

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E CULTURA

Ana Claudia Araujo Mazzarino

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO na re/construção do Indivíduo.

Sorocaba/SP

2011

Ficha Catalográfica

M429c Mazzarino, Ana Claudia Araujo.
Comunicação e educação na re/construção do indivíduo / Ana
Claudia Araujo Mazzarino. -- Sorocaba, SP, 2011.
94 f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Braz Clemêncio Schettino.
Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) -
Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2011.
Inclui bibliografia.

1. Comunicação na educação. 2. Educação e trabalho. 3.
Socialização. 4. Professores e alunos. 5. Educação de adultos. I.
Schettino, Paulo Braz Clemencio, orient. II. Universidade de
Sorocaba. III. Título.

Ana Claudia Araujo Mazzarino

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO na re/construção do Indivíduo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Braz Clemencio Schettino..

**Sorocaba/SP
2011**

Ana Claudia Araujo Mazzarino

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO na re/construção do Indivíduo

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA:

Ass.: _____

Pres.: Prof. Dr. Paulo Braz Clemencio Schettino
Universidade de Sorocaba

Ass.: _____

1º Exam.: Prof. Dr. Osvando José de Moraes
Universidade de Sorocaba

Ass.: _____

2º Exam.: Prof. Dr. Luiz Alberto de Farias
Universidade de São Paulo

Para
José Pedro,
meus pais Neide e José
e minhas tias Maria e Zilda

AGRADECIMENTOS

Aos alunos de Assistente Administrativo do Programa de Qualificação Profissional da SERT, que possibilitaram o meu despertar e percorreram uma trajetória me ensinando muito mais do que aprendendo. Pela sua persistência e determinação por uma vida melhor.

Ao Prof. Dr. Paulo Braz Clemencio Schettino, pelos ensinamentos e pela capacidade infindável de inovar em suas práticas de ensino. Pela competência de adentrar nas entrelinhas e resgatar idéias e ideais, sempre com uma orientação estável e segura, sem nunca impor mas sempre recebendo e valorizando cada palavra com respeito, amizade e companheirismo.

Ao Prof. Dr. Osvando José de Moraes, que, com seu conhecimento e sua disciplina foram fundamentais, desde a graduação, para esta minha trajetória.

Ao meu filho José e à minha mãe pelo amor, paciência e compreensão pelas horas de estudo e trabalho.

Às minhas tias Maria e Zilda que tão acolhedoramente leram e releam os capítulos, discutiram e debateram comigo, me passando segurança e me acolhendo com suas experiências de vida e conhecimento.

À equipe do SENAC Itapetininga, pela confiança e por acreditar no meu trabalho.

Pela força, pelo apoio e pela torcida, agradeço aos amigos Emílio, Maria Célia, Caio, Cássio, Laura, Helena e Luiz Isaac, Edemara, Magú, Rose, Geraldo, Gisela, Rogério, Jó e Natasha, Maruska, Giseli e Sibeli.

À Mila pela cumplicidade e discussões nos momentos de crise e ansiedade, pelo companheirismo e pela alegria a cada passo dado.

RESUMO

Comunicação e Educação na re/construção do Indivíduo

A pesquisa que realizamos teve por objetivo investigar o papel do docente, como detentor e orientador dos processos comunicacionais em sala de aula e de sua capacidade de percepção sobre as temporalidades individuais de aprendizagem e transformação da autonomia dos alunos, contemplando as possibilidades de reestruturação dos indivíduos situados às margens dos processos de trabalho e consumo da sociedade contemporânea. Foi adotado como recorte um grupo de alunos desempregados, cadastrados pelo Posto de Apoio ao Trabalhador - PAT, em Itapetininga/SP, onde tivemos a oportunidade de ministrar aulas na qualidade de Assistente Administrativo. Atuando como docente única de um curso de 120 horas, observamos e desenvolvemos técnicas adaptadas à realidade educacional e social dos discentes. Para a produção do texto dissertativo utilizamos como *corpus* teórico, entre outros, principalmente os autores Paulo Freire, Dzvetan Todorov, Alexander R. Luria e Vigotsky.

Procuramos analisar a idéia do trabalho na estrutura cultural do homem, transitando na visão de trabalho na Antiguidade Clássica, na Revolução Industrial, na Modernidade e na Contemporaneidade. O segundo capítulo procura contextualizar a Educação Profissionalizante de adultos no Brasil desde a industrialização e suas modificações no decorrer das modificações do sistema de trabalho.

Na sequência buscamos demonstrar um pouco da articulação teórica e das características do grupo, para então propormos as conclusões finais, nas quais buscamos relacionar o quadro apresentado com as teorias propostas.

Palavras-chave: Comunicação; Cultura; Educação; Sociabilização; Trabalho.

ABSTRACT

Communication and Education in the re/construction of the Individual

The survey we conducted was to investigate the role of the teacher, as adviser and holder of the communication processes in the classroom and his ability to perceive the temporalities on individual learning and transformation of students' autonomy, contemplating the possibilities of restructuring the individuals located on the banks of the processes of work and consumption in contemporary society. It was adopted as a clipping group of students unemployed, registered by Tour Support Worker - PAT in Itapetininga / SP, where we had the opportunity to teach classes as an Administrative Assistant. Acting as sole teacher of a course of 120 hours, observe and develop techniques adapted to the reality of educational and social students. For the production of the text used as dissertative theoretical corpus, among others, especially the authors Paulo Freire, Dzvetan Todorov, Alexander R. Luria and Vygotsky.

We tried to analyze the idea of cultural work on the structure of man, passing in view of work in classical antiquity, the Industrial Revolution, and Modernity in Contemporary. The second chapter seeks to contextualize the Vocational Adult Education in Brazil since the industrialization and its modifications during the system modification work.

In the sequence we seek to demonstrate some of the theoretical and empirical characteristics of the group, and then propose the final conclusions, in which we seek to relate the table with the theories proposed.

Keywords: Communication, Culture, Education, Socialization, Work.

Sumário

1	INTRODUÇÃO.....	08
2	CAPÍTULO I.....	14
	O Trabalho no transcorrer da História	
3	CAPÍTULO II.....	32
	A Educação de Adultos no Brasil	
4	CAPÍTULO III.....	41
	Estudo de caso	
5	CAPÍTULO IV.....	53
	O Trabalho à luz da Comunicação, Cultura e Educação	
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
7	REFERÊNCIAS.....	80
8	ANEXOS.....	84

INTRODUÇÃO

Dar aulas para um grupo de pessoas que se encontram à procura de colocação no mercado de trabalho trouxe à tona inúmeras questões que transcendem muito além da metodologia adotada pelo docente, mas, também entre outros questionamentos importantes, o próprio papel da Comunicação. Trouxe à tona, além do mais, toda uma gama de possibilidades em que a Comunicação como ciência se pauta para se estabelecer como meio de um processo que é capaz de delinear a estruturação psíquica e crítica do indivíduo.

Fica cada vez mais clara a amplitude dos mecanismos comunicacionais que se embrenham nos trâmites sócio-culturais que nos permeiam. Desde as estruturações das culturas, bem como as relações de trabalho, e as determinações do mercado de bens de consumo acabam por definir até mesmo o caminho percorrido pela comunicação para a orientação de pessoas sob a tutela de um docente.

Não sabemos quantas vezes nos perguntamos, no decorrer do processo, qual seria de fato o nosso papel como professor frente a essa situação particular de ensino ou educação. Não conseguimos definir muito claramente se de fato agimos de acordo com a ética comunicacional que amplia os horizontes de quem participa da ação ou se simplesmente acabamos por reproduzir um comportamento determinado além de nós, pelos processos de mercado. Não nos ficou claro, em muitos momentos, se nossas metodologias e preocupações em sala de aula estiveram, na verdade, ora incentivando um comportamento passivo, ora preparando os alunos para enfrentar os desafios de uma nova sociedade, calcada num sistema econômico, que se revoluciona em cima de si próprio.

Como se não bastasse toda essa incerteza, ao entrarmos na sala de aula nos deparamos com um quadro que, temos certeza, não permaneceu o mesmo no término de nossa ação. No entanto, notamos que a formação escolar ou a escolaridade é um dos fatores mais importantes e necessários para a construção do senso crítico de uma pessoa que vive, convive e sobrevive em sociedade. E mais do que isso, o docente representa o norte do grupo que media. A partir dessa, outras questões surgem, como por exemplo: De que é feita a formação dos professores que se encontram hoje em sala de aula? Não seria a Comunicação fundamental para a formação de qualquer ser humano na sua plenitude social, seja aluno ou professor? O que faz um professor que não domina o conhecimento dos processos comunicacionais, inda que domine o conteúdo programático da disciplina que se

propõe a ministrar? Como orientar pessoas a se comunicarem melhor e despertarem para questões cruciais de sobrevivência sem o conhecimento da Comunicação enquanto ciência aplicada? Como possibilitar o entendimento do mercado de trabalho, nas suas mais diversas roupagens, sem apoiar a Comunicação em outras ciências existentes dentro de sua área como uma das Ciências Sociais Aplicadas?

Poderíamos aqui discorrer quase que infinitamente nossos questionamentos, e ainda assim, não encontraríamos respostas totais e finalizadoras. E talvez seja esse o bom sinal que vislumbramos na nossa caminhada: a certeza de que nada se fecha e que, se nos encontramos hoje como partes de um quadro que não pintamos no seu todo, podemos reverter processos e mudar as cores e o desenho de uma realidade econômico-social que nos consome pelas beiradas. Acreditamos que Marx não estivesse de todo enganado ao propor a “união do proletariado” no final do Manifesto do Partido Comunista. O que nos falta, talvez, seja a amplitude de realizarmos uma leitura de suas linhas sob outros pontos de vista. Talvez esteja na hora de nós, professores e cientistas, sermos capazes de ir além das normas para descermos até o limbo onde se encontram as “pessoas mortais”. É comum vermos com certa frequência um distanciamento do trabalho daqueles que circulam nas academias da realidade cotidiana a que somos chamados à ação. Não talvez por opção, mas até mesmo pela exigência dos padrões contemporâneos de trabalho e estudos que temos que nos submeter para nossa própria sobrevivência.

Esse, aliás, é um dos temas que investigamos no corpo do trabalho. A transformação do papel do trabalho no decorrer da história acaba por definir desde as relações de sobrevivência material das pessoas, suas necessidades e suas aspirações, até a maneira como interpretam a sua própria existência. Fato esse muito marcante em grupos com as características materiais que vivenciamos nesta experiência. E os profissionais acadêmicos não estão fora dessa realidade nem desse processo. Outro questionamento surge nesse andamento: Será que quem estuda os processos econômicos sociais consegue ficar ileso às suas influências?

Essa trajetória delineada pelos objetivos da sala de aula e pela expectativa de seus membros parece então ficar restrita às determinações de mercado. No entanto, as probabilidades de ampliação das perspectivas pessoais desse público estão sujeitas, antes de tudo, às condições do papel do docente como orientador dos processos comunicacionais em sala de aula.

Torna-se imperioso investigar qual seria o papel do docente na construção pelos alunos do conhecimento acerca do mundo e de si mesmo, o que, para isso, leva esse docente em consideração, e o que ele deveria levar em consideração? Esse foi o primeiro passo para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa que desenvolvemos, onde o principal objeto de estudo nos direciona à reflexão sobre a avaliação de nossas atitudes no Programa de Qualificação Profissional do Governo do Estado de São Paulo – PEQ –, no ano de 2008, aplicado pelo Serviço nacional do Comercio – SENAC.

A sala, então com 30 alunos, na larga faixa etária desde 18 a 58 anos, havia sido formada em princípio para um curso de assistente administrativo. As apostilas (História do Trabalho/ Comunicação e expressão/ Matemática, etc.), serviam para preparar o educando a obter o conteúdo básico tanto comportamental como de conceitos para a parte profissionalizante. O foco: sempre, o mercado de trabalho.

O que se descortinou nessa sala foram casos de semi-alfabetização, analfabetos funcionais, e muitas outras características sócio-econômicas diversas. Nesse período ainda não tínhamos conhecimento suficiente das obras de autores como Vygotsky, Paulo Freire, Dzvetan Todorov, e Alexander R. Luria, entre outros, que após lidos e analisados passaram a se constituir no *corpus* teórico de nossa pesquisa.

A primeira dúvida foi como trabalhar com esse público? O conteúdo da apostila poderia não ser acompanhado. Primeiro passo: flexibilizar o conteúdo e para isso lançamos mão de alguns recursos comunicacionais e em seguida buscar desenvolver um raciocínio comunicacional que levasse mais em conta o receptor que o emissor. Procuramos entender qual seria o campo cultural, o campo imaginário, e qual a linguagem usada na rotina de cada um dos componentes do grupo. Tivemos que observar qual seria a vivência particular de cada um deles. Sem isso não conseguiríamos sequer nos aproximar individualmente e muito menos almejar atingir o conjunto. Percebemos também que se o grupo não nos aceitasse não se conseguiria fazer o trabalho.

Nesse contexto ficou mais claro que a comunicação é prioritária nas relações humanas que se pretende estabelecer, e tem mais chance de se concretizar quando o professor conhece as culturas que transitam entre os alunos, resultando num reconhecimento de potencialidades de interação do grupo.

À medida que vai se constituindo esse reconhecimento, o próprio grupo estabelece uma “cultura” própria de convivência interna que forçosamente irá favorecer a sua melhor interação. E se nos encontramos dentro dela passa-se a fazer parte do grupo. Esse é um grande momento, e em realidade o primeiro e indispensável estágio em direção aos objetivos pretendidos. É quando se torna possível então, começar a estabelecer um diálogo após transformar um grupo de indivíduos diferentes cada um com seus anseios particulares em um verdadeiro grupo social, agora com preocupações comuns. Nesse processo de formação do grupo é que se fazem necessários os conceitos de comunicação e da cultura.

O início do trabalho gerou um choque, tanto para o docente quanto para os alunos, que acreditamos seja um acontecimento recorrente do primeiro contato até as reorganizações emocionais necessárias para a conformação de grupo coeso.

Ajudou muito o “contar histórias”, e narrar a História do Trabalho nos aproximou. O contar histórias, a utilização da narrativa como recurso pedagógico aproxima as pessoas. É possível trabalhar com o conhecimento e com o imaginário – o repertório do docente, que irá repercutir também no conhecimento e com o imaginário de quem escuta.

No momento da narrativa você começa a criar pontes entre o seu ambiente imaginário e o ambiente imaginário do outro.

A História do Trabalho nos ajudou a facilitar a relação professor *versus* classe; interessou aos alunos na tomada de consciência da própria situação face ao mercado de trabalho; auxiliou a despertá-los para os conteúdos das apostilas; retomamos o “beabá” (revisão de alfabeto na sala de aula), e a Aritmética básica (com aulas de reforço).

Ficou claro que é necessário para o professor conhecer os processos educativos e culturais, condicionantes da capacidade obrigatória para conseguir utilizar os princípios da comunicação de forma plena.

Tanto no momento da ação quanto na reflexão acadêmica exigida pela investigação que nos propusemos tudo isso nos chamou muito a atenção. Procurou-se aqui investigar qualitativa e quantitativamente a Comunicação como uma questão relevante e que, apenas quando tratada dentro do senso comum e de forma errônea, pode nos parecer muito fácil e rotineira. Antes de tudo, porém, cabe ao professor/cientista conhecer de modo profundo esses processos comunicativos porque, sem eles, não conseguirá dividir conhecimento, e muito menos contribuir no

incremento da capacidade de alguém ser o ator de sua própria transformação! Observá-los, diagnosticá-los, estudá-los nas suas especificidades com o objetivo de poder escolher o melhor método aplicável caso a caso. Pesquisar e ajudar a criar novos meios de caminhar para a construção de uma sociedade mais crítica e consciente.

Para que melhor espelhasse a trajetória investigativa que empreendemos durante a pesquisa realizada organizamos, então, a estrutura da dissertação da seguinte forma: no primeiro capítulo transitamos pela história do trabalho, uma vez que um dos objetivos principais dos alunos envolvidos seria voltar ao mercado, e mesmo porque o trabalho figura como um dos principais elementos de modificação cultural e dos objetivos comunicacionais. No segundo capítulo discorreremos sobre a educação de adultos no Brasil, sua história e desenvolvimento, cientes que a razão para o ensino profissionalizante de adultos é a busca de reinserção do indivíduo no mercado de trabalho.

O terceiro capítulo procura dar conta da trajetória particular do grupo estudado, onde procuramos delinear o impulso gerado pelo curso em suas vidas, bem como acompanhar o andamento dado por eles aos seus projetos de vida. Acompanhar o grau de autonomia desenvolvido no processo e a efetividade do conhecimento gerado de acordo com o tempo de cada aluno.

No Capítulo IV empreendemos a tentativa de submeter ao crivo dos conceitos básicos de Trabalho, Comunicação, Cultura e Educação, os dados levantados no decorrer de nossa pesquisa focada sobre a nossa atividade efetiva junto ao grupo social com que convivemos relatados nos capítulos anteriores.

Nas Considerações Finais procuramos analisar e tentar avaliar o papel/função do mediador/professor como responsável pela codificação do conteúdo em função de uma linguagem adequada, perfazendo o caminho contrário aos propostos pelos modelos didáticos apresentados em função da demanda histórica de mercado. Aqui, procuramos analisar se esse comunicador de conteúdos assume verdadeiramente o seu papel de vetor de uma comunicação efetiva e adaptável à experiência cognitiva de seus receptores, relacionando as nossas observações às hipóteses propostas.

CAPÍTULO I

O Trabalho no transcorrer da história

I.1 O Trabalho na Antiguidade

O trabalho é o resultado da relação do homem com o mundo. É a revelação da cultura quando da transformação da natureza em elementos necessários à sobrevivência do homem no habitat em que se encontra. E, como toda manifestação cultural, sofre influências claras desse meio ambiente onde é gerado.

Assim como no trabalho, as diferentes culturas também dão conta das justificativas sociais das suas necessidades. É por meio da elaboração dos mitos e ritos que atendam ou respondam aos anseios tanto materiais quanto emocionais do indivíduo, que o grupo social se estabelece. E, por sua vez, é em função de um conjunto de regras que garantam a convivência dos elementos do grupo, criado para incentivar que cada um cumprirá com uma parte do estabelecido para que não falhe o andamento da aliança de sobrevivência estabelecida por seus membros. Se o homem não se domina a Natureza o faz.

Os mitos, os ritos justificam essas regras por meio de explicações que convençam o homem de seu papel social e de sua dependência de forças maiores que ele. Oriundas da Natureza, essas forças tomam diversas formas de acordo com o meio-ambiente onde são geradas e pairam sobre as cabeças daqueles que convivem e sobrevivem sob sua influência.

E é como uma manifestação cultural que o trabalho torna-se um imperativo da vida do homem, e como tal também toma formas diversas em acordo com os padrões culturais das civilizações na qual se molda.

A antiguidade clássica, mais especificamente a Grécia Antiga, trata a agricultura como um rito, um culto feito aos deuses. O cultivar a terra garante que os Deuses lhes darão o alimento.

[...] o agricultor de Hesíodo, quando participa com sua fadiga do crescimento do trigo, não tem a sensação de aplicar ao solo uma técnica de cultura, nem de exercer um ofício: confiante, submete-se à dura lei que rege seu comércio com os deuses. Para ele, o trabalho é uma forma de vida moral, que se afirma em oposição ao ideal do guerreiro; é também uma forma de experiência religiosa, ansiosa de justiça e severa, que em lugar de se exaltar no esplendor das festas,

compenetra toda sua vida pelo estrito cumprimento das tarefas quotidianas. (VERNANT, 1973. P. 220).

O agricultor neste caso vivencia a agricultura como um ritual, no qual, obedecendo ao andamento natural do período produtivo, e, em obediência aos deuses, receberá a paga em justiça divina com o alimento em sua mesa. A terra é então uma divindade e o trabalho é o culto em sua homenagem. Hesíodo enaltece o trabalho como promovedor da justiça e com ela caminha em consonância e, além disso, coloca a justa medida do adquirir bens, ao relatar as “*Dois Lutas*”, em que apresenta o trabalho como algo que eleva os espíritos à justiça dos homens:

Na reflexão que Hesíodo faz sobre as duas Lutas já aparece claramente delineada uma das características fundamentais da cultura grega, ou seja, a do cultivo do espírito agônico como forma exemplar de se atingir a sabedoria no plano artístico e político.

[...] Assim vemos a alegoria das Lutas como o primeiro passo em direção à defesa da vida justa e da vida de trabalho entre os homens.

Para Hesíodo, o trabalho é a base da justiça entre os homens, sem um não há outra. (HESÍODO, 2006. P. 55).

Dessa forma, o autor enaltece as condições do trabalho como o caminho para uma vida pautada para a satisfação das necessidades plenas, e de maneira cautelosa acolhe a proximidade das duas naturezas das Lutas argumentando que o desejo pelos bens não necessários à sobrevivência toma-se o perfil da Luta Má, corrompendo os homens do caminho da justiça.

Neste sentido, num primeiro momento, parece contrapor-se à visão judaico-cristã, em que o trabalho é colocado como um castigo ao homem pela sua desobediência.

[...] À mulher ele disse: “Multiplicarei as dores de tuas gravidezes, na dor dará a luz filhos. Teu desejo te impelirá ao teu marido e ele te dominará”. Ao homem, ele disse: “Porque escutaste a voz de tua mulher e comeste da árvore que eu te proibira comer, maldito é o solo por causa de ti! Com sofrimentos dele te nutrirás todos os dias de tua vida. Ele produzirá para ti espinhos e cardos e comerás a erva dos campos. Com o suor de

teu rosto comerás teu pão até que retournes ao solo, pois dele foste tirado. Pois tu és pó e ao pó tornarás” [...] E Iahweh Deus o expulsou do jardim do Éden para cultivar o solo de onde fora tirado. (A Bíblia de Jerusalém 1980. P. 35-36).

Ao buscar a árvore da sabedoria que lhe fora negada o homem incorre em erro ou crime de desobediência e, incauto, sofre as conseqüências do seu ato por meio do castigo representado pela luta por sua sobrevivência. Ao não mais desconhecer os processos é, qual criança, obrigado a crescer e assumir o trabalho como um fardo que carregará até a sua morte. O preço do conhecimento é o trabalho.

No entanto parece-nos que são duas visões complementares. Ao propor o trabalho como uma danosa conseqüência de sua indisciplina, a divindade também contrapõe ao defini-lo como libertador e purificante. A diferença é que, o que antes era um trabalho ledado e sem labuta, torna-se a partir da criação de necessidades antes inexistentes, um trabalho árduo e fatigante, isso para cumprir com os anseios criados pelo próprio homem.

Voltando à Antiguidade clássica, o trabalho agrícola se diferencia do trabalho do artesão da *polis* grega. Por ser considerado um ato de observação do andamento próprio da natureza, o trabalho agrícola exige apenas observação dos “sinais divinos” para a boa conclusão do processo, enquanto que o trabalho do artesão trata de transformar os elementos da natureza por meio de processos sistematizados – *praxis* – que permitam adaptar os elementos necessários para a vida da sociedade e das necessidades individuais. Um rito, um culto feito aos deuses, o cultivar a terra garante que estes lhes darão o alimento.

Tanto quanto em seus aspectos instrumentais e técnicos, o alcance econômico do trabalho não se manifesta claramente neste tipo de agricultura. Devendo o *οικος* bastar a todas as necessidades familiares, a autarcia permanece como ideal da vida campesina. Os frutos da terra destinados a serem consumidos na região opõem-se aos valores econômicos de “circulação”. Ainda aí, o trabalho fundamenta mais uma troca pessoal com a natureza e os deuses do que um comércio entre os homens. (VERNANT, 1973. P. 225).

Dessa forma a visão sobre o trabalho guarda, em sua essência, a relação de troca estabelecida com a natureza e a partir do que ela pode nos oferecer para garantir a nossa subsistência, sem impor uma relação comercial. Mesmo para o artesão, a natureza daquilo que produz teria que estar associada à natureza de sua utilização. O seu produto não está à mercê de sua criatividade produtiva, mas encontra-se associada à adaptação de elementos da natureza às necessidades do homem. Assim, o artesão é basicamente um intermediador entre aquilo que produz e o valor de sua utilização, uma vez que ele, em verdade, tem que interpretar a sua utilidade para adequar a sua produção. Esse relacionamento, na verdade, acaba por colocar o homem no seu lugar de elemento da própria natureza e não um ser dissociado dela, que, de suas possibilidades se utiliza para criação de um mundo material que lhe atenda às necessidades, sem precisar responder com o respeito necessário àqueles que convivem e interagem.

No entanto, a Grécia Antiga também contribui para a visão do papel do trabalhador urbano, na execução de suas atividades especializadas e características do ambiente de convivência das cidades. Mesmo havendo reservas quanto à discussão sobre a divisão do trabalho nesse período, a própria proximidade física imposta pela restrição dos espaços de interação, exige uma elaboração do trato social que comporte as possibilidades de influência mútua e execução de funções. Neste sentido, mais uma vez dá-se uma adaptação da cultura em geral e, conseqüentemente, das relações de trabalho, marcadas aqui pela elaboração de técnicas, desenvolvimento e produção de elementos necessários e, também, pela troca desses produtos entre os participantes da sociedade. Cada um fazendo aquilo que melhor desempenha, cumprindo com o seu papel de diferença, o que nos permite executar também diferentes aptidões, que venham a contribuir de alguma forma com o andamento da vida político social.

[...] como Marx notou, a divisão do trabalho na Antiguidade, é vista exclusivamente em função do valor de uso do produto fabricado: ela visa tornar cada produto tão perfeito quanto possível, fazendo o artesão tanto melhor uma coisa, enquanto só se dedica a isso. [...] cada profissão constitui um sistema fechado, no interior do qual tudo é submisso solidariamente à perfeição do produto que se deve fabricar. (VERNANT, 1973. P. 239).

O trajeto percorrido pelo trabalho e suas relações nem sempre estabeleceu uma organização social que objetasse a definição de classes sociais distintas. Antes, caracterizadas pelas habilidades de desempenho individuais, o trabalho também define um aperfeiçoamento dos produtos elaborados pelos artesãos na qual a natureza se completa pela sua transformação e aperfeiçoamento. O que virá a diferenciar a condição dos cidadãos da *polis* grega são as diferenças das profissões e não a divisão do trabalho.

[...] A profissão apresenta-se pois, como um fator de diferenciação e de separação entre os cidadãos. Se eles se sentem unidos em uma única cidade, não é em função de seu trabalho profissional, mas apesar dele e fora dele. O elo social se estabelece além da profissão, no único plano em que os cidadãos podem amar-se reciprocamente, porque todos se comportam de maneira idêntica e não se sentem diferentes uns dos outros: o das atividades não profissionais não especializadas, que compõem a vida política e religiosa da cidade. (VERNANT, 1973. P. 239).

O artesão da Antiguidade grega vivencia o seu papel social por meio da ação daqueles que se utilizam dos elementos materiais traduzidos da natureza por eles, para uma utilização do instrumento em seu fim. A visão sobre o trabalho é um fator de vivência psicossocial, estabelecida então a partir da incorporação dos protótipos culturais. Vigentes no espaço-ambiente estabelecido, dentro de um padrão, de uma temporalidade, esses modelos culturais acabam por definir um aperfeiçoamento de técnicas e de interpretações acerca da função do trabalho e do papel social do indivíduo na engrenagem da pulsão igualitária.

I.2 As Revoluções do Trabalho

Em termos de interpretação acerca do trabalho, podemos ressaltar as vivências dos trabalhadores nas funções exercidas por meio da elaboração da sociedade moderna a partir da Revolução Industrial, ocorrida no século XVI, e da Revolução Francesa, no século XVIII, ambas na Europa.

A sociedade feudal estava claramente definida a partir da divisão de classes, na qual a burguesia fazia parte do grande rol de pessoas sem títulos, sem direitos, sem tradições familiares, benefícios do clero, sem sangue azul e sem representatividade política.

A burguesia vem então a se estabelecer como uma nova proposta política e econômica, delineada pela exploração de colônias, subsídios à monarquia por meio de tributos e impulsos financeiros às ciências e tecnologias e às artes. Ao passar por um processo contínuo de alterações nos sistemas de produção e trocas de mercadorias, e definição de oposição entre classes dominantes e dominadas, a burguesia emerge dessa sociedade por deter riquezas associadas ao comércio e à indústria nascente.

[...] A pequena burguesia industrial suplantou os mestres das corporações; a divisão do trabalho entre as diferentes corporações desapareceu diante da divisão do trabalho dentro da própria oficina.

Todavia os mercados ampliavam-se cada vez mais: a procura de mercadorias aumentava sempre. A própria manufatura tornou-se insuficiente; então, o vapor e a maquinaria revolucionaram a produção industrial. A grande indústria moderna suplantou a manufatura; a média burguesia manufatureira cedeu lugar aos milionários da indústria, aos chefes de verdadeiros exércitos industriais, e aos burgueses modernos. (MARX, K. e ENGELS, F.; Fonte Digital; P. 09).

As grandes navegações ampliaram o campo de atuação dos novos burgueses livres. Com o advento do Tear Mecânico e da Máquina à Vapor, as relações não só de produção, mas humanas e de valores materiais também se modificaram no tocante à obtenção do essencial. O Iluminismo, também se estabelece como fruto do

período dando vazão ao racional, apartando a religião da filosofia e, conseqüentemente, reafirmando uma nova ordem social, em que a liberdade de pensamento serve como suporte para justificar os novos movimentos e suplantar a estática característica dos períodos anteriores. O capital toma a forma de grande orientador da produção, no sentido de tornar-se o seu maior objetivo. No entanto o capital só assumiria o seu papel de gerador de lucro quando da exploração de mão-de-obra, e para isso era necessário criar condições sociais que remetessem as pessoas a trabalharem para outras pessoas em troca de algo. Os valores ficam então estabelecidos pautando-se nos salários e na lei de oferta e procura onde quanto mais mão de obra exigida, menores os salários. Dessa forma estabelece-se que o trabalho do operário passa a ser também um produto a ser avaliado e trocado por dinheiro, que neste caso não se configura como capital.

A ordem socioeconômica que se constitui está sustentada pelos altos impostos pagos pelos camponeses à nobreza e ao clero, e pela crescente falta de representatividade da burguesia, uma classe ascendente no período, mas sem influencia política. Os camponeses necessitavam de liderança e a classe média emergente precisava de contingente.

Para a crescente burguesia os regulamentos, restrições e contenções do comércio e indústria, a concessão de monopólios e privilégios à um pequeno grupo, os obstáculos ao progresso criados pela obsoletas e retrógradas corporações, a distribuição desigual dos impostos continuamente aumentados, a existência de leis antigas e a aprovação de novas sem que fosse ouvida, o grande enxame de funcionários governamentais bisbilhoteiros e o crescente volume da dívida governamental – toda essa sociedade feudal decadente e corrupta – era a casca que devia ser rompida. Não desejando ser asfixiada até morrer penosamente, a classe média burguesa que surgia tratou de fazer que a casca fosse rompida.

Quem era a burguesia? Eram os escritores, os doutores, os professores, os advogados, os juízes, os funcionários – as classes educadas; eram os mercadores, os fabricantes, os banqueiros – as classes abastadas, que já tinham direito e queriam mais. Acima de tudo queriam, ou melhor, precisavam – lançar fora o jugo da lei feudal numa sociedade que realmente já não era feudal. Precisavam deitar fora o apertado gibão feudal e substituí-lo pelo folgado paletó capitalista. (HUBERMANN, L., 1936. P. 159-160).

A burguesia, essa nova classe composta de pensadores, profissionais liberais e de donos do dinheiro, se configurava, como em períodos anteriores da história, como a classe pensante e detentora do poder econômico, que via no antigo sistema feudal um sistema obsoleto, e incomodava-se com sua representatividade política nula. Encontra também no pequeno camponês, que aos poucos vai sendo expulso do campo, engolido pelos altos impostos ou pelos grandes donos de terra, a resposta para uma almejada reação contra um sistema que não atendia as expectativas dessa classe. A burguesia soube como ninguém aproveitar-se dessa nova estrutura ideológica que lhe permitia a ascensão ao poder em detrimento da nobreza e do clero antes poderosos, e na dominação de classes mais baixas sem representatividade econômica.

Nesse quadro os direitos conquistados pelo berço nobre são derrubados, mas o seu lugar de comando é tomado por aqueles que passam a ser os detentores do dinheiro e dos meios de produção. Por sua vez, assumem o comando da vida política em detrimento do campesinato, migrante rural e sem representatividade, que apenas contribuiu com a força bruta para a execução da Revolução Francesa, orientado por ideais de “liberdade, igualdade e fraternidade”. Essa é a revolução que transforma a sociedade política e econômica feudal em uma sociedade capitalista, na qual as relações de troca e consumo estão baseadas no livre comércio para a obtenção de lucros.

Também se configura como resultado desse processo humano do trabalho, o distanciamento definitivo do resultado do labor artesão e da sua relação com a natureza, passando a uma produtividade seqüencial, fragmentada, que exigia o mínimo de conhecimento sobre o todo. O trabalhador enquanto produzia para si mesmo, ou mesmo trabalhava como artesão, dominava o processo produtivo como um todo, reconhecendo e com domínio sobre todas as etapas. Já como assalariado das indústrias é tirado de suas mãos o domínio sobre o processo e ele vai ficar restrito à segmentação das etapas de produção que lhe é atribuída, promovendo dessa forma a alienação desse operário.

O homem não é mais detentor do seu meio de produção e a sociedade se organiza para a compra e venda da força de trabalho. O comércio dessa força de trabalho é que acaba por agregar valor à mercadoria, no entanto, o trabalhador que se configura nessa nova ordem trabalhista não é mais livre para se apropriar do

valor produzido por ele nem do meio de produção. O trabalho na sociedade moderna restringe-se ao sentido único da manutenção da sobrevivência. É um produto e não gera mais o reconhecimento do indivíduo que produz no resultado do seu esforço. Sendo assim, outro pode se apropriar desse resultado e o produto ganha vida própria, vira capital.

Acima de tudo, esse movimento se justifica pela necessidade premente da burguesia de subverter uma ordem que determinava a propriedade além da material, mas também física e de representatividade civil, uma vez que a representatividade econômica já estava garantida pelos seus bens e investimentos tecnológicos. Ou seja, era uma classe que precisava subverter uma ordem que a colocava aquém dos direcionamentos encarados como necessários para a manutenção de seus ganhos. Além disso, também precisava configurar de alguma maneira a dominação e a subordinação à qual submetia o campesinato, mesmo que isso ocorresse em forma de teoria revolucionária na qual, à primeira vista, garantiria os direitos de cidadania ao ser humano. Era a teoria do discurso, além do movimento total, que sustentava as novas propostas e ações burguesas.

O capital se concentra cada vez mais nas mãos de poucos. Camponeses e artesãos independentes não podem competir com a produção de massa capitalista e são forçados a abandonar suas terras e fechar seus estabelecimentos. A produção se centraliza de maneira progressiva e se racionaliza em fábricas altamente automatizadas[...]. Um vasto número de migrantes pobres são despejados nas cidades, que crescem como num passe de mágica – catastróficamente – do dia para a noite.” (BERMAN, M., 2007 P. 104).

Mesmo com esse quadro caótico, a sociedade feudal então se reorganizou em uma sociedade moderna, onde o acúmulo de capital tornou-se um objetivo, antes pautado pela utilização do trabalho para a satisfação de necessidades básicas. O trabalhador que antes orientava sua visão para a transformação da matéria em uma extensão da natureza que atendesse os imperativos de sobrevivência, agora direcionava sua mão-de-obra para a aceleração do ritmo de vida e o achatamento de suas possibilidades. As migrações no sentido rural ao urbano ocorrem como curso de rio perene, e a produção e o consumo tomam corpo. A rapidez do compasso capitalista envolve todos os níveis da sociedade, turvando a

visão sobre os acontecimentos. As alterações nas relações sociais se constituem decisivamente.

Marx, no século XIX, analisa a modernidade a partir de sua institucionalização, mostrando que ela destrói, aos poucos, as relações comerciais locais e regionais. Ao internacionalizar as intenções de consumo a modernidade torna os mercados locais impossibilitados de atender a uma demanda crescente, e, associada à mundialização das comunicações, gera um “*mass media*” tecnologicamente sofisticado.

A burguesia ao dominar os meios de produção, domina também os discursos e as relações sociais a partir de uma organização que lhe garanta a reprodução do consumo a fim de permitir a ampliação dos lucros. E isso só é factível pela apropriação e pela manipulação das camadas da população que sobrevive da venda de sua mão-de-obra ou força de trabalho. A Lei de oferta e procura, “a mais valia”, sedimenta-se como procedimento recorrente, e como base do andamento e da sustentação da sociedade moderna.

O andamento desse processo desemboca na supressão dos direitos civis do trabalhador, que em função dessas alterações têm as condições materiais de sobrevivência cada vez mais comprometidas. O resultado é um quadro que perdura por séculos e se acentua de modo acelerado em direção às crises até aos dias atuais em que os direitos e deveres de um “cidadão” estão determinados pela sua capacidade produtiva e de gerar lucros para os donos dos meios de produção, restando à mão-de-obra, ao proletariado, como única saída submeter-se àqueles que, ideológica e teoricamente, aparentemente defendem uma ordem sócio-produtiva que resguarda o lugar de todos.

Dessa forma esta nova sociedade capitalista industrial continua a reproduzir e a subverter as suas próprias relações, os mecanismos de dominação. Só que com o recorrente e ambivalente discurso da liberdade e da personificação dos indivíduos.

I.3 A Revolução do Tempo

As mudanças e avanços da modernidade, principalmente no setor tecnológico, promoveram uma espécie de “variação” do capitalismo, uma reestruturação do sistema fortemente pautada na idéia de globalização, na aceleração e fragmentação de informações, na reorganização da vida social com base na individualização – ou como querem alguns, na atomização do indivíduo –, na promoção do consumo regulado pela idéia de obsolescência e na aposta de uma irreversibilidade desse processo. Esse é o eixo condutor da contemporaneidade, que caminha para o que chamamos de Sociedade da Informação e que esconde a Sociedade do Consumo, onde navegamos pelos espaços digitais, pelas relações virtuais, e pelas inevitáveis e decorrentes alterações morais.

A reorganização da produção que passa pela automação e, conseqüentemente, por um processo crescente de seletividade da mão de obra, tem apresentado resultados preocupantes quanto à adaptação da sociedade a essa nova realidade. Também a respeito do papel do Estado nesse novo sistema econômico que se instala, mas, que convive com um discurso e uma dinâmica, ambos calcados numa cultura industrial que parece não conseguir se aperceber como responsável por um progressivo e contínuo descarte da mão-de-obra humana.

A primeira consequência importante foi acentuar a volatilidade e efemeridade de modas, produtos, técnicas de produção, processos de trabalho, idéias e ideologias, valores e práticas estabelecidas. (HARVEY, D., 2004, P. 258).

A acumulação flexível que se apresentou como uma resposta à rigidez do “fordismo” modificou não só o processo produtivo como também os processos de gestão organizacional, giro de produtos e mão-de-obra, etc. O mercado financeiro cresce e se reproduz em si mesmo e os meios de produção por sua vez se fragilizam na proporção que expandem suas fronteiras e se desterritorializam. A nacionalidade e a cultura vêm se dissolvendo, se mesclando e se padronizando numa “atitude mundializada”, porém, paradoxalmente individualista ou atomizada.

O Homem já não precisa mais do Homem. Ele é um fundamentalmente um consumidor e não precisa de relações, necessita de novos produtos, novas idéias, novas linguagens, novos comportamentos. Novidades que dêem conta da ansiedade gerada pela fugacidade e rapidez dessa nova mentalidade. O sujeito não mais escolhe suas opções, é escolhido por elas. Isso implica, também, numa aceleração dos processos de absorção de bens de consumo e de tecnologia de produção que por sua vez geram uma necessidade de mão-de-obra cada vez mais qualificada e atualizada, cada vez mais bem menor, numericamente, em decorrência da substituição gradativa da mão de obra humana por sucedâneos artificiais.

Nesse contexto duas áreas apresentam particular importância:

1. A massificação da moda – não só de roupas, mas de músicas, leituras, comportamentos, aparelhos eletrônicos, etc. Todos produtos sazonais com a garantia de vida útil regida pela descartabilidade.
2. O consumo de serviços – que apresentam uma obsolescência ainda maior do ponto de vista temporal em comparação a um bem de consumo concreto;

Isto contribui para promover uma massificação de pensamento, na qual o indivíduo interioriza uma ansiedade de realização que se efetiva no prazer de consumir, e não na satisfação de uma necessidade.

Dadas as características de efêmero dos produtos consumidos – os certificados de garantia: data marcada para acabar; os produtos essenciais não geram lucro, diferente dos produtos que são feitos para se tornarem ultrapassados assim que forem adquiridos – há também o processo paralelo de convencimento (ou sedução) do indivíduo da positividade dos processos instantâneos e descartáveis, além de toda a questão de uma “asepsia moderna”, ou seja, uma espécie de distanciamento do que possa nos impregnar, que resulta não só nos processos materiais, mas de igual forma nas relações interpessoais, por meio de um distanciamento que implica o não reconhecimento do outro e compromete o sentido de alteridade.

A velocidade dos acontecimentos, fatos, e notícias, bem como a variedade de interpretações e soluções, ambos resultam numa alteração dos processos psicológicos de interpretação da realidade pelo indivíduo: A massa se apresenta mais amorfa do que nunca e dista cada vez mais das instituições que lhe garantiam alguma segurança identitária. Parece difícil para esse trabalhador encontrar uma via de discussão que lhe permite refletir sobre o rearranjo constante de sua vida e o

bombardeio desordenado de informações que lhe chegam e são descartadas com a mesma rapidez. A decodificação e a interpretação das informações não mais estão carregadas de valores culturais, comprometendo a capacidade crítica do indivíduo e também sua identidade.

Visualizar e delinear projetos futuros são transformados em atividades de curto prazo, pois os estímulos freqüentes e rápidos exigem uma adaptação constante do mercado. Também acabam por promover um novo processo simbólico e imagético. Nesse sentido a produção de imagens responde integralmente a essa forma de acumulação de capital pela própria rapidez de criação/produção, disseminação e consumo. A imagem, por sua vez, também responde a uma questão identitária político-organizacional, que têm de se mostrar profunda, real e sólida, ao mesmo tempo em que transita na superficialidade do consumo. Observa-se ainda uma acentuação da necessidade da exposição dos símbolos de poder por parte dos consumidores, na qual o *status* está relacionado ao mostrar, não necessariamente ao ter.

O mercado financeiro cresce e se reproduz em si mesmo e os meios de produção por sua vez se fragilizam na proporção que expandem suas fronteiras e se desterritorializam. A cultura por sua vez fica sujeita a uma descontinuidade proporcionada pela fragmentação do tempo e pela velocidade do giro do capital gerado. Compromete-se também a sustentação dos valores, pois, onde tudo é temporário, desde os contratos de trabalho até o consumo de idéias, fica difícil encontrar sustentação para os contextos identitários.

O espaço seguiu pelo mesmo processo ao encurtar distâncias e custos. As transmissões nos conferem as possibilidades de conhecimento virtual de realidades que diferem da nossa.

A flexibilidade passou a ser muito interpretada como flexibilização das relações de trabalho (Terceirização) e logo, associada ao aumento do desemprego, à incerteza do trabalho e à esterilização dos trabalhadores no que tange à luta por direitos conquistáveis provocando a decadência até mesmo dos salários, questão essa que altera em muito a percepção de mercado por parte do trabalhador. Não temos hoje um 'exército de reserva de trabalhadores' uma vez que o mercado não mais está pautado na questão do emprego, mas sim do desemprego. Na mesma linha, compromete a interpretação do trabalhador sobre a sua condição de desempregado, pois a imagem que se tem é de que o desemprego ocorre em

função da incapacidade do indivíduo e não de uma modificação das relações trabalhistas. A nacionalidade e a cultura vêm se dissolvendo, se mesclando e se padronizando numa “atitude mundializada”, individualista. O Homem já não precisa mais do Homem. Ele é um consumidor e não precisa de relações, necessita de novos produtos, novas idéias, novas linguagens, novos comportamentos, novas colocações. Novidades que dêem conta da ansiedade gerada pela fugacidade e rapidez dessa nova mentalidade.

A massa se apresenta mais amorfa do que nunca e dista cada vez mais das instituições que lhe garantiam alguma segurança identitária. Parece difícil para esse Homem encontrar uma via de discussão que lhe permita refletir sobre o rearranjo constante de sua vida e o bombardeio desordenado de informações que lhe chegam e são descartadas com a mesma rapidez. A decodificação e a interpretação das informações não mais estão carregadas de valores culturais, comprometendo a capacidade crítica do indivíduo “mundializado”, e também sua identidade.

A “compreensão da relação tempo-espço”, citada por Harvey, não esbarra, a nosso ver, na tradição, na necessidade de uma identidade, nem tampouco num engessamento cultural, mas detêm-se nas diferentes velocidades, ou seja, na questão temporalidade, das mudanças, das alterações, das criações de essencialidades para a vida, e de tudo o que se apresenta com o dinamismo das imagens.

É claro que símbolos de riqueza, de posição, de fama e de poder, assim como de classe, sempre tiveram importância na sociedade burguesa, mas é provável que nunca tanto quanto hoje. [...] Dada a capacidade de produzir imagens como mercadorias mais ou menos à vontade, é factível que a acumulação se processe, ao menos em parte, com base na pura produção e venda da imagem. A efemeridade dessas imagens pode ser interpretada parcialmente como uma luta dos grupos oprimidos de qualquer espécie para estabelecer sua própria identidade. [...] (HARVEY, D., 2004, P. 261).

A produção de imagens se dá em conjunto com a disseminação das idéias de consumo que garantem que as pessoas se apropriem desses bens imaginários. Bens esses que representam o passaporte da ascensão social, ideologia burguesa almejada desde os idos feudais. Essa projeção social, garantida pela imagem

produzida artificialmente e vendida é sinônimo do cidadão bem sucedido, competente. Aquele que não participa desse processo diretamente, seja por opção, seja pela privação dos direitos de alguma espécie, fica à margem da sociedade.

Outro risco fica por conta de uma dificuldade em assimilar tais mudanças, uma vez que a cultura material é que primeiro responde às alterações tecnológicas e de mercado, para depois, e muito depois, ser modificada nos seus pressupostos básicos e intangíveis associados a uma determinada cultura. As relações se tornam consumíveis e descartáveis e empreende-se uma supervalorização da aparência, podendo se agravar com a superficialidade constante e exigente das relações humanas. Os meios de comunicação aparecem como grandes incentivadores desse apelo valorizando e expondo o “fracasso” daqueles que não conseguem atingir o ideal estético-material. O homem contemporâneo interpreta esse fracasso como uma característica que atinge também outros segmentos de sua vida, pois não corresponde ao padrão daqueles que “nasceram para brilhar”.

Essa condição doentia de busca do sucesso social é mesclada com o aceno das possibilidades de liberdade de idéias e comportamentos, plausível de conquista, mesmo que momentânea; que tornam as sensações virtualmente mais próximas da satisfação pessoal tão almejada e que também se estabelece como fator de aceitação e *status* dentro dos grupos.

Cria-se então uma fragilidade e uma insustentabilidade do ser humano nas suas bases, pois, ele se torna alvo dessas mudanças constantes. Uma vez implantados a mentalidade e o raciocínio do desuso, da obsolescência, o indivíduo, que é formado a partir de um processo de inserção e busca de reconhecimento com grupos que lhe garantam uma identidade (sentimento de pertencimento), procura se realizar por meio da identidade da imagem, que, por sua vez, é produzida, reproduzida e alterada por um mercado que enxerga nessa possibilidade a chance de gerar necessidades imediatas que sugiram ao indivíduo que com o consumo desse produto, ou serviço, ele se torne reconhecido e participante do ambiente. Para isso ele corre atrás do tempo, não do espaço, desejando provocar um deslocamento dessa relação, como se as pessoas também fossem imagens a serem projetadas, sem pertencer à um lugar geográfico, determinado. A percepção do espaço muda. A relação de alteridade muda. O processo de formação do indivíduo muda.

Bauman usa da metáfora de “turistas e vagabundos” para dividir a sociedade contemporânea em duas classes distintas e interdependentes na sua estrutura, mas

que procuram os mesmos meios de realização pautada na materialidade efêmera, mas que encontram uma resposta diferente para esse achatamento tempo-espaço. No caso do turista o que encolhe é o espaço ao se reproduzir em todos os lugares; enquanto que para o vagabundo o tempo encolhe, gerando um envelhecimento precoce. Além disso, Bauman também argumenta que a aceleração do tempo se dá com a perda de memória.

Essa divisão de classes, borrada pela ilusão do consumo do simulacro e da fragmentação, destrói a função de integração da sociedade na qual o *VAGABUNDO* é a alteridade, a lembrança do que o *TURISTA* nunca quer ser. Do que ele tem que lutar para não correr o risco de chegar. E o *TURISTA*, por sua vez representa o que o *VAGABUNDO* tem para se espelhar.

Dessa forma compromete-se a noção de igualdade de oportunidades para o indivíduo. Compromete-se igualmente a própria noção de indivíduo, e de sua participação dentro de um padrão social que lhe garanta a memória necessária, no entanto sem lhe tirar o direito de escolhas propiciado pela própria condição dinâmica da cultura.

O cuidado deve residir não na resistência às mudanças, mas na vulnerabilidade gerada pela aceleração do tempo em sociedades que detêm uma interpretação da realidade ainda pautada por um sistema produtivo baseado na empregabilidade gerada pelos meios de produção, e não por um mercado capaz de se reproduzir imaterialmente, inclusive no campo das idéias.

Pensamos na necessidade de estabelecer debates, promover questionamentos, principalmente por essas questões ainda não se apresentarem de maneiras muito claras. A problematização constante e a controvérsia podem permitir a estruturação de um raciocínio que dê conta de uma nova realidade que desponta, de uma nova reorganização social, que exige uma revisão das estruturas que a sustentam.

Nessa reorganização social é que estão inseridos os indivíduos que objetam este estudo, pois as características constitutivas do grupo são o reflexo desse processo.

Foi programado um curso, em 2008, visando recolocação no mercado de trabalho, por meio de uma qualificação mínima necessária que garantisse uma certificação para permitir a seus participantes concorrer a funções produtivas, não supridas pelo quadro formado pela educação escolar regular. Esse curso foi

promovido pela Secretaria de Emprego e Relações do Trabalho – SERT –, do Estado de São Paulo. Com uma estrutura definida, conteúdo pré-estabelecido e tempo determinado (120 horas), na sua composição estavam contidos temas que procuravam ampliar o conhecimento e proporcionar uma qualificação mínima a fim de recolocar no mercado uma mão-de-obra totalmente desqualificada, e à margem da estrutura produtiva.

O posicionamento das pessoas participantes do curso parece se enquadrar justamente nos limites de transição entre uma sociedade que se aliena pela vida em comum, e outra que prega um ideal de liberdade dissociável.

CAPÍTULO II

A Educação de Adultos no Brasil

A história da Educação de adultos no Brasil começa muito antes dos anos de Getúlio Vargas, começa na verdade com os Jesuítas, por ocasião da conversão dos índios na época da chegada dos colonizadores portugueses. Mas foi a industrialização, ou a sua idéia, que impulsionou as políticas públicas para atendimento da demanda de mão-de-obra. É a partir daí que começamos a dar corpo a esse projeto, abordando primeiramente na Constituição de 1934., e posteriormente as leis da educação denominadas Leis de Diretrizes e Bases, em especial as de nº 5692, de 1971, assinada pelo então presidente Emílio G. Médici, e a de nº 9394, de 1996, assinada por Fernando H. Cardoso.

Para tanto, um novo enquadramento legal já estava disponível: a Lei Federal 5692, que em 1971 consagrara a extensão da educação básica obrigatória de 4 para 8 anos – constituindo o então denominado ensino de primeiro grau – e, concomitantemente, dispôs as regras básicas para o provimento de educação supletiva corresponde a esse grau de ensino aos jovens e adultos. Pela primeira vez, a educação voltada a esse segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu as várias funções: a suplência – relativa à reposição de escolaridade –, o suprimto – relativa ao aperfeiçoamento ou atualização –, a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização. (Caderno Cedes, ano XXI, nº55, novembro/2001).

Nesse quadro vemos claramente uma preocupação iminente em suprir uma lacuna deixada pela superficialidade da alfabetização e da formação de adultos.

Caminhando paralelamente à demanda produtiva do país, a educação começa a se adaptar aos imperativos de mão-de-obra que se iniciam com Getúlio Vargas que passa a substituir, por ocasião de seu governo no Estado Novo, a mão-de-obra imigrante pela nacional. Além disso, fica concentrado em São Paulo e Rio de Janeiro o processo industrializante o que acaba por definir esses dois estados como pólos industriais e por conseguinte formadores de mão-de-obra, que por sua vez é fruto das migrações internas conseqüentes do êxodo rural da época. A alfabetização passa a se fazer necessária pela transculturação rural para a urbana e da passagem do trabalho no campo para o trabalho industrial, e também, por que

não dizer, da burocratização das relações impostas pela modernidade. Assim a educação de adultos torna-se objeto de preocupações e de estudos do governo e, em 1947, o Governo Federal lança a Campanha de Educação de Adultos.

Em paralelo ao processo de discussão acerca da alfabetização de adultos no Brasil, entra em cena também a preocupação do governo em atender a crescente demanda industrial que começa a se estabelecer no Brasil. E nesse período, mais precisamente no ano de 1942, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, o SENAI, que se propunha a organizar e “ministrar ensino de continuação e de aperfeiçoamento e especialização, para trabalhadores industriários não sujeitos à aprendizagem”. Nesse contexto, o serviço oferecido pelo SENAI vai se diferenciar, na década de 1960, dos cursos técnicos que apresentavam uma proposta de formação mais ampla em contrapartida ao treinamento para operação de máquinas do SENAI. Também surgia, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, o SENAC, onde, nos mesmos moldes da Indústria, tinha como atribuição a aprendizagem comercial por meio de “cursos de continuação ou práticos e de especialização para os empregados adultos do comércio, não sujeitos à aprendizagem”, ou seja, mais uma vez o foco era pragmático e não visava a formação integral desse trabalhador.

Ainda nesse período a posição do analfabeto no Brasil era tida como causa da condição político-econômica do país e não como uma consequência. Essa campanha massiva de alfabetização de adultos encontra uma realidade que, como coloca Ribeiro (1997: 20), “legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, [...]”.

Mesmo não tendo alcançado êxito, e tendo recebido diversas críticas acerca do “caráter superficial do aprendizado” e da “inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país”, essa campanha gera questionamentos mais profundos e conseqüentes discussões acerca do problema na busca de padrões mais adequados a esse processo de aprendizagem.

A Campanha de 1947 deu também lugar a instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas conseqüências psicossociais; entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a

alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino”. (Caderno Cedes, ano XXI, nº55, novembro/2001, P. 60)

Apesar disso, ela não suscitou de fato nenhum novo modelo, que alavancasse em definitivo a educação de adultos no Brasil. Isso só viria a acontecer com o Método Paulo Freire, no início dos anos sessenta.

Já no final da década de 1950 e início de 1960, os movimentos políticos e culturais agitavam o cenário nacional e com eles a educação, inclusive a de adultos. Promovia-se uma caminhada para observações mais críticas da realidade na qual as pessoas teriam condições de acompanhar seu processo evolutivo tecnológico, com parâmetros de avaliação e evitar se comportarem como marionetes adaptadas às necessidades de mercado, externas a eles, de produzir uma mão-de-obra qualificada. Além disso, as pessoas sem instrução, dadas a trabalhos braçais e manuais eram avaliadas com um valor diferenciado daquelas que tinham algum tipo de instrução, fato esse resultante da idéia antes vinculada de que educação formal era artigo das elites, reafirmando a divisão social de uma classe feita para mandar e uma para obedecer. Era então necessária uma educação de adultos que procurasse formá-los em sujeitos do processo político-cultural, cientes e conscientes do seu papel na sociedade.

No início dos anos 60, muitos estudos foram desenvolvidos baseando-se no método Paulo Freire, em que a proposta de alfabetização de adultos partia da realidade de cada aluno e não mais de cartilhas. Nesse método o papel do professor começava muito antes da sala de aula, onde imperava a necessidade de um conhecimento prévio da experiência circundante do aluno, para um reconhecimento tanto do vocabulário quanto da linguagem que permeava o grupo, para só então trabalhar o papel desse homem como sujeito do processo social ao qual pertence e, conseqüentemente, responsável. Só depois disso é que se inicia a aprendizagem das palavras escritas propriamente.

Esse método foi adotado por diversos segmentos da sociedade preocupados e dispostos a trabalhar essa realidade do analfabetismo. Entre eles o Movimento de Educação de Base – MEB –, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil,

movimentos populares, ligados à União Nacional dos Estudantes – UNE –, entre outros.

Nesse íterim, já no ano do golpe militar de 1964, que os programas nacionais de educação de adultos, em vários pontos do país, já vinham sendo pautados pelos estudos e métodos de Paulo Freire, que mesmo exilado no Chile não deixou de contribuir com o desenvolvimento da educação de adultos no Brasil.

Nesse período houve um forte boicote a todos os programas promovidos por grupos que representassem uma ameaça à ordem ditatorial militar. Mas também não era viável ao governo a extinção dos programas de alfabetização, permitindo então somente a “realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores [...]” (Ribeiro, 1997, Pág. 26).

Mesmo com todo o fechamento político imposto pela ditadura militar, com seu ápice nos anos 70, foi instituída a Lei 5379, no ano de 1969, que dispunha sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral –, com um Estatuto que orientava sobre o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, cabendo a sistematização de suas atividades ao governo federal.

Foram instaladas Comissões Municipais, que se responsabilizavam pela execução das atividades, mas a orientação e supervisão pedagógica bem como a produção de materiais didáticos eram centralizadas. As orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobral reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador. Propunha-se a alfabetização a partir de palavras-chave, retiradas “da vida simples do povo”, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa. (Ribeiro, V. M. M., 1997, P. 26).

De certa forma isso ia contrário à proposta do método Paulo Freire, que ressaltava a importância da regionalidade do ensino de alfabetização, mas mesmo assim, o Mobral encontra respaldo nas associações comunitárias, igrejas e outras formas de mobilizações humanas já conhecedoras e praticantes do modelo de Paulo Freire e que procuravam adequar o processo educativo à realidade do grupo. No entanto, o Mobral passa a se caracterizar como um programa incipiente, seja pelas

suas características de finitude, seja pelas adaptações que teve que lançar mão no seu decorrer a fim de adaptar-se e manter-se operante em função de um processo nacional que não dissipou o analfabetismo. Por se tratar de um programa federal, de orientação de um governo militar, o Mobral deu conta de reproduzir a ordem ditatorial do período fortificando suas bases ao refletir seus princípios, logo, sua proposta se mostra antagônica à promoção de uma consciência crítica da população. Além disso, para um país que estava em pleno processo de instalação de multinacionais, tendo uma economia praticamente gerida pelo capital estrangeiro, a estruturação de mão-de-obra fazia-se necessária para atender a demanda da indústria e a demanda da idéia de desenvolvimento econômico e social que se implantara no pós-guerra por meio de órgãos das Nações Unidas, e era sustentada pela camada burguesa capitalista que se pautava nos modelos estrangeiros, dando ênfase aos padrões norte-americanos. Nesse ínterim, e pautado pela mesma Lei 5692, o ensino técnico torna-se uma preocupação para o Estado, uma vez que não havia recursos financeiros para a sua implantação, cria-se então a figura do “ensino profissionalizante” que significava na verdade uma aproximação do ensino profissional, que pretendendo atender as necessidades técnicas imediatas para o desenvolvimento da mão-de-obra complementava o ensino regular, tornando os currículos bastante consistentes. Teoricamente o ensino técnico então toma um caráter bastante consistente uma vez que atende ao imperativo profissionalizante sem deixar de lado os aspectos literários e científicos.

A preocupação com a profissionalização é tão acentuada que a Lei 5692/71 abre espaço para se pensar na absurda idéia de profissionalização já a partir do primeiro grau, quando inclui no currículo espaço para “sondagens de aptidões” e estabelece de maneira clara a possibilidade de cursos de aprendizagem como estágio anterior à própria profissionalização. Na prática, como seria óbvio de se esperar, o resultado obtido foi decepcionante.

Além disso, como já citamos acima, há de se ressaltar uma diferenciação entre o ensino profissional e o profissionalizante, que na sua implantação por ocasião da LDB 5692/71 teve ritmos e profundidades diferentes, considerando aspectos legais, institucionais, políticos e ideológicos uma vez que nem todos os Estados da Federação tinham condições materiais para sua implantação e nem todos aceitavam a filosofia da lei. E a própria mudança de denominação de “profissional” para “Profissionalizante” foi resultado das questões citadas acima,

pois, a universalização do ensino técnico exigia recursos financeiros que nem os estados brasileiros mais desenvolvidos dispunham para proporcionar a implantação dessa lei na íntegra.

Temos então dois processos paralelos de ensino de adultos, um responde ao ensino técnico e outro à alfabetização e formação básica. Com o desenvolvimento da indústria no Brasil e com as transformações impostas pelos avanços tecnológicos e modificações nas relações de produção baseadas nas flexibilizações dos processos e na globalização, as relações de trabalho e a cultura trabalhista e educacional também se modificam. A sociedade passa a viver uma nova fase baseada não no desemprego, mas na ausência de postos de emprego, na terceirização e no trabalho informal. E se antes a intenção era que as escolas profissionalizantes dessem conta de preparar uma mão-de-obra que atendesse as necessidades da indústria, elas agora tinham que dar conta de montarem cursos que levassem esses educandos a desempenharem funções que não necessitassem de carteira assinada ou que lhes permitissem serem prestadores de serviços com contratos temporários ou terceirizados. O ensino supletivo, por sua vez, tinha mais outro desafio prático, que era de capacitar o indivíduo para que este pudesse assumir uma função trabalhista, mínima que fosse que lhe garantisse uma sobrevivência.

Considerando as necessidades econômicas e sociais do país, por outro lado, o Estado tem sido obrigado a interferir na preparação de mão-de-obra qualificada. Esse é o quadro em que surgem os cursos propostos pela Secretaria de Emprego e Relações do Trabalho – SERT, do Estado de São Paulo. Eles oferecem qualificação de 150 horas, sendo, 120 horas de conteúdo geral, apostilado, e 30 horas de conteúdo específico. O interessante é que responde à formação de funções básicas como “operador de telemarketing”, “assistente administrativo” ou até “atendimento ao cliente” e, atualmente, oferece uma “bolsa auxílio” para aqueles que frequentam o curso.

A grande questão está em que os promotores dessa preparação tenham consciência de que devem atuar não só no sentido de atender as necessidades do mercado, mas, também, e prioritariamente, desenvolver uma educação que possibilite mais do que a reprodução de técnicas de comportamento profissional, mas propiciem o exercício pleno da cidadania.

A comunicação dos valores fundamentais expressos nos objetivos legais deve ser objeto de preparação, antes dos professores, para chegar aos alunos sem ruídos, que possam ser introjetados nas etapas intermediárias. Sem isto não há coerência entre o que se pretende e o que de fato é feito. Esta é uma situação que impede, a nosso ver, uma atuação ética e imparcial.

E nesse ponto encontramos-nos na sala de aula. No momento em que arrancaram suas vozes, eles ansiosamente, como que buscando uma última alternativa, procuraram mais uma oportunidade que lhes levassem a participar de um processo inteiramente deles. Não que essa fosse sua última tentativa, nem a última oportunidade, mas era mais uma, frente ao cansaço do esgotamento de viver em tão precárias condições materiais. Mais uma das possibilidades carregadas das influências do marketing governamental que justifica a falta de emprego como um desemprego estrutural, e age como se não vislumbrasse que a invisibilidades de todos eles não lhes passa despercebida; que eles detêm plena consciência acerca da sua não representatividade, mas que, por terem calado em momento anterior, hoje estão mudos.

Diante deles questionamos, em muitos momentos, de que são feitas as relações humanas quando nos perdemos dos nossos iguais? A liberdade vivenciada ali, no espaço da sala de aula, como condição humana não culminava com o individualismo, mas se concretizou nas possibilidades de interações e aprendizados, quando então estávamos livres para cumprir com nossa natureza: mudar.

Ao abordarmos a Educação em seus mais diversos aspectos, dificilmente podemos encontrar uma intenção mais profunda dos profissionais envolvidos com a área, de relacionar o processo educativo à sua maior aliada: a Comunicação. E se não for sua aliada, sem dúvida configura-se como sua causa e seu resultado ao considerarmos que toda forma cultural se renova por meio da educação que pelas ações comunicacionais é capaz de gerar nas pessoas a habilidade crítica de utilização do seu universo interior.

Tratando-se especificamente da educação de adultos, mais particularmente, de baixa renda, parece-nos que esse trânsito da comunicação pelo campo educacional fica ainda mais comprometido, pois exige do docente a postura de professor-meio e não professor-fim, de uma faixa educacional que já não comporta um processo de educação hierarquizado. Esse educando traz na sua história

habilidades e competências já adquiridas e inculcadas durante todo um processo de desenvolvimento que ocorreu em outras bases diferentes das bases propostas pela educação formal. Bases essas que constituem um acervo cultural diferenciado ou, pelo menos, em perfeito acordo com a estrutura sócio-econômica e o meio ambiente que deram sustentação a esse indivíduo, e que, antes de tudo, se baseiam nas relações de sobrevivência e em seu desempenho no trabalho.

O organismo que experimenta determinadas necessidades e que possui certas formas de atividade, reflete as condições do mundo externo e elabora determinadas informações. [...] A atividade vital humana caracteriza-se pelo trabalho social e este, mediante a divisão de suas funções, origina novas formas de comportamento, independentes dos motivos biológicos elementares. A conduta já não está determinada por objetivos instintivos diretos (LURIA, A. R., P. 21).

Ao nos embrenharmos na vida desenvolvemos imperativos determinados pelo meio que nos contextualiza. O ser humano é fruto de um conjunto de acontecimentos determinados pelo trabalho, como atividade social, que orientam não só o comportamento e a interpretação que fazemos de nossa realidade. As necessidades se transformam em conformidade com o andamento das relações que vivenciamos com o mercado de trabalho. O contato com novas idéias geram outros imperativos, hoje, em sua maior parte, determinados pelos meios de comunicação de massa. Os valores morais e as necessidades básicas não são mais os únicos determinantes de nossas percepções acerca da realidade, dos desejos e da maneira como nos vemos. Antes, a divisão do trabalho, e as possibilidades materiais e de *status* promovidas por ela, acabam por definir tal percepção.

CAPÍTULO III

Estudo de Caso

III.1 Articulação

Ao buscarmos na História podemos chegar até ao homem primordial sem, no entanto, esquecer o caminho que o simbólico percorreu na formação e na estruturação da comunicação humana. Quando Morin (1979:102, 103) descreve o Mito, ele remete-nos à passagem do Homem pela consciência da morte, na qual a estrutura emocional começa a se moldar a partir do sentimento gerado pela observação, raciocínio (longes eras da ciência) sobre si próprio a partir da observação sobre o outro e das reações geradas pelo contato com a ausência, a perda, a morte, a fraqueza, a impossibilidade de continuar:

De todos os modos, seja pela presença dos mortos ou pela presença da idéia da morte fora de seu acontecimento imediato, já se pode detectar no homem de Neanderthal um pensamento que não é totalmente investido no ato presente, o que significa que se pode detectar a presença do tempo no seio da consciência. A associação de uma consciência de transformações, de uma consciência de sujeições, de uma consciência do tempo já indica no sapiens a emergência de um grau mais complexo e de uma qualidade do conhecimento consciente.

[...] Juntamente com a consciência realista da transformação, a crença de que essa transformação resulta numa outra vida na qual se mantém a identidade do transformado indica-nos que o imaginário irrompe na visão do mundo. A partir de então, ambos passariam a ser, ao mesmo tempo, os produtos e os co-produtores do destino humano.

[...] Para compreender mais profundamente como uma imagem pode ter acesso à existência como duplo, é preciso compreender que todo objeto tem, a partir de então, para o sapiens, uma dupla existência. Por meio da palavra, do sinal, da inscrição, do desenho, esse objeto adquire uma existência mental até mesmo fora de sua presença. Assim a linguagem já abriu porta à magia: desde o momento em que toda e qualquer coisa traz imediatamente ao espírito a palavra que a identifica, essa palavra produz imediatamente a imagem mental da coisa que ela evoca e confere-lhe presença, ainda que ausente. [...] A partir de então, todo significativo, incluindo o sinal convencional, terá potencialmente em si a presença do significado (imagem mental) e este poderá confundir-se com o

‘referente’, isto é, o objeto empírico designado (MORIN, 1979: P. 107).

A consciência da temporalidade na vida humana remete a uma também consciência do espaço em que se insere esse homem e, aliada às construções imaginárias, coloca nas mãos do homem uma relativa autonomia ante os fatos que o rodeiam. Seja materialmente falando, seja pela lembrança de sua existência. Essa existência aliada à capacidade de associação e experiência do Sapiens acaba por determinar o seu significado e do seu entorno. Esse fato também abre as portas para novas criações mentais originadas de outras experiências.

Como resultado começa surgir uma consciência de sua própria finitude, e do caráter duplo da realidade abstrata apreendida a partir de então. Esse sentimento e essa montagem emocional, permeados pela configuração gerada por esse “início” de consciência, são também partilhados por outros elementos. Dentre eles configura-se a necessidade de coexistência com seus iguais e o sentimento de pertencimento, que culminam em dois processos permanentes da formação da sociedade: a alienação e a comunicação.

No primeiro caso, da alienação, o Homem começa a abrir mão de uma liberdade ligada à estrutura natural de sua formação animal condicionada à sobrevivência, para configurar numa outra estrutura baseada na consciência, na autoproteção, na produção, na reprodução e na possibilidade de projetar-se, seja dentro do próprio grupo ou do futuro. E para isso é preciso se comunicar.

A comunicação por sua vez caminha, no desenvolvimento do Homem, paralelamente aos ritos que dão conta da duplicidade da existência que o Homem enxerga a partir da morte. As manifestações ritualísticas nada mais são que tentativas de obtenção de respostas externas de receptores não concretos, mas não menos materializados na mente humana. Podemos dizer que a linguagem então se estabelece a partir de experiências simbólicas próprias de cada indivíduo, e são as individualidades que se cruzam e interagem dando forma ao que chamamos de cultura.

O caminho é longo e exige uma organização da personalidade que garanta o alinhamento do conteúdo. Essa organização está calcada em vários pilares: Do macro para o micro. Luria argumenta que o homem “está em condições de

ultrapassar os limites da experiência sensível” e lançar mão de um conhecimento racional.

[...] o homem não se limita à impressão imediata que o circunda, está em condições de ultrapassar os limites da experiência sensível, de penetrar mais profundamente na essência das coisas.

[...] As coisas, então, não são captadas somente de forma imediata, mas sim pelos reflexos de seus enlaces e relações. Portanto, ultrapassamos os limites da experiência sensorial imediata, e formamos conceitos abstratos que permitem penetrar mais profundamente na essência das coisas” (LURIA, 1987: P12).

Nossas idéias são primeiramente estabelecidas pela imagem, pelo som, pelo sentimento, depois passam pelo processo de conformação do conteúdo interno, que está ligado ao nosso processo de formação e da maneira como o inserimos e o relacionamos com o real. Apreendemos um código exterior a nós mesmos, que seja comum e finalmente adequamos tais idéias àquilo que nossa linguagem comporta social e emocionalmente e que é compartilhada pelo receptor. Cabe-nos lembrar que as diferenças de apreensões, chamando de outro modo - de decodificações, estão sujeitas aos arquétipos psicossociais que se diferenciam de acordo com as relações tempo-espço inerentes à cada cultura. Consideramos aqui o processo descrito por Lacan de apreensão do mundo externo a partir da linguagem e do arrebetamento da visão primeira através da cisão do “cordão umbilical” e criando a partir disso uma visão própria e uma estruturação própria que irão culminar na complexidade e na transformação cultural resultante dos diversos olhares possíveis ao sujeito e que resultam nas realidades apresentadas, vivenciadas e expostas depois de uma vivência de interpretações pessoais sobre o que é real.

Luria não descarta a organização social do trabalho como fator determinante do comportamento coletivo social e diferencial do homem ao animal, e ainda considera o aparecimento da linguagem como mais um fator determinante da “passagem da conduta animal à atividade consciente do homem”. Para ele a organização do trabalho determinou a prática das ações e das relações e se misturou com as primeiras etapas da linguagem articulada e essa simultaneidade proporcionou a associação de sons a gestos e entonações, mas não ainda a um sistema de signos, que vai se estabelecer gradualmente aliada à formação de um

sistema de códigos que irá se moldando às necessidades humanas de comunicação, e por fim, dará conta de transmitir informações concretas e abstratas e contribuir para o posterior desenvolvimento humano.

Pode-se supor que a palavra, nascida do trabalho e da comunicação por este gerada, nas primeiras etapas da história encontrava-se estreitamente enlaçada com a prática; isolada desta não teria uma verdadeira existência independente.

[...] toda história posterior da linguagem é a história da emancipação da palavra do terreno da prática, da separação da fala como atividade autônoma e seus elementos – a palavra – como um sistema de códigos. (LURIA, 1987: P. 28, 29).

Do surgimento da palavra ao desenvolvimento de um código complexo podemos supor uma trajetória que vai da associação de sons vocais à prática de cumprimento dos imperativos para a sobrevivência, até a elaboração de uma conjunção de elementos vocais tais que permitissem uma existência mental de elementos independentes da associação prática. Além disso, o que antes eram sons associados à prática e às entonações e interjeições de voz tomam uma conformação própria de significado permitindo a livre existência de significados que permitiram a “expressão da idéia”.

A palavra não é apenas instrumento do pensamento, também é meio de comunicação. Qualquer comunicação, ou seja, transmissão de informações, exige que a palavra não se restrinja designar um objeto determinado, mas que também generaliza a informação sobre esse objeto. (Idem, 1987: P. 37)

Vindo de um conjunto de significados e significantes, a comunicação humana se estabelece juntamente com a racionalização do processo o que permite ao homem a escolha do quê comunicar e mais do que isso, passa a se preocupar em como comunicar, e a palavra em si, deixa de ser uma mera ferramenta da mente para se tornar um “meio de comunicação”, e associada a outras palavras, seguindo um código, cria um sentido mais amplo e proporciona criações mentais que acessam o outro a partir de identificações narrativas.

A narrativa, o contar, vem recheado de conteúdos próprios, mas exige do narrador o “como”, que meios utilizar para essa expressão. O “o quê?” está resolvido, quando dado pelas sensações apreendidas no processo de formação desse sujeito o que garante a diferenciação de indivíduo para indivíduo na interpretação desse processo comunicativo e na forma com que manifesta seus objetivos. Luria aborda esse processo ao explicar sobre a experiência abstrata, que no homem, diferentemente do animal, se alia à experiência social e à experiência visual imediata o que lhe permite uma reflexão sobre a realidade calcada na caracterização da consciência humana. (Luria, 1986: P. 13)

Essa idéia pode ser complementada pela visão de Charles Morris, para quem a comunicação se dá por meio de três dimensões dos signos criados pelo homem: a “pragmática” – caracterizada pela intenção de uso prático na relação “produtor do signo/emissor, signo e receptor do signo” -; a dimensão “semântica” – onde o signo está isolado e ao qual se agrega um valor simbólico -; e a dimensão “sintática” – onde o signo está em contato e relacionado com outros signos, a produzir outros signos cada vez mais complexos, como as frases, que dão conta da manifestação do pensamento. Desta última emergem os textos como uma rede de relações de signos e significados e que é permeado por um código, ou seja, um conjunto de regras, acopladas de acordo com um padrão.

Desse modo nascem os textos como complexos significativos, com efetivo sentido, verdadeiros compostos de signos que traduzem a intenção comunicativa do ser humano. Estes signos pertencem a diferentes linguagens – verbais, imagéticas ou híbridas – que se compõem de diversos sistemas de signos. É preciso dar-se atenção para o próprio universo dos códigos, que são sistemas que regem as vinculações entre os signos.

Ao acionarmos um código ele percorrerá um caminho determinado pela nossa formação. Primeiro biologicamente, pelos sentidos. Posteriormente esse código segue o caminho estruturado pela cultura de formação do indivíduo, onde ele carrega o resultado de sua estrutura psicossocial e responde emocionalmente aos estímulos. Ou seja, o primeiro impacto da comunicação é emocional, depois permeada pelo universo racional, o receptor reproduz esse conteúdo recebido já em consonância ao seu código padrão.

Quando chegamos à segunda realidade – o mundo concreto transformado em Abstração por meio da linguagem, a primeira realidade já foi apreendida pelos

sentidos e reproduzida racionalmente. Da primeira à segunda realidade percorremos um processo muito particular de desenvolvimento e utilização da linguagem gerando no ápice a narrativa das expressões próprias por meio das representações pessoais. Numa primeira instancia dependemos do som, da palavra, mas o outro depende da apreensão daquilo que é transmitido e que é absorvido pelo seu universo simbólico pessoal. Para nos comunicarmos dependemos de que o outro reconheça o sistema da linguagem utilizada – os signos e o código que são apresentados e isso só é garantido pela correspondência de arquétipos culturais. Além disso, a comunicação só se objetiva de fato quando, além da decodificação material, o emissor consegue de seu receptor uma identificação emocional, uma situação em que o receptor se coloque dentro da mensagem e se reconheça como sujeito.

III.2 O Grupo

No ano de 2008, a Secretaria de Emprego e Relações do Trabalho – SERT –, lançou o PEQ – Programa Estadual de Qualificação Profissional, com o objetivo de “qualificar o aluno para aumentar suas chances de inserção no mercado de trabalho”. Voltado prioritariamente para adultos entre 30 e 59 anos, desempregados, o programa atendeu no ano de 2008, 26 mil pessoas; 43 mil em 2009, e mais de 60 mil em 2010. Como complementos do curso, os alunos recebiam todo o material didático e lanche todos os dias. A partir do segundo ano (2009), o governo do estado de São Paulo passou a oferecer um benefício de R\$210,00/mês, por até três meses.

A SERT também contratou instituições para ministrar os cursos, e deu preferência às instituições de ensino voltadas ao mercado de trabalho, como as Escolas Técnicas, e as organizações do Serviço “S” (SENAI, SENAT, e SENAC). Com carga horária inicial de 120 horas, o curso foi complementado em sua estrutura inicial para uma carga horária de 230 horas, sendo 150 horas de Habilidades Gerais (português, matemática, conhecimentos gerais e cidadania) – e 80 horas em habilidades específicas com aulas direcionadas às profissões. Os recursos didáticos compunham-se de apostilas e DVDs com os temas propostos para a ampliação e reforço dos conhecimentos do aluno, e aos professores foi oferecida uma capacitação prévia de 24 horas, visando o alinhamento ao trabalho.

Diante da proposta inicial do curso, constituiu-se em 2008, na Unidade do SENAC-Itapetininga, cinco grupos do PEQ, sendo 3 salas de Empreendedorismo, 1 sala de Atendimento ao Cliente e 1 sala de Assistente Administrativo. Este último, objeto da pesquisa desta dissertação, foi composto por pessoas adultas na faixa dos 20 aos 58 anos, dando-lhe uma característica de diversidade humana bastante acentuada em função da faixa etária.

Todos de baixa renda, sendo a maioria mulheres, mães. O constitutivo ambiental de sobrevivência dos alunos também se apresentou bastante diversificado, respondendo às características sócio-econômicas dos bairros de onde se originavam tais como prostituição, submissão a traficantes, subempregados, violência ambiental (tiroteios, toques de recolher, etc), e, principalmente, falta de condições de infra-estrutura. Todas essas características foram expostas pelos

próprios alunos, no decorrer dos dois meses de trabalho conjunto, e compartilhadas pelo grupo.

No entanto a sala apresentou uma tendência a famílias nucleares bem estruturadas com a figura masculina como centro da composição familiar e “determinante” das regras da atuação feminina no mercado de trabalho. Também se verificaram casos de mulheres que desenvolvem trabalhos menos característicos à condição feminina, como serventes de pedreiro, pequenos reparos de encanamento, segurança de ambientes, etc.

No decorrer dos trabalhos foi constatado que muitos dos alunos participantes não tinham os pré-requisitos necessários para acompanhar o conteúdo pré-estabelecido para o curso.

No início dos trabalhos foram identificados no grupo casos de sérias dificuldades de leitura e interpretação de textos, bem como erros de grafia e ortografia caracterizando problemas de alfabetização. Logo se mostraram também evidentes as dificuldades de compreensão e apreensão de conteúdos, resultado das deficiências de escolaridade, além das dificuldades também recorrentes de relacionamento entre os participantes do grupo. Havia alunos semi-alfabetizados, analfabetos funcionais; na matemática havia alunos que não dominavam as operações fundamentais das Aritméticas, e além dessas características, houve também certa dificuldade de alinhamento dos conteúdos apresentados pelas apostilas do módulo de competências básicas com a realidade apresentada e vivenciada pelos alunos, exigindo um trabalho de base de apresentação de “outras” realidades, diferentes, e que podem ser possíveis de serem vivenciadas.

O início dos trabalhos foi bastante cuidadoso. Partimos então de um reconhecimento detalhado da realidade dos alunos, relatada por eles próprios na medida em que eles se sentiam à vontade para tais relatos. O sentimento de identificação com as histórias alheias lhes permitiu, nesse primeiro momento, se sentirem mais à vontade com suas próprias histórias. Esse fato também veio a contribuir para que o sentimento de grupo se estabelecesse.

O segundo passo foi a busca de identificação do grau de conhecimento escolar dessas pessoas, bem como da associação que faziam das suas vivências e da interpretação das condições de vida que levavam.

Com relação aos casos de semi-analfabetismo tivemos que adaptar o andamento do cronograma da apostila para respeitar o tempo de apreensão dos

conteúdos propostos, e trabalhar paralelamente, e de maneira mais profunda o sentido de grupo para auxiliar no sentimento de pertencimento, desenvolvendo conceitos de solidariedade e contribuição com o ambiente do qual o indivíduo faz parte, em que atua como sujeito. Damos ênfase nas áreas de comunicação, linguagem, e aritmética (principalmente na conceituação das quatro operações básicas). Foi necessário serem acrescentadas aulas de reforço, em horários alternativos, para aqueles que apresentaram maiores dificuldades.

A profundidade dos conteúdos propostos foi determinada pelas características ambientais e culturais do grupo de alunos, que foi estruturada a partir da convivência e construção de relacionamentos de interação dos próprios alunos no decorrer dos trabalhos realizados em sala de aula. Esse andamento que se caracterizou pelo aspecto do inter-relacionamento se deu mediante a utilização e o incentivo à Comunicação primária, que se configurou como uma ferramenta importantíssima. Nesse ínterim ficou claro que, mesmo sendo a Comunicação primária uma premissa básica de qualquer ser humano inserido numa sociedade, no caso específico, verificou-se que o seu domínio nem sempre ser uma constante, constatação observável graças às dificuldades de compartilhamento de informações e a insegurança promovida pelas deficiências de formação. O fantasma pejorativo da ignorância pairava sobre o grupo como um fator determinante ao insucesso. Sob a promessa de uma certificação que exorcizaria o comprometimento causado pela “incompetência” dos seus membros, criou-se uma expectativa de que seria suprida a deficiência de formação escolar, e então, à sua frente, descortinariam oportunidades de trabalho que atenderiam às necessidades mínimas de cada um. No entanto, ficou clara a necessidade, tanto para o docente quanto sua sala, de se aperceberem e adequarem o conteúdo aos imperativos comunicacionais do grupo, que permitissem a identificação e o mapeamento das dificuldades, para só então determinarem os caminhos a serem percorridos para atingirem seus objetivos.

O resultado foi o alargamento das consciências individuais como atuantes do processo social, bem como o reconhecimento das diferenças como possibilidades saudáveis de aprendizado e superação das próprias dificuldades. O foco do grupo, de certa forma, modificou-se para um objetivo de qualidade de vida associada às condições próprias de cada um e, de uma maneira bastante saudável, associada à convivência com o outro. Os resgates de valores ficaram evidentes quando o grupo deixou de priorizar as conquistas materiais para valorizar a união da sala de aula. A

partir disso pôde-se desenvolver a ajuda mútua, mesmo o grupo tendo apresentado no seu andamento crises internas, mais especificamente duas, bem acentuadas. No entanto, após o trabalho iniciado a partir do reconhecimento de si e do próximo, esses fatos foram conceituados como características naturais da convivência em grupo, e também necessárias para a construção da diversidade e da liberdade de seus elementos. A própria resolução das crises se deu de forma bastante coesa entre os seus membros, onde foi priorizado o bem estar do ambiente, a convivência e o respeito, antes dos interesses individuais.

Nas conversas atuais com os elementos do grupo, muitas percepções nos acercaram. Principalmente quanto ao impacto do curso em suas vidas, das expectativas geradas sobre si próprios, das possibilidades de vivências ainda por serem resgatadas, enfim, das experiências das quais eles se sentiam privados no momento do ingresso no curso. Ressaltamos aqui que o resultado não foi, explicitamente, a colocação dos indivíduos no mercado de trabalho como Assistentes Administrativos, tal qual a proposta inicial. No entanto, o impulso em suas vidas pessoais deu-se num clima de resgate e busca por novas oportunidades, não só de trabalho, mas de interpretações acerca da própria vida. Uma vida privada de direitos fundamentais pela situação sócio-econômica, pela pouca idade que tinham ao desposarem e ao começarem a trabalhar, a necessidade de sustentar a família, o cansaço da rotina que desanimava e impediam retornarem aos estudos. Todos esses fatores, e outros mais, orientaram as vidas dessas pessoas a caminharem a passos de uma rotina infundável, ininterrupta e devoradora, que restringia as possibilidades.

Como no poema “No Caminho com Maiakovski”:

*Na primeira noite eles se aproximam
e roubam uma flor
do nosso jardim.
E não dizemos nada.
Na segunda noite, já não se escondem;
pisam as flores,
matam nosso cão,
e não dizemos nada.
Até que um dia,
o mais frágil deles*

*entra sozinho em nossa casa,
rouba-nos a luz, e,
conhecendo nosso medo,
arranca-nos a voz da garganta.
E já não podemos dizer nada.*

*De Eduardo Alves da Costa –
Atribuído a Bertolt Brecht e Vladimir Maiakóvski*

CAPÍTULO IV
O Trabalho à luz da Comunicação, Cultura e Educação.

IV.1 Trabalho

A atividade social do trabalho orienta o processo cultural desde suas primeiras elaborações, quando das primeiras divisões de funções dentro dos grupamentos humanos primordiais. A simbologia gerada por essa realidade funcional vem determinar a interpretação que o homem faz de si mesmo em contato com o grupo do qual faz parte e orienta seus pensamentos e interpretações guiando suas ações, a fim de que ele cumpra com o seu papel social e alcance um conceito de significado positivo por parte de seus iguais. Circunscreve-se aqui a necessidade de reconhecimento do ser humano tanto pelos outros, quanto por si próprio, por meio da obtenção de elementos materiais e imateriais que atendam suas necessidades e também suas expectativas. A simples condição de ser não atuante no campo do trabalho remunerado, considerando-se aqui as condições atuais do sistema econômico vigente e também as imposições de consumo que se aliam a uma idéia de fracasso ou vitória profissional, pode gerar o sentimento de inabilidade por parte desse indivíduo, comprometendo o significado do conceito de dignidade que, historicamente, vem atrelado à condição de “trabalhador”.

O problema do capitalismo é que, aqui como em qualquer parte, ele destrói as possibilidades humanas por ele criadas. Estimula, ou melhor, força o autodesenvolvimento de todos, mas as pessoas só podem desenvolver-se de maneira restrita e distorcida. As disponibilidades, impulsos e talentos que o mercado pode aproveitar são pressionados (quase sempre prematuramente) na direção do desenvolvimento e sugados até a exaustão: tudo o mais, em nós, tudo o mais que não é atraente para o mercado é reprimido de maneira drástica, ou se deteriora por falta de uso, ou nunca tem uma chance real de se manifestar. (BERMAN, M., 2007, pág. 110).

As capacidades, habilidades e competências não se orientam mais como o carro-chefe do emprego, da execução de um ofício, ou ainda do bom aproveitamento de uma mão-de-obra. Antes, porém, exige-se do trabalhador a capacidade de adaptação extrema àquilo que o mercado de trabalho lhe oferece

como alternativa de sobrevivência. Logo o trabalhador não mais cumpre com suas habilidades naturais, mas submete-se à execução de qualquer atividade que lhe garanta o cumprimento mínimo necessário à sua sobrevivência. Ele reproduz atividades que estão disponíveis no mercado, sem questionamentos e sem opções.

Para compreendermos mais claramente qual seria a base do raciocínio que Berman (2007) utiliza para apresentar essa noção acerca das contradições entre as capacidades e competências individuais e as necessidades do mercado, vale apresentarmos a discussão proposta por esse autor acerca da divisão da modernidade em três estágios. O primeiro deles principiaria no século XVI e iria até o fim do século XVIII, momento esse em que, segundo o autor, a humanidade ainda está iniciando sua experiência com elementos da modernidade sem se dar conta de que uma grande mudança se apresentava no horizonte. O segundo estágio é marcado pela onda revolucionária que teve sua gênese com a Revolução Francesa: segundo Berman (2007), esse é o momento em que os indivíduos começam a perceber que estão vivenciando um momento de intensas transformações, mas, ao mesmo tempo, a presença das vivências anteriores a essa época – vivências associadas a uma existência campesina, feudal e pré-moderna por definição – segue muito forte no imaginário social. É a partir dessa dicotomia da sensação de se estar em dois mundos simultaneamente que surge e se desdobra a ideia de modernidade e modernização. O terceiro e último estágio proposto na divisão de Berman é o século XX: o momento no qual a modernidade cresce e ganha complexidade, torna-se irônica e contraditória, polifônica e dialética. Nesse período no qual a noção de modernidade pode ser considerada uma pedra angular da vida social e dos padrões de interação entre os indivíduos, paroxismos são alcançados na arte e no pensamento, mas ao mesmo tempo fragmentam-se os sentidos sociais partilhados. A partir dessa fragmentação, a capacidade de dar significados às vidas das pessoas, que era um atributo da partilha desses sentidos sociais, passa a se esvaír progressivamente. Essa perda de sentido da realidade decorrente do tráfego extremamente acelerado dos novos significados e valores sociais modernos que acaba por despejar a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia – esse seria o cerne da ideia de Berman (2007) acerca da modernidade, o que podemos perceber inclusive pela relação clara que tão noção encerra com o subtítulo do seu livro (“tudo o que é sólido desmancha no ar”).

Muitos pensadores no decorrer do tempo conjecturaram sobre a natureza da modernidade, e Karl Marx, certamente uma influência explícita para as reflexões de Marshall Berman, foi um deles. Para o pensador alemão, a modernidade poderia ser vista como uma época onde a vida é radicalmente contraditória em sua base. De fato, na sociedade atual, os conceitos de alienação (econômica e política), propostas por Karl Marx no final do séc. XVIII ajudam a explicar os acontecimentos vivenciados pelos povos que sobreviveram à sombra do Estado Soberano e de uma estrutura trabalhista imposta às suas culturas, e que por isso são encaradas como naturais. Porém, com o aumento do setor terciário da produção (serviços, entre eles, autônomos), viu-se aumentar a divisão de classes sociais.

Mesmo com um aumento no número das divisões de classes sociais, a interdependência entre as classes, e principalmente das classes mais baixas com relação ao governo, ainda é existente e muito forte. Entretanto, sendo na atualidade de forma muito mais complexa. Hoje isso é observável através do grande número de empresas que optam pelos processos de “terceirização”, ou ainda, como no caso do Brasil, pela aprovação dos Contratos de trabalho temporários. Fatores como esses, aliados ao fato de que, com o passar do tempo, a mão-de-obra sofreu especializações e divisões ainda maiores do que haviam sofrido com a primeira industrialização, como Marx propunha, demonstram que as habilidades individuais alcançaram um valor e um preço, mesmo que não corresponda, necessariamente, com o desenvolvimento pleno do trabalhador.

A tecnologia também veio modificar a visão da mão-de-obra, principalmente no quesito referente ao valor da mesma. Com a mecanização extremada, aliada à multi-atividade proposta pelos novos modelos administrativos, esse valor alcançou níveis extremos em determinadas áreas e em outras uma defasagem imensa. Por exemplo, podemos averiguar as atividades relacionadas à criação de realidades virtuais, e os trabalhadores ligados à educação que, além de perderem poder aquisitivo, perderam também seu *status* frente à sociedade. Mesmo as atividades que tiveram valorização, só atingiram esse patamar porque, de uma ou de outra forma, significam uma diminuição de custo no produto final, ou ainda porque proporcionam maior lucro com menores custos.

Considerando todos esses aspectos, o conceito de lucro foi o que sofreu menos alterações com o desenvolvimento do capitalismo, e continua prevalecendo e utilizando-se do processo da mais-valia para aumentar os ganhos. No entanto a

mais-valia acaba também por ser disfarçada através dos estímulos do Estado ao apoiar empresas de capital privado e, simultaneamente, de políticas que tentem caracterizar uma condição “mais social” de sobrevivência tanto do trabalhador empregado quanto do desempregado. Nesse patamar, ambos sofrem dessa alienação.

È por meio da alienação produtiva que o indivíduo não se reconhece em seu trabalho. Outro pode se apropriar dele uma vez que o trabalhador não se vê no processo nem no produto final. Segundo Bermam o “fetichismo é o que encobre esse processo sem permitir que o enxerguemos” (*idem*).

Na medida em que criamos desejos de consumo, travestidos de necessidades, geramos com isso uma linha de raciocínio que justifica nosso consumo. Não tomamos posturas racionais quanto à situação real que vivenciamos através da sociedade que, aos desmandos violentamente, responde políticos e econômicos. Não. Na verdade racionalizamos por meio de discursos que justifiquem o consumo e camuflem a escravidão imposta pela sociedade moderna capitalista da atualidade.

O processo segue um caminho claro que parte da alienação da produção, passando pelo estranhamento e culminando com o fetiche do consumo. A liberdade torna-se individualizada pelas mãos desse fetiche. Ela não mais se enxerga na contemplação dos outros, nem tampouco se realiza no outro. Ela se traduz nessa individualização de si mesma que não permite que o indivíduo se aperceba desse processo. O comportamento de consumo se estende aos relacionamentos humanos, onde as interações se dão à base de troca de influências, e não mais de afinidades morais.

Fica mais clara a compreensão dessa noção tripartida entre alienação-estranhamento-fetichismo e a reverberação da mesma para a discussão que se realiza aqui quando nos debruçamos mais especificamente na definição que Marx estabelece sobre o último desses conceitos – o fetichismo da mercadoria. Em seu mais famoso trabalho – “O Capital” –, Marx (2005) propõe que a mercadoria, ou antes, a manufatura, quando finalizada, não mantém o seu valor real de venda, que segundo ele seria determinado pela quantidade de trabalho materializado no artigo em questão. Dessa forma, ao não manter o seu valor real (em forma de trabalho social materializado), o produto adquire uma valoração de venda irreal e infundada, como se não fosse fruto do trabalho humano e não pudesse ser mensurado. A

chave do raciocínio exposto por Marx através dessa explanação é que o produto – a mercadoria – parece perder sua relação com o trabalho e ganhar vida própria, independente do seu processo produtivo. Essa situação seria, para o autor alemão, a gênese das relações de alienação e estranhamento.

No que se refere à alienação, Marx (2005) propõe que, em decorrência da discrepância entre o preço do produto final e o preço que ele deveria ter, medido através da quantidade de trabalho social materializado em sua confecção, o trabalhador não reconhece mais o produto de seu trabalho e não se dá conta da exploração a que é submetido. O que se exterioriza não é sua essência, mas algo estranho a ele – algo que lhe é alienado. Dessa forma, ao tomar parte de uma atividade laboral que não será por ele reconhecida no produto dessa atividade, estabelece-se uma relação de estranhamento entre o homem e o trabalho, e entre esse e o produto de seu trabalho. No entanto, Mas Marx (2005) vai mais longe, propondo que uma consequência imediata e direta do estranhamento do homem com o produto de seu trabalho, com sua atividade de vida, é o estranhamento do homem. Quando o homem confronta-se consigo, também se confronta com outro homem, acredita o autor. O que é verdadeiro da relação do homem com o seu trabalho, com o produto de seu trabalho e com ele mesmo, é também verdadeiro em sua relação com os outros homens e com o trabalho e o objeto do trabalho de outros homens – e essa cadeia de verdade se rompe com os processos de alienação e de estranhamento.

Nesse sentido, a forma de produção que aliena o indivíduo do produto do seu trabalho e faz com que ele veja tal produto com estranhamento – e consequentemente veja também assim as bases de suas relações sociais com os outros indivíduos – produz um fetiche: a mercadoria. A partir dessa constatação, uma variada gama de autores que se detiveram na produção social própria ao sistema capitalista buscaram desenvolver e estender a outros processos da modernidade a noção de fetichismo da mercadoria. Para os autores da Escola de Frankfurt, tudo que foi construído no capitalismo reforça o próprio sistema como a partir da produção do fetichismo. A produção cultural, particularmente, tem como atributo construir os modelos de reprodução do capitalismo e dar atributos humanos nas mercadorias para reforçar o consumo das mesmas.

IV.2 Comunicação

Queremos verificar como se configura a Comunicação nesse processo. A Comunicação, acima de tudo, é a responsável por nos fornecer alimento à mente, à nossa cultura, à nossa formação psicossocial. A Comunicação é a ferramenta que nos possibilita conviver com o mundo em todos os seus aspectos. É através dela que criamos e recriamos as lentes que nos permitem interpretar a natureza e o social, bem como os acontecimentos que nos circundam. Ela não pode ser limitada, na medida em que tenhamos a possibilidade de trocar informações e conhecimentos de que já dispomos, no entanto, sem exigir do outro uma leitura dessa textualidade com os mesmos padrões de nossa leitura.

Começemos pela base do processo comunicacional, na qual a relação de passagem se dá por meio do estabelecimento básico, pelo emissor, de uma mensagem codificada e enviada para uma decodificação pelo receptor. Seria simples se não houvesse elementos determinantes nesse processo e que influenciam no resultado.

Tanto para a elaboração da mensagem quanto para a decodificação da mesma, o processo se inicia muito antes de sua manifestação. Inicia-se no reconhecimento de um campo abstrato que paira sobre nossas cabeças e que contém em si todas as manifestações simbólicas e suas relações nos diferentes espaços culturais que as absorvem, criam e recriam.

Portanto, acolhemos o que escreve Lotman sobre a questão:

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que, si desde el punto de vista de su mecanismo inmanente, la frontera une dos esferas de la semiosis, desde la posición de la autoconciencia semiótica (la autodescripción en un metanivel) de la semiosfera dada, las separa. Tomar conciencia de sí mismo en el sentido semiótico-cultural, significa tomar conciencia de la propia especificidad, de la propia contraposición a otras esferas. Esto hace acentuar el carácter absoluto de la líneas con que la esfera dada está contorneada.” (LOTMAN, I. M., 1996, P. 28)

Assim, estabelecer um processo comunicativo implica na metabolização da diferença, na quebra de pré-conceitos, na assimilação do espaço do outro, e no reconhecimento de seu próprio espaço, para a possibilidade de relacionar, ou pelo menos aceitar, conteúdos diferenciados. A comunicação como processo é essencialmente dinâmica e perpassa as fronteiras da cultura, permitindo que as relações entre campos simbólicos diferentes não se dêem somente em função de elementos comuns aos dois, porém, antes e com mais força, por meio da diversidade de interpretações, das diferenças, do estranhamento, das irregularidades, enfim, de tudo o que possa parecer além ou aquém das nossas lentes. Essa possibilidade de reconhecimento, ao mesmo tempo em que permite o conceito e a aceitação do que é diferente, também acentua a percepção da própria alteridade, matriz identitária de sua individuação. Só a partir dessas considerações é que temos maiores possibilidades de encontrar meios adequados para a elaboração das mensagens, dos conteúdos e efetivar um processo comunicativo.

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um 'penso', mas 'pensamos' . É o 'pensamos' que estabelece o 'penso' e não o contrário.

Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação (FREIRE, P., 1975, pág. 66)

A educação precisa, então, mais do que qualquer campo do conhecimento, valer-se dessas características da comunicação. Para isso ela identifica nos grupos de trabalho aqueles que representam as possibilidades de intersecção entre dois mundos diferentes, que são capazes de transitar mais facilmente em campos opostos e que podem servir de ponte entre o educador-mediador e o educando-sujeito. São pessoas, geralmente com aptidão de criar possibilidades comunicativas que auxiliam na tradução entre mundos, facilitando o trabalho do educador que não se estrutura sozinho, mas precisa fazer-se valer do meio em que está inserido. Nesse contexto, o professor-mediador não necessariamente é o responsável por todo o processo de apreensão do conteúdo trabalhado, mas pode ser simplesmente

aquele que leva a informação até os alunos e utiliza-se da comunicação já existente no ambiente para inserir essa informação no meio e participar então do andamento das mudanças culturais proporcionadas por tal conhecimento e que atingirão todos os agentes da ação.

Como os códigos da Comunicação não são coisas naturais, o mediador de qualquer processo comunicacional não deveria esquecer que as possibilidades de transformação e adequação dos códigos são infindas, não-estanques. Temos uma tendência a mecanizar aquilo que já está aprendido e passamos a tratar como naturais e imutáveis formas artificiais de transmissão de conteúdos. Ou seja, tomamos uma posição que pode nos levar à omissão de nosso papel de educador-mediador ou ignoramos simplesmente e, até por comodidade, as possibilidades que temos de criar novos códigos que atendam nossas novas necessidades, sejam elas de provimento ou interrelacionais.

O comunicador, como um estudioso da comunicação, torna-se responsável pela decodificação das novas linguagens e de suas intenções. Pela tradução e pela interpretação dos discursos que permeiam o comércio, e também pela divulgação desses resultados àqueles que desconhecem as suas ferramentas de análise, ou a ela não têm acesso. São essas possibilidades de criação que são capazes de gerar um nível de consciência sobre as realidades que nos envolvem e que tendem a estabilizar a alienação básica necessária para não acentuarmos nossa condição de animais solitários. Sociologicamente políticos, mas solitários.

No entanto ficam os questionamentos acerca de como relacionar todos esses pontos, que após um olhar detalhado, parecem ficar claros nas suas especificidades. Porém, ao atuarmos junto aos grupos de adultos, com suas expectativas e anseios, percebemos a profundidade do deslocamento de suas realidades próprias. A falta de compreensão acerca do que lhes envolve e as deficiências deformantes, restritas a um ambiente físico e de conhecimento circunscritos e limitados. A representação infinda dos dias na possibilidade de comer.

E o educador na condição de reprodutor de técnicas alienantes, promove a possibilidade de conduzir a massa com a qual trabalha para um fim sem extremos. Até mesmo os questionamentos que esse mediador possa fazer estão subordinados aos seus próprios ganhos, comprometidos também pelas mesmas circunstâncias de formação. Qualquer formação coloca o profissional, em primeira possibilidade, dentro de uma sala de aula. “Não arranja emprego? Vai dar aula!”. É o imperativo do

mercado também para o profissional de formação educacional. A comunicação capaz de libertar vem aprisionando e sendo aprisionada num discurso tecnológico vivenciado pelas camadas médias da população, que sonham com um salto financeiro.

IV.3 Cultura

A definição de Cultura se faz presente neste trabalho, seja pela proposta do curso seja pela natureza das apreciações humanas que lançamos mão. De qualquer forma a análise de um contexto onde um indivíduo está inserido é considerada por nós, o ponto-chave, uma vez que, acreditamos ser exatamente este ponto que delinea as lentes usadas por esse indivíduo para enxergar, viver e reproduzir conhecimentos e comportamentos que permitam sua inserção nos grupos aos quais venha a fazer parte.

A Antropologia discute amplamente as definições de Cultura. São vários os autores que discorreram sobre o tema, entre eles Claude Lévi-Strauss, Edgar Morin, e outros. Para Morin (1979), por exemplo, a Cultura “reúne em si um duplo capital: por um lado, um capital técnico e cognitivo – de saberes e de conhecimentos – que pode ser transmitido, em princípio, a toda e qualquer sociedade e, por outro lado, um capital específico que constitui as características de sua identidade original e alimenta uma comunidade singular por referência a *seus* antepassados, *seus* mortos, *suas* tradições.” (Morin, 1979, p. 170). De acordo com Roque de Barros Laraia, (1997, p. 63), o antropólogo estadunidense Clifford Geertz coloca, entre outras considerações, que a cultura estabelece-se “não um complexo de comportamentos concretos, mas um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções [...] para governar o comportamento”. Ou seja, a cultura é composta por uma somatória de fontes que estruturam o ser humano e que norteiam suas diretrizes comportamentais, relacionadas ao seu *habitat*. No entanto, não queremos aqui trabalhar com definições fechadas nem tampouco nos apoiarmos no conceito de um único autor. Procuramos mais permitir-nos, pela própria natureza dinâmica da Cultura, utilizar-nos dos conceitos acima com a certeza de que, apesar das expressões diferenciadas, o conceito de cultura é uma preocupação constante das Ciências Humanas.

Para Raymond Willians, há de se considerar diversas questões para a definição do termo Cultura. Dentre elas a sua amplitude histórica e de uso que vai desde a sua utilização para definir o “cultivo da terra, dos animais e também da mente humana” (Willians, 1992:10), até a cultura como indicativo de um “modo de vida global de determinado povo ou de algum grupo social”, passando pela sua

interpretação como “processo de desenvolvimento das “artes” e o “trabalho intelectual do homem” (idem:11). De fato, ao analisarmos a amplitude do termo, ficaria difícil reduzirmos a um único conceito, ou delimitá-lo à uma única ciência como detentora de sua definição, o que seria de certa forma incompatível com a própria natureza dinâmica da cultura. Mas é fundamental a contribuição das ciências sociais, notadamente a Sociologia, a Antropologia e a Comunicação, para o desenvolvimento de estudos que dêem conta dessa amplitude de conceitos e aplicações, e também da utilização desses conceitos de Cultura na construção de estudos outros de interesse nas áreas que atendam a sociedade e suas interações.

Laraia (1997) estabelece uma interessante retrospectiva do desenvolvimento da noção e do conceito de cultura. Dessa forma, torna-se importante repassar os aspectos principais dessa análise para encaminharmos a discussão proposta aqui:

O livro do autor se divide em duas partes. A primeira delas aborda o desenvolvimento do conceito de cultura, enquanto a segunda trata das formas pelas quais a cultura influencia o comportamento social e estabelece processos que podem originar diversos tipos de atitudes por parte dos agentes.

Logo no início do seu trabalho, Laraia (1997) aponta dois dos maiores equívocos que circundaram o conceito de cultura em Antropologia: os determinismos geográficos e biológicos. Essas ideias, hoje abandonadas pela grande maioria dos antropólogos e cientistas sociais de renome, sustentavam que as características geográficas ou biológicas seriam responsáveis pelas diferenças culturais entre os diversos povos. O autor apresenta uma série de colocações que mostram a incongruência de tais teses, como, por exemplo, o argumento de que existem diferenças culturais significativas em relação a povos que são expostos pela sua vivência a condições geográficas similares. O raciocínio do determinismo biológico funcionava da seguinte maneira: as diferenças culturais seriam explicadas em função da genética de cada povo. Neste ponto, Laraia se volta à declaração da Unesco, datada de 1950, que sustenta que as diferenças entre os povos se deve à história cultural de cada grupo, e não da sua genética – declaração essa que foi formalizada após o genocídio causado pela Alemanha hitlerista, que culminou com o extermínio de um grande número de judeus – extermínio esse que se legitimou por princípios racistas.

Na sequência, o autor relata o surgimento do conceito de cultura e discorre sobre suas origens, apresentando algumas breves explicações de paleontologia

humana, que destacam o desenvolvimento do bipedismo, o da habilidade manual e do cérebro como condições indispensáveis para o surgimento da humanidade e da cultura mesma. Ao fim da primeira parte do livro o autor expõe algumas das mais importantes teorias modernas sobre a cultura, ao dividir as concepções de cultura em dois grupos: as que a consideram como um sistema adaptativo (linha evolucionista), e as teorias idealistas sobre a cultura, divididas em três outros grupos. O primeiro deles é aquele que considera a cultura como um sistema cognitivo (antropologia cognitiva); o segundo como um sistema estruturalista (caso de Lévi-Strauss) e o terceiro, como um sistema simbólico (tendência esta desenvolvida nos EUA, especialmente por Geertz e Schneider).

Na segunda parte do livro, que se torna mais relevante do ponto de vista dos temas que se discutem aqui, Laraia se dispõe a mostrar, de início, como a cultura condiciona a visão do mundo do homem. Para ele, o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado de uma ação de uma cultura específica.

Laraia coloca a seguir que os indivíduos participam diferentemente de cada cultura. O grau de participação de cada um em uma dada cultura depende de inúmeros fatores, como idade, sexo, posição social etc. O autor fornece vários destes casos, como por exemplo, o estabelecimento de uma idade mínima para o voto ou para o casamento. Neste sentido, destaca também a importância de cada um conhecer minimamente o sistema cultural no qual está inserido. A partir dessa reflexão, fica claro a ideia que é extremamente importante: o conhecimento acerca destes processos para que os indivíduos, tanto os educadores como os educandos, sejam capazes de agir corretamente de modo a se enquadrarem socialmente em uma determinada cultura.

Laraia (1997) enfatiza também que toda cultura possui uma lógica própria, ou seja, não é possível deslocar a lógica de um dado sistema cultural para outro, do mesmo modo que um fato cultural apreende seu sentido apenas na configuração que lhe é própria. Afinal, para ele, a coerência de um hábito cultural somente pode ser analisada a partir do sistema a que tal hábito pertence.

Nesse contexto, consideramos que a análise dos padrões culturais é fundamental para identificarmos o perfil do grupo e do indivíduo. As considerações acerca da cultura premente no ambiente em questão, não fogem das características próprias de apreensão dos padrões culturais presentes em cada cultura, seja ela qual for, reservando a cada uma suas especificidades:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. (LARAIA, R. B., 1997, P. 70).

Essa operação promove em cada grupo cultural considerado uma gama de interpretações, muito próprias da relação tempo-espço a que estão circunscritas, e que norteiam não só as atitudes, mas mais profundamente, o campo simbólico dos indivíduos submetidos a tais padrões. É o estabelecimento de um consenso acerca da significação do mundo, que garante o andamento e a permanência do conjunto por meio de uma alienação que garante a organização da ordem.

No entanto, esse mesmo padrão cultural, baseado em hábitos e costumes que se sobrepõem às relações e são independentes do indivíduo, atuam sobre o grupo a partir de uma realidade que já foi imposta e é interpretada pelo compartilhamento de símbolos que permitem a manutenção das relações de interação e as representações acerca do poder e da sua legitimação.

Porém, a prática dessa análise exige do responsável pelo grupo um olhar apurado e isento sobre as manifestações ocorridas no ambiente de estudo. Mesmo porque se considerarmos o grupo como um todo não poderemos esquecer que ele desenvolve uma cultura própria de interações internas que o torna singular e o caracteriza como uma personalidade de grupo, mas, não elimina, de forma alguma, as reações e ações individuais que incidem sobre o grupo como um todo. Esses indivíduos trazem consigo, cada um deles, uma bagagem de vida, formas, experiências de sobrevivência, uma educação familiar que os direcionam para determinadas interpretações da realidade condizentes com essa cultura adquirida. Além, é claro, do campo simbólico e imaginário pertencente a cada um. Assim, quando nos deparmos com um grupo novo, ele de fato é novo. Também é nova a experiência. O caminho é desconhecido e exige cuidado nos passos.

A observação se origina então, no indivíduo, por meio da exteriorização inda que involuntária de seus traços culturais, em processo reativo ao contato com os demais elementos do grupo. Inclui-se aqui a figura do professor, que a partir de agora, chamaremos de mediador, por considerá-lo o elo natural entre os elementos do grupo – incluindo a si próprio –, as experiências e conhecimentos que transitam no ambiente e o conteúdo a ser desenvolvido como objetivo primeiro do processo educacional colocado em questão. Além disso, há de se considerar também, e talvez com especial relevância, a expectativa dos elementos do grupo em relação aos objetivos finais propostos.

Culturas diferentes promovem visões diferentes acerca do mundo e criam, conseqüentemente, linguagens diferentes. Considerar esse contexto nos permite identificar pessoas de costumes diferentes por meio da observação cuidadosa de seus padrões de manifestações físicas, interpretativas e materiais. Esses padrões nos ajudam a delinear o caminho utilizado para a vivência e a sobrevivência estabelecidas no meio natural, além da dinâmica de relações de interação e preservação sociais. Tal dinâmica determina a inserção na realidade à qual o indivíduo está submetido, exigindo um trabalho adequado para essa diversidade.

O primeiro contato nos fornece uma fotografia do ambiente, e das personagens envolvidas, que nos permite identificar e analisar alguns pontos da cultura material e que demandam cuidadosas observações. Esse contato pode nos fornecer valiosas impressões comportamentais que auxiliem na percepção e captação da linguagem que permeia o grupo e que permite que nos aproximemos dele. O mediador é parte do grupo, e não pode ser um adendo a ele. É de extrema importância que tanto alunos quanto mediador sejam, juntamente, agentes da ação educativa. O decorrer do trabalho irá fornecendo-nos outros dados importantes e relevantes para a continuidade desse andamento. A cultura imaterial, ou as crenças das pessoas, também surgem como fatores de sustentação do indivíduo e do grupo e precisam ser identificadas e ter o reconhecimento do próprio grupo. Nunca sequer permitir-se arranhar o respeito às diferenças, isto é, a diversidade humana é um imperativo a que dever-se-á estar sempre atento. A sua percepção e apreensão auxiliam no delineamento da técnica comunicacional a ser empregada e trabalhada, promovendo a ampliação do campo de signos e relações de significados que perfazem o universo tanto do educador quanto do educando. Os mais difíceis de perceber, mas talvez os de maior relevância, são os pressupostos básicos que se

configuram como crenças inconscientes, mas que orientam a maior parte do campo do universo interior composto de valores da pessoa. E por isso, a Comunicação oferece sentido àquilo que, a priori, possa nos parecer estranho e até bizarro, e coloca-a numa condição de ciência ao lhe atribuir responsabilidade de aclarar esse sentido:

A comunicação é a única ciência que tem no seu interior e de forma estruturante a presença expressiva do estranho, do inexplicável. (...) Ela não desvela o misterioso, ela lhe atribui o status de respeitabilidade intelectual ao incluí-lo no corpo de seu saber. Neste sentido, as descobertas das novas tendências científicas, a incerteza, o caos, a incompletude, o fractal confirmam os pressupostos da comunicação e a legitimam como ciência pioneira da nova ordem. Seus fenômenos e, por derivação, sua prática científica são a causa, e não a consequência de toda essa revolução do pensamento no último século. (MARCONDES FILHO, C., 2002, P. 145, 146).

Desse modo, acreditamos que o autor alça o fenômeno comunicacional à condição de ciência.

Para dividir conhecimento é necessário primeiro conhecer, se ambientar, se permitir aprender a partir do que o grupo traz como caráter identitário. Bem como os códigos culturais desenhados por eles. Somente nessa identificação é que se torna possível o andamento de um processo educativo, pois o professor só o é se levar em conta o campo da linguagem do educando, e para isso ele, como comunicador, não poderá dispensar conceitos fundamentais da cultura presentes no processo da comunicação. Apenas sob a influencia de um receptor é que o produtor de signos pode se tornar produtor. Afinal a comunicação, no processo educacional, tem primordialmente a função de acrescentar dados ao campo cultural dos elementos envolvidos, e não impor novas formas de pensar. A medida que ofertamos idéias e vivências a outras pessoas estamos dilatando o contexto informativo e promovendo possibilidades de ampliação, ou, até mesmo, de transformação do campo vivencial. Mas isso não significa que o outro vá fazer desse conteúdo recém apreendido o mesmo uso que faríamos nós. A utilidade dos conteúdos é determinada por fatores alheios à nós, porém, inerentes àqueles que recebem a informação e farão uso dela

da forma que melhor lhes convier. Nem mesmo a avaliação de melhor empregabilidade desse material dividido nos cabe. À nós, cabe simplesmente a consciência de que esse é o verdadeiro contexto do livre-arbítrio.

O *'transformar o mundo'* do educando deverá então ser um processo de modificação único e muito próprio do indivíduo, na qual a partir da agregação de informações alheias às suas próprias, lhe permitirá um novo estado de cultura que se manifestará de acordo com as possibilidades emocionais de cada um. No entanto, sem destruir as fronteiras que definem as características dos códigos de relacionamentos interpessoais que depreendemos dos textos produzidos pelo outro, nem suprimir de todo uma alienação mínima necessária que nos permite conviver em interação com outros, permitimo-nos a nossa diversidade e a do interlocutor. Ele é o sujeito do seu processo, e não o objeto de atuação do educador.

O educador atua proporcionando possibilidades de supressão da alienação total do indivíduo: Procura torná-lo capaz de sair da anestesia factual para enxergar a condição em que está: Para isso ele deverá adquirir outra visão, mais crítica e consciente, dos processos sócio-econômicos que o impelem a interpretar a sua realidade como estrutural e rígida. Isso reafirma a ambivalência do professor-mediador.

IV.4 Educação

Para trabalharmos com Educação, além das considerações acima, também devemos acatar o meio ambiente do qual se originou esse grupo, desde a sua localização geográfica, às influências econômicas incidentes sobre esse *habitat* e até mesmo o comportamento climático que perfazem um “entorno” significativo e determinante de circunstâncias delineadoras que acabam por aproximar esse indivíduo daqueles que compartilham esse meio ambiente e distanciá-lo daqueles que não compartilham, nem mesmo parcialmente, desse quadro ambiental.

Como vemos em Paulo Freire, o homem é ser atuante e não pode ser dissociado desse contexto se quisermos que ele se torne um ser transformador da sua realidade:

[...] o homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um 'ser em situação', é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da 'praxis'; da ação e da reflexão. (FREIRE, P 1975, P. 28).

Logo, isso vem a reafirmar o contexto cultural que propõe dar conta de colocar o homem em interação com aquilo que o envolve, pois, tal envolvimento se dá principalmente em função da necessidade de sobrevivência, e é onde a natureza provoca o homem a desenvolver meios adequados que lhe garantam a permanência saudável. Essa relação homem-natureza se estabelece sobre bases de vivências empíricas e capacidade de relações subjetivas com o meio que exige desse sujeito ações e associações reflexivas que acabam por promover a dinâmica cultural mais adequada à realidade em que se encontra.

E então surge uma série de questões que se chocam com demandas sociais, econômico-financeiras, político-estruturais e, por que não dizer, até mesmo acadêmicas. Sem a pretensão de analisar, pormenorizadamente, cada item que influencia na construção do conhecimento desses indivíduos, podemos tentar desenhar um caminho, que aliado à *performance* e consciência do professor, seja adequado para o início do caminhar do educando na busca do seu conhecimento, sem no entanto trabalhar com sistemas aculturadores e nocivos, com uma

metodologia cega e finalista. De modo oposto, acreditamos que educar um adulto é provocar um *Big-Bang* para o reconhecimento de um universo novo, estranho e próprio de cada um. Que é só seu, do educando e de mais ninguém, muito menos e, principalmente, do educador.

Talvez a grande dificuldade resida justamente em escaparmos das concepções e modelos pré-existentes. Dos formatos educacionais que vivenciamos desde que pisamos em um ambiente escolar e visualizamos o professor como detentor de toda a sabedoria.

[...] o paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles. (MORIN, E 2007, P. 25).

Esse mesmo formato nós reproduzimos, quase como um pressuposto, quando assumimos um grupo de estudos ou uma sala de aula. O papel do professor, sua postura, sua função de possuidor do conhecimento e o papel do aluno, seu comportamento e sua condição de aprendizagem estão inculcados em nossas consciências desde nossas primeiras relações familiares. E nós as espelhamos quase que fielmente desde nossas brincadeiras de infância, sem muitas vezes nos darmos conta de que esses mesmos modelos, se não forem questionados e devidamente adequados à realidade na qual está sendo trabalhado, atuam como excludentes daqueles que não correspondem, ou não atendem, aos padrões de comportamento, aprendizagem e reprodução dos valores tidos como necessários para fazerem valer junto à sociedade a qual está inserido.

No entanto esses modelos precisam ser adequados a esse contexto que vimos discutindo até aqui, para então contribuirmos com um aprendizado mais coerente e capaz de ajudar a promover uma sociedade mais crítica ao invés de seu papel de simples reprodutora de mão-de-obra. E o ponto chave desse processo está nas mãos do educador que, quando ciente de sua função comunicativa, tem por obrigação moral e ética, conhecer os meandros e possibilidades da Comunicação e da Linguagem a fim de cumprir com o seu objetivo. Muitas vezes a dificuldade vem justamente no papel da desconstrução de um modelo cartesiano para a construção

de uma relação de aprendizagem em que o grupamento em questão possa contribuir com a sua ciência, com o seu empirismo para a formação do grupo e do próprio professor.

Rogers, em seu livro *A Pessoa como Centro*, aborda justamente o conflito da sociedade atual em apegar-se a modelos pré-existentes, que nos sustentaram confortavelmente em nosso *habitat* até a atualidade, e a confusão causada pela chuva de informações que questionam as antigas instituições que nos alicerçavam. No entanto, também nos alerta para o fato de que essa situação proporciona ao homem moderno a possibilidade de conduzir seus próprios valores através das opções de escolha e autodeterminação.

A realidade adentra hoje nas casas por todas as entradas e brechas, e somos sujeitos a ela, o que nos garante uma infinidade de informações e possibilidades de escolha, que muitas vezes nos impulsionam a romper com antigos significados. O indivíduo hoje tem mais possibilidades de buscar sua auto-realização justamente pela desestruturação dos modelos sociais, pela sua desconstrução e pela possibilidade individual de construção dos próprios valores. Mas, ao mesmo tempo, gera um conflito pela duplicidade e perigo desse caminho desconhecido que pode tanto nos levar a questionamentos relacionados às instituições e propostas que nos circundam, como pode também nos levar a acatar modelos vendidos como ideais.

[...] Nunca ele teve, na verdade, tanto “contato com a realidade”. A todo instante, sem esforço de sua parte, os meios de comunicação o envolvem nos acontecimentos e nas tendências [...]. Mas, ligado a tudo, perde os limites que seu grupo – nacional, etário ou sócio-econômico – lhe assegurava, e sente-se confuso, anônimo, desconhecido de si mesmo. Continua sendo treinado e equipado para se mover num determinado espaço de vida, e sente-se só e incapaz nas situações mais amplas que não previa. (ROGERS, 1975: P. 58).

Os modelos de aprendizagem dos grupos sociais, reproduzidos por décadas, não deram conta das mudanças ocorridas no campo tecnológico e comunicacional, e acabam por promover uma confusão de comportamentos que traçam um estreito limite entre o buscar padrões que garantam alguma segurança, mesmo que sejam

em valores antes calcados e seguros pela própria sociedade; seja pela busca frenética do rompimento com padrões tidos como “limitadores” da liberdade humana.

[...] A realidade externa, entre as múltiplas imagens divergentes de realidade, torna-se relativa e esquiva. A confusão é igualmente inevitável quando o homem se volta a uma realidade sua, interna. A sua própria verdade tem sido publicamente desafiada. Dizem-lhe que ele é movido por forças inconscientes que desconhece, é estimulado a determinadas condutas por condicionamentos que não identifica, é programado quanto ao que sente, faz e pensa por processos bioquímicos casuais e, finalmente, que ele é um ser responsável pela vida que constrói para si a partir de escolhas livres. Ou seja, qual é a realidade pessoal, a realidade do que se é? (ROGERS, 1975: P. 59).

Ou seja, ao mesmo tempo em que sugere que o indivíduo é um conjunto de resultados biológicos, químicos que determinam o seu comportamento, sua apreensão de conceitos e vivências, joga para ele a responsabilidade da liberdade de escolha. A nosso ver o grande motor motriz dessa tempestade de informações, desconstruídas e conflituosas está também calcada na questão do consumo e do fetichismo. O próprio profissional da Educação passa por essa subversão e sente-se inseguro frente a tantas mudanças e propostas, contando com alguns inconvenientes a mais, como por exemplo, a destruição dos valores de reconhecimento pelo papel do educador, a disputa com os meios de comunicação de massa, a concorrência estabelecida pela economia de mercado nas escolas, entre outros fatores que competem para o risco de uma reconstrução de conceitos que não dêem conta de atender o indivíduo. Não podemos negar que os mesmos conflitos que atingem o educando atingem também o educador, sendo que ambos fazem parte do mesmo meio social e sobre eles incidem, basicamente, as mesmas influências.

Rogers argumenta também que há um conflito estabelecido entre a “realidade externa ao indivíduo e sua realidade interna”. Esse fato, por si só, já pode gerar uma dúvida quanto à qual realidade que lhe garante uma segurança de identidade, ou pelo menos, responda às cobranças impostas pelos modelos vigentes.

Para Todorov (2007), o sentimento de auto realização que nos proporciona a realização de determinados gestos ou a adoção de certas atitudes, por mais que possam ser vivenciadas de maneira intensa, não deve ser confundido com o que comumente se chama de desenvolvimento da personalidade. Pois para se pensar em um desenvolvimento da personalidade, seria necessário levar em conta a necessidade de uma abertura exterior, em que houvesse abundância de processos comunicativos – o que, para o autor, expressaria uma forma substantiva de alegria. Já a realização puramente instrumental, ou seja, a realização profissional que não ecoa na vivência pessoal do indivíduo, tem um efeito puramente interno. Dessa forma, para Todorov (2007), essa modalidade não exclui a solidão e o silêncio que são constitutivos da modernidade.

Ao interpretar as dinâmicas especiais que se concatenaram na modernidade, Todorov (2007) acredita identificar uma contradição específica, que é constituinte da própria condição humana: para ele, nossa consciência e nossos desejos vivem no presente perpétuo e se movem no infinito. Nossa existência desenrola-se no tempo e tem uma extensão finita, propõe esse autor. A partir dessas proposições, nos é possível colocar a discussão acerca do papel que o comunicador pode ter nesse processo. É ele quem vai ter a oportunidade de identificar em que sentido as informações que vão levar ao acesso dos alunos poderão ter uma aplicação puramente profissional, no sentido instrumental, ou se as mesmas poderão concorrer para um real desenvolvimento da personalidade desses alunos, no sentido proposto por Todorov (2007).

De qualquer forma, o professor/mediador tem um grande papel nesse processo porque ele está, a nosso ver, amplamente vinculado ao processo de aprendizagem, seja ela qual for. Pode ser no Ensino Regular, Técnico ou Profissionalizante.

O fato é que, como o professor/mediador, resultado de uma reprodução histórica acerca de sua função, desenvolve em sua formação o foco de mercado, comprometendo o desenvolvimento amplo de habilidades que propiciem a cognição, o envolvimento e o interesse dos alunos pelo conhecimento. As dificuldades de aprimoramento, o custo financeiro do aprendizado, entre outros fatores, aliados ao mecanicismo metodológico e comportamental, acabam abrindo um abismo entre a satisfação pessoal do próprio professor e o seu compromisso com o ensino.

Também elencamos aqui as grandes possibilidades que se descortinam nas atitudes do professor/mediador ao perceber que, desenvolvendo a capacidade de se posicionar como membro do grupo com o qual trabalha, e conquistando, entre o grupo, a aceitação da parte dele, tem ampliadas as possibilidades de proporcionar um maior interesse dos educandos pelo conhecimento como um todo, e não somente como degrau para uma empregabilidade incerta e uma frustração crônica a cada movimento do mercado. Dotando-os de capacidade de adaptação para enfrentarem as oscilações e mudanças cada vez mais freqüentes do mercado.

Para tanto, porém, é indispensável que o educador se aproxime do seu público – ou seja, dos seus alunos – para que o conhecimento específico que ele adquiriu em seus anos como acadêmico se torne comunicável, e, poderíamos dizer, palatável para esse público. Para isso, é essencial que o profissional da educação desenvolva uma relação de compreensão e proximidade com os fenômenos locais ligados à educação para que, desse modo, seja capaz de estabelecer uma técnica correta para que o processo educacional seja mais operante.

Nesse processo, podemos dizer que existe o risco de que a própria palavra escrita e falada pelo educador seja recebida de uma maneira equivocada pelo aluno, e assim o potencial comunicativo e, em princípio libertador que o processo pedagógico poderia e deveria ter, fique totalmente comprometido. Se esse for o caso, poderia se constatar uma situação indesejável: o pesquisador acadêmico e o conhecimento específico que ele obtém através de suas pesquisas se distanciariam do universo comunicativo ao qual ele deveria estar tentando se aproximar. E esse é particularmente o caso em um processo educativo que tem como base a educação de adultos, no qual a compreensão e exploração das particularidades do grupo devem estabelecer as diretrizes para a atuação mais eficaz do educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Adorno e Horkheimer (1985), a cultura na modernidade se transformou em valor de troca, assim como as demais mercadorias; dessa forma, a cultura passa a ter valor apenas na medida em que pode ser trocada, não na medida em que é algo que possua valor em si mesmo. Esses autores observam ainda que o que é novo nessa relação não é o caráter mercantil da cultura, que já existia na sociedade burguesa do período anterior ao auge da modernidade. A novidade é que hoje ela - a cultura - parece se declarar deliberadamente como tal: a própria arte, na visão crítica desses autores, renega sua própria autonomia, incluindo-se orgulhosamente entre os bens de consumo, o que lhe confere o encanto da novidade. Segundo este pensamento, o princípio do fetichismo da mercadoria se realiza completamente na Indústria Cultural – a indústria dos produtos culturais, noção fundada exatamente por Adorno – no qual o mundo sensível é substituído por uma seleção de imagens que existe acima dele, e que ao mesmo tempo se fez reconhecer como o sensível por excelência.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), a Indústria Cultural se concretiza progressivamente como um instrumento de deformação da cultura e da consciência. Para a sociedade capitalista moderna, essa indústria se estabelece não somente como uma indústria que cria produtos e entretenimentos padronizados, mas também como um poderoso instrumento de coesão social, que incute valores, preceitos, crenças, modos de ser, de pensar, de agir e de valorizar, a realidade. Foi ela que ajudou a construção, cristalizar e universalizar os valores da sociedade do consumo em que vivemos hoje. A ideia de Sociedade de Consumo designa uma sociedade característica do mundo desenvolvido em que a oferta excede geralmente a procura, os produtos são normalizados e os padrões de consumo estão massificados. Além disso, as tendências consumistas são exacerbadas pelo desenvolvimento crescente da indústria publicitária e da disseminação dos atributos tecnológicos que cada vez mais são considerados indispensáveis para a vida moderna.

Através da alienação o indivíduo não se reconhece em seu trabalho, outro pode se apropriar dele uma vez que o trabalhador não se vê no processo nem no produto final. Segundo Bermann o “fetichismo é o que encobre esse processo sem permitir que o enxerguemos” (2007).

Na medida que criamos desejos de consumo, travestidos de necessidades, geramos com isso uma linha de raciocínio que justifique nosso consumo. Não tomamos posturas racionais quanto a situação real que vivenciamos através da

sociedade que, violentamente, responde aos desmandos políticos e econômicos. Não. Na verdade racionalizamos através de discursos que justifiquem o consumo e camuflam a escravidão imposta pela sociedade moderna capitalista.

O processo segue um caminho claro que parte da alienação da produção, passando pelo estranhamento e culminando com o fetiche do consumo. A liberdade torna-se individualizada pelas mãos desse fetiche. Ela não mais se enverga nos outros, nem tampouco se realiza no outro. Ela se traduz nessa individualização de si mesma que não permite que o indivíduo se aperceba desse processo. (Berman, 2001)

A partir dessa discussão, podemos propor que, como queria Adorno, o capitalismo é um sistema social que não cria em si os germes para sua superação. Isso porque no interior de tal sistema, que foi ele mesmo o motor da modernidade, o trabalho social passa a ser a base da produção de fetiches em formas de mercadoria, que passam a alimentar o consumo polifônico de sentidos que se diluíram fatalmente com a perda de referências decorrente do processo selvagem de modernização descrito por Berman (2007). Dessa forma, tais sentidos estão hoje fundamentados na experiência do consumo: as próprias identidades sociais entre diferentes grupos passam a se traduzir na forma de nichos de consumo de determinados produtos, processo esse que é mais fácil de ser percebido se pensarmos no consumo de produtos da indústria cultural e das identificações que se criam a partir desse consumo.

Dentro da via do emprego x trabalho, o que se configurava até então como uma transformação da sociedade calcada na substituição do emprego pelo advento das máquinas, hoje começa também a apresentar a saturação da prestação de serviços. Esta, que então, era a via de possibilidades para aqueles que não mais conseguiam empregos, já apresenta um excedente que vem aumentando cada vez mais.

O comunicador, como um estudioso da comunicação, torna-se responsável pela decodificação das novas linguagens e de suas intenções. Pela tradução e pela interpretação dos discursos que permeiam o comércio, e também pela divulgação desses resultados àqueles que desconhecem as suas ferramentas de análise, ou à ela não têm acesso.

O que fazer com o adulto analfabeto na sala de aula que espera ali a sua possibilidade de sobrevivência? Os programas de qualificação profissional garantem uma reintegração ao mercado de trabalho? Que trabalho? Com que perfil os alunos saem desses cursos? Seria o papel do professor/mediador também uma mera manipulação da sua função como instigador do senso crítico e da aprendizagem? Ou seria ele um transmissor de valores capitalistas que garantam o marchar ininterrupto e silencioso daqueles que buscam alcançar os seus anseios e desejos de consumo, a qualquer custo?

Essas questões são capazes de calar também nossa voz. E deixamos aqui, em aberto suas respostas. Não por elas não existirem. Mas porque nós ainda não as encontramos dentro dessa nova conformação do mundo atual.

REFERÊNCIAS

- A Bíblia de Jerusalém, tradução direta dos originais, sob a direção da 'École Biblique de Jerusalém, in Genesis – As origens do mundo e da Humanidade. São Paulo: Edições Paulinas, 1980.
- ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. A dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- BAUMAN, Z. O mal estar na pós modernidade. Trad. Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama; Revisão técnica: Luiz Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BEISIEGEL, C. R., Política e Educação Popular – A Teoria e a Prática de Paulo Freire No Brasil, 2ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- BERMAN, Marshall. Aventuras no marxismo. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- BERMAN, Marshall. Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BOSI, A. Dialética da Colonização. São Paulo: Cia das Letras, 2006.
- COHN, G. (org.), Comunicação e Indústria Cultural: leituras de análises dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massa nessa sociedade, 4ª Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.
- FARIAS, Luiz Alberto de. A Literatura de Relações Públicas – Produção, Consumo e Perspectivas. São Paulo: Summus, 2004.
- FARIAS, Luiz Alberto de. (org). Relações Públicas Estratégicas – Técnicas, conceitos e instrumentos. São Paulo: Summus, 2011.
- FREIRE, P., Ação Cultural para a liberdade – e outros escritos. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, P., Extensão ou Comunicação? Trad. Rosisca D. De Oliveira, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975.
- GAIARSA, J. A. O Espelho Mágico. São Paulo: Summus, 1984.
- Graciano, M. A Educação como direito humano – A escola na prisão. 2005. 165f. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- HARVEY, D., Condição Pós-Moderna – Uma pesquisa sobre as origens da Mudança Cultural, 13ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- HESÍODO. Os trabalhos e os dias; trad. Mary de Camargo Neves Lafer. São Paulo: Iluminuras, 2006.

- HESÍODO. Teogonia – a origem dos deuses; trad. Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- HUBERMANN, L., A História da Riqueza do Homem. Trad. Waltersir Dutra; www.tutomania.com.br.
- LARAIA, R. B. Cultura – um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- LOTMAN, I. M., La Semiosfera I – Semiótica de La Cultura y Del texto. Madrid/ES: Ediciones Cátedra, 1996.
- LURIA, A. R. Pensamento e Linguagem – as últimas conferências de Luria; trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso; supervisão de trad. Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MARCONDES FILHO, C., O espelho e a mascara: o enigma da comunicação no caminho do meio. São Paulo: Discurso Editorial, Ed. UNIJUI, 2002.
- MARX, K. O Capital. São Paulo: Centauro Editora, 2005.
- MARX, K. e ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista, Edição Ridendo Castigat Mores; Fonte Digital; pág. 09.
- MORIN, E., O enigma do homem; trad. Fernando de Castro Ferro, Rio de Janeiro; Zahar Editores, 1979.
- MORIN, E., Os sete saberes necessários à educação do futuro / trad. Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya; 12ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- MORRIS, Charles. Fundamentos de la teoria de los signos. Espanha/Barcelona: Paidós Ibérica S A, 1994.
- Ribeiro, V. M. M., Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental, São Paulo: Ação Educativa; Brasília; MEC, 1997.
- ROGERS, Carl R.; ROSENBERG, Rachel L. A Pessoa como Centro. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.
- TODOROV, T. A Literatura em perigo; trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- TODOROV, T. A vida em comum – ensaio de antropologia geral; trad. Denise Bottmann e Eleonora Bottmann. Campinas/SP: Papirus, 1996.
- VERNANT, J.P. Mito e Pensamento entre os gregos – Estudos de psicologia histórica. São Paulo: Difusão Européia do Livro e EDUSP, 1973.

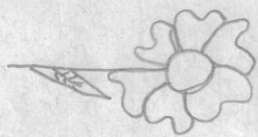
VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILLIAMS, R. Cultura. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

ANEXOS

Imprensa

de Bimantia



Imprensa de Flores

03/10/08

Quintessência da Natureza

AS

MIMHAS LOUAS bustali
AS

histórias

dia 03/10/08

nome Duryg. Queiroz de
Nogueira

Os meus tempos de infância.

eu gostava muito de
limpar de lençóis e

carro e ~~de~~ uma meni-
na felizes minha mãe.

trabalha e eu ficava com

minha tia e avó, elas

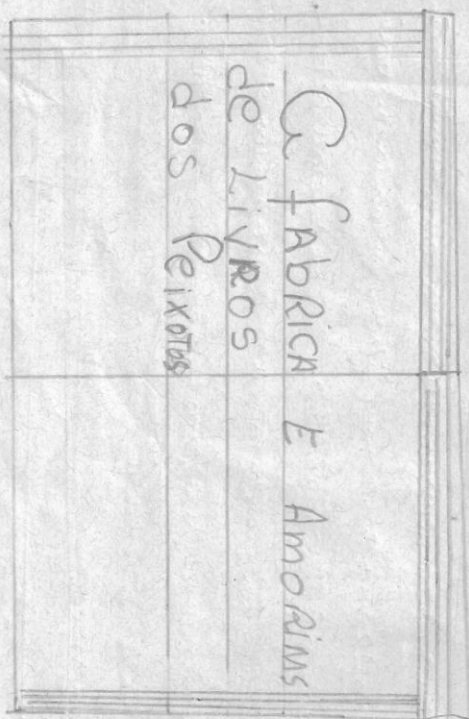
tinha um papagaio que

falava comigo pra a

meu ~~pequena~~ minha de estíma-
ção ele era carinhoso.

A minha vida que
marcou foi a morte da
meu padrinha

Além disso se tem uma fabrica
de livros.



03/00/08 João Peixoto de Amorim

AS

MINHAS

DUAS

HISTÓRIAS

DE 8194,01

Em 1994 em Junho 17 onde nasceu 18, a mãe a grande primeira filha e vem depois o filho do 1º

[illegible]

Deus e o maior reliquão mais importante qual
 foi a minha te pela a minha religião que eu sempre trabalho
 para manter e trazer a Cristo

Agro
+
AGROTIFFA

Pinha
história

Elcio. Loure

Em minha infância tive um dos pés quebrado. Bimbecete em frente da casa, com meus caninos, quando um rapaz bebado deu a mim socos e enfiou na garganta da casa, onde eu bimbava, por não ter um do meu pé.

O sr. pai deu enfração meu pé com aipa e bambu e eu não fui p/ a planta casa. Ando normalmente.

O pé quebrado é o direito.

No ano de 2000, participei da invasão do CDHU, onde eu ganhei! No dia de ouvir os papos da casa, tive a impressão!

Não poderia ter a casa por um homem solteiro e não tinha ninguém que digir, deu, de mim. Esse foi o argumento que ouvi.
Injustiça ou não, fiquei a ver não.

ESCREVER É
RELEMBRAR OS
FATOS QUE ACONTECE
NA VIDA

REALIZADO:

com Seabra

EDITORA. IYANI
autôres
DOMINGUES
SEABRA

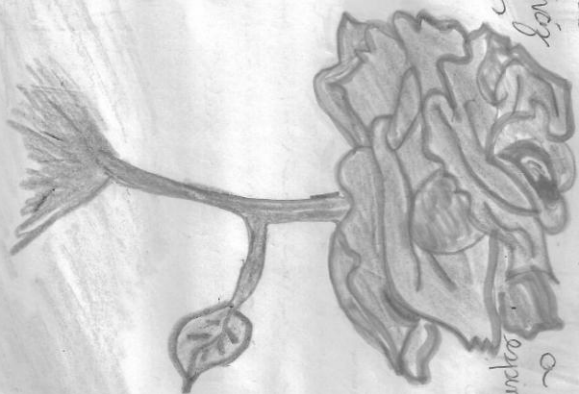
HISTÓRIA
QUE
VIVENCIEI
EM
MINHA
VIDA,
RELATOS QUE
ACONTECERAM
NA VIDA REAL...

26 25 24

Quando eu tinha 6 anos pensava somente em brincar, correr, dançar e estudar, pois minha mãe me ensinava um pouco de matemática e inglês (danças) ginástica olímpica e artes. Kand. Paul, Veli;

atividade. Como não havia mais
des games eu comecei o jogo Rand
Ball para Ezequiel Dreyfuss, com-
de eu fui desenvolvendo jogos
habilidades neste esporte, fui conhecida
a jogu Rand-Ball para alegres
de Papelinings, com ele eu me des-
toquei como meio de campo, senta-
sante, pois é por último fui goleira
me qual fui conhecida a representante
e jogu para um time de grandes
na grande São Paulo, meus de-
des meus 9 anos comecei a trabalhar
de Balde, meus patos, a Sarah Angel
Bausfeldt era dentista, e seu Ezequiel
Dr. Juan Bausfeldt é médico, cuidava
de duas filhas doentes e do, eu te-
parava e meu Tempo Bausfeldt com
eles, seu meu Pai engrandou para
mes esse dilema, quando come-
çamos a trabalhar, cada um tem

folhas tudo o que ocorre em
meu vida e acontece em cada
um de uma hora, pois a
nossa vida
é
desesperada.



Um Simbolo

Gandhos

REALIZAÇÃO:

Autor: Gandhas

nome da empresa
Gandhas e Vencedor

marca Autoria

Coração Dividido
em Sofrimento...

duos duos deos

Esti libro

Contem, Hstoria de Infancia
Superior, Penancia, aventura
Tragedia e dramatica