiro. A aposta no desenvolvimento das forças produtivas, a partir dos *cérebros* reunidos na UENF, dedicados exclusivamente a projetos de ponta no âmbito da ciência, da tecnologia e da inovação, projetara a constituição de “Centros de Ciências e Tecnologias, associados a empresas”⁶⁶ que, juntos, promoveriam o desenvolvimento regional, é um pressuposto que merece melhor avaliação em uma necessária *limpeza de terreno* da ideologia que patenteia seu discurso oficial.

A *intervenção modernizante* do Estado – e da universidade pública – na estruturação socioeconômica do Norte Fluminense, ladeada pela projeção teórica e ideológica contida na UENF em seu nascedouro, sofre

os previsíveis constrangimentos de uma ordem econômica, política e cultural que não se limita ao domínio regional, mas conforma a “*contradição viva*” de nossa época: o capital. A Universidade, como importante agente de mudanças, é também forjada na lógica capitalista. O pensamento autônomo é uma *utopia* em nossa sociedade se não percebido como formado no embate cotidiano em que cientistas, donos do capital, trabalhadores, cidadãos, *não-cidadãos* e governos podem participar da elaboração de alguns patamares sobre os quais acordos e consensos possam ser firmados. A UENF vinha com o anúncio do “*terceiro milênio*”, mas jamais o construiria por si só. Darcy Ribeiro, acentuando o papel da educação e da ciência, nem por isso, deixaria de compreender a luta social a ser travada no seio das relações de produção que se mantém cristalizadas na região.

Ainda que o desenvolvimento social e/ou econômico ou *progresso* assuma um caráter dominante não somente nos discursos norteadores de pesquisas e políticas públicas dentro e fora da *academia*, a distância entre essa aspiração legítima – enquanto idéia-força manifestada difusamente – e a condução sociopolítica dessa aspiração é maior do que a percepção imediata. Reiterada de forma turva na vida social, o discurso que o desenvolvimento advém automaticamente da inovação tecnológica impede, muitas vezes, o debate de como a mesma se efetivará e, mais do que isso, de como políticas de inovação tecnológica no Brasil serão asseguradas, caso não se afira o núcleo do problema, a saber, as políticas macroeconômicas impostas *de fora para dentro*. A idéia de inovação tecnológica como produto de interação universidade - setor produtivo impõe uma série de desafios até hoje não solucionados, nem pelas comunidades científicas, nem pelas empresas. Não menos importante é considerar que, mesmo se garantindo a inovação tecnológica, não se garante que tal força produtiva seja capaz de gerar o *desenvolvimento social* nas atuais relações sociais de produção. O progresso, embora não possa ser espantado das metas governamentais,

O progresso, embora não possa ser espantado das metas governamentais, ainda carece de maior rigor em sua conceituação a fim de que a missão da universidade pública não seja desprezada, nem superestimada, em seu papel de agente de construção de uma nação emancipada.

ainda carece de maior rigor em sua conceituação a fim de que a *missão* da universidade pública não seja desprezada, nem superestimada, em seu papel de agente de construção de uma nação emancipada. Esse ensaio se encerra como uma inquietação a partir da qual perguntas não se calam, mas urgem novos estudos e reflexões conseqüentes:

Como pensar e agir ética e cientificamente tendo como pressuposto o desafio histórico ou *civilizatório* de compatibilizar o desenvolvimento exponencial das forças produtivas com o constrangimento objetivo da liberação das potencialidades dos indivíduos sociais na busca auto-reflexiva de sua promoção coletiva?

Por que não cientistas – das naturezas e das sociedades (como se



um lado existisse sem o outro) – não se unem em suas pesquisas e projetos a fim de tornar mais visíveis as *formas sociais* nas quais uma dada inovação tecnológica se pretende exitosa? Por que a competência para desvelar valores e interesses mediados por instituições e expressos nas práticas cotidianas deve ser um privilégio dos *cientistas sociais*, enquanto os cálculos e os experimentos químicos, físicos e biológicos devem ser apartados do olhar dos *leigos*?

Nossa conclusão exige o prosseguimento dos estudos e das ações: as inovações tecnológicas, para se tornarem efetivas, exigem de todos nós uma competência peculiar: a da comunicação entre os que definem “*qual desenvolvimento e para quem*”. Os conflitos não negados (ou silenciados) tendem a fortalecer a democracia.

NOTAS:

¹ Projeto Faperj “Universidade, Conhecimento e Missão”, coordenado por Prof^a Dr^a Adelia Miglievich. Conferir também SILVA JÚNIOR, Paulo Sérgio Ribeiro. **Modernização e suas contradições**: notas sobre a experiência de interação Lamav-UENF e a indústria cerâmica em Campos dos Goytacazes – RJ. Campos dos Goytacazes/RJ: LEEA/CCH/UENF, 2005. 108 p. Monografia (bacharelado em Ciências Sociais).

² VIOTTI, Eduardo Baumgratz. Ciência e tecnologia para o desenvolvimento sustentável brasileiro. In: BURSZTYN, Marcel (Org.). **Ciência, ética e sustentabilidade**: desafios ao novo século. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001. p. 143-158.

³ MONTIBELLER-FILHO, Gilberto. Movimento ambientalista e desenvolvimento sustentável – DS. In: _____. **O mito do desenvolvimento sustentável**: meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias. Florianópolis: UFSC, 2001. p. 53.

⁴ **Id. ibid.**, (2001) **op. cit.**

⁵ FIORI, José Luís. Brasil, um caso paradigmático? In: _____. **O vó da coruja**: para raler o desenvolvimentismo brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 121-173.

⁶ DULCI, Otávio Soares. Itinerários do capital e seu impacto no cenário inter-regional. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Bauru/SP, v.17, n. 50, out. 2002. p. 89-102.

⁷ CRUZ, José Luis Vianna da. Modernização, crescimento econômico e pobreza no Norte

Fluminense (1970-2000). In: PESSANHA, Roberto Moraes; SILVA NETO, Romeu e (Org.). **Economia e desenvolvimento no Norte Fluminense**: da cana-de-açúcar aos royaties do petróleo. Campos dos Goytacazes/RJ: WTC Editora, 2004. p. 77-116.

⁸ FIORI, José Luís. (2003). **op. cit.**, p. 116.

⁹ **Id. ibid.**

¹⁰ **Id. ibid.**

¹¹ **Id. ibid.**

¹² **Id. ibid.**

¹³ **Id. ibid.**

¹⁴ VIANNA, Oliveira. A aristocracia rural. In: _____. **Populações meridionais do Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1938. p.3-57.

¹⁵ VIANNA, Oliveira. (1938). **op. cit.**, p. 39; grifo nosso.

¹⁶ **Id. ibid.**, p. 32-33.

¹⁷ FIORI, José Luís. (2003). **op. cit.**, p. 117.

¹⁸ VIANNA, Oliveira. (1938). **op. cit.**, p. 35-36

¹⁹ FIORI, José Luís. (2003). **op. cit.**, p. 116-117.

²⁰ **Id. ibid.**, p. 117.

²¹ **Id. ibid.**

²² **Id. ibid.**

²³ **Id. ibid.**

²⁴ **Id. ibid.**

²⁵ **Id. ibid.**

²⁶ **Id. ibid.**

²⁷ **Id. ibid.**

²⁸ **Id. ibid.**, p. 118; grifo nosso.

²⁹ FURTADO, Celso. Tendências estruturais do sistema capitalista na fase de grande predomínio das grandes empresas. In: _____. **O mito do desenvolvimento econômico**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. p. 44-45.

³⁰ FIORI, José Luís. (2003). **op. cit.**, p. 157.

³¹ **Id. ibid.**, p. 123.

³² **Id. ibid.**, p. 123-124.

³³ DULCI, Otávio Soares. (2002). **op. cit.**, p. 90.



³⁴ **Id. ibid.**

³⁵ **Id. ibid.**

³⁶ **Id. ibid.**

³⁷ **Id. ibid.**, p. 91; grifo nosso.

³⁸ **Id. ibid.**

³⁹ **Id. ibid.**

⁴⁰ Dulci inspira-se no estudo “Desenvolvimento poligonal no Brasil: nem desconcentração nem contínua polarização”, realizado por Clélio Campolina Diniz. Cf. DINIZ, Clélio Campolina. (1993), Desenvolvimento poligonal no Brasil: nem desconcentração nem contínua polarização. **Nova Economia**, v. 3, n. 1, p. 35-64, Belo Horizonte. (Referência presente no artigo de Dulci, por nós consultado).

⁴¹ A microrregião de Campos dos Goytacazes reunia Conceição de Macabu, Campos dos Goytacazes, Macaé, São Fidélis e São João Barra; a microrregião de Itaperuna reunia Bom Jesus de Itabapoana, Itaperuna, Laje do Muriaé, Natividade do Carangola e Porciúncula; à microrregião de Miracema correspondia: Cambuci, Miracema e Santo Antônio de Pádua. Atualmente, o Norte Fluminense e o Noroeste Fluminense integram 22 municípios, sendo alguns correspondentes a antigos distritos dos seguintes municípios apresentados entre parênteses: Quissamã (Macaé; mesorregião Noroeste Fluminense), Italva (Campos dos Goytacazes; mesorregião Noroeste Fluminense), Cardoso Moreira (Campos dos Goytacazes; mesorregião Norte Fluminense), Varre-Sai (Natividade; mesorregião Norte Fluminense), Aperibé (Santo Antônio de Pádua; mesorregião Noroeste Fluminense), Itabapoana (São João da Barra; mesorregião Norte Fluminense), Carapebus (Macaé; mesorregião Norte Fluminense) e São José de Ubá (Cambuci; mesorregião Noroeste Fluminense). O município de Itacora foi anexado ao Noroeste Fluminense (pertencia antes à Região Serrana). Cf. CRUZ. (2004). **op. cit.**, p.82-83.

⁴² NEVES, Catherine Soares. **Viabilidade dos municípios das regiões Norte e Noroeste Fluminense criados a partir de 1985**. Campos dos Goytacazes/RJ: LEEA/CCH/UENF, 2003. 67 p. Monografia (bacharelado em Ciências Sociais).

⁴³ NEVES, Catherine Soares. (2003). **op. cit.**, p. 7-15.

⁴⁴CRUZ, José Luis Vianna da. (2004). **op. cit.**, p. 92.

⁴⁵ **Id. ibid.**, p. 90.

⁴⁶“...os recursos do petróleo, com exceção dos recursos introduzidos nos orçamentos municipais, assim como os da agroindústria açucareira, são, em grande parte, drenados da região.” **Id. ibid.**, p. 111.

⁴⁷DULCI, Otávio Soares. (2002). **op. cit.**

⁴⁸“O pilar institucional do processo de desconcentração viu-se bastante reduzido. Permaneceu contudo o pilar do mercado”. DULCI, Otávio Soares. (2002), **op. cit.**, p. 91.

⁴⁹CRUZ, José Luis Vianna da. (2004). **op. cit.**, p. 86; colchetes nossos.

⁵⁰Em “CT&I e cana-de-açúcar: uma análise sistêmica” (2005), Adelia Miglievich Ribeiro e Fabrício Monteiro Neves demonstram como se mantém, nos grupos de pesquisa da região nos anos 2000, a biotecnologia clássica da cana-de-açúcar, aquela a não envolver transgenia, ainda que os cientistas esforcem-se para galgar novos patamares experimentais. Os autores, sem querer postular juízos de valor sobre tema tão complexo cuja esfera deliberativa ultrapassa em muito a arena científica, ressaltam, de todo modo, que a biotecnologia realizada nas universidades e fundações locais adequa-se visivelmente a um sistema econômico marcado pela superexploração do trabalho.

⁵¹CRUZ, José Luis Vianna da. (2004). **op. cit.**, grifo nosso.

⁵²UENF. **Plano Orientador da Universidade Estadual do Norte Fluminense**. 1992. p. 9.

⁵³VERMULM, Roberto. Promoção de desenvolvimento científico e tecnológico. In: MORHY, Lauro (Org.). **Brasil em questão: a universidade e a eleição presidencial**. Brasília: UnB, 2002. p.198-199.

⁵⁴AGUIAR, Márcia Cristina Mérida. **Ciência como política: um estudo de “híbridos” da**

modernidade na Universidade do Terceiro Milênio. Campos dos Goytacazes/RJ: UENF/CCH/PPGPS, 2005. Dissertação (mestrado em Políticas Sociais).

⁵⁵MEIS, Leopoldo de; LETA, Jacqueline. **O perfil da ciência brasileira**. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 1996.

⁵⁶GUIMARÃES, Eduardo Augusto. A política científica e tecnológica e as necessidades do setor produtivo. In: SCHWARTZMAN, Simon (Coord.). **Política industrial, mercado de trabalho e instituições de apoio**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995. p. 65.

⁵⁷ **Id. ibid.**

⁵⁸ **Id. ibid.**, p. 67; grifo nosso.

⁵⁹Relativizando os conceitos mesmos de “modernidade” e de “modernidade constituída”, esta última expressão do sociólogo Bruno Latour, ver **Perspectivas da sociologia latino-americana**. RIBEIRO, Adelia Miglievich. (2005).

⁶⁰VERMULM, Roberto. (2002). **op. cit.**, p.198.

⁶¹BRISOLLA, Sandra Negraes. Universidade e empresa: um encontro marcado. **Cadernos Ceru**, São Paulo, Série 2, n.7, abr. 1996. p. 127.

⁶²VERMULM, Roberto. (2002). **op. cit.**, p. 199.

⁶³RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

⁶⁴FURTADO, Celso. Desenvolvimento e cultura. In: _____. **Cultura e desenvolvimento em época de crise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p.32.

⁶⁵VIOTTI, Eduardo Baumgratz. (2001). **op. cit.**, p.146-148.

⁶⁶UENF. **Plano Orientador da Universidade Estadual do Norte Fluminense**. 1992. p. 30.

RESUMEN

*Adelia Maria Miglievich Ribeiro; Paulo Sérgio Ribeiro da Silva Júnior. **Modernización Ciencia y Tecnología en la “Universidad del Tercer Milenio”: perspectivas para el desarrollo regional.***

Examina la concepción de universidad pública propuesta por Darcy Ribeiro con la creación de la “Universidad Estadual do Norte Fluminense” que nace bajo el signo polémico de portavoz de la civilización emergente y cuna del pensamiento autónomo, cuyo propósito es acelerar el desarrollo regional. Consiguientemente enfrentamos las paradojas propias de la relación entre tecnología, modernización y autonomía cultural, que exigen también una nueva respuesta a los dilemas teórico-epistemológicos. Defendemos la idea de que un proyecto de transformación no puede imaginarse desvinculado del embate cotidiano entre gobiernos, científicos, empresarios y trabajadores.

Palabras clave: *Universidad, Norte Fluminense, Ciencia, Tecnología, Darcy Ribeiro, Desarrollo Regional*



A GASTRONOMIA COMO PATRIMÔNIO CULTURAL E FATOR DE DESENVOLVIMENTO TURÍSTICO.



Gloria López Morales,

experta em cuestiones culturales, coordenadora do Centro Nacional de Patrimônio Cultural e Turismo, do Conselho Nacional para a Cultura e as Artes (Conaculta) do México (2000 - 2005). Diretora de la Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), em Havana (1995- 2000). Foi editora da Revista de Ciência e Communication da UNESCO.

E-mail: gloriam5@prodigy.net.mex

Gloria López Morales e Antonio Henrique participaram como debatedores e conferencista no Seminário Internacional de Gastronomia Nacional, Patrimônio Cultural, Turismo e Desenvolvimento Sustentável. Esse evento foi o pano de fundo para um diálogo franco entre os dois especialistas sobre os impactos da globalização nas gastronomias locais e o papel da educação profissional na defesa da identidade cultural nacional.

A entrevistada, Lopes Morales, publicou inúmeros estudos e artigos referentes ao tema interculturais. Participou de vários fóruns governamentais e não governamentais sobre os novos paradigmas da função da cultura como fator de desenvolvimento em vários países do mundo.



Antonio Henrique Borges Paula,

Bacharel em Turismo. Gerente de Projetos Estratégicos do Departamento Nacional do SENAC e professor da Fundação Getúlio Vargas- FGV/RJ. Foi presidente da Empresa Mineira de Turismo – TURMINAS e Secretário de Estado do Turismo de Minas Gerais. Atualmente, é membro do Conselho Nacional de Turismo, do Conselho Nacional de Meio Ambiente, da Confederação Panamericana das Escolas de Hotelaria e Turismo, e do Executives International Association of Tourism – AISC.

E-mail: antoniobhenrique@senac.br

Antonio Henrique: ¿Cómo el reconocimiento de la gastronomía nacional, en cuanto patrimonio cultural, puede funcionar como factor de desarrollo turístico?

Gloria López: El patrimonio cultural es hoy uno de los medios más importantes con el que consiguen agregar valor aquellos países que todavía se encuentran en fase de desarrollo, tanto en el mundo rural como en el urbano. Hoy vivimos

una nueva época: la de la “era del conocimiento”. En la “era del conocimiento”, la cultura es materia prima en todas sus concepciones. Y el patrimonio cultural, unido a otro vector llamado turismo, puede dar resultados importantísimos, como lo ocurrido en Europa. Después de las dos grandes guerras mundiales, con sus economías devastadas, los países europeos tuvieron en su cultura, en su pasado, en su historia, un poco de recuperación. Gracias a su capacidad

creativa, estos pueblos desarrollaron una forma nueva de ganar dinero y ahora, la están exportando. La economía europea se revitalizó sobre la base de sus recursos culturales, sus conocimientos, sus niveles de educación y sobre todo el conjunto que forma su patrimonio cultural tangible e intangible. Dentro de este patrimonio cultural, se halla el gastronómico.

¹Entrevista concedida durante o Seminário Internacional de Gastronomia Nacional, Patrimônio Cultural, Turismo e Desenvolvimento Sustentável, realizado nos dias 23 e 24 de outubro de 2006, no Teatro SESC-SENAC, Rio de Janeiro..

Antonio Henrique: ¿En México, ustedes tuvieron dificultades de transformar la gastronomía en patrimonio cultural? ¿Cómo fue introducir el nuevo concepto de patrimonio cultural no restringido a monumentos históricos, tanto en el ámbito de la UNESCO, como en el de México? ¿Cómo usted percibe Brasil en ese contexto?

Gloria López: Ustedes, de Brasil, están dando inicio a un proceso histórico parecido con el de México donde la comida no era vista como un factor cultural, tampoco como un arte. Patrimonio para México era el petróleo, los productos agrícolas, etc. Todos tenían mucha dificultad de entender la importancia de los bienes culturales intangibles como la gastronomía y los hábitos gastronómicos de un pueblo. Sin duda, fue muy difícil introducir este concepto. Aquí, en Brasil, este concepto ya fue introducido. Lo que les falta a Vds es trabajar el proceso de reconocimiento de la gastronomía como patrimonio cultural.

Es importante que Vds trabajen de forma académica, siguiendo un rigor académico. Es muy importante que Vds trabajen en la creación de una identidad culinaria nacional. Vds ya tienen sistematizadas las culinarias regionales. Parece ser más fácil trabajar los factores que caracterizan las regiones, aunque el gran desafío es trabajar o crear una culinaria que englobe a todos los brasileños, así como existe en otros aspectos de la cultura de este país.

Antonio Henrique: Entre los trabajos desarrollados en México por Vd durante el Seminario Internacional de Gastronomía Nacional, Patrimonio

El patrimonio cultural es hoy uno de los medios más importantes con el que consiguen agregar valor aquellos países que todavía se encuentran en fase de desarrollo, tanto en el mundo rural como en el urbano.

Cultural, Turismo y Desarrollo Sustentable, estaba un proyecto muy interesante: los laboratorios que serían implantados en todo el país, conocidos como *Coservatorios de la Cocina Mexicana*.

Vd elogió también la experiencia de Italia en la creación de *Le rotte del gusto*, clasificándola como una experiencia exitosa de salvaguarda y valorización de la gastronomía como patrimonio cultural inmaterial y factor de desarrollo económico y turístico. ¿Vd podría explicar mejor estos proyectos y si estos podrían ser implantados en Brasil?

Gloria López: *El Conservatorio de la Cocina Mexicana* desenvuelve un trabajo institucional con implicaciones multidisciplinares, lo cual, apoyado en una estructura académica, realiza programas de desenvolvimiento

de docentes y la sistematización de la pesquisa académica sobre la gastronomía tradicional. En México, a pesar de la gastronomía ser reconocida como patrimonio cultural de los pueblos, es preciso trabajar académicamente este concepto. En los laboratorios pensamos desenvolver una matriz que no trabaje solamente los recetarios, sino también, las raíces, la tradición, los aspectos culturales y de sustentabilidad expresos en la materia prima, en el cultivo, en el modo de hacer, etc.

Antonio Henrique: ¿Cómo Vd ve la influencia de las grandes empresas multinacionales en la padronización de determinados alimentos, en la descaracterización de los menús y hábitos alimentarios de los pueblos latinos y en la consecuente pérdida de la identidad nacional?





Gloria López: Tenemos que quedarnos preocupados, porque la influencia extranjera, en especial de la estadounidense en México y en varios países latinos, con sus hamburguesas y todas esas comidas que llamamos “chatarra” (de deshecho, de mala calidad) rompe con los sistemas alimentarios locales, por lo que son muy perjudiciales para nuestra cultura. A esa comida hay que combatirla cuidando la autenticidad y la calidad de la propia.

Antonio Henrique: Como tenemos hoy diferentes actores que representan objetivos diversos en toda la cadena productiva en el área de la alimentación y del turismo, la pérdida de la calidad alimentaria, la industrialización, conjuntamente con la globalización nos parecen inevitables. ¿Vd cree en salidas creativas para esta nueva realidad? ¿Cuál sería la posibilidad, incluso con todas estas influencias de la globalización, de “inventarse”, o mejor, sistematizar una nueva culinaria nacional?

Gloria López: Yo digo una cosa: no es posible colocar murallas en el mar. En un mundo globalizado sería inútil luchar contra empresas, pero Vds tienen que luchar por la concientización de las cocinas regionales brasileñas que podrán absorber influencias externas sin perder su naturaleza propia. Vds tienen que preocuparse con las grandes cocinas internacionales. Ellas están ahí y cada país está trabajando para desenvolverlas. Yo creo que aquí debemos observar el local, sobre todo, aquella cocina que tienen el riesgo de acabar, de desaparecer o desvirtuarse justamente porque no tiene fuerza para recibir las influencias extranjeras. Es importante destacar que las influencias extranjeras son inevitables y a veces hasta deseadas; pues cuando se está muy fortalecido internamente se consigue asimilar y transformar esas influencias en algo localmente positivo.

Antonio Henrique: ¿Cómo Vd ve este proceso de influencias globalizadoras en la gastronomía de México en los días de hoy?

Gloria López: La comida mexicana pasa por un momento de gran expansión y reconocimiento. La globalización, a pesar de todos los problemas, ha generado para mí un fenómeno muy positivo que es la afirmación de las culturas y de las identidades culturales para marcar la diferencia y evitar la padronización. En el caso contrario estaríamos todos comiendo la comida que se importa de los Estados Unidos. ¡Un horror! Perdón por la exclamación. En México, por ejemplo, algunos chinos están desesperados, porque la comida china en mi país se “mexicanizó”. Los franceses, por otra parte, con aquella comida refinada, la han ido transformando en comida aclimatada a los sabores locales. Tenemos también que concientizar a la población sobre la importancia del consumo de productos locales

*La globalización,
a pesar de todos
los problemas, ha
generado para
mí un fenómeno
muy positivo que
es la afirmación
de las culturas y
de las identidades
culturales para
marcar la
diferencia y evitar
la padronización*

y lo perjudicial de los productos importados en el campo económico, social, etc.

Antonio Henrique: ¿Vd hizo un llamado de alerta a las instituciones de formación profesional para que trabajasen, de forma transversal, las disciplinas que tratan sobre la sustentabilidad y la importancia de la ecogastronomía?

Gloria López: No se puede comer bien en detrimento de la naturaleza. Incluso, aunque respetemos las tradiciones, todo el modelo de desenvolvimiento tiene que ser construido sobre bases sustentables. Nosotros tenemos que crear conciencia en todos los niveles, en la agricultura, en la industria. Solo a través de la educación es que vamos a poder crear esta conciencia. Es evidente que el patrimonio gastronómico de cada país depende y está directamente conectado a la biodiversidad. Cuanto mayor sea la biodiversidad del país más promisorias serán las oportunidades de este país en la gastronomía. Pero esto no es un fenómeno automático

Así, voy a responder a su pregunta, recordando que la gastronomía aparece como una plataforma segura para el desenvolvimiento de nuestro país. Hay un número inmenso de empresas vinculadas a toda la cadena productiva, no solo de la alimentación, sino también, a todo el escenario cultural, artístico, etc., que se suman a la

...
*el patrimonio
gastronómico
de cada país
depende y está
directamente
conectado a la
biodiversidad.
Cuanto mayor sea
la biodiversidad
del país más
promisorias serán
las oportunidades
de este país en la
gastronomía.*

gastronomía y esas empresas necesitan de la educación profesional; necesitan de profesionales bien formados y capacitados. Es importante recordar que el mundo de la gastronomía nace y se desenvuelve dentro de la familia, con nuestros padres y abuelos. Pero a partir del momento que necesitamos atraer al turista, generar empleos y rentas, precisamos entonces, salir de dentro de nuestras casas y profesionalizarnos. Construir estos argumentos en la academia, en un país como Brasil, es fácil, pues con toda esta biodiversidad, esta riqueza cultural, esta área disponible para la agricultura, es mucho más fácil construir toda una argumentación. En

cambio, en países con una diversidad más pobre es mucho más difícil.

Antonio Henrique: ¿Vd podría destacar las disciplinas necesarias para el nuevo profesional de la gastronomía?

Gloria López: Además de todos los contenidos que los cursos van a ofrecer, es necesario introducir en los programas docentes, otros temas como: el conocimiento de su propio país, de su geografía, historia, cultura, manifestaciones populares; el conocimiento de la biodiversidad, del medio ambiente, etc; los conocimientos científicos sobre nutrición; la historia de la gastronomía local y sus sistemas alimentarios.

