



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELIANE BARDANACHVILI

EDUCAÇÃO, TRABALHO E EMPREGO EM UM CADERNO  
DOMINICAL DO 'JORNAL DO BRASIL': DEBATES E EMBATES

RIO DE JANEIRO

MAIO / 2009

ELIANE BARDANACHVILI

EDUCAÇÃO, TRABALHO E EMPREGO EM UM CADERNO  
DOMINICAL DO 'JORNAL DO BRASIL': DEBATES E EMBATES

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da Universidade  
Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como  
parte dos requisitos necessários à  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Libânia Nacif Xavier

Rio de Janeiro  
Maio / 2009



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “Educação, trabalho e emprego em um caderno dominical do Jornal do Brasil: debates e embates”

Elaborada por: **Eliane Bardanachvili**

Orientada pelo (a): **Prof. Dr. Libânia Nacif Xavier**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 05 de junho de 2009

**Banca Examinadora:**

Presidente: *Libânia Nacif Xavier*  
**Prof. Dr. Libânia Nacif Xavier**

*Carmen Teresa Gabriel Anhorn*  
**Prof. Dr. Carmen Teresa Gabriel Anhorn**

*Maria Aparecida Ciavatta Pantoja Franco*  
**Prof. Dr. Maria Aparecida Ciavatta Pantoja Franco**

*À minha família, porto  
onde sempre pude ancorar.*

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, **Libânia Nacif Xavier**, pela afinidade imediata, pela relação de confiança, pela sintonia à primeira vista, por, com seu conhecimento, saber me apontar caminhos, por me encorajar sempre, por segurar minha mão e, ao mesmo tempo, me deixar seguir; à minha querida amiga **Ana Lagôa**, por ter aberto na imprensa o espaço do caderno *Educação & Trabalho*, e, também, pelos toques iniciais e finais, pela prontidão para o diálogo, pela sintonia, pela cumplicidade, por seu conhecimento, sensibilidade e inteligência, por compartilharmos as mesmas ideias e ideais; à minha irmã, **Rosane Bardanachvili**, amiga de toda e qualquer hora, por sua força, por me dar a mão, sempre, por me mandar para frente, por firmes e decisivos toques, observações e comentários – sem ela, eu talvez não tivesse começado para poder terminar; ao meu filho, **Bernardo**, minha luz, minha alegria e meu sentido de existência, por seu apoio explícito e pela energia permanente que representa a sua presença; ao meu pai, **Ezra Bardanachvili** (*in memoriam*), que soube nos mostrar e construir em nós o valor do estudo e do trabalho; a minha mãe, **Lili Bardanachvili**, pela fidelidade, pela presença, pela força e pela disponibilidade de atenção permanente; ao meu irmão querido, **Carlos Alberto Bardanachvili**, pelo companheirismo, pela ajuda e apoio, pela preocupação e por me fazer saber sempre que está ali; à **Carmen Gabriel**, pelas aulas vigorosas e pelas observações importantes no meio do percurso; ao **Roberto Leher**, pela riqueza de suas aulas e por ler e comentar meu projeto; aos demais **professores do PPGE** com quem pude conviver durante o curso de Mestrado, por me aproximarem do mundo acadêmico, apresentando-me autores e ideias e sintonizando-me com uma linguagem e um discurso que me eram pouco familiares até então; à **Solange Rosa**, por sua competência e prontidão, trator da secretaria que nunca me deixou sem resposta, e ao **Henrique Mallet**, por sua gentileza e solicitude; às queridas **Célia Linhares** e **Marlene Carvalho**, que me incentivaram decisivamente e me apoiaram em vários momentos desse processo; à minha cunhada, **Dalila Graça**, pela amizade constante; aos meus sobrinhos, **Júlia e Henrique**, fontes inesgotáveis de alegria; aos meus **amigos**, cuja existência me deu e me dá força.

**Ficha catalográfica:**

BARDANACHVILI, Eliane.

Educação, Trabalho e Emprego em um caderno dominical do 'Jornal do Brasil'; debates e embates

Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

1. Educação e trabalho; 2. debate educacional; 3. mediação jornalística.

*A sociedade é maior do que o mercado. O leitor não é consumidor, mas cidadão.  
Jornalismo é serviço público, não espetáculo.*  
Alberto Dines

## RESUMO

O objetivo desta dissertação é mapear o debate relativo à temática educação-trabalho-emprego, em um momento no qual a discussão ganhou grande impulso na sociedade – a transição do século XX para o XXI–, tomando como material de análise a totalidade das entrevistas publicadas aos domingos no caderno *Educação & Trabalho* do *Jornal do Brasil*, veiculado de janeiro de 1999 a maio de 2001. Nas falas dos entrevistados, é possível detectar posições em jogo, olhares convergentes e embates travados no período, em torno da temática. O mapeamento do debate foi realizado levando-se em conta que as ideias contidas nas entrevistas chegaram ao leitor comum de forma mediada, isto é, a partir dos filtros inerentes ao fazer jornalístico, e que, assim, deixaram sobressair o que, de alguma forma, aparecera como hegemônico no campo da Educação, no contexto em que essa produção se deu. A análise das entrevistas permite enxergar esse campo, por meio da discussão que o jornal apresentava; ao mesmo tempo, possibilita conhecer como a discussão, até então constituída fora das páginas do jornal, aparece numa construção jornalística.

**Palavras-chave:** educação e trabalho; debate educacional; mediação jornalística.

## **ABSTRACT**

This dissertation seeks to map the debate on the education-labour-employment subject at a time in which the discussion has taken on great importance in society – the transition from the 20th to the 21st Century – taking for analysis all the interviews published in the *Educação & Trabalho (Education & Labour)* section of *Jornal do Brasil* newspaper, from January 1999 to May 2001. Among de ideas of the interviewees, it is possible to detect different positions, converging views and clashes waged in the period. It was taken into account that those ideas reached the regular reader in a mediated way, in other words, from the filters inherent to journalistic activities. This would excel what had somehow appeared as hegemonic in the education field, in the context in which this output took place. Analysis of the interviews gives us a view of this field through the discussion available in the newspaper. At the same time, it enables us to know how the discussion, that until then used to take place outside the pages of the newspaper, appeared in a journalistic construction.

**Keywords:** education and labour; educational debate; journalistic mediation.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
O olhar de uma jornalista .....	13
Nas entrevistas, um convite à reflexão .....	15
Capítulo a capítulo .....	17
<b>PARTE I – EDUCAÇÃO, TRABALHO, EMPREGO E JORNALISMO .....</b>	<b>20</b>
<b>1. O PAPEL DO JORNAL .....</b>	<b>20</b>
1.1. De hierarquias e legitimações .....	20
1.1.1. O papel do jornalismo .....	24
1.1.2. O papel do jornalista .....	27
1.1.3. Brechas .....	29
1.1.4. A cobertura de Educação nos anos 1990 .....	31
1.2. O caderno ‘Educação & Trabalho’ .....	34
1.2.1. Características da publicação .....	35
<b>2. MUNDO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>40</b>
2.1. O perfil da educação escolar .....	42
2.2. Os sentidos do trabalho e a formação profissional .....	47
2.3. Os conceitos de competência, capital humano e outras reatualizações .....	48
2.4. Trabalho e Educação X Educação e Trabalho .....	51
2.5. Modernidade X Pós-modernidade (individual X coletivo e o papel do Estado) .....	53
2.6. Para além da academia, a discussão em outros nichos .....	56
<b>3. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>60</b>
3.1. Quadros.....	60
3.2. Fundamentação teórica e metodológica.....	62
3.3. A exploração do material empírico.....	65
3.4. Procedência dos entrevistados.....	68
3.4.1. Procedência geográfica.....	68
3.4.2. Procedência profissional.....	70
3.5. Quanto às categorias temáticas.....	77
<b>PARTE II – EDUCAÇÃO, TRABALHO E EMPREGO: POSIÇÕES EM JOGO NAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>83</b>
<b>4. DEBATES E EMBATES: Educação Escolar e Ensino Superior.....</b>	<b>84</b>
4.1. A categoria Educação Escolar (Quadro IV.1): ruptura ou reprodução?.....	84
• Escola, utopia e inclusão.....	85
• Currículo e poder.....	88
• Centralidade do professor.....	92
• Avaliação escolar.....	95
• Leitura, escrita e aprendizagem.....	97
• Formação humanista x formação instrumental.....	100

4.2. A categoria Ensino Superior (Quadro IV.4): que formação, para quem? .....	101
• Ensino, pesquisa e mercado.....	101
• Acesso e permanência.....	106
• Os cursos pós-médios e sequenciais .....	111
• A explosão das instituições privadas.....	114
<b>5. DEBATES E EMBATES: Política Educacional, Mundo do Trabalho e Tecnologia .....</b>	<b>116</b>
5.1. A categoria Política Educacional (Quadro IV.2): o papel do Estado .....	116
• Público X Privado .....	117
• Escola, mercado e globalização .....	122
• Avaliações nacionais .....	126
• Formação do professor .....	129
• Olhar positivo sobre a escola pública .....	131
• A voz dos secretários – caminhos para a educação? .....	133
5.2. A categoria mundo do trabalho (Quadro IV.3): iniciativas individuais? .....	137
• Que mundo do trabalho é esse? .....	138
• Os efeitos da globalização .....	140
• Empresa X trabalhador .....	142
• Centralidade do mercado X centralidade da educação .....	147
• ‘Capital humano’, ‘empregabilidade’, ‘competências’: o jargão do século XXI .....	154
• Jovens e mercado .....	156
5.3 A categoria Tecnologia (Quadro IV.5): quem manda em quem .....	158
• A tecnologia e o dia a dia .....	159
• Educação a distância .....	162
• Mudanças na escola .....	165
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>180</b>
1. Quadros do mapeamento das entrevistas .....	181
2. Fac-símiles do caderno.....	201
3. Entrevista com a jornalista Ana Lagôa .....	202
4. Íntegra da proposta editorial do caderno <i>Educação &amp; Trabalho</i> .....	204
5. Transcrição de e-mails dos leitores .....	207
6. Íntegras de três entrevistas .....	209

## INTRODUÇÃO

As décadas finais do século XX, em especial os anos 1990, e o início do século XXI constituem período marcado por profundas mudanças nos planos econômico e político, cultural e social – aí se inscrevendo também o campo educacional. Rápidos avanços nos recursos tecnológicos, capital globalizado, produção flexibilizada e redução de postos de trabalho, sem prejuízo da produtividade, redefinem ideais, ideias e práticas sociais, e repercutem intensamente na educação, levando à redefinição do conteúdo e da forma de estruturação dos sistemas educacionais e de formação técnico-profissional. (LIMA E NEVES, 2006, p.11-12). Esse processo de reorganização, permeado pela globalização dos mercados de bens e fluxos financeiros, acirramento da concorrência, concentração de capital – fusões, incorporações e privatizações – e fortalecimento da lógica do livre mercado, promove também a fragilização da força de trabalho, pela flexibilização das estruturas produtivas (SEGNINI, 2000).

Muitos foram os pesquisadores que buscaram interpretar e compreender esse momento<sup>1</sup>, discutindo que papel têm aí a educação e a escola, seus limites e possibilidades na produção de sujeitos capazes de fazer frente aos desafios do novo tempo e na garantia de desenvolvimento do país em um cenário pouco familiar ao trabalhador. Buscar responder se é a educação que gera mais desenvolvimento ou se o desenvolvimento gera mais educação (FRIGOTTO, 2006) – e, antes disso, se e como educação e desenvolvimento devem estar associados (CHABBOT E RAMIREZ, 2000) – tornou-se ponto de embates. Estariam o conceito e o propósito da educação, a natureza das relações sociais da escolarização, as relações professor-estudante, professor-pais, estudante-estudante desafiados pelas forças e micropráticas do mercado (BALL, 2001)? Que papel teriam a educação e a escola nesse contexto?

Além de serem foco de vasta produção acadêmica, essas questões mobilizaram também profissionais de outros setores da sociedade – de organismos internacionais, governos e

---

<sup>1</sup> Cf. Frigotto (1999; 2006), Ciavatta (2003; 2005), Antunes (1995), Gentili (1998), Fávero e Semeraro (2002), citados nas Referências desta dissertação, entre muitos outros.

organizações não-governamentais a empresas e cursos de formação profissional. Ainda assim, as discussões mantinham-se nesses nichos específicos, embora fossem de interesse de toda a sociedade, que buscava conviver com os rápidos avanços tecnológicos e as profundas transformações no mercado de trabalho.

Exercendo uma das funções primordiais do jornalismo – levar a informação ao maior número possível de pessoas (LAGE, 1978) –, um jornal carioca de grande circulação no país abriu espaço em sua edição dominical, durante dois anos, de 1999 a 2001, à reflexão em torno da temática educação-trabalho-emprego e das questões aí embutidas, trazendo para perto do leitor comum o debate até então restrito aos especialistas. Encartado semanalmente no jornal, o caderno *Educação & Trabalho* do *Jornal do Brasil*, deu voz, em 104 longas entrevistas, a pesquisadores e analistas dos diversos setores da sociedade, abrindo espaço a discussões de fundo, pouco comuns em um veículo midiático.

Destacando-se por sua opção editorial, o caderno postou-se na contramão do que vinham fazendo as demais publicações<sup>2</sup> que, à época, buscavam tratar da temática não sob a forma de debate – mais apropriado à complexidade do momento –, mas de dicas e receitas para se conseguir um lugar ao sol no novo, instável e surpreendente mercado de trabalho. O conteúdo do caderno revelava ainda uma opção diferente de cobertura jornalística de Educação pela grande mídia – pautada pelo denunciamento, pelas matérias oficiais, sobre as ações dos governos, e pelas chamadas matérias de serviço, sobre vestibulares, escolha da “melhor escola”, como estudar no exterior etc. – conforme será exposto no capítulo 1.

Esta pesquisa tem por objetivo mapear o debate sobre educação e trabalho em um momento rico, no qual a discussão ganhou grande impulso na sociedade: a transição do século XX para o XXI, tomando como material de análise a totalidade das entrevistas publicadas no caderno do *Jornal do Brasil*. As possibilidades que se abrem para análise do tema a partir das entrevistas são grandes. Nas falas dos entrevistados, é possível detectar posições em jogo, olhares convergentes e embates travados no período. Levando-se em conta que essas ideias chegaram

---

<sup>2</sup> A partir da segunda metade dos anos 1990, algumas iniciativas da grande imprensa buscavam dar conta do tema, tais como o caderno *Boa Chance*, do jornal *O Globo* e a revista *Você S. A.*, que serão abordados no capítulo 1.

ao leitor comum de forma mediada, isto é, a partir dos filtros inerentes ao fazer jornalístico e que, assim, deixam sobressair o que, de alguma forma, aparece como hegemônico no contexto em que essa produção se dá, em determinado momento, (re)afirmando posições, tem-se um expressivo material empírico a ser analisado. Foi utilizada nessa reflexão a noção de campo, de Bourdieu (1983), cujo funcionamento produz e supõe uma forma específica de interesse. Para Bourdieu:

Não há escolha científica – do campo da pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação; ou, ainda, escolha entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes. (BOURDIEU, 1983, p. 126-127)

Esta pesquisa representa uma oportunidade de quebrar a visão dicotômica de que o jornalismo é lugar do senso comum e a academia, o espaço das ideias densas e profundas, para, ao contrário, realçar um potencial educativo dos conteúdos jornalísticos, pouco explorado, ainda, pelos diversos veículos midiáticos, e bastante presente nas entrevistas que aqui estarão em análise, em grande medida, por trazerem para as páginas de um jornal de grande circulação pessoas que têm peso nos campos em que atuam e que passam a ser vistas como personalidades também pelo leitor comum. O jornalismo, por sua vez, é – cada vez mais, vale ressaltar – uma referência importante para os especialistas entrevistados, já que, em uma sociedade para a qual o que não está na mídia não existe, é o que está na mídia que se materializa como algo a ser levado em conta. O campo jornalístico é aqui analisado, na medida em que essa análise nos oferece instrumentos para a discussão central – os debates e embates em torno das noções de educação, trabalho e emprego –, que, conforme exposto, se dá de forma mediada nas páginas do caderno. Parto do princípio de que essa mediação nos diz muito acerca do campo da Educação.

Busco, ao mesmo tempo, discutir como o jornal é capaz de reafirmar a autoridade de pessoas que já ocupam posições de sujeito nos nichos nos quais atuam – essa é, afinal, a

estratégia jornalística para garantir qualidade ao material publicado (PINTO, 2000) –, e como e por que a autoridade das pessoas convidadas a dar as entrevistas foi construída.

Dando a conhecer determinadas características dos meandros da produção jornalística, esta pesquisa deverá nos convidar também a um olhar mais crítico sobre a mídia, em especial, para os propósitos aqui definidos, sobre a forma como a Educação aparece nas páginas do jornal, oferecendo-nos alguns elementos para enxergar através das páginas, compreender para além do que é visto, ler também as entrelinhas. Isto pode ser enriquecedor quando se olha especificamente para a Educação.

A pesquisa nos possibilita, ainda, analisar o papel e o peso da temática da educação na grande mídia, a partir da análise dos limites de autonomia, tanto do jornal quanto dos jornalistas, no tratamento dessa temática, verificando-se se, quando confrontada ou associada às temáticas do trabalho e do emprego, a educação, é capaz de ganhar espaço mais nobre no jornal. Jornal, aí, tomado como veículo de grande circulação, impresso, formador de opinião, e jornalistas, como os profissionais que produzem as notícias, levando em conta determinada linha editorial – seja para segui-la à risca, seja para buscar brechas para produzir apesar dela.

### **O olhar de uma jornalista**

Algumas considerações merecem ser feitas no que diz respeito ao dado de que metade das 104 entrevistas do caderno Educação & Trabalho do Jornal do Brasil foram produzidas pela autora desta pesquisa. Não é comum um jornalista ter a oportunidade de voltar ao que produziu, com vistas a, de outro lugar – o de pesquisador –, sistematizar essa produção como material de pesquisa. Busquei, assim, tomar esse dado em seu aspecto mais positivo, como potencializador de encaminhamentos específicos para esta pesquisa. Longe de limitar ou atrapalhar a análise, essa condição ímpar de pesquisa – e não só as conclusões a que aqui se chegar –, pode ser ela mesma, alvo também de apropriação por outros estudiosos. De acordo com La Capra e Kaplan (1994), a reconstrução do passado não pode ser apartada da conversação com esse mesmo passado e, ao historiador (que, aqui, pode ser entendido como o pesquisador), impõe-se também historizar-se, situar historicamente não só o estudado, mas

também a si próprio (estudioso). Busquei, desta forma, pôr meu conhecimento sobre os meandros da produção do caderno *Educação & Trabalho* a serviço de mostrar em que condições as discussões sobre educação, trabalho e emprego se deram nesse espaço.

Em vez de buscar total isenção – ilusória, uma vez que sou parte do processo de produção das entrevistas em análise –, busquei assumir a condição de parte envolvida, extraíndo daí elementos a que outro pesquisador talvez não tivesse acesso – bastidores da produção, conflitos enfrentados nesse processo, o que determinou as escolhas realizadas etc. Ter sido uma das produtoras das entrevistas, atuando estritamente sob os preceitos da lógica jornalística, e voltar a esse material, agora com o olhar de pesquisadora, é sem dúvida uma experiência inusitada capaz de trazer ricas conclusões e convidar a desdobramentos. Determinadas decisões e os recortes realizados de forma naturalizada, quando da produção das entrevistas, merecerão aqui análises e questionamentos capazes de revelar nuances importantes do campo da educação, mediadas pelo jornal. Caso esse tipo de processo não tenha sido experimentado antes, pode-se inaugurar mais um viés de pesquisa, apreendendo de “um ângulo imprevisto” o objeto.

... a eficácia de um método de pensar nunca se manifesta tão bem como na sua capacidade de constituir objetos socialmente insignificantes em objetos científicos ou, o que é o mesmo, na sua capacidade de reconstruir cientificamente os grandes objetos socialmente importantes, apreendendo-os de um ângulo imprevisto. (BOURDIEU, 2007, p. 20)

Ao buscar explicitar como o discurso travado no campo educacional – e em outros nichos – vai se tornando visível para a sociedade, estarei tratando do campo da educação e do campo da comunicação, cujos embates e características influenciam um na recriação do outro. A análise das entrevistas permite enxergar o campo da educação por meio da discussão que o jornal apresenta sobre educação, trabalho e emprego; ao mesmo tempo, possibilita conhecer como a discussão constituída fora das páginas do jornal aparece numa construção jornalística, e por que aparece dessa forma.

A pesquisa pautou-se não pela rigidez, “que é o contrário da inteligência e da invenção”, mas pelo rigor, buscando utilizar a “liberdade extrema, tendo como contrapartida uma extrema

vigilância das condições de utilização das técnicas, da sua adequação ao problema proposto e às condições do seu emprego”. De acordo com Boudieu,

a construção do objeto [...] não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de ato teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efetua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas. (BOURDIEU, 2007, p. 26-27)

Cabe ressaltar que as entrevistas em análise, ao promoverem uma articulação entre educação e comunicação, conforme já explicitado, expressam minha trajetória como jornalista, durante a qual deparei-me, em diversas situações e circunstâncias do exercício profissional, com questões que discutirei em maior profundidade no capítulo 1, relativas ao processo de produção jornalística e ao potencial educativo da mídia em geral, e do jornal, em particular, bem como a forma com que esses veículos se utilizam desse potencial. O campo da Educação é tomado tanto pelas questões que nele estão embutidas, quanto pela forma como essas questões são apresentadas pela mídia – no caso, a imprensa –, buscando-se contribuir para uma reflexão acerca de como a Educação é representada nos veículos midiáticos (LAGÔA, 2002).

### **Nas entrevistas, um convite à reflexão**

As noções de trabalho e de emprego vêm sofrendo profundas alterações, trazendo à tona uma profusão de questões relativas aos caminhos que devem tomar a formação básica e a profissionalização, enfim, a Educação – escolar ou não –, que teria a incumbência de preparar uma sociedade para a qual, durante muitos anos, o emprego foi sinônimo de estabilidade e segurança e centro da vida de pessoas, cidades e países – dizia-se que uma pessoa trabalhava quando tinha um emprego... Uma sociedade que, agora, vê-se às voltas com uma realidade em que “o mercado ganha novos contornos”, estabelecendo-se novas relações de trabalho, “em que a palavra estabilidade parece ter sido riscada dos dicionários” (BARDANACHVILI, 2006).

Nesse cenário, o fato de agregar à temática do emprego, as temáticas da educação e do trabalho, e tratar a questão jornalisticamente – e, portanto, de forma palatável e atraente a um leitor de jornal – torna as entrevistas do caderno do *Jornal do Brasil* uma convidativa fonte de estudos. A proposta editorial, reunindo os três focos da análise, permite que se lide com questões atuais como a organização do trabalho e os paradigmas da produção em série e da produção flexível; e o debate em torno de conceitos que tratam das complexidades de uma sociedade em que a tecnologia está relacionada a novos modos de vida. Visitar as entrevistas e analisar de que forma ali se estabelece a relação educação-trabalho-emprego conduz a um novo olhar sobre seu teor, diferente do obtido com a leitura linear empreendida pelos leitores do jornal, e do qual é possível extrair novos conhecimentos. Esses conhecimentos são de interesse de profissionais que lidam com o novo mundo do trabalho, seja os que pesquisam, seja os que formulam políticas públicas, ou os que estão à frente de empresas e outras organizações, todos imersos em uma realidade da qual se tem, ainda, pouca clareza.

Procurar organizar o conteúdo expresso nas entrevistas do caderno *Educação & Trabalho*, com vistas a mapear o debate ali travado, pode contribuir para a discussão sobre a Educação no século XXI – já que se trata de questões ainda não resolvidas e candentes nos dias de hoje, não apenas para intelectuais, analistas e empresários, mas para todos os que integramos esse mundo flexível, instável e em vertiginosa transformação. Pode contribuir, também, para revelar hierarquias construídas e naturalizadas no campo da educação; demonstrar que a imprensa apresenta-se a si mesma como recurso de legitimação e consagração dos lugares ocupados no campo educacional; desvelar como certos temas e análises trazidos pelos entrevistados por intermédio do caderno ganharam maior visibilidade que outros, por que foram tidos – pelos jornalistas que os convidaram e pelos próprios pares, em seus meios – como consagrados em seus campos; cotejar discursos de procedências diversas como os daqueles advindos das empresas e do meio acadêmico, do Brasil e de instituições estrangeiras, e dando centralidade por vezes à escola, por vezes ao mercado etc.

A pesquisa ressalta, também, os parâmetros de organização dos campos expostos nas entrevistas – com ênfase no campo educacional –, de legitimação de seus atores e respectivas

ideias defendidas, sendo possível perceber formas diferenciadas de expressão, de seleção de informações e de valoração (técnica, ética e moral) nas propostas e análises apresentadas. São ideias que caracterizam o campo educacional e expressam seu dinamismo, este qualificado justamente pelas tensões e embates ali descritos.

Com base na análise de conteúdo de Bardin (1977), as entrevistas foram organizadas em quadros, que orientaram o processo de análise. A noção de campo de Bourdieu (1983), conforme mencionado, deu suporte às reflexões empreendidas em toda a pesquisa. E as idas e vindas do texto – o conteúdo das entrevistas – ao contexto – a sociedade da virada dos séculos XX-XXI, que as próprias entrevistas também expressam, e a mediação jornalística na veiculação desse conteúdo – foram realizadas com base em La Capra e Kaplan (1994). Essa fundamentação teórico-metodológica estará detalhada no capítulo 3.

A dissertação tomará em sua análise o conceito de *mundo do trabalho* (HOBSBAWN, 1987, apud CIAVATTA, 2005), que inclui tanto as atividades materiais, produtivas, quanto os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida; tanto a profissão, as atividades laborais e o produto do trabalho, quanto as relações sociais que estão na base dessas ações; tanto como atividade criadora que anima e enobrece o homem quanto como atividade penosa, que aliena o ser humano de si mesmo. Desta forma, será possível pensar sobre as relações entre educação e trabalho contemplando a complexidade que se revela nos embates travados pelos entrevistados nas páginas do caderno.

### **Capítulo a capítulo**

A dissertação está dividida em duas partes. Na primeira, compreendendo três capítulos, os dois primeiros buscam apresentar o contexto no qual as entrevistas foram realizadas e veiculadas, e o terceiro, os procedimentos para análise das entrevistas. A segunda parte reúne os dois capítulos no quais se dá uma análise intensiva das entrevistas, a partir de categorias temáticas e grandes temas em debate no período de produção do material empírico.

No capítulo 1, discuto o processo de produção jornalística, uma vez que esta dissertação leva em conta não apenas o debate travado em torno da temática educação-trabalho-emprego,

mas a forma como esse debate aparece nas páginas do caderno *Educação & Trabalho*, isto é, o debate como resultado da *mediação jornalística*, seus recortes e filtros. Um histórico do caderno, desde sua concepção até a trajetória que descreveu dentro do jornal, mostrando como sua manutenção por dois anos ocorreu por conta de brechas, ajuda a tratar das “hierarquias constituídas”, analisadas por Bourdieu (1983). Discuto, ainda, o espaço ocupado pela Educação na imprensa dos anos 1990.

No capítulo 2, traço um panorama das principais questões em debate, no que diz respeito ao mundo do trabalho e à formação – escolar e profissional – necessária para fazer frente a ele, na virada dos anos 1990-2000, quando foi produzido e circulou o caderno. Nesse capítulo, a proposta é mostrar em que contexto foram produzidas e expostas as ideias apresentadas pelos entrevistados e como essas ideias também compuseram esse mesmo contexto. Para isso, realizou-se um exercício de mão dupla, pelo qual foram retirados das entrevistas os temas mais candentes, para se verificar de que forma apareciam na produção acadêmica, que, por sua vez, teria influenciado/nortado as falas dos entrevistados. De um exame da literatura sobre a temática educação-trabalho-emprego, enfatizando a produção acadêmica do período estudado, foram extraídos e definidos alguns temas a partir dos quais foi elaborado um roteiro para olharmos para o conteúdo das entrevistas.

O capítulo 3 destina-se ao desenvolvimento dos aspectos teórico-metodológicos, indicando de que forma a pesquisa se apropria dos autores buscados, e à descrição dos procedimentos de análise das entrevistas, explicitando os caminhos percorridos. Está apresentada a forma como organizei as 104 entrevistas, por procedência dos entrevistados e em cinco categorias temáticas – Educação Escolar, Ensino Superior, Política Educacional, Mundo do Trabalho e Tecnologia –, tomando como orientação a análise de conteúdo de Bardin (1977). Descrevo cada uma das categorias nas quais as entrevistas foram agrupadas, esclarecendo que os quadros ali definidos – e que estão apresentados na seção Anexos –, longe de engessar as possibilidades de leitura de cada entrevista, serviram para sistematizar as informações e, assim, orientar a forma de olhar para aquele conteúdo.

O capítulo 4 abre a segunda parte da dissertação, dando início à análise propriamente dita das falas dos entrevistados, localizando tensões e ideias convergentes, e analisando-as. Nesse capítulo, são analisadas duas das cinco categorias, Educação Escolar e Ensino Superior, em que se agrupam as entrevistas voltadas prioritariamente aos processos educativos que se dão dentro dos muros escolares.

No capítulo 5, prossegue a análise das entrevistas, agora com foco nas outras três categorias temáticas – Política Educacional, Mundo do Trabalho e Tecnologia –, que se referem a aspectos macro da sociedade no qual os processos educativos se desenvolvem.

Extraíndo trechos das falas dos entrevistados, cotejando-os e cruzando-os, foi possível obter, nos dois capítulos, um panorama do debate travado e levantar hipóteses e possibilidades de análise do que ali está exposto. Um balanço desse processo será apresentado nas Considerações Finais.

A fim de disponibilizar ao leitor um material que vá para além da dissertação propriamente e que complemente o que foi por mim exposto e analisado, possibilitando-lhe utilizar a presente pesquisa em desdobramentos vários (SPINK, 2000), busquei oferecer nos Anexos uma amostra representativa da empiria com a qual trabalhei. Embora disponha das íntegras de todas as entrevistas publicadas, não seria viável a reprodução total desse conteúdo. Sendo assim, apresento a íntegra de três delas, com o estrito objetivo de compartilhar com o leitor o perfil do material jornalístico com o qual trabalhei. Além disso, apresento fac-símiles das entrevistas, a fim de dar ao leitor uma ideia de como aquele conteúdo se organizava nas páginas do jornal. A seção Anexos traz, ainda, todos os quadros nos quais me baseei para proceder à análise das entrevistas, entre outros materiais considerados pertinentes para o a compreensão desta pesquisa e para seus desdobramentos.

# **PARTE I**

## **EDUCAÇÃO, TRABALHO, EMPREGO E JORNALISMO**

### **1. O PAPEL DO JORNAL**

A produção jornalística tem como fortes características a busca, o processamento e a veiculação da informação. Essas três fases do processo estão permeadas pela subjetividade do profissional que produz a informação e do jornal no qual esta será veiculada. Essa subjetividade, por sua vez, conforma-se a partir do contexto no qual jornalista e jornal estão operando, transformando-os e sendo por eles transformado. Assim, aquilo que está estampado nas páginas de um jornal, resulta de um recorte da realidade (BACCEGA, 1984), oferecendo-nos essa realidade de forma *mediada*, pelo próprio fazer jornalístico. No limite, tal mediação, pode evoluir para uma manipulação da realidade de acordo com interesses específicos (ABRAMO, 2001), mas não entraremos nesse mérito aqui. Para os objetivos desta pesquisa, bastará compreender que, longe de ser neutro ou imparcial, o conteúdo do jornal justamente por nos ser oferecido a partir de uma mediação pode ser tido como expressão de um momento, de uma época, levando-nos a indagar por que aquelas idéias, por que aquele recorte, que fatores intervieram nessas definições.

#### **1.1. De hierarquias e legitimações**

Historiadores vêm tentando demonstrar que a utilização do jornal como fonte é possível e necessária, levando em conta as implicações ideológicas que o orientam e sua importância como influenciador da formação de opinião<sup>3</sup>. A pertinência desse gênero de impresso como

---

<sup>3</sup> Cf. vários (vide Referências): ANPUH, 2007; ALVES e GUARNIERI, 2007; e MARTINS, 2003, entre outros.

testemunho do período é válida se forem consideradas as condições de sua produção. Justamente por guardar informações nas linhas e nas entrelinhas, o conteúdo jornalístico torna-se rico universo a ser explorado. Sobressai e ganha espaço aquilo que é *vitorioso* em seu respectivo campo, em determinado momento. A partir do que *aparece*, ainda, é possível perceber, por contraste, o que deixou de aparecer, o que ficou ausente e que a princípio não tem força naquele momento, levando-se em conta o peso ocupado nas hierarquias instituídas:

O que é percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante e interessante pelos outros; portanto, aquilo que tem a possibilidade de fazer aparecer aquele que o produz como importante e interessante aos olhos dos outros. (BOURDIEU, 1983, p. 125)

Bourdieu (1983) observa que nos campos de produção simbólica existe uma hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos e que essa se constitui em uma das mediações através das quais se impõe a censura específica de um campo determinado. Observa, ainda, que as disciplinas científicas não ignoram essa hierarquia e que tendem a afastar os estudiosos dos gêneros, objetos, métodos ou teorias consideradas menos prestigiosas em determinado momento histórico.

... num campo científico fortemente autônomo, um produtor particular só pode esperar o reconhecimento do valor de seus produtos (“reputação”, “prestígio”, “autoridade”, “competência” etc.) dos outros produtores que, sendo também seus concorrentes, são os menos inclinados a reconhecê-los sem discussão ou exame. (BOURDIEU, 1983, p. 128)

A estratégia jornalística para garantir a qualidade e a credibilidade do material a ser publicado é abrir espaço para pessoas que ocupam posições de sujeito nos nichos em que atuam. Ao abrir espaço para essas pessoas, o jornal reafirma a autoridade delas, que, tornando-se ainda mais fortes, mantêm-se como as mais procuradas. Assim, ao mesmo tempo em que reafirma posições, o processo de produção jornalística resulta em novos discursos. Este círculo convida a investigar o momento em que a autoridade dos que *aparecem* foi construída e as causas dessa construção. Gaye Tuchman (1993, apud VIZEU, 2003) defende

---

que a notícia não espelha a realidade. Para a autora, a notícia ajuda a constituí-la como um fenômeno social compartilhado, uma vez que no processo de definir um acontecimento a notícia define e dá forma a esse acontecimento. Ou seja, a notícia está permanentemente definindo e redefinindo, constituindo e reconstituindo fenômenos sociais.

O discurso jornalístico é produzido com base no concurso e do efeito daquilo que lhe ofertam outros códigos, isto é, outras vozes e múltiplas polifonias provenientes de outros campos culturais ou que deles são tomadas por empréstimo: vozes deontológicas – que dão conta de um certo fazer discursivo; as vozes da divisão social do trabalho inerente ao jornalismo; as vozes da pedagogia – cada vez mais o discurso jornalístico se insinua como uma espécie de saber explicativo dos processos sociais. (VIZEU, 2003, p. 8)

A partir dos recortes que oferece a seus leitores, o jornal atua, ao mesmo tempo, na circulação de saberes – por possibilitar que um leitor comum tenha acesso ao que estaria enclausurado em livros para públicos dirigidos e em nichos específicos, tais como universidades, empresas e centros de pesquisa – e na reconstrução da realidade. É espaço de difusão de determinado cenário ou ponto de vista, contribuindo assim com a produção do consenso acerca do que poderia significar um bom entrevistado ou as boas ideias de um entrevistado, merecedores de divulgação. Por meio do Jornalismo, socializam-se as posições dominantes em um determinado campo – no caso do presente trabalho, o da Educação. “Os meios de comunicação não só informam, como constroem representações que são realimentadas pelas próprias informações e, por sua vez, alimentam a representação que a sociedade faz daquele objeto (LAGÔA, 1998, p. 3). Para mapear o debate em torno da temática educação-trabalho-emprego, travado de janeiro de 1999 a abril de 2001, a partir das falas dos entrevistados do caderno do *Jornal do Brasil* – objetivo geral desta pesquisa –, é levado em conta o meio no qual esse debate se deu – um caderno dominical, publicado em jornal de grande circulação e grande expressão nacional<sup>4</sup>, no período estudado.

---

<sup>4</sup> O *Jornal do Brasil* caracterizava-se, ainda nesse período, pela imagem construída a partir da reforma gráfica pela qual passou entre 1961 e 1973, e que, de acordo com o Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro, “fez de fato com que o jornal passasse a ocupar outra posição no seio da imprensa carioca,

Parto do princípio de que o jornalismo bebeu na fonte da educação, a partir da qual compôs o panorama de nomes consagrados – isto é que gozavam de autoridade, reunindo capacidade técnica e poder social (BOURDIEU, 1975) – a serem entrevistados e os assuntos que mereciam ser abordados (mesmo os nomes de fora do campo educacional foram escolhidos tendo este como parâmetro<sup>5</sup>), na busca de oferecer um conteúdo de qualidade. A educação, por sua vez, encontrou nas páginas do jornal um lugar para democratizar/divulgar e reafirmar as principais idéias em foco no campo educacional na época. O debate que se desenvolveu no caderno trouxe à tona questões que circulavam no campo da Educação, em especial, em torno da temática educação-trabalho-emprego, e que passaram a ser compartilhadas com o grande público, por meio do jornal.

De acordo com Bourdieu,

Tanto no campo científico quanto no campo das relações de classe não existem instâncias que legitimam as instâncias de legitimidade; as reivindicações de legitimidade tiram sua legitimidade da força relativa dos grupos cujos interesses elas exprimem: à medida que a própria definição dos critérios de julgamento e dos princípios de hierarquização estão em jogo na luta, ninguém é bom juiz porque não há juiz que não seja, ao mesmo tempo, juiz e parte interessada. (BOURDIEU, 1983, p. 130)

Cabe ressaltar que, ao propor tomar o jornal como fonte histórica e objeto de estudo, não estou afirmando que o documento fala por si. Sua leitura depende da interpretação de quem o está analisando. Desta forma, assim como o conteúdo a ser analisado foi fruto de subjetividades outras – do jornal e do jornalista, como já mencionado, e dos próprios entrevistados, que trouxeram suas ideias, ou recortes destas, para aquele espaço do jornal –, também a análise desse conteúdo, foco dos capítulos 4 e 5, estará impregnada da subjetividade da autora desta pesquisa. Um outro sujeito poderia – e poderá – lançar novos

---

ganhando uma nova estrutura na formação da opinião pública do país e estimulando a reestruturação gráfica dos demais jornais”.

<sup>5</sup> Cabe lembrar que o caderno buscava responder a pergunta: qual a educação necessária para fazer frente aos desafios postos no novo milênio? Quando não procedentes do meio acadêmico, os entrevistados convidados a figurar no caderno – empresários, representantes de cursos profissionalizantes, profissionais ligados à saúde e bem-estar do trabalhador etc. – eram escolhidos como estando aptos a dar algum tipo de resposta a essa pergunta, formulada a partir do campo da Educação.

olhares sobre esse mesmo material empírico. Não seria impróprio, sobretudo no âmbito da presente pesquisa, levar a definição de Bourdieu (1995) sobre o jornalista também para o pesquisador.

O jornalista é uma entidade abstrata que não existe; o que existe são jornalistas de diferentes idades, de um e de outro sexo, com diversos graus de formação, diversos estatutos na profissão e trabalhando em quadros institucionais bastante distintos. O que não pode deixar de ser tido em consideração, na análise da relação com as fontes. (BOURDIEU, 1996)

A subjetividade do analista impregna o documento histórico de sentido. As pessoas tanto interiorizam a exterioridade quanto exteriorizam a interioridade (BOURDIEU, 1998, apud LOPES, 2007), sendo a identidade um processo de construção de sentidos que são negociados e constantemente revistos no espaço social. “Ao produzir um texto, o profissional, ao mesmo tempo, imprime nele algumas marcas pessoais e reproduz modelos já estruturados pela coletividade”. (LOPES, 2007)

### **1.1.1. O papel do jornalismo**

É próprio do jornalismo – e, pode-se dizer, sua razão de ser – fazer chegar ao grande público, informações, idéias e propostas restritas a nichos e guetos específicos, como defende Lage:

Médicos falando a médicos, como acontece na televisão de circuito fechado de um hospital, ou em uma revista especializada, têm muito pouco que ver com a comunicação social [...]. A tarefa do comunicador [...] é preservar a linguagem como algo pertencente a todo o povo, e não a grupos de elite artificialmente constituídos; articular as linguagens fragmentadas do saber, ainda que isto se torne revelador e, portanto, incômodo. Por isso, o comunicador tem como projeto o não conformar-se com o poder conseguido através do respeito pelo ininteligível [...]. Seu projeto é o futuro e a evidência das verdadeiras contradições e reais interesses da sociedade; a transmissão da mensagem ao maior número de pessoas. (LAGE, 1978, p. 14)

As afirmações de Lage levam a depreender uma função educativa da mídia, em particular, do jornal, em foco nesta pesquisa. A forma como o recorte da realidade se dá, os critérios

utilizados para fazer as escolhas das fontes de informação, de temas, de conteúdos, o aprofundamento ou o aligeiramento que podem caracterizar a apresentação de determinado conteúdo são fatores que definem o quanto a mídia/o jornal educa e o quanto se afasta de uma *natureza educativa*, ao informar. De acordo com a idealizadora do caderno Educação & Trabalho,

No dia-a-dia de quem fazia as entrevistas estava colocada com clareza obstinada a questão do papel do jornalista diante dessas questões, considerando-se que esta categoria é responsável, sim e sempre, pela disseminação da informação e, conseqüentemente, por uma parcela razoável da formação das consciências. (LAGÔA, 2002)

A proposta editorial do caderno<sup>6</sup> previa que os temas escolhidos seriam sempre “tratados em alto nível, compatível com o leitor do JB, mas sem esquecer as regras da boa comunicação e a necessidade de estar com os pés no chão da sobrevivência”.

As análises e críticas que se fazem à grande mídia, hoje, em muito estão relacionadas a uma busca por se compreender seu papel, suas possibilidades e suas limitações. A expressão *mídia de qualidade*<sup>7</sup> estaria ligada à forma como se dá o processo de produção e o produto daí decorrente. No caso do jornal, de que maneira, em prol de que e de quem se fazem as escolhas e os recortes. E, ainda, em que doses associam-se os ingredientes educação, informação, cultura e atratividade, de modo a garantir duplo resultado: abrir e manter mercado, conquistando leitores – objetivo primeiro das grandes empresas de comunicação (jornais, rádios, televisões), impregnadas por um processo de empresarialização (BARBERO e REY, 2001) –, e oferecer ao público um leque de possibilidades de interpretar a informação, fugindo da tentação dos caminhos fáceis, buscados nesse mesmo processo de empresarialização, que leva à “padronização, reduzindo as especificidades, para circular mais

---

<sup>6</sup> Íntegra em Anexos.

<sup>7</sup> Expressão utilizada por diversos grupos voltados à análise das produções midiáticas em televisão, rádio, impressos e meios digitais, tais como o World Summit on Mídia for Children ([www.wsmcf.com](http://www.wsmcf.com)), o Centro de Referência em Mídia para Crianças e Adolescentes ([www.multirio.rj.gov.br/riomidia](http://www.multirio.rj.gov.br/riomidia)) e a ONG Mídiaativa ([www.midiativa.tv](http://www.midiativa.tv)).

em circuitos comerciais que requerem produtos bastante homogêneos e que, além disso, costumam ter uma rápida obsolescência” (BARBERO e REY, 2001, p. 77).

A circulação do caderno veio atender, ainda que temporariamente, uma demanda de comunicação entre o meio acadêmico e a sociedade civil, uma vez que “grande parte de valiosas e esclarecedoras pesquisas de mestres e doutores ficam confinadas ao meio universitário”, como observam Trein e Ciavatta (2003). Pode-se ver nas entrevistas do caderno Educação & Trabalho uma oportunidade de conciliação entre publicação e publicidade (REIF, apud BOURDIEU, 1983, p. 127), convidando às páginas de um jornal dominical aqueles que já são autores/produtores de conhecimento, em seus respectivos nichos, e dando-lhes publicidade em um veículo de massa, possibilitando-se o acesso, no sofá, domingo de manhã, a nomes consagrados e suas respectivas ideias. Nesse caso, longe de atrair a reprovação de seus pares-concorrentes (REIF, apud BOURDIEU, 1983), por parecerem buscar visibilidade instantânea a suas produções, os entrevistados do caderno valorizavam aquele espaço, tornando-o alvo de desejo desses mesmos pares. Segue abaixo trecho de mensagem via e-mail<sup>8</sup>, dirigida à editora Ana Lagôa, em agosto de 1999, da antropóloga Yvonne Maggie, que, em maio de 2000, seria também entrevistada do caderno:

Li com muito interesse duas matérias suas que acho fundamentais. Há muito não via a questão debatida desta forma. A primeira foi sobre Anísio Teixeira e a segunda a bela entrevista com o Hesio Cordeiro [...]. Sou também pesquisadora e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre cor e educação e acharia fundamental matéria sobre o tema. Tenho sugestões de pessoas que têm dados muitíssimo importantes e que devem vir a público [...].

Esse seria um exemplo de valorização do caderno pelos pares que, por sua vez, ao aparecerem nas páginas, reforçavam a publicação como espaço legitimador e legitimado para circulação das ideias mais candentes no período. Foi prática comum integrantes do meio acadêmico e empresarial dirigirem cumprimentos pelas entrevistas publicadas e tecer comentários sobre elas – o que, por vezes, acabava resultando no convite para que fossem

---

<sup>8</sup> Conferir outras em Anexos.

entrevistados também, dentro da proposta de se buscarem nomes consagrados, que circulavam em determinado meio considerado igualmente aceito e válido.

### **1.1.2. O papel do jornalista**

Sendo o recorte e a reconstrução da realidade nas páginas do jornal algo inerente à produção jornalística, tem relevância o papel do profissional no exercício da apresentação de uma temática a seus leitores. Seja o editor, responsável pela orientação geral dada ao conteúdo jornalístico, bem como pelo fechamento, isto é, o acabamento do material a ser publicado; seja o repórter, que vai às ruas na busca da informação, ambos concentram em suas mãos o poder de escolher, definir, excluir ou incluir. No processo de produção do caderno *Educação & Trabalho*, não era diferente, como é possível confirmar no depoimento da jornalista Ana Lagôa para esta pesquisa. Como idealizadora do caderno e sua primeira editora, Lagôa relata que a definição e o recorte dos assuntos a serem ali abordados dava-se com base no tema geral – “educação, trabalho e emprego e a relação desses termos entre si, sob o bombardeio das inovações tecnológicas” –, e no perfil do entrevistado, sua trajetória, sua produção e sua história. A interpretação e aplicação desses critérios dava-se por conta de quem editava o caderno, conforme é possível observar no depoimento da jornalista:

Era eliminado tudo o que se considerava oportunista e que não se encaixava na proposta [...] A escolha exigia que se tivesse uma boa rede de relacionamento nas áreas da educação e do trabalho. Um autor de livro didático, por exemplo, não entrevistamos porque não cabia ali fazer propaganda de produtos, muito menos daqueles de qualidade no mínimo duvidosa.<sup>9</sup>

O resultado dessas decisões poderá ser observado nos capítulos 3, 4 e 5, que tratam da análise extensiva e intensiva das 104 entrevistas do caderno, e que tornam possível constatar ênfases em determinados temas e em determinadas orientações, bem como supressões e silenciamentos em outros. Ainda que não se trate de recortes ou escolhas arbitrárias, uma vez que baseadas em orientações gerais predefinidas, constata-se uma subjetividade envolvida no

---

<sup>9</sup> Em entrevista para esta dissertação, realizada por e-mail, em 15/07/2008, cuja íntegra está em Anexos.

processo, mobilizando-se lembranças e promovendo-se esquecimentos (LOPES, 2007). De qualquer maneira, deve-se levar em conta que os discursos jornalísticos são investidos de credibilidade e inegável poder simbólico, partindo-se do princípio de que o que se lê, se ouve ou se vê é o que efetivamente aconteceu (RIBEIRO e BRASILIENSE, 2007). Nesse sentido, a busca por apresentar uma diversidade de pontos de vista (LAGÔA, 2002), que caracterizava a linha editorial do caderno pode ou não ter se concretizado – nos capítulos 4 e 5, será verificado se essa diversidade de fato ocorreu e como se deu. Por isso, ao olharmos para o que aparece nas páginas do jornal, coube atentar também para o que não aparece, para as escolhas que não foram feitas, sendo os jornalistas “testemunhas autorizadas” a controlar a memória social, interferindo nesse processo não só enquadrando fatos, mas reconstruindo valores e identidades sociais (RIBEIRO e BRASILIENSE, 2007).

A análise que Bourdieu (1996) faz do campo político, em relação ao campo jornalístico, poderia ser aplicada ao campo educacional, também em relação ao campo jornalístico, para se analisar como este “produz e impõe uma visão inteiramente particular” do campo educacional e qual tem sido o lugar ocupado pelas temáticas educacionais na mídia – em especial, na imprensa, em foco aqui. Através de lutas simbólicas, é possível transformar e inovar as percepções e categorizações que normalmente são aceitas como consenso.

Quando se pensa sobre a legitimidade dos jornalistas em funcionarem como porta-vozes das notícias ou dos fatos do mundo, está-se pensando sobre o crédito que esse profissional possui para desempenhar tal tarefa. Se o papel de informador – ou outro papel, dependendo da época ou do local – é atribuído ao jornalista, isso só ocorre porque a sociedade reconhece e aceita que ele possui capital simbólico para desempenhar aquela função. (LOPES, 2007, p. 151)

A lista dos 104 entrevistados do caderno é fruto de escolhas dos editores, associadas a conveniências e acasos, de forma a que se pudesse conciliar a proposta editorial com o atendimento de demandas tão pragmáticas quanto o cumprimento dos prazos de produção, fechamento e publicação. Assim, um nome pode ter sido cogitado pelos editores e não figurar na lista de entrevistados, simplesmente, por não ter estado disponível no dia em que a

entrevista precisava ser realizada, dentro do cronograma de produção. Da mesma forma, um outro nome, pouco conhecido ou inesperado, encontra-se nessa lista, por estar disponível no momento apropriado – além de, é claro, fazer parte da rede de relações já mencionadas, mantendo-se as hierarquias de Bourdieu. Localiza-se na lista dos entrevistados, ao lado de pesquisadores oriundos do meio acadêmico, representantes do mundo empresarial e da formação para o mercado de trabalho; adeptos de uma *lógica de mercado* e críticos severos da conformação da sociedade do início do século XXI, com contornos neoliberais. Essa gama de perfis será exposta e analisada a partir do capítulo 3.

### **1.1.3. Brechas**

Uma outra característica inerente à produção jornalística e que está relacionada aos desafios da concorrência interna, que envolve os atores que se inserem em determinado campo (BOURDIEU, 1983), é a existência de brechas que viabilizam mudanças de rumo – e que, mais uma vez, relacionam-se a posições hierárquicas vitoriosas em determinado momento. A partir do depoimento de Lagôa para esta dissertação, é possível inferir que o caderno *Educação & Trabalho* do *Jornal do Brasil* surgiu em uma dessas brechas. A cobertura de Educação, como veremos no próximo item, deu-se habitualmente associada a pessoas, não à estrutura das redações e dos jornais. Diferentemente das editorias de Política, Economia, Esporte e Cultura, por exemplo, que integram, de forma perene, o organograma das redações, a Educação ganha maior ou menor espaço, de acordo com o perfil dos jornalistas que compõem o quadro de profissionais.

Embora tenha surgido com o objetivo de atender uma demanda potencial de leitores, que estariam em busca de compreender o que se passava na sociedade do fim do século, em acelerada transformação, conforme está analisado no capítulo 2, o caderno *Educação & Trabalho* foi editado, por dois anos, menos por uma orientação ideológica ou política do jornal, cujos editores-chefes foram mudando ao longo do período, devido a um momento de

crise do veículo<sup>10</sup>, e mais porque acabou esquecido, mantendo-se sua publicação semanal, em uma espécie de inércia – e não por opção dos editores-chefes. Tanto que, em 2001, quando novo editor-chefe assumiu o jornal e olhou mais de perto a publicação, buscando compreender sua importância e necessidade, optou por extingui-la, sob a alegação de que não havia anúncios suficientes para sustentar sua veiculação<sup>11</sup>.

O caderno, assim, surgiu da idéia de uma jornalista e do assentimento de um editor-chefe, apoiado na possibilidade de sustentar-se com anúncios relacionados ao tema educação e trabalho; sobreviveu por conta da omissão do novo editor que sucedeu aquele; e morreu assim que um terceiro decidiu indagar sobre a pertinência do produto. Essa trajetória ilustra os caminhos que a cobertura de Educação costuma percorrer em um jornal, sempre condicionada a decisões editoriais dos jornalistas que nele atuam em determinado momento (BARDANACHVILI & outros, 2006).

O lugar ocupado pelo caderno *Educação & Trabalho* do JB, de acordo com o relato de sua primeira editora, a jornalista Ana Lagôa<sup>12</sup>, nos dá a medida da importância e do entendimento (ou da falta deste) pela redação do jornal da temática da Educação:

Eu tinha total autonomia, ninguém lia o que eu ia publicar, mas eu mostrava a prova da página da entrevista para o editor-chefe antes de fechar. Os outros editores de outras áreas não se detinham muito no caderno. Nas reuniões de pauta, ficou evidente que ele não era muito compreendido pelos colegas. Havia um editor que chegou a questionar por que aqueles assuntos não estavam no caderno de Informática, ou de Economia. Houve casos de pautas do caderno terem sido antecipadas em um caderno de comportamento. Do ponto de vista pessoal, a relação era amistosa, sem atritos, embora sem trocas.

---

<sup>10</sup> Como culminância de uma crise financeira que se arrastava há alguns anos, o jornal estava sendo vendido pela família Nascimento Brito para o empresário Nelson Tanure, que adquiria direitos, inclusive sobre a linha editorial da publicação. Cf. "Tanure vai influir na gestão do JB", copyright *Folha de S. Paulo*, 15/12/00, e "JB está prestes a fechar um acordo com Nelson Tanure", copyright *IstoÉ*, edição 1629, entre outros.

<sup>11</sup> Foram feitas algumas tentativas de contato via email com os editores-chefes que estiveram à frente do *Jornal do Brasil*, no período em que o caderno *Educação & Trabalho* foi veiculado – Noênio Espínola em São Paulo, e Fritz Utzeri, no Rio de Janeiro –, que não responderam à solicitação. De qualquer maneira, a trajetória descrita foi acompanhada e, em parte, testemunhada, pela autora desta dissertação.

<sup>12</sup> Entrevista por e-mail em 15/7/2008

De qualquer maneira, o caderno representou uma mudança de status na cobertura de Educação pelo jornalismo impresso, que, historicamente, mostrava-se fraca. Alguns relatos de leitores, expressos nos e-mails que chegavam à redação<sup>13</sup> do caderno podem comprovar isso. Um dos leitores registrou protesto na seção de cartas do jornal, à época, chegando a cancelar sua assinatura devido ao fim do caderno. De acordo com seu relato:

[...] redigi um pequeno texto de correspondência eletrônica para os responsáveis pelo *Jornal do Brasil*, cancelando nossa assinatura, pois não nos interessava um jornal duplamente sem educação: abolindo matéria semanal relevante sobre educação e trabalho, editada com seriedade e competência, bem como omitindo qualquer informação / satisfação aos seus leitores.<sup>14</sup>

Um dos entrevistados do caderno, o americano Peter Mc Laren<sup>15</sup>, também externara sua opinião sobre a publicação, durante a entrevista, realçando a abertura ao debate propiciada por aquele espaço. “O tipo de entrevista que estamos fazendo aqui jamais seria publicado em um jornal norte-americano de prestígio como o *Jornal do Brasil*. Poderia, sim, ir para um jornal pequeno, alternativo”.

#### **1.1.4. A cobertura de Educação nos anos 1990**

No *Jornal do Brasil*, a Educação foi tema privilegiado por diversos momentos<sup>16</sup>, nunca, no entanto, alcançou posição perene de editoria. Sem qualquer diferencial ou tratamento

<sup>13</sup> Ver as transcrições de uma seleção deles em Anexos.

<sup>14</sup> Íntegra do depoimento, enviado por email, em Anexos.

<sup>15</sup> Na entrevista *Globalização e exclusão na escola*, de 17/09/2000, caderno *Educação & Trabalho*.

<sup>16</sup> Entre os anos de 1965 e 1966, editara o *Jornal Mural do Brasil*, publicação pioneira distribuída nas escolas, que trazia espaços em branco para professores e alunos complementarem com pequenas matérias jornalísticas; o *Guia do Professor*, editado logo depois, que explicava como utilizar o jornal em sala de aula; o *Jornal do Professor*, já na passagem dos anos 1970 para 1980; e, no corpo editorial do jornal, a página *Vida Universitária*, que abria o espaço da cobertura jornalística para professores e pesquisadores, normalmente, ausentes do noticiário. (LAGÔA, 1998). Ao final da década de 1980, por decisão de um editor-chefe, o jornal abriu uma subeditoria de Educação, dentro da Editoria de Ciência, com espaço semanal generoso para uma cobertura de fundo das questões educacionais. Esse espaço, no entanto, foi extinto três anos depois, mantendo-se a cobertura de Educação no corpo das editorias de Cidade e Nacional, disputando espaço com os demais assuntos (BARDANACHVILI e outros, 2006).

especial, as matérias sobre essa temática rotineiramente tiveram que disputar – em geral, perdendo – espaço com outras, geralmente, das editoriais de Cidades e Nacional e na linha do escândalo e da denúncia, sobre mau desempenho dos alunos, malversação de verbas, analfabetismo, entre outras, que se tornaram, ao longo dos anos, o sinônimo da cobertura de educação. Tal comportamento do jornal assemelha-se ao que ocorria nos demais veículos, como analisa o jornalista Arnaldo César, quando editor do jornal O Dia.

A cobertura de Educação sempre foi e continua sendo muito fraca. É extremamente burocratizada, no Brasil inteiro por sinal, e são raras as reportagens de fôlego que debatem realmente os problemas. Normalmente, os assuntos em pauta são os que interessam aos órgãos oficiais e as realizações feitas na sala de aula não são percebidas pelas grandes publicações. (BARDANACHVILI & outros, 2006):

Uma análise, realizada por quatro jornalistas, da cobertura destinada à Educação pelos principais jornais cariocas – *O Globo*, *O Dia*, *Jornal do Brasil*, *Folha Dirigida* e *Jornal dos Sports* – em circulação na década de 1990<sup>17</sup>, mostra que o período de análise escolhido, durante o qual foram publicadas as entrevistas do caderno *Educação & Trabalho*, foi marcado por forte investimento da imprensa na cobertura de Educação. De acordo com os jornalistas, que trabalharam nos jornais avaliados, na área da Educação, abordar aquela temática na década de 1990 era, de alguma forma, ir ao encontro dos anseios da sociedade. O processo de globalização se instaurava cada vez mais rápido, assim como os novos suportes de comunicação, como o fax, o computador, a internet e o celular. A Educação era vista como o meio pelo qual o país alcançaria seus objetivos, como a porta de entrada para o século XXI e como o passaporte obrigatório.

Com a reeleição do presidente Fernando Henrique Cardoso para o período de 1997-2000, os programas do Ministério da Educação (MEC) tornaram-se prioridade e procuraram abranger todo o país. Para divulgar suas ações, o MEC contava com forte esquema de

---

<sup>17</sup> BARDANACHVILI, Eliane & outros. A Educação na imprensa carioca nos anos 90. Trabalho selecionado e apresentado no IV Encontro Nacional de História da Mídia/GT História do Jornalismo. São Luís (MA), 2006.

marketing e de comunicação, inserindo em sua proposta de atuação o contato permanente e dirigido com as redações de jornal<sup>18</sup>.

No Rio de Janeiro, verifica-se uma forte atuação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação, geralmente fontes da imprensa, na busca de um contraponto às falas oficiais, de ministro, secretários e outros dirigentes governamentais. As redes municipal e estadual de ensino viviam situações diversas: enquanto as escolas do estado sofriam com a descontinuidade da política pública na área, evidenciada, entre outros motivos, pela troca sistemática de secretários, a rede municipal vivia um momento de recomeço, em meio a dificuldades, com a implantação de um currículo próprio, chamado de Núcleo Curricular Básico Multieducação, que nortearia o trabalho pedagógico nas escolas, e a criação da MultiRio – produtora da Secretaria municipal de Educação, atuando na área de televisão, impressos e internet, tendo como público alvo professores e alunos. No cenário nacional, destaca-se ainda a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), depois de oito anos de tramitação na Câmara, que resultou em profundas transformações para área educacional do país.

Nos anos de 1990, surgiu o caderno de Educação do jornal *O Dia* (1997), de periodicidade semanal, com base em pesquisas de mercado, que indicavam uma preocupação acentuada das classes média e baixa com a educação, e voltada a alunos, professores e aos pais, buscando-se convidar esses últimos a participar ativamente do dia-a-dia das escolas de seus filhos. Foi criada, também, a editoria de Educação do jornal *Folha Dirigida* (1998), com um caderno específico, 13 anos após a criação do jornal que, até então, explorava a temática da Educação no corpo do jornal, com viés de prestação de serviço, em especial, nos concursos de vestibular.

---

<sup>18</sup> Vide depoimento da jornalista Tânia Maria Viegas, coordenadora de Comunicação Social do MEC na época, ao participar do Fórum Mídia & Educação: Perspectivas para a Qualidade da Informação. Ela revelava ter sido dada à comunicação, na gestão do ministro Paulo Renato Souza, a tarefa desafiadora de “colocar a discussão do tema Educação tão presente no dia-a-dia das pessoas como as novelas e futebol”. Para isso, a área de comunicação foi reestruturada e investiu na construção “de uma relação de confiança com os veículos”. (Mídia & Educação: Perspectivas para a qualidade da informação, 2000, apud BARDANACHVILI & outros, 2006).

Foi nesse quadro que, a partir de um caderno de empregos, o *Jornal do Brasil* abriu espaço para o caderno *Educação & Trabalho*. Embora seguisse uma tendência das redações, de abrir espaços à cobertura de Educação, o caderno teve marca própria, tanto em relação às demais publicações que discutiriam a temática educação-trabalho-emprego – conforme será apresentado no próximo item –, quanto em relação ao perfil da cobertura de educação em geral pela grande mídia, que tinha como tônica o denunciamento, a prestação de serviço e a reprodução das falas oficiais, conforme já observado.

A partir do capítulo 3, em que se dá início à análise das entrevistas, será possível observar o quanto dos embates do campo da educação está expresso nas escolhas jornalísticas realizadas dentro dessa proposta.

## **1.2. O caderno ‘Educação & Trabalho’**

O caderno *Educação & Trabalho* do *Jornal do Brasil* nasceu em meio a algumas iniciativas da mídia, sobretudo da mídia impressa – revistas especializadas de grande circulação e cadernos encartados nos jornais –, de ir ao encontro dos anseios do leitor comum, para responder à sua perplexidade diante das rápidas transformações tecnológicas e das mudanças daí decorrentes nas demandas da educação e do mundo do trabalho<sup>19</sup>. Essas publicações buscaram atingir o leitor dando conta de um mesmo objetivo: indicar um caminho para quem quisesse se empregar, uma espécie de guia de sobrevivência, um receituário, que incluía engordar o currículo com cursos e certificados de línguas, softwares e especializações, para que recém-ingressos ou veteranos no mercado atingissem o sucesso profissional. *Empregabilidade* era a palavra norteadora do conteúdo da maioria dessas publicações. Citam-se aqui duas delas, a título de exemplo, ressaltando-se que não entrarão no foco da análise. O caderno *Boa Chance*, do jornal *O Globo*, foi lançado em 1993, trazendo, inicialmente, informações sobre empregos e oportunidades, para, aos poucos, tratar

---

<sup>19</sup> Contexto que será apresentado no capítulo 2.

do “desenvolvimento de carreiras e temas de RH”, buscando não apenas o leitor à procura de alguma atividade profissional, mas aquele que estava empregado e queria se desenvolver, enfim “tudo o que pode representar oportunidade de negócios e empregabilidade para o leitor”, como definiu uma repórter do caderno.<sup>20</sup> Outro exemplo, a revista *Você S.A.*, mais recente, criada em abril de 1998, a partir da constatação de que “o mundo do trabalho estava mudando”, também define seu propósito como o de “ajudar os executivos brasileiros a cuidar da sua empregabilidade”<sup>21</sup>.

Embora integrando esse movimento de atender uma demanda dos leitores/cidadãos comuns que buscavam se encontrar na sociedade em grande transformação, o caderno *Educação & Trabalho* do *Jornal do Brasil* surgiu com proposta diversa das demais publicações da época: em vez de dicas e receitas, buscaria convidar o leitor à reflexão, trazendo questões que seriam respondidas pelos entrevistados convidados, para discutir que educação temos, que educação queremos, para que sociedade e para que trabalho (LAGÔA, 2002), abrindo espaço para se trazer à cena questões relativas ao papel da escola na formação do cidadão do século XXI. O caderno surgiu da convergência de três condições favoráveis, que constituíam as brechas já mencionadas no item anterior: a existência de um caderno de classificados, ao qual era necessário dar forma, uma vez que havia anunciantes para ocupar seus espaços comerciais; a visão, por parte dos jornalistas produtores, da pertinência da discussão envolvendo educação e trabalho, bem como sua disposição de lidar com a temática, envolvendo educadores, empresários e outros especialistas; e o entendimento por parte de um editor-chefe da importância da proposta.

### **1.2.1. Características da publicação**

O caderno *Educação & Trabalho* do *Jornal do Brasil*, circulou durante dois anos, de janeiro de 1999 a abril de 2001, aos domingos, tendo como carro-chefe as entrevistas ora em

---

<sup>20</sup> Declaração da repórter do caderno *Boa Chance* Luciana Calaza em entrevista ao site da Associação Brasileira de Imprensa (ABI). Ver <http://www.abi.org.br/paginaindividual.asp?id=834>).

<sup>21</sup> Texto de apresentação da revista, disponível em [http://vocêsa.abril.uol.com.br/servicos/quem\\_somos.shtml](http://vocêsa.abril.uol.com.br/servicos/quem_somos.shtml)

análise, que ocuparam espaço generoso, de capa e página 2<sup>22</sup>. Antes de sua nova conformação editorial, o caderno chamava-se apenas *Empregos*. Em sintonia com a nova proposta, acabou sendo aceito pelo editor que os dois outros termos – Educação e Trabalho – fossem acrescentados unindo-se os três termos pelo símbolo &, um trio que sintetizava o desafio que se sobressaía em 1999 e que persiste no século XXI<sup>23</sup>. Mais à frente, a palavra Emprego desaparece e o caderno passa se chamar durante a maior parte de sua existência *Educação & Trabalho* – adequando-se, também pelo título, ao real desafio que se apresentava à sociedade do limiar do século XXI.

As entrevistas do tipo pingue-pongue, isto é, constituídas de perguntas e respostas, eram, de acordo com definição de Lage (2005), temáticas (LAGE, 2005), isto é, focalizando tema sobre o qual supõe-se que o entrevistado tem condições de responder, e dialogais, “a entrevista por excelência”, assim descrita por Lage:

Marcada com antecipação, reúne entrevistado e entrevistador em ambiente controlado – sentados, em geral, e, de preferência, sem a intermediação de um aparato (como uma mesa de escritório) capaz de estabelecer hierarquia (quem se senta diante das gavetas da mesa assume, de certa forma, posição de mando). Entrevistador e entrevistado constroem o tom de sua conversa, que evolui a partir de questões propostas pelo primeiro, mas não se limitam a esses tópicos: permite-se o aprofundamento e detalhamento dos pontos abordados. (LAGE, 2005, p. 77)

O espaço dedicado às entrevistas do caderno *Educação & Trabalho* possibilitava a apresentação das temáticas para discussão com o devido aprofundamento. De acordo com os projetos editorial e gráfico, esse material jornalístico constava de título, texto de abertura e a entrevista propriamente dita, bem como uma fotografia de pelo menos três colunas do entrevistado<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> Cf. fac-símiles em Anexos. O restante do conteúdo do caderno compunha-se de matérias sobre oportunidades de empregos, tendências do mercado, coluna de estágios e outros espaços pautados por parceiros e anunciantes, de modo a viabilizar a veiculação das entrevistas. Ver a proposta do caderno, em Anexos.

<sup>23</sup> De acordo com entrevista da jornalista Ana Lagôa para esta dissertação, cuja íntegra está em Anexos.

<sup>24</sup> Fac-símiles das edições em Anexos.

Buscávamos trazer pessoas ausentes da grande imprensa, ou – sendo alguém mais conhecido do grande público (como Domenico De Masi, por exemplo) – aprofundar suas idéias na direção do conceito do caderno. E procurávamos alternar educadores, de várias tendências, empresários e estudiosos dos temas ligados ao mundo do trabalho e da educação. (LAGÔA)<sup>25</sup>

Para atuar na circulação de saberes, o jornalismo imprime à informação suas regras, vozes internas do próprio discurso jornalístico (VIZEU, 2003). São as técnicas que mobilizam convenções audiovisuais, vocabulário, normas gramaticais, procedimentos profissionais, estilo, entre outros, para a produção do material jornalístico. A produção do caderno semanal se dava a partir da definição do entrevistado da semana, retirado de um leque de nomes que, no caso da Educação, pensavam em alternativas para a escola e para o processo de ensino e aprendizagem; e, no caso do mundo do trabalho, haviam tido algum tipo de destaque, seja à frente de experiências consideradas inovadoras em empresas, seja à frente de cursos de formação, aperfeiçoamento, profissionalização etc.<sup>26</sup>. Essa definição obedecia a critérios de qualidade e observava a hierarquia ocupada pelos entrevistados em seus campos, conforme já mencionado, e também ao cronograma de produção do caderno, que tinha dia e hora para ser concluído (*fechado*, no jargão jornalístico) e ser encaminhado à impressão. Nesse fluxo, havia um horário definido para o diagramador operar, um espaço definido para a gráfica receber os originais para impressão, em uma linha de montagem que não podia ser ignorada. Dessa forma, a disponibilidade do entrevistado escolhido, no tempo e horário designados pelo jornalista também era fator fundamental para que sua entrevista se tornasse uma das que figurariam no caderno.

As entrevistas eram realizadas, em sua maioria, de forma presencial, com dia e hora marcados e utilização de um gravador. Algumas foram feitas via e-mail, com envio das perguntas e retorno, pelo entrevistado das respostas por escrito, que podiam, por ser vez, ser complementadas com nova troca de mensagens. As perguntas eram elaboradas pelas

---

<sup>25</sup> Trecho da entrevista concedida para esta dissertação e cuja íntegra encontra-se em Anexos.

<sup>26</sup> Esses perfis estarão detalhados no capítulo 3.

jornalistas-editoras, a partir de pesquisa prévia, relativa às idéias defendidas pelo entrevistado, textos que produziu, principais atuações, e, se fosse o caso, um gancho, como o lançamento recente de um livro de sua autoria ou sua participação em determinado evento que ocorria no momento. Todas as entrevistas passavam por um processo de edição, de acordo com técnicas jornalísticas que buscavam preservar as idéias apresentadas e manter um ritmo de conversa, ao mesmo tempo, lançando mão de “infidelidades que são, sem dúvida, a condição de uma verdadeira fidelidade” (BOURDIEU, 1997):

É, portanto, em nome do respeito devido ao autor que, paradoxalmente, foi preciso às vezes decidir por aliviar o texto de certos desdobramentos parasitas, de certas frases confusas, de redundâncias verbais ou de tiques de linguagem (os “bom” e os “né” que, mesmo sem eles, dão seu colorido particular ao discurso oral e preenchem uma função eminente na comunicação, permitindo sustentar uma conversa esbaforida ou tomar o interlocutor como testemunha, baralhando e confundindo a transcrição ao ponto, em certos casos, de torná-la completamente ilegível para quem não ouviu o discurso original. (p. 710)

Pelos retornos de alguns entrevistados, que se manifestaram via e-mail, após a publicação de suas entrevistas, o trabalho de edição do caderno correspondeu às orientações de Bourdieu. O retorno da entrevistada Juana Sancho<sup>27</sup>, educadora espanhola da Universidade de Barcelona, pode ilustrar a afirmação: “[...] como já disse, gostei muito [...] das decisões relativas aos cortes do texto”.<sup>28</sup>

Cabe ressaltar as vantagens do formato de entrevista, pelo qual as discussões de temas candentes – e que têm lugar ainda hoje – foram trazidas pelo caderno Educação & Trabalho para o alcance do leitor comum de um jornal de domingo. De acordo com Apple (2006), as entrevistas criam condições “para que o autor [no nosso caso, os entrevistados, autores das idéias defendidas no caderno Educação & Trabalho do Jornal do Brasil] tenha de ser mais claro do que o usual acerca de argumentos complicados e de textos densos” e são “mais humanizadoras”, levando, com seu tom mais conversacional, leitor e autor a “atuarem de modo bem diferente do que no simples ato passivo de leitura de um texto acadêmico”.

---

<sup>27</sup> Entrevista publicada em 20/06/1999.

<sup>28</sup> Tradução nossa da mensagem original em castelhano, vide Anexos.

A essas considerações de Apple, cabe acrescentar o papel do mediador, ou seja, daquele que entrevista. No caso do caderno *Educação & Trabalho*, o jornalista, que possui técnicas para expressar de forma, ao mesmo tempo, fidedigna, ritmada e agradável, as idéias defendidas pelo entrevistado para o leitor. É preciso considerar também que, neste caso, as entrevistas não foram veiculadas em livros acadêmicos, mas em edições dominicais de um jornal de grande circulação.

Os textos de abertura, redigidos pelo jornalista entrevistador, fazem uma ponte entre o que diz o entrevistado e o propósito do caderno. Esta pesquisa procurará, no entanto, pôr o foco nas falas dos entrevistados. Levando em conta que as perguntas a que respondem tomam como base a temática geral do caderno e as idéias que defendem, pesquisadas previamente no processo de produção das entrevistas.

Os meandros da produção jornalística e as características do período de produção do caderno, aqui apresentados deverão enriquecer-se no contato com as falas dos entrevistados, nos capítulos 4 e 5. Antes, passaremos, no capítulo 2, a examinar os aspectos sociais, políticos e econômicos que caracterizaram o debate em torno da temática educação-trabalho-emprego, no momento em que as entrevistas foram produzidas, estando, também, nelas expressos.

## 2. MUNDO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, apresentarei uma seleção das questões relativas ao mundo do trabalho e à formação – escolar e profissional – que caracterizaram o período de transição dos séculos XX-XXI, quando foi produzido e circulou o caderno *Educação & Trabalho* do *Jornal do Brasil*. Essa apresentação será feita a partir de um exame da literatura sobre a temática educação-trabalho-emprego, produzida, principalmente, no período mencionado. A definição de títulos e autores foi, por sua vez, *autorizada* pelos temas em discussão flagrados nas próprias entrevistas, em um exercício de mão dupla: foram retirados das entrevistas os temas mais candentes, para se verificar de que forma apareciam na produção acadêmica; esta teria orientado as falas dos entrevistados que apareceram no caderno – muitos deles autores dessa produção. Da troca, extraiu-se uma série de pistas para olharmos para as entrevistas – o que será feito nos capítulos 4 e 5, segunda parte da dissertação.

Com isso, busco atender ao convite de La Capra e Kaplan (1994), que defendem que a elaboração dos contextos é também modo de construir a (re) significação dos textos, assim como a leitura e a interpretação dos textos é também forma de estruturar contextos. O estudioso é instado a esforçar-se para entender, de modo conjunto, a relação entre “o relatado e o acontecido”, bem como o que algo significou no passado e o que pode significar no momento atual. Como afirma Bourdieu (1998), o objeto não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades.

Uma crise, em especial, a crise do capital – depois do fim do que seria a Idade de Ouro do capitalismo (HOBBSAWN, 1995, apud FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003), iniciada após a Segunda Grande Guerra –, é flagrada por diversos autores que analisam o período. Como forma de enfrentar essa crise, são propostas reformas profundas nas relações entre trabalho e capital, mas por meio de uma lógica do “pensamento único” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003), de que não há outros caminhos e estamos diante de um situação irreversível, que não

podemos modificar – e com a qual, portanto, temos que criar mecanismos para conviver. Esse ponto de vista opõe-se ao do pensamento crítico (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003), que parte do princípio de que é possível modificar o cenário, “vinculado a projetos societários, firmados na perspectiva da autonomia e, ao mesmo tempo, num relacionamento soberano entre povos, culturas e nações”. Para os autores,

A natureza dessa crise o impulsiona [o sistema] a um novo ciclo de acumulação mediante, sobretudo, a especulação do capital financeiro. Essa acumulação, todavia, não é possível para todos. Instaure-se, então, uma competição feroz entre grandes grupos econômicos, corporações transnacionais que se constituem, na expressão de Noam Chomsky, no poder de fato do mundo. Um poder que concentra a riqueza, a ciência e a tecnologia de ponta de uma forma avassaladora, sem precedentes. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 95)

Na produção acadêmica tornada pública e legitimada – levando-se em conta a noção de campo científico e hierarquização de posições de Bourdieu (1983) – travaram-se, explícita ou implicitamente, discussões em torno de alguns temas recorrentes, que serão analisados e podem assim ser resumidos: produção em série (fordismo/taylorismo) x produção flexível (toyotismo); educação em uma perspectiva social X educação para o mercado (BALL, 2001, FRIGOTTO, 2006); modernidade X pós-modernidade, em especial no que diz respeito à oposição indivíduo X coletivo; caminhos para a educação escolar (avaliação, currículo, alfabetização, leitura e escrita etc.); caminhos para a formação profissional; a inovação do capitalismo (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2006); retomada da Teoria do Capital Humano, bem como outras reatualizações de termos e conceitos (MANFREDI, 1999); e o papel do Estado. Os temas e questões aqui expostos imbricam-se e não deverão ser tomados um a um, mas em seu conjunto, como condutores da análise do contexto que se conformou no período de produção das entrevistas do caderno *Educação & Trabalho* – propósito deste capítulo.

## 2.1. O perfil da educação escolar

Ao se olhar para a educação escolar do período, os temas expostos na abertura deste capítulo aparecem explicita ou implicitamente em debate. Se até então, o desemprego apresentava-se como resultado da ausência de crescimento econômico, passaria a se tornar inerente a esse crescimento (SEGNINI, 2000), resultando em forte carga concentrada na educação, tida como capaz de dar os instrumentos necessários a quem quisesse *ganhar* a corrida por um cada vez mais difícil lugar ao sol no mercado. Essa educação passaria a descrever, assim, um movimento da perspectiva social para a perspectiva de mercado, em prol de “assunções normativas do economicismo” (BALL, 2001). “Formas de mercado ou empresariais”, tornar-se-iam narrativa mestra, determinando a variedade de relações estabelecidas no Estado e entre este e a sociedade civil e a economia.

Nos sistemas em que o recrutamento está diretamente relacionado ao financiamento e indicadores do desempenho são publicados como informações de mercado, os custos educacionais e da reputação do estudante – e não seus interesses – passariam a ser centrais na resposta dos produtores aos que exercem seu direito de escolha. (BALL, 2001, p. 108)

As críticas apontam para um mercado visto – equivocadamente – de forma neutra, como mecanismo para oferta de educação mais eficaz, ou associado a um conjunto de valores morais positivos – esforço, austeridade, autoconfiança, independência –, sendo divulgado como força transformadora que carrega e dissemina seus valores, e como natural à condição humana. Com isso, a educação perderia a perspectiva de ser um fim em si mesma, no sentido de educação-processo, que não estabelece relação direta com o mundo do trabalho e que

[...] nos permite tomar consciência de nós mesmos, de nossa trajetória histórica enquanto indivíduos, nação ou mundo; das contradições e desigualdades presentes na sociedade em que vivemos; de nossas especificidades culturais (sobretudo através do conhecimento do outro); das profundas desigualdades sociais existentes, concentração da terra e da renda, altas taxas de analfabetismo ao lado de violência e não direito à saúde, ausência de valores éticos que sustentam a solidariedade. (SEGNINI, 2000)

Desde a década de 1980, novos conceitos de produção que vinham se apresentando como alternativas ao modelo taylorista/fordista foram disseminando a idéia de que o emprego de uma mão de obra mais qualificada era necessário ao desenvolvimento do trabalho mais rico e variado exigido nos novos tempos, parecendo que, com isso, o direito à educação e a universalização do ensino básico de qualidade estariam finalmente mais perto da maioria dos cidadãos – o que não ocorreu (SHIROMA e CAMPOS, 1997). Se a década de 1950 é marco de relação dos cientistas sociais com a educação; as de 60 e 70 são anos de contestação, desesperança em relação à escola, os anos 1980, na sociedade pós-redemocratização, reacendem as esperanças e as expectativas em relação à escola, que passa a ser vista como direito a ser potencializado e universalizado, para, nos anos 1990, essa noção de direito passar a deslocar-se para a noção de necessidade (dos novos tempos) de sobrevivência em um conturbado mundo do trabalho e de garantia de inserção do país em patamares mais altos de desenvolvimento. A escola responderia às demandas de valorização do capital, da conformação ético-política à sociabilidade burguesa e também à demanda popular de acesso ao saber socialmente produzido (LIMA E NEVES, 2006). No entanto, como observado, se a universalização do ensino básico e uma maior qualificação foram apresentadas como possibilidade de resgate da dignidade, da cidadania, sobressaiu-se, em vez disso, “o aumento da exclusão social, a conjugação entre crescimento da produção, da produtividade e da competitividade industriais e a queda sistemática do emprego industrial” (CARDOSO, CARUSO e CASTRO, 1997, apud SHIROMA e CAMPOS, 1997).

Esse cenário de exclusão estaria associado a um movimento de privatização do campo educacional, que se expressaria não necessariamente pelos mesmos mecanismos de “compra-e-venda” a que foram submetidas empresas estatais e outros setores voltados a direitos sociais (GENTILI, 1998). Ao contrário, dar-se-ia “de forma mais difusa e indireta”, por “um amplo e progressivo processo de transferência de responsabilidades públicas em matéria educacional para entidades privadas” que começavam a invadir espaços que o Estado ocupava ou devia

ocupar (GENTILI, 1998) <sup>29</sup>. Para Gentili, esse processo de privatização escolar cria condições para uma concentração do poder educacional: “a dualização do sistema se aprofunda”, com “ganhadores’ e ‘perdedores’ da distribuição desigual dos bens educacionais, fazendo com que a escola melhore para alguns e piore para outros, quando, a educação e, mais amplamente, a formação humana não avançariam de forma arbitrária, mas “necessária e orgânica com o conjunto das práticas sociais e fundamentais” (FRIGOTTO, 1999). De acordo com Frigotto (1999), “a luta pela ampliação da esfera pública no campo educacional pressupõe a ampliação do público em todas as esferas da sociedade, principalmente no plano das relações econômicas e políticas”.

Em um cenário de economia globalizada e de vínculos laborais frágeis, a escola acaba por não dar conta do que é dela esperado: percebe-se um crescente desemprego de trabalhadores escolarizados, mesmo em um contexto como o brasileiro, no qual a educação ainda não é um direito conquistado por todos, relativizando, assim, a perspectiva instrumental da educação, como meio capaz de garantir o emprego ou, mesmo, trabalho àqueles que se escolarizam (SEGNINI, 2000). Em crise, associada à conjuntura do momento, ou em constante mutação, associada a problemas de caráter estrutural, a escola teve seus processos bastante questionados no período em análise. Para Canário (2002),

apesar da aparente estabilidade da escola nos dois últimos séculos e do seu caráter refratário a mudanças deliberadas, é ilusório qualquer imobilismo. A escola de hoje não é a do princípio do século, nem sequer a escola da ‘reprodução’ descrita por Bourdieu. A escola sofreu mutações que engendraram as contradições estruturais e os paradoxos em que hoje se move” (CANÁRIO, 2002).

Essa escola estaria vivendo, no limiar do século XXI, uma transição do tempo das promessas, das sociedades baseadas no pleno emprego, do período fordista, para o tempo das incertezas, das sociedades ‘doentes’ do trabalho, em que se acentua a discrepância entre o

---

<sup>29</sup> Cabe observar que essa análise de Gentili, presente em um de seus livros, é feita também na entrevista que concede ao caderno *Educação & Trabalho do Jornal do Brasil*, conforme verifica-se no capítulo 4 desta dissertação. Isso confirma o propósito do caderno, expresso no capítulo 1, de trazer para o alcance do leitor comum de jornal ideias até então restritas a determinados nichos.

aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefação de empregos correspondentes (CANÁRIO, 2002). Isso geraria um sentimento de frustração, relativamente às promessas da escola, que deveria fazer frente àquilo que a sociedade fracassou em promover.

A escola seria, ao mesmo tempo, uma *forma*, uma *organização* e uma *instituição* (CANÁRIO, 2002). A *forma* escolar, relacionada à dimensão pedagógica, ter-se-ia constituído como única para conceber a educação e conferido à escola o quase monopólio da ação educativa, privando-a de referenciais exteriores; a *organização* escolar, alvo de um processo de naturalização, refere-se a modos específicos de organizar espaços e tempos e as modalidades de relação com o saber, tendo tornado possível a transição de modos de ensino individualizados (mestre/aluno) para modos de ensino simultâneo (mestre/classe). Já a *instituição* escolar desempenharia papel fundamental na unificação cultural, lingüística e política, afirmando-se como instrumento fundamental da construção dos modernos Estados-Nação (CANÁRIO, 2002).

Uma expressão dos questionamentos sobre o papel da escola é o advento do campo do currículo, dentro do campo educacional, no fim dos anos 1990. Os debates em torno da primazia de determinadas disciplinas sobre outras, dos recortes realizados naquilo que se iria ensinar tomam as pesquisas e apontam para posições em jogo. Young (2000) observa que o currículo é a expressão de uma seleção cultural, entre os saberes disponíveis, traduzindo relações de poder, que determinam o “peso” que cada disciplina, conteúdo e área do conhecimento receberão na escola. A desnaturalização do currículo como algo dado a ser cumprido sem questionamentos, para uma análise na perspectiva de construção cultural, histórica e social, a partir de visões e interesses determinados, reflete a brecha aberta a interrogações sobre o papel da escola. Seria a escola, tal qual foi concebida – não mutante, tradicional – adequada aos tempos pós-modernos, caracterizados pelo presentismo e pelo individualismo?

Para Frigotto (2006), a escola tem grande potencial de promoção de rupturas, podendo tornar-se lócus de articulação de interesses da classe dominada, “concebendo a prática

educativa como prática que se dá no interior de uma sociedade de classes, onde interesses antagônicos estão em luta”. Frigotto considera que

... a escola, ainda que contraditoriamente, por mediações de natureza diversa, insere-se no movimento geral do capital [...]. Entretanto, a escola, ao explorar igualmente as contradições inerentes à sociedade capitalista, é ou pode ser um instrumento de mediação na negação destas relações sociais de produção. Mais que isso, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação destas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho. (FRIGOTTO, 2006, p. 24)

Já para Franco (1984), a escola é e não é reprodução, é e não é transformação, não podendo, de um lado, ser reduzida à pura reprodução mecânica, direta e linear da estrutura social vigente, nem, de outro, ser considerada como alavanca principal na construção de uma sociedade igualitária, justa, com renda bem distribuída.

A escola, ao contrário, deve ser entendida como uma instância que interage dialeticamente com a estrutura social enquanto prática específica, mediadora. Isto significa que a escola, como elemento determinado, não deixa de influenciar os elementos determinantes, na medida em que há determinação recíproca das partes entre si e com o todo. (FRANCO, 1984, p. 22)

Bourdieu (1983), por sua vez, vê o sistema de ensino como o “único capaz de assegurar à ciência oficial a permanência e a consagração, inculcando sistematicamente *habitus* científicos ao conjunto dos destinatários legítimos da ação pedagógica, em particular a todos os novatos do campo da produção propriamente dito”.

Essa diversidade de pontos de vista ilustra a complexidade da discussão a respeito do perfil da educação escolar, em especial o que esta assume no final do século XX. Tal divergência – e riqueza – estará expressa também nas falas dos entrevistados do caderno Educação & Trabalho, como será possível constatar adiante.

## 2. 2. Os sentidos do trabalho e a formação profissional

O trabalho pensado em sua relação com a educação suscita dois sentidos distintos, um que se refere às atividades materiais, laborais, produtivas e suas formas históricas aparentes, tais como profissão, produto; e outro, que enfoca a complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações (CIAVATTA, 2005). O conceito de mundo do trabalho (HOBSBAWN, 1987, apud CIAVATTA, 2005) contemplaria essa gama de sentidos e esse universo complexo. Nas discussões e análises relativas ao mundo do trabalho, opõe-se o trabalho no sentido ontocriativo da vida humana e atividade vital (FRIGOTTO, 2006), que anima e enobrece o homem, e o trabalho do ponto de vista instrumental, como atividade por vezes alienante e aviltante, tomado na origem do termo – *tripalium*, ou tortura, sofrimento (NOSELLA, 1992, apud CIAVATTA, 2005). É a partir dessa distinção básica que o trabalho pode ser entendido como princípio educativo (CIAVATTA, 2005).

Essa análise remete a um debate sobre a formação profissional para um mundo do qual não temos idéia de como se conformará. Um bom exemplo da discussão, que confronta a educação instrumental e a educação humanista, é o processo de definição do perfil do Ensino Médio e a proposta de torná-lo integrado, isto é, com “um enfoque do trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (CIAVATTA, 2005).

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005)

Estudos comparados sobre formação profissional, em diferentes países, mostra que a característica que se destaca nos países desenvolvidos é que sua formação profissional e técnica implementa-se tendo a educação regular, fundamental e média, universalizada (Ciavatta, 1998, apud CIAVATTA, 2005). A formação profissional ocorreria a partir de uma base de cultura científica e humanista, diferentemente do que se dá nos países latino-americanos ou em desenvolvimento, nos quais essa base ainda não foi alcançada por todos e, principalmente, pelas populações desfavorecidas, para as quais se destinam muitos dos programas de formação estrita para o mercado.

Uma mostra da busca de novas perspectivas para a formação em nível médio, seja na educação básica, seja na educação profissional, está reunida na publicação *A Construção da Proposta Pedagógica do Senac Rio* (2000), que compartilha o processo de reforma dos cursos profissionalizantes da entidade, que visa a preparar profissionais para o mercado de trabalho. Na busca de lidar com essa proposta de uma perspectiva humanista, foram convidados a expor suas ideias nomes como Frigotto e Leandro Konder. “O constante ajuste às condições do momento marcou a construção da proposta”, de acordo com a publicação.

### **2.3. Os conceitos de competência, capital humano e outras ‘reatualizações’**

A Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Theodor Schultz, na década de 1950, e impulsionada no país nos anos 60, marcados por grande preocupação e ênfase no crescimento econômico, passou a ser alvo de críticas, a partir dos anos 70, justamente porque defendia a existência de uma associação entre educação e riqueza – quanto maior a riqueza de um país, maior o nível de instrução de sua população, e melhor conseqüentemente a sua situação de ensino –, alocando a atividade educacional como componente da produção. Essa idéia passaria a ser novamente defendida e difundida no início dos anos 1990, ainda que de forma não explícita, mas reforçando-se as iniciativas de promoção de programas de educação para a competitividade e a centralidade da educação nos novos modelos de produção (SHIROMA e CAMPOS, 1997). Alvo de críticas de analistas antineoliberais, essa retomada representaria

a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um ‘fator de produção’, a uma questão técnica”, percebendo-se uma “subordinação unidimensional do educativo aos processos capitalistas de produção [...], ainda que mais sutil, velada e, por isso, mais violenta” (FRIGOTTO, 2006, p. 18).

Deveria o processo educativo, escolar ou não, tornar-se um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção? A escola auxiliaria na formação para o trabalho ou esta ocorreria de forma independente? Se a escola promove a formação para o trabalho, a que interesse atende: do capital ou do trabalhador? A educação escolar geraria crescimento econômico? Uma oposição entre “pessoa humana” e “recursos humanos” parece caracterizar esse embate dos anos 1990.

A visão de capital humano [...] vai reforçar toda a perspectiva meritocrática dentro do processo escolar. [...] a ótica positivista que a teoria do capital humano assume no âmbito econômico justifica as desigualdades de classe, por aspectos individuais; no âmbito educacional, igualmente mascara a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade de educação que têm as classes sociais. (FRIGOTTO, 2006, p. 67)

Educação abstrata e polivalente, criatividade, lealdade, espírito de equipe, colaboração com a empresa, enfim, os requisitos hoje buscados no processo educacional, seriam os mesmos que constituem a base do capital humano de décadas atrás. (FRIGOTTO, 2006). Essa retomada da Teoria do Capital Humano expressa-se também na utilização de termos que se tornaram característicos da virada dos séculos XX-XXI, tais como *sociedade do conhecimento*, *qualidade total*, *formação flexível*, *formação de competências e empregabilidade*, que na realidade “apenas efetivam uma metamorfose do conceito de capital humano” (FRIGOTTO, 2006). São conceitos polissêmicos (MANFREDI, 1999), que aparecem como atuais, mas que, vistos mais de perto, parecem ter sido “reatualizados”, isto é,

antigos conceitos com nova roupagem, trazidos de outros momentos históricos e de visões teóricas distintas, e reaparecendo como unívocos, politicamente neutros e consensuais.

Examinando-se mais de perto um desses conceitos, o de *competência*, que perpassa uma série de falas desse período, constata-se essa polissemia, definindo-se seu sentido em função dos sujeitos que o utilizam e sua apropriação de acordo com as mais diversas conveniências, com ênfase no individualismo, em detrimento do social. São procedimentos que têm reflexo na educação escolar e no que se passa dentro da escola e para lá também nos remetem. Conceito que já remonta à Idade Média, associado a aspectos jurídicos – referindo-se à faculdade de apreciar e julgar questões – foi associado ao mundo do trabalho com o advento do taylorismo/fordismo, o que ganha força nos anos 1970, quando passa a significar o desempenho de uma pessoa em determinada função.

Em sua retomada, nos anos 1990, passa a nortear também a organização curricular na escola, como expressão da lógica da eficiência, que penetraria as práticas pedagógicas, por meio de políticas educacionais, que levam a escola a definir estratégias competitivas para alcançar o *sucesso* com seus alunos. Configurar-se-ia “uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica” (DIAS & LOPES, 2003), para dar lugar a uma dimensão profissionalizante – e utilitarista – da educação.

Apesar dos questionamentos de que é alvo permanente, o conceito de competência foi incorporado ao mundo do trabalho e à educação, e é empregado de forma bastante naturalizada em falas de dirigentes empresariais e representantes do poder público, em documentos oficiais e outros registros. A título de ilustração, pode-se citar o Parecer 16/994, que define as “diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico” (CNE, apud SOUZA, 2001) como um conjunto de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e planejamento da educação profissional de nível técnico. O Conselho Nacional de Educação defende explicitamente que se “prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação”.

Também nas discussões internacionais sobre as novas qualificações requeridas no mundo do trabalho, destaca-se a orientação pelo conceito de competências, e esse conceito, por sua vez, tem sido utilizado como base para a definição dos pressupostos do novo currículo do ensino médio no Brasil (MARKET, 1998), o qual está articulado à definição do relatório da UNESCO (1997) sobre o “conceito pedagógico direcionador da prática educativa nas escolas de ensino médio e profissionalizante”. Market (1998) citando Machado (1998), conclui que a noção de competência é forte e deve ser recuperada, mas numa perspectiva que rompa com “o fatalismo da disputa competitiva”. Como observa, do mundo do trabalho vem o “modelo de competências” com todas as contradições que ele suscita e vem também a constatação do que ser competente representa, também, saber transgredir (Market, 1998).

#### **2.4. Trabalho e Educação X Educação e Trabalho**

A centralidade do trabalho nas discussões do campo educacional torna-se tão expressiva que é flagrada não só entre os defensores de uma educação pautada pela “lógica do mercado”, como entre os críticos dessa lógica. Isso pode ser percebido a partir de um balanço da produção acadêmica do GT Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GTTE/Anped) e também na própria história de criação do grupo – nascido marxista, em 1986 (BOMFIM, 2007), e congregando importantes representantes do meio acadêmico<sup>30</sup>. Análise do que foi produzido no período de 1996 e 2001, realizada por Trein e Ciavatta (2003), nos dá uma dimensão das questões em jogo então, apontando que a ênfase das pesquisas está na “reestruturação produtiva e na nova organização do trabalho, ao lado dos estudos sobre a relação trabalho e educação, no que diz respeito a seus pressupostos teóricos e metodológicos” (TREIN e CIAVATTA, 2003). Vale chamar atenção para o peso do trabalho nessas discussões travadas no âmbito educacional.

De acordo com as autoras, o GT veio se construindo menos como um recorte no campo educacional e mais como a “busca da elaboração conceitual que auxilie na compreensão da

---

<sup>30</sup> Muitos deles, entrevistados do caderno *Educação & Trabalho* do *Jornal do Brasil*, como Gaudêncio Frigotto, Ricardo Antunes e Miguel Arroyo, entre outros.

formação humana”. Tomando como princípio norteador que “não se pode compreender a escola dissociada da sociedade a que ela pertence, o GT propunha que escola e educação não deveriam ser estudadas como unidades autônomas, mas dentro das relações sociais de que fazem parte” – o que levou, às vésperas do início dos anos 1990, em 1989, à troca do nome do GT, que, inicialmente, chamava-se *Educação e Trabalho*, para *Trabalho e Educação*.

Uma breve passada pela temática da produção do GT no período estudado confirma o foco estabelecido – nos aspectos macro e no mundo do trabalho e do trabalhador: *Trabalho e educação – teoria e história*, que trata do trabalho como princípio educativo, da evolução histórica do conceito de trabalho e da relação trabalho-educação e sua reconstrução; *Trabalho e educação básica*, que trata da continuidade/descontinuidade da escolarização do trabalhador, e da escola e formação científico-tecnológica do trabalhador; *Profissionalização e trabalho*, reunindo produção sobre a análise histórica das políticas de profissionalização definidas pelo Estado e sobre trabalho, conhecimento e cidadania para emancipação do trabalhador; *Educação do trabalhador nas relações sociais de produção*, sobre reestruturação produtiva, apropriação do conhecimento nos processos produtivos, a escola, o trabalho, a sociedade e a construção da hegemonia; e *Trabalho e educação nos movimentos sociais*, sobre a construção de identidades de diferentes categorias de trabalhadores e demandas de conhecimentos científico-tecnológicos dos movimentos sociais com base na produção. (TREIN e CIAVATTA, 2003).

Se, na década de 1980, quando foi constituído, o GT foi marcado por uma produção que se propunha a refletir sobre uma proposta de escola que respondesse criticamente à Teoria do Capital Humano e ao reprodutivismo, nos anos 1990, começam a ser preteridas as investigações que contemplam os trabalhos históricos e a relação com a escola básica. Mostra-se mais premente na produção acadêmica do grupo questões de caráter macro, para além do âmbito da sala de aula, tais como o determinismo tecnológico, a globalização e o desmantelamento do estado de bem-estar social (BOMFIM, 2007). Desta forma, ao se discutir a identidade do GT, percebe-se que esta foi construída não apenas com base na perspectiva marxista, mas também escolhendo temas e objetos mais valorizados do que a

educação para suas pesquisas (BOMFIM, 2007) – o que remete à discussão sobre as hierarquias estabelecidas, apontadas por Bourdieu (1983).

Os textos do tema Trabalho e Educação Básica estão entre os que ocorrem em menor número na produção do GT Trabalho e Educação da Anped. Suas discussões voltam-se, ainda assim, ao trabalhador, ao mundo do trabalho e à produção, com investigações empíricas que recaem, hoje, “sobre o enfoque dado pelos empresários, o enfoque sindical e, também, sobre o imbricamento entre o público e o privado” (TREIN e CIAVATTA, 2003). Esses enfoques representam uma ampliação e complexificação do tema Trabalho e Educação Básica, inicialmente discutido de acordo com duas dimensões principais: “a que assume esta relação a partir do trabalhador [...] como um aluno que já ocupa um posto de trabalho e [...] a que assume esta relação a partir da *agência formadora*, subentendendo-se aí o caráter mediador do Estado, que indicará a existência de distintas formas educativas para distintos grupos de trabalhadores [...]” (KUENZER, apud TREIN e CIAVATTA, 2003). No balanço da produção do GT, as próprias autoras observam a pouca ênfase em pesquisas sobre o Ensino Médio, que não mereceu atenção correspondente à sua importância como etapa final da educação básica, necessária ao domínio de uma base de conhecimentos para a compreensão da complexa sociedade em que vivemos” (TREIN e CIAVATTA, 2003).

Apesar do distanciamento das discussões com foco na educação escolar, observada no GT, e da ausência de um diálogo mais estreito com as pesquisas que assumem a centralidade da escola nas reflexões sobre o mundo do trabalho, cabe à educação fornecer os processos socializadores e os códigos legitimadores pelos quais as grandes narrativas de progresso e desenvolvimento humano podem ser passadas às futuras gerações. (GIROUX, 1993).

## **2.5. Modernidade x Pós-modernidade (individual X coletivo e o papel do Estado)**

A virada do século XX para o século XXI caracterizou-se, também, por um embate entre os ‘neo’ e os ‘pós’, os primeiros buscando renovação de antigas teorias universalistas, tais

como o marxismo, e os segundos rompendo com essas teorias e ultrapassando-as. Fala-se em críticos e pós-críticos, marxistas e neomarxistas, estruturalistas e pós-estruturalistas, enfim, modernos e pós-modernos. Em relação ao pós-modernismo em oposição ao pós-estruturalismo, por exemplo, Michael Peters (2000, apud LOPES, 2005) analisa que existem aproximações filosóficas e históricas entre os dois movimentos, mas seus objetos teóricos são distintos. O pós-estruturalismo se organiza aprofundando ou visando a superar princípios do estruturalismo. O pós-modernismo, por sua vez, se organiza em contraposição à modernidade. Peters (2003, apud LOPES, 2005) busca uma releitura de Marx, no sentido de “tornar mais produtivos os conceitos marxistas, visando a compreender as novas relações entre educação, trabalho e emprego desenvolvidas no atual contexto de predominância do trabalho imaterial” (LOPES, 2005).

Dupas (2003) e Wood (1999), que analisam e criticam um contexto de rejeição a valores universalistas, apontam o surgimento de dubiedades, como as que passam a estar presentes nos conceitos de Estado e sociedade civil e nos campos do público e do privado. Os dois pares de conceitos (Estado/sociedade civil e público/privado) ganhariam novos significados, em processo no qual ocorre a polarização entre o Estado, que passa a ser tido como autoritário e burocrático, e a sociedade civil, apresentada como espaço de liberdade, de criatividade, de livre iniciativa, e em que se rompem as fronteiras entre público e privado.

Desaparecem do cenário as categorias totalizantes (WOOD, 1999), como o conceito de classe social e deixa-se de olhar para os indivíduos como sujeitos coletivos. Há um incentivo à criação de iniciativas para grupos diversos – jovens, mulheres, homossexuais – mas não se mexe nas desigualdades como um todo. Traços, característicos do pós-modernismo, assim descrito por Wood (1999): “O pós-modernismo implica uma rejeição categórica do conhecimento ‘totalizante’ e de valores ‘universalistas’ [...]. Ao invés disso, os pós-modernistas enfatizam a ‘diferença’: identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade”.

Um embate entre modernidade/pós-modernidade leva à oposição, respectivamente, das seguintes características (DUPAS, 2003)<sup>31</sup>: oposição à tradição/adaptação; instituições/organizações; espaço público universalista/espaço midiático particularizado; legalidade e legitimidade/operatividade e eficácia; direitos do homem/direitos da pessoa; separação entre Estado e sociedade civil/interpenetração e confusão entres os dois conceitos; o povo/os indivíduos; a priori/a posteriori; e ideais projetados para o futuro/ projeção do futuro em relação ao qual é necessário adaptar-se.

Essas noções, assim como as de presentismo e longo prazo, caráter classista e caráter corporativo, universalismo e particularismo, direitos do Homem e direitos da pessoa perdem seu caráter de oposição para aparecerem naturalmente imbricadas. De organismos internacionais como o Banco Mundial aos governos de esquerda, como o de Cuba, o conceito de sociedade civil, por exemplo, é amplamente empregado. No pensamento pós-moderno da sociedade do século XXI, o rejeitado universalismo iluminista negaria uma suposta diversidade de experiências, culturas, valores e identidades, um pluralismo que seria tido como libertador. No entanto,

um respeito sadio pela diferença e a diversidade, e pela pluralidade das lutas contra os vários tipos de opressão, não nos obriga a descartar todos os valores universalistas aos quais o marxismo, em sua melhor expressão, sempre esteve ligado, ou a abandonar a idéia de uma emancipação humana universal. [...] O pluralismo radical adotado pelos pós-modernistas – baseado na negação de quaisquer interesses fundamentais comuns, ou mesmo da possibilidade de acesso recíproco e compreensão mútua entre identidades diferentes – solapou fatalmente suas próprias fundações. (WOOD, 1999, p. 18.)

Análises apontam para uma natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano (WOOD, 1999), percebendo-se no movimento das fronteiras entre público e privado um alargamento do âmbito privado – sociedade civil absorvida pela esfera do mercado – em detrimento do público – lugar construído nos embates pela democracia e afirmação de direitos universais (SADER e LEHER, 2006). O domínio privado torna-se sinônimo de

---

<sup>31</sup> Que compõem o cenário do debate travado a partir das entrevistas do caderno *Educação & Trabalho do Jornal do Brasil*, conforme se observará a partir do capítulo 3.

proteção à liberdade (ARENDR, apud DUPAS, 2003), tal como pode ser percebido, por exemplo, nas palavras do ministro da Educação, Fernando Haddad, quando era, ainda, secretário executivo do Ministério da Educação, ao se referir às universidades brasileiras:

Nós pretendemos quebrar um muro que separa hoje as instituições privadas das públicas, aproximar os dois sistemas com benefícios mútuos. [...] Ou seja, estamos pensando agora o setor em termos sistêmicos, e não mais de forma compartimentada, sem coesão e sem coerência interna.<sup>32</sup>

Entra em pauta um debate em torno do apelo à responsabilidade individual em confronto com as pouco acreditadas instituições públicas (DUPAS, 2003).

a difamação das instituições públicas acompanhou o discurso dos que promoveram a sociedade civil, o que levou à perda da noção do espaço público com promoção do bem coletivo. Nos países industrializados, passou-se a denegrir as instituições públicas enquanto se louvava e idealizava os mercados globais. A eliminação progressiva dos direitos sociais, o apelo à responsabilidade individual e à austeridade fiscal dos governos eram justificados como condição para uma economia saudável. Nesse contexto, a cidadania redefiniu-se como escolha privada do consumidor, em vez de participação cívica, causando a erosão do conceito e da prática da vida pública.

Cabe levar em conta, ainda, no debate o olhar de autores como Giroux (1999 apud LOPES, 2005), que rejeitam lançar os pensamentos moderno e pós-moderno um contra o outro, tentando produzir uma convergência desses discursos em direção a um projeto político, vinculado à reconstrução da vida pública democrática. Enfim, muitas idéias estiveram – e estão postas – para que, mais do que tomar posição, seja possível interpretar e buscar compreender o complexo quadro que se configurava na virada dos séculos XX-XXI.

## **2.6. Para além da academia, a discussão em outros nichos**

Empresas, órgãos governamentais, organismos internacionais, cursos profissionalizantes, escolas de negócios, entre outros meios da sociedade, também foram produtores de

---

<sup>32</sup> Cf. em notas de SADER e LEHER, 2006. Disponível em <http://firgoa.usc.es/drupal/node/30051>

indagações e propostas voltadas a definir qual o tipo de formação – escolar e não-escolar – adequado ao atendimento de demandas que sempre estão por se conhecer e que políticas públicas – econômicas, sociais, educacionais – conceber nesse cenário. Questões como: que curso deve ser concebido hoje para não ficar defasado amanhã; por que os postos de trabalho mudaram o seu perfil; que perspectivas apresentar aos jovens a fim de motivá-los a concluir sua formação; como almejar estabilidade, quando espaços antes consolidados tornam-se obsoletos, e nichos inesperadamente promissores afloram. Essas indagações extraídas do dia a dia de outros nichos foram incorporadas nas análises empreendidas no meio acadêmico.

De acordo com Shiroma e Campos (1997), os anos 1990 testemunharam a redescoberta da educação nas agendas de empresários e governo. A apropriação da educação por parte de instâncias não-educacionais, como o empresariado acirrar-se-ia com o advento do Estado mínimo e a privatização de empresas estatais e serviços públicos.

A importância econômica atribuída à educação já fora tratada, em 1990, em documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), *Transformación productiva con equidad*, em que se pregava a necessidade da preparação de recursos humanos para a reestruturação das economias locais. Em 1992, no V Seminário de Educação e Sociedade do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clacso), discutiu-se outro documento, *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación Productiva con Equidad*<sup>33</sup>, no qual enfatizou-se o fortalecimento da base empresarial e da infra-estrutura tecnológica, a crescente abertura à economia internacional e, muito especialmente, a formação de recursos humanos e o incentivo a todos os mecanismos que favorecessem o acesso à geração de novos conhecimentos. Esses requisitos eram colocados como necessários para o desenvolvimento equânime e para a inserção dos países latino-americanos na economia globalizada. Essas orientações, emanadas da Cepal, mas, também, da Unesco e do Banco Mundial, entre outros, e que foram objeto também da Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada em Jontiem (Tailândia), em 1990, vinham prescrevendo o urgente aumento de escolaridade como

---

<sup>33</sup> Cf. íntegra em [http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Politica/Lec\\_Equida.pdf](http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Politica/Lec_Equida.pdf), acesso em março de 2009.

condição para, por exemplo, a adoção de novas tecnologias. Esses organismos revelam a preocupação com os resultados da aprendizagem, que devem ser mais positivos para atender as demandas do mercado.

Paiva e Warde (1993, apud SHIROMA E CAMPOS, 1997) apontam para a relevância da difusão da idéia de centralidade da educação em conexão com um novo paradigma produtivo. De acordo com as autoras, as orientações estratégicas da Cepal e de outros organismos mundiais estabeleceram diretrizes para a reforma educacional na América Latina, colocando como eixo central de seus projetos e financiamentos a prioridade para a educação básica. Essas orientações da Cepal também teriam sido assimiladas pelo governo brasileiro, que, desde meados de 1990, passara a priorizar e financiar projetos de recuperação da educação básica, em parcerias com empresários e outros organismos não governamentais, objetivando elevar a escolaridade dos trabalhadores e dotá-los de base sólida de educação geral, visando a um melhor desempenho profissional, ao desenvolvimento de atitudes receptivas a mudanças e à promoção de capacitação em serviço, fornecendo-lhes mais flexibilidade e adaptando-os às mudanças nos processos produtivos (CAMPOS, 1997, apud SHIROMA e CAMPOS, 1997).

Essas propostas respaldam-se na tese de que os novos paradigmas de produção demandam da força de trabalho conhecimentos e atitudes diferentes daqueles requeridos pelo taylorismo/fordismo, dando lugar ao desenvolvimento de competências laborais abrangentes, que passam a definir o perfil do "novo" trabalhador, e realçando mais do que saber-fazer, saber-ser (DELUIZ, 1996). Aspectos da subjetividade, desprezados pela organização científica do trabalho são valorizados. Coloca-se em discussão, a pertinência do conceito da qualificação para apreender as complexas dimensões que constituem o fenômeno social da formação do trabalhador. O conceito de competência, já abordado neste capítulo, é apresentado como alternativa, na intenção de superar as limitações apresentadas pelo conceito de qualificação tanto na abordagem da análise ocupacional quanto na abordagem do processo de trabalho (E. LEITE 1994; DELUIZ, 1995, apud SHIROMA e CAMPOS, 1997).

As temáticas e embates aqui expostos compõem um rico e instigante cenário, referente ao final do século XX e início do século XXI. É nesse contexto que as entrevistas do caderno Educação & Trabalho do Jornal do Brasil foram produzidas e é levando-o em conta que analisaremos, nos capítulos 4 e 5, as entrevistas propriamente ditas, buscando detectar tensões e posições convergentes na fala dos entrevistados e, assim, mapear como o debate aqui exposto expressou-se na mídia – neste caso, um jornal de grande circulação, no período analisado – para acesso do leitor comum. Para proceder a essa análise, alguns procedimentos de organização do material empírico foram realizados e estarão descritos no próximo capítulo.

### **3. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**

Neste capítulo estarão expostos os procedimentos adotados na pesquisa, com o intuito de fazer a análise das entrevistas que compõem o caderno *Educação & Trabalho do Jornal do Brasil*. Em *Introdução a uma sociologia reflexiva*, Pierre Bourdieu (2007) apresenta um conjunto de observações e de recomendações relativas à construção e à análise do objeto de pesquisa no campo da sociologia. Desse conjunto, interessou-me a perspectiva de utilizar uma metodologia de tratamento do material empírico a ser analisado, seguindo dois procedimentos combinados: a análise extensiva e, em seqüência, a análise intensiva desse material. A análise extensiva será apresentada neste capítulo, e dará a perceber que o objeto de pesquisa não se mostra ao pesquisador como algo acabado, pronto para ser analisado no primeiro momento. Ao contrário, conforme observa Bourdieu no trabalho aqui tomado como base, o objeto resulta de um processo de construção, constituindo-se como tal por meio de aproximações sucessivas, obtidas pelo trabalho de reunião, seleção e organização do material empírico, o que permite extrair-lhe as características mais marcantes e as possibilidades de análise que o conjunto apresenta. Uma vez percorrido esse caminho, passa-se, então, a outro tipo de procedimento, no caso, a análise intensiva, para a qual foi reservada toda a segunda parte desta dissertação, nos capítulos 4 e 5.

Está descrito a seguir o caminho seguido, a partir dessas orientações, com a apresentação dos procedimentos adotados para a efetivação da análise extensiva e a indicação de outras referências teórico-metodológicas que orientaram esse percurso.

#### **3.1. Quadros**

As fontes para a análise extensiva, tal como propõe Bourdieu (2007), neste caso, são a totalidade das entrevistas publicadas no caderno *Educação & Trabalho do Jornal do Brasil*, entre os anos de 1999 e 2001 – expressivo momento de transição entre dois séculos – para, em seguida, iniciar o mapeamento das grandes linhas do debate travado, ali expressas. Por

meio das entrevistas do caderno ora em análise, o jornal apresentou um conjunto de diferentes locais de “produção de sentidos”, acerca das relações entre educação e trabalho, pondo lado a lado atores pertencentes aos campos acadêmico e empresarial, às organizações não-governamentais, às instituições públicas, entre outras procedências. A mídia reproduz os lugares sociais já estabelecidos e, ao mesmo tempo, constitui-se como espaço de disputa e legitimação, para os diversos atores que ali interagem.

A opção pelo trabalho com a totalidade das entrevistas foi considerada a mais apropriada para os propósitos desta pesquisa, de fazer um mapeamento do debate sobre o tema, a partir das vozes ouvidas – e silenciadas – no caderno. Trabalhar com uma amostra em muito empobreceria a abrangência e a diversidade das ideias ali expostas.

Para tornar mais perceptíveis os pontos centrais desse debate, assim como os consensos e posições divergentes, o conjunto de entrevistas foi agrupado em grandes quadros<sup>34</sup>. O Quadro I, intitulado **Apresentação**, fornece um primeiro contato com a totalidade do material, indicando a sigla do jornalista responsável pela entrevista, data de publicação, nome do entrevistado e o título da entrevista. O objetivo desse quadro foi o de propiciar uma visão de conjunto do material empírico e, ao mesmo tempo, exibir informações básicas sobre ele.

Os quadros II e III, respectivamente, **Procedência – Nacionais / Internacionais** e **Procedência – Instituições/Organizações**, reúnem informações relativas à origem geográfica dos entrevistados e sobre suas vinculações institucionais. Essa classificação por procedência teve como objetivo organizar a busca de relações entre o envolvimento dos entrevistados com as questões que apontam e defendem e as posições que ocupam, considerando-se que o contexto de atuação desses profissionais pode exercer influência, por vezes, determinante, na concepção de suas ideias.

Por fim, o Quadro IV, **Categorias Temáticas**, propõe uma organização por temas dos conteúdos das entrevistas, tendo em vista o interesse de mapear o debate sobre educação e trabalho, da forma como este aparece no jornal, em determinado período e contexto, na busca de contribuições relevantes para avançarmos na compreensão do tema, explicitando-se seus

---

<sup>34</sup> Todos os quadros estão na seção Anexos desta dissertação.

marcos interpretativos mais recorrentes. Os resultados quantitativos encontrados a partir da classificação das entrevistas nos quadros descritos, e que serão apresentados no item 3.3 deste capítulo, já oferecem oportunidade de um olhar bastante diverso daquele obtido quando da produção dessas entrevistas. Conforme mostrado no capítulo 1, as escolhas dos entrevistados foram condicionadas por questões inerentes ao ritmo de produção jornalística, tais como prazos (dia do fechamento, dia de publicação etc.), ou por representações que o jornal e seus jornalistas tinham do que seria “de ponta” para figurar ali. Não houve intenção por parte das jornalistas de buscar um equilíbrio entre os perfis dos entrevistados – do ponto de vista institucional, geográfico ou das ideias defendidas <sup>35</sup>. Assim, o material empírico mostra-se ainda mais rico, se partirmos do princípio de que nos apontará posições naturalizadas – oferecendo-nos pistas do que era considerado hegemônico e legitimamente aceito, no que diz respeito à temática educação e trabalho, no período.

### **3.2. Fundamentação teórica e metodológica**

O processo de mapeamento e de análise das entrevistas foi norteado, além de Bourdieu (2007) – de quem também tomei a noção de campo para as análises empreendidas nos capítulos 1 e 2 –, por Bardin (1977), na organização do material empírico; e La Capra e Kaplan (1994), já mencionados no capítulo 2, no diálogo entre o texto – no caso desta pesquisa, as entrevistas e, mais exatamente, as falas dos entrevistados, do caderno Educação & Trabalho do Jornal do Brasil – e o contexto no qual se deu a produção jornalística em análise e que, ao mesmo tempo, foi conformado por essa produção.

Com base em Bardin (1977), foi possível *intuir* caminhos para a elaboração dos quadros nos quais estão aqui organizadas as entrevistas, seguindo sua proposta de inferir a partir de um método, em oposição ao que chama de intuição aleatória. Para Bardin, o analista [de

---

<sup>35</sup> O que pode ser constatado pela quantificação das entrevistas nos quadros aqui analisados e confirmado a partir do conhecimento do processo de produção do caderno pela autora desta pesquisa, também autora de metade das entrevistas, conforme já exposto.

conteúdo] é um arqueólogo, que trabalha com vestígios, isto é, os documentos que pode descobrir ou suscitar e que são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos.

Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a *descrição* (a enumeração das características do texto) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (BARDIN, 1977, p. 39)

A partir do diálogo com o próprio conteúdo, foram-se definindo procedimentos para descrevê-lo, buscando obter indicadores – quantitativos ou não, como realça Bardin – que permitissem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens, para, posteriormente, proceder a uma interpretação do material com base na análise intensiva de Bourdieu (2007), conforme será descrito a seguir. Para iniciar o trabalho, as entrevistas foram tomadas com foco em seus títulos, seguindo a indicação de “primeira leitura”, de Bardin (1977), “leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses, numa espécie de *brain storming* individual”. De acordo com Bardin, não é obrigatório ter-se como guia um corpus de hipóteses, para se proceder à análise. Algumas análises efetuam-se às cegas e sem ideias preconcebidas. Uma ou várias técnicas são consideradas adequadas a priori, para fazerem falar o material (BARDIN, 1977).

Nesse sentido, longe de trabalhar com objetos pré-construídos (BOURDIEU, 1997), fui me deixando penetrar no universo das entrevistas, a fim de *receber delas* algumas indicações, apoiada em Bourdieu, para quem, conforme mencionado:

“A construção do objeto [...] não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de ato teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efetua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama de ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas” (BOURDIEU, 2007, p. 27).

As indicações *recebidas* resultaram na criação dos quadros já mencionados, e, na análise extensiva a que submeto o material, busco desvelar e conhecer em extensão e com abrangência os fenômenos ali presentes, para proceder à análise intensiva, que me levará a observar em profundidade as características desse material em suas diversas facetas – capítulos 4 e 5.

Tomando-se o teor das entrevistas, os entrevistados e os entrevistadores, em relação, entre eles e com seu tempo, e considerando-se que estes também conformam o contexto no qual se inserem, o mapeamento do debate orienta-se também pelo pensamento de La Capra e Kaplan (1994) e suas reflexões sobre as relações entre texto e contexto. Considerando como texto a ser estudado seja um documento, tal como um testamento ou um registro dos tempos da inquisição, seja um filme – a que acrescentamos as entrevistas publicadas em um jornal –, La Capra e Kaplan propõem que ambos sejam examinados do ponto de vista de uma historiografia crítica (1994). "A forma como o documento [ou o filme] vai funcionar como texto está intimamente e problematicamente relacionado ao uso que terá na reconstrução do passado".

Apontando a existência não de um, mas de diversos contextos influenciando e sendo influenciados pelo texto, La Capra e Kaplan (1994) listam seis deles, que foram considerados nesta pesquisa: 1) a relação entre as intenções do autor e o texto; 2) a relação entre a vida do autor e o texto; 3) a relação da sociedade com o texto; 4) a relação da cultura com o texto; 5) a relação do texto com outros textos do autor e de outros autores; 6) a relação entre as diversas formas de discurso e o texto.

Essas seis chaves de leitura orientaram a montagem dos quadros em que foram agrupadas as entrevistas, tomando-se aqui como autor o entrevistado cujas ideias tiveram espaço no jornal. A partir da importância de se articularem as intenções e a vida do autor com o texto (itens 1 e 2), parto para um cotejamento da procedência dos entrevistados e a forma como essas relações interferem nas construções textuais/discursivas de cada um – informações que estarão expressas no próximo item deste capítulo – e nas ideias que defendem – o que será

explorado no capítulo 4. Já as relações da sociedade e da cultura com o texto (itens 3 e 4), ajudam a refletir sobre as posições em jogo nas entrevistas e as hierarquias constituídas e legitimadas, bem como sobre o fato de existirem pelo menos três abordagens do material empírico da presente pesquisa: aquela relativa ao que o entrevistado/autor expressou; aquela que aparece no jornal, após a edição do jornalista; e aquela que está sendo submetida ao olhar do pesquisador.

Quanto às relações do texto com outros textos do autor, bem como com as diversas formas de discurso (itens 5 e 6), estão presentes nesta pesquisa ao se reunirem em seu corpo formatos variados de apresentação dos grandes temas em debate – estes são mostrados por meio das próprias entrevistas, neste caso, consideradas como texto, e pela produção acadêmica, em artigos e livros, a partir dos quais foi constituído um contexto. Cabe lembrar que alguns dos entrevistados do caderno são também autores da produção acadêmica apresentada no exame de literatura do capítulo 2.

Cabe também ressaltar que para Bardin (1977), em quem me baseei para proceder à organização do material empírico, “a referência ao contexto é muito importante para a análise avaliativa e para a análise de contingência”.

### **3.3. A exploração do material empírico**

Estão indicados nesta seção, os procedimentos adotados para explorar o conteúdo das entrevistas do caderno *Educação & Trabalho do Jornal do Brasil*. Os títulos, a maioria deles correspondendo explicitamente à temática desenvolvida pelos entrevistados, foram tomados como ponto de partida para as classificações a serem descritas a seguir. Foi feita também a leitura na íntegra da totalidade das entrevistas, uma vez que houve necessidade de esclarecimentos, aprofundamentos e cotejamentos, bem como de se extrair os trechos que compõem as análises apresentadas nos capítulos 4 e 5.

Cabe ressaltar, no que diz respeito ao processo de pesquisa e à metodologia que, após a primeira categorização, voltei à lista geral de entrevistas (Quadro I – **Apresentação**) em dois outros momentos, reclassificando-as livremente. A primeira reclassificação coincidiu com a inicial, indicando que a percepção/intuição acerca do teor das entrevistas manteve-se – salvo um ou outro ajuste, que resultou de realocação de três entrevistas, no universo de 104. A segunda reclassificação, acompanhada da leitura da íntegra das entrevistas, conforme já mencionado, levou a uma realocação de dez e à redução de seis para cinco categorias temáticas, o que será abordado adiante.

O agrupamento por origem geográfica e profissional dos entrevistados (Quadros II e III) deu-se a partir da leitura dos textos de abertura das entrevistas, sempre preparados pelo jornalista-entrevistador, e que, entre outras informações, traziam uma apresentação do entrevistado cujas ideias conheceríamos em seguida. Foi considerada procedência profissional do entrevistado a vinculação institucional que ele apresentava na época da realização da entrevista e que estava expressa no texto de abertura. Foram lidas as aberturas de todas as entrevistas e dali extraídas essas informações.

Já o agrupamento por categoria temática obedeceu a um processo com mais etapas. Em uma primeira aproximação<sup>36</sup>, pelo Quadro I – e recorrendo a uma leitura da íntegra, neste momento, apenas quando o título não falava por si só –, fui extraindo de cada uma o fio condutor das ideias expostas, resultando, inicialmente em 16 categorias – Ensino superior, Política educacional, Tecnologia, Jovens, Crianças, Ensino Médio, Sociedade, Educação a Distância, Avaliação, Currículo, Leitura, Aprendizagem, Ética, Formação profissional, Trabalhador e Empresa. Em um novo contato com o Quadro I, tornou-se clara a possibilidade de se reduzir o número de categorias, observando-se que algumas delas poderiam ser agrupadas em uma única, resultando em seis categorias<sup>37</sup> e, em seguida, em cinco, com as quais passei a trabalhar na pesquisa: Educação escolar (currículo, papel do professor,

---

<sup>36</sup> O fato de a autora desta pesquisa ter sido também produtora das entrevistas, conforme está explícito na introdução desta dissertação, também deve ser levado em conta nesse primeiro contato com o material empírico.

<sup>37</sup> Chegou a ser definida a categoria **Sociedade**, na qual se inseririam apenas três entrevistas que, em um novo exame, puderam ser alocadas nas demais categorias, sem alteração do cenário que se apresentava.

avaliação, aprendizagem, crianças, jovens, ensino médio e sociedade); Política Educacional (avaliações nacionais, a escola pública, formação do professor; o papel do Estado); Ensino superior (formação profissional, acesso, cursos específicos); Mundo do trabalho (o trabalhador, a empresa, formação e atualização profissional); e Tecnologia (Educação a distância, desafios para a sociedade e para a escola).

#### • Quantificações

O Quadro I, que traz as informações gerais, mostra que o caderno veiculou 104 entrevistas, entre janeiro de 1999 e abril de 2001. O Quadro II, que se refere à procedência geográfica, subdividiu-se em dois grupos: Quadro II.I – Nacionais, totalizando 88 entrevistas, sendo Rio de Janeiro (65), São Paulo (13) e Outros (10); e Quadro II.1 – Internacionais com 14 nomes. O Quadro III, Procedência profissional, desdobrou-se em: III.1 – Universidade (65); III.2 – Instituição de pesquisa (4); III.3 – Escola (1); III.4 – Órgão governamental (13); III.5 – Empresas e outros (10); III.6 – Sem instituição declarada no corpo da entrevista (5); III.7 – ONG (3); III.8 – Organismo internacional (1). Por fim, o Quadro IV dá conta da classificação das entrevistas pelas cinco categorias já mencionadas: Quadro IV.1 – Política Educacional (20); Quadro IV.2 – Mundo do trabalho (25); Quadro IV.3 – Educação escolar (34); Quadro IV.4 – Ensino superior (15); e Quadro IV.5 – Tecnologia (10).

Para fins dessa categorização, e com o propósito de tomar como foco da pesquisa as ideias dos entrevistados, foram levados em conta apenas os conteúdos de suas falas – e não as perguntas feitas pelos jornalistas-entrevistadores. Ainda que se deva considerar que uma das motivações para a exposição daquelas ideias pelos entrevistados está nas perguntas que lhes foram feitas, cabe tomar como princípio que essas perguntas – pela própria proposta editorial do caderno<sup>38</sup> – foram elaboradas a partir de pesquisa prévia, do currículo, produção acadêmica e outras informações sobre os entrevistados, visando a, justamente, abrir caminho

---

<sup>38</sup> De acordo com documento de circulação interna no Jornal do Brasil (ver íntegra em Anexos), “Uma grande entrevista contextualizada com pessoa de ponta da academia, das escolas, das empresas ou de governo, que encontrassem ali espaço para exporem abertamente suas ideias, de modo a convidar à reflexão [...]”.

para dar-lhes voz. Observa-se na classificação pelas categorias temáticas que os temas abordados variaram de forma não-sistemática – permeada pelas escolhas feitas por jornal e jornalistas, com base nas hierarquias consagradas no campo educacional e nas características da produção jornalística –, mas sempre dentro daquilo a que se propôs o caderno – “trazer à cena as questões relativas ao papel da escola na formação do cidadão-trabalhador no século XXI”<sup>39</sup>.

### **3.4. Procedência dos entrevistados**

Uma vez que, conforme já explicitado, considero aqui que o lugar de onde vêm e de onde falam os entrevistados pode definir a natureza das ideias que defendem, coube levar em conta sua procedência geográfica e profissional, bem como já apresentar essas informações acompanhadas de uma análise, com vistas a oferecer ainda mais subsídios para olhar, nos capítulos 4 e 5, para as falas que aparecem nas entrevistas. As informações sobre procedência estão organizadas nos quadros II e III, e serão apresentadas a seguir.

#### **3.4.1. Procedência geográfica**

Observando-se o Quadro II e seus desdobramentos, verifica-se que o número de brasileiros (88) e de residentes no Rio de Janeiro (65) é sensivelmente maior que os dos demais países e estados. Esse resultado pode estar relacionado ao fato de se tratar de jornal brasileiro e carioca a veicular as entrevistas. De qualquer maneira, a proporção guardada entre entrevistados procedentes do Rio de Janeiro, seguidos daqueles de São Paulo (13), e todos os demais (10), pode nos fazer indagar se estão expressos aí elementos que apontam para algum tipo de hierarquização (BOURDIEU, 1983) dos grandes centros de pesquisa, bem como a representação que jornal e jornalistas fazem desses centros (LAGÔA, 1998), e o que leva a essas escolhas, preferencialmente. De acordo com o depoimento de Lagôa para esta

---

<sup>39</sup> De acordo com documento de circulação interna no Jornal do Brasil (ver íntegra em Anexos).

dissertação<sup>40</sup>, não eram disponibilizados recursos pelo jornal para que jornalistas viajassem ou trouxessem entrevistados de outras cidades, estados ou países. Aproveitava-se a presença de grandes nomes que vinham ao Rio para participar de eventos, para entrevistá-los para o caderno, sempre que os prazos coincidiam. No entanto, ainda assim, percebe-se que, entre os nomes advindos de fora, não há, por exemplo, no caso do Brasil, entrevistados do Nordeste, excluindo-se a Bahia, de onde se originam dois. Ou seja, quando não se tem como propósito contemplar uma amostra equânime e representativa de todo o país, o Nordeste fica naturalmente de fora – e o Sudeste predomina. Este ponto de vista reforça-se, quando se sabe que algumas entrevistas eram realizadas via email – o que deixaria de fazer da distância um impedimento para determinado entrevistado passar a figurar nas páginas do caderno. Nessa mesma linha, merece destaque, ainda, a ausência, entre as instituições estrangeiras, daquelas situadas no continente latino-americano. São contemplados entrevistados da Europa (Itália, Espanha e Portugal) e Estados Unidos. Mais uma vez, expressa-se aí a representação, por parte de jornal e jornalistas, do que sejam “boas escolhas” ou “escolhas de peso”. Tal resultado pode estar relacionado ao fato de não haver, no período de produção das entrevistas, uma legitimação das instituições da América Latina. Vale observar que essa constatação coincide com o depoimento de Lagôa de que o caderno buscava nomes que estavam na cidade circunstancialmente, sendo, portanto, natural os latino-americanos não estarem no topo da hierarquia naquele momento, tal como ocorria com os educadores espanhóis, que a partir da reforma educacional ocorrida em seu país, nortearam as mudanças em curso na educação brasileira<sup>41</sup>. Se a prevalência dos grandes centros chama a atenção, quando se observa a procedência geográfica dos entrevistados, esta não se mostrará relevante na orientação das ideias apresentadas, que pouco ou nada se modificam pelo fato de o entrevistado ser do Rio de Janeiro ou da Bahia, da Espanha ou de Portugal. Isso poderá ser constatado na análise intensiva das entrevistas, na segunda parte da dissertação.

---

<sup>40</sup> Ver íntegra em Anexos, como já informado.

<sup>41</sup> Cf., entre outros: GENTILI, 1998, p. 27; Presença Pedagógica, *Pensamento global e atuação local*, disponível em <http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/entrevistas/45.pdf>.

### 3.4.2. Procedência profissional

A observação do Quadro III e seus desdobramentos, em cruzamento com os dados gerais do Quadro I, aponta para pelo menos duas grandes vertentes de análise: 1) a produção jornalística pautou-se por posições hegemônicas, socialmente consagradas; e 2) as ideias defendidas pelos entrevistados, bem como a forma de apresentá-las, mostraram-se relacionadas às posições que ocupam em seus campos. A primeira vertente justifica-se ao verificarmos que os entrevistados advindos de universidades são em número expressivamente mais elevado (65) do que os demais, em especial, do que os advindos de uma escola de educação básica (1). Tal constatação requer análise acurada, que pode remeter a representações pelas quais o meio acadêmico é considerado mais apto a analisar o chão da escola, do que os próprios atores do ambiente escolar, tal como o professor, dando-se pouca importância ao “saber docente” e à possibilidade de o professor ser capaz de refletir sobre a própria prática e sobre o meio no qual transita, longe de ser apenas um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros (MONTEIRO, 2001) <sup>42</sup>.

O número de procedências de universidades é também sensivelmente superior ao das demais – órgãos governamentais (13), empresas e centros de formação profissional (10), instituições de pesquisa (4), ONGs (3), e organismo internacional (1). Caberia somar ao número de procedências de universidades as quatro procedências de instituições de pesquisa (Quadro III.2), perfazendo-se 69 entrevistados advindos do meio acadêmico, legitimado como pleno de credibilidade, inclusive para validar ou refutar falas de entrevistados das demais procedências.

A relação entre procedência profissional e as construções discursivas de cada entrevistado também pode ser percebida: falas mais analíticas, reflexivas e compreensivas, entre os que advêm do meio acadêmico – cerca de 49 <sup>43</sup> dos 65 advindos de universidades

---

<sup>42</sup> É interessante observar que a valorização do professor como pesquisador e como sujeito de sua prática está presente nas falas dos entrevistados, como poderá ser constatado nos capítulos IV e V, segunda parte desta dissertação. É dada voz aos procedentes do meio acadêmico para fazer a defesa do professor, mas não a ele próprio...

<sup>43</sup> Esse tipo de aproximação das entrevistas não é exatamente quantificável. O número encontrado resulta da análise do perfil das falas.

(Quadro III.1), bem como a totalidade dos procedentes de instituições de pesquisa (Quadro III.2) têm falas que se caracterizam pela reflexão, compreensão e questionamento; abordagem predominantemente prescritiva, entre os representantes de órgãos governamentais (Quadro III.4) e organizações não-governamentais (Quadro II.7), concentrados na apresentação e defesa de seus projetos e propostas; e discurso notadamente pragmático e objetivo, com mais afirmações do que questionamentos, e voltado a prospectar caminhos para o sucesso – de empregado e de empregador – entre aqueles com foco direto no mercado de trabalho, procedentes de empresas e cursos de formação profissionalizante (Quadro III.5).

Em relação a esse último quadro, cabe destacar que do total de entrevistados (10) aí inseridos, apenas dois vêm de empresa, contra cinco advindos de cursos de formação profissionalizante e três de associações de classe ou voltadas a empresas. Podem-se extrair daí pistas para analisar se jornal e jornalistas enfatizaram aqueles que lidam com os processos de formação profissionalizante – em nível técnico ou avançado – em detrimento de empresários, na busca de falas mais analíticas e questionadoras, que não esperariam encontrar nos advindos de ambiente empresarial.

A seguir estão apresentados trechos de entrevistas que ilustram essas observações. Não estarão analisados aqui os pontos de embate e de consenso entre os entrevistados – foco dos capítulos 4 e 5, na segunda parte da dissertação –, mas as características discursivas desses entrevistados, independentemente das ideias que defendem.

A fim de oferecer elementos suficientes para que a apresentação dos trechos seja acompanhada sem a necessidade de se recorrer aos quadros o tempo todo, esta se dará no corpo da dissertação, indicando-se o nome do entrevistado, seguido do título da entrevista em itálico, entre parênteses, e de uma informação sobre sua vinculação institucional à época da entrevista<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Esse procedimento será adotado daqui para frente, sempre que for feita alguma referência ao teor das entrevistas.

• **Procedência X características discursivas, nas falas dos entrevistados**

Ao analisar o jovem no mercado de trabalho, Leyla Félix (*Novos recursos humanos*), superintendente executiva do Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) e diretora de projetos da Associação Brasileira de Recursos Humanos, no Rio de Janeiro, carrega sua fala de definições, quando afirma, por exemplo, que “o bom profissional é aquele que se exercita em diferentes empresas e habilidades dentro da sua área, da sua profissão”, ou que

Esta é uma geração muito comprometida com o trabalho [...]. O jovem sabe que quanto mais cedo ele entrar no mercado de trabalho, em qualquer atividade laborativa, mais garantias terá para se manter nele por mais tempo.

Rafael Sanches Neto (*Educação profissional vai além da formação técnica*), diretor regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), no Rio de Janeiro, faz uma prescrição, ainda que defenda uma formação profissional de cunho mais humanista e menos adestrador:

Para desenvolver o profissional competente, é preciso olhar sua qualidade de vida e sua inserção no contexto profissional em que vai trabalhar. É preciso que se levem em conta três focos: o de pessoa, o de cidadão e o de profissional.

A empresa busca uma pessoa que tenha feito curso superior e que esteja apresentando uma prontidão, um domínio de competências, como a de se comunicar, de se apresentar pessoalmente, de navegar pela internet. Essas competências para o trabalho não estão necessariamente associadas ao curso que a pessoa fez.

Fernando Peregrino (*Mais ciência, mais trabalho*), presidente da Faperj, se, em uma primeira parte da entrevista, privilegia o teor analítico – trata da dualidade pesquisa clássica/pesquisa aplicada –, este é uma espécie de suporte para a segunda parte, dedicada a uma “prestação de contas”, com apresentação dos projetos que vinha desenvolvendo na Faperj. Em sua fala, enfatiza e descreve os programas de sua gestão (Inovação Tecnológica Fluminense, que apóia empresas nascentes nas incubadoras; estágios de doutores, para inserir doutores nas empresas; apoio aos parques tecnológicos; Tecnologias para o Desenvolvimento

Econômico e Social, induzindo a comunidade científica do Rio a trabalhar sobre temas regionais; apoio às entidades estaduais de ensino e pesquisa, como a Uerj e a Uenf; e investimento em estudantes do ensino médio) e faz observações como as destacadas:

[...] é preciso enfatizar mais a questão dos empregos qualificados. Ou seja, aqueles empregos que podem produzir maior quantidade de produtos com maior valor agregado, portanto, que sejam capazes de gerar mais renda comercial no comércio internacional. Ou seja, as vantagens de que o Brasil desfruta hoje no mercado internacional são poucas, porque ele ainda é um exportador de commodities e não de produtos de alto valor agregado.

O que estamos enfatizando é manter o sistema de ciência e tecnologia vivo, já que estava sob risco de desagregação, pois muitos grupos sem estímulo podem deixar o Estado. Outra linha seria orientar os investimentos da Faperj para dar conta de tecnologias, formação de pessoal que interesse, ou seja, importante para o desenvolvimento social do Estado.

Também a professora Carmem Moura (*Modernização X exclusão*), secretária municipal de Educação, quando de sua entrevista, apresentou projetos e prestou contas, à medida que defendia suas ideias, conforme os trechos reproduzidos abaixo:

Hoje temos um aumento de 74% das vagas. Essas crianças estão ficando mais tempo na escola. Depois foi o investimento em horário integral na primeira fase do primeiro segmento. De 4 a 10 anos, se as crianças ficarem o dia todo na escola elas terão um desenvolvimento muito melhor.

Nesta gestão já pudemos ir mexendo aos poucos e aumentando o número de escolas com horário integral, priorizando a educação infantil e o primeiro segmento.

Existem os núcleos de extensão. São os clubes escolares, para onde a criança vai depois de almoçar na escola e desfruta das mais variadas modalidades esportivas, até jogos de xadrez e um sistema de convênios, por exemplo, com clubes, universidades....

Sua sucessora na pasta da Educação Municipal, Sonia Mograbi (*Participação da comunidade escolar é chave para 'educação cidadã'*) apresenta, no espaço da entrevista, suas prescrições e prestações de conta:

Hoje, temos os conselhos escola-comunidade, onde os alunos têm sua representação. Temos, também, os grêmios estudantis, compostos pelas lideranças dos alunos nas escolas. Esse espaço que a criança tem pode

fazer com que ela se torne uma verdadeira cidadã, que ela se prepare para participar, para discutir, para debater essa sociedade. A escola deve ser um grande espaço de reflexão.

Ao se pautar na construção do conhecimento, na participação, a escola tem que estar sintonizada com os novos tempos, que exigem que se faça dentro dela uma reflexão sobre a interseção entre a escola e a sociedade. Hoje, não se pode pensar em uma escola voltada apenas para a competência técnica. E aí, falo de uma escola para qualquer perfil de aluno. É necessária uma consciência mais crítica sobre esse mundo em que vivemos. A escola, qualquer escola, deve estar muito mais preparada para participar do que antes.

Nas falas citadas, percebem-se expressões como “tem que”, “deve”, “é preciso”, ou similares, apontando para afirmações, encaminhamentos e soluções para problemas levantados. Um tratamento diferente daquele encontrado nos trechos que estarão reproduzidos a seguir, de cunho mais reflexivo e analítico que trazem, implícita ou explicitamente, questionamentos que buscam compreender o momento vivido. Esse tipo de fala concentra-se no grupo dos 65 entrevistados procedentes de universidades (Quadro III.1) e está presente na maioria das entrevistas aí inseridas (49). Nessas falas, constata-se a ausência de propostas e encaminhamentos, a presença de perguntas e a opção por resgates históricos.

Na década de 70, começou-se a [...] buscar compreender todo o processo curricular [...]. Daí, surgem questões importantes para se pensar currículo, como: que conhecimento é esse que vem sendo privilegiado pela escola? De quem é esse conhecimento? Por que esse conhecimento tem sido escolhido e não outro? A quem essa escolha tem favorecido e a quem tem prejudicado? Há vozes sendo caladas? São perguntas bastante relevantes no mundo contemporâneo. Antonio Flavio Barbosa Moreira (*Disciplinas ainda têm seu lugar*), Faculdade de Educação UFRJ.

“A rejeição ao conhecimento trazido pela população é da mesma natureza que a rejeição ao conhecimento das crianças na escola. Propor caminhos para neutralizar práticas há muito inculcadas dentro da escola é o desafio maior dos educadores, particularmente, os que lidam com a Matemática“. Antônio José Lopes Bigode (*Ensino da Matemática ganha site*), professor da Escola da Vila e do Colégio Logus, em São Paulo.

Cada vez menos, os professores tomam as decisões sobre suas práticas. Em alguns documentos produzidos pelo Ministério da Educação [...], o perfil

proposto é o de um professor técnico, quando ele, hoje, precisa relacionar-se com uma nova realidade, com uma infância que mudou seu conceito e que não se encaixa mais no que dizem os livros de Psicologia do Desenvolvimento, quando os conhecimentos que se produzem fora da escola deixam completamente obsoletos os conteúdos que se ensinam nesta escola, que trabalha sobre o existente e não, ainda, sobre o emergente. Fernando Hernández (*As disciplinas escolares a serviço do conhecimento*), doutor em Psicologia e diretor da Divisão de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Barcelona, Espanha.

A ciência e a tecnologia não são perversas, elas são resultado de ações humanas. Se tomada como extensão dos sentidos com valor de uso, a tecnologia pode vir a dar um outro desenho à humanidade. Não esse do subemprego, do desemprego e da vida precária, mas aquele do tempo livre. Gaudêncio Frigotto (*A base é o que importa*), da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

“Qual é o conhecimento mais valioso, o que é mais importante ensinar na escola? Essa resposta muda em relação ao tempo”. Antonio Novoa (*O futuro é agora*), da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Mesmo que não haja o aparelho de televisão na escola, o aluno que ali está, o professor que ali está assistem à televisão, são televisores. No ambiente urbano, tem-se a presença da televisão até pela falta dela, e isso não pode ser ignorado. Nilda Alves (*História do professor interfere no uso que faz da tecnologia*), da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O nascimento da ciência moderna, que conhecemos hoje, é resultado deste embate entre a corrente medieval, racionalista, e a corrente empirista, patrocinada pelo espírito da Renascença, contrária ao catolicismo medieval, e que vai fazer um investimento grande na ciência, com influências de saberes que não são os saberes da Cristandade. Mas o que a ciência fez? Passou a desprezar o chamado senso comum, as sensações, as emoções. José Américo Lacerda Jr. (*Escola rejeita saberes sofisticados do cotidiano*), doutorando em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF)

É possível observar nos exemplos dados – que representam apenas um recorte ilustrativo de uma análise realizada com a totalidade das entrevistas desse quadro – que as falas de natureza reflexiva citadas são encontradas principalmente entre os oriundos das universidades – em especial, das faculdades de Educação (a grande maioria, 34 entrevistas), seguidas das de Filosofia, Psicologia e Sociologia.

Vale ressaltar que, entre os oriundos de universidades, encontra-se uma espécie de *subprocedência*, isto é, entrevistados com outras funções, que não a de pesquisadores, tais como reitores e outros dirigentes universitários, bem como professores dos demais cursos dessas instituições e mais voltados à pesquisa aplicada, que têm falas de cunho prescritivo ou pragmático. Um exemplo deste último caso é Ana Cristina Limongi França (*O trabalho sem dor*), pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP), e cujo objeto de estudo são as empresas com certificado ISO 9000, voltado a atendimento de exigências objetivas pelas empresas. Seguem abaixo algumas de suas afirmações:

O que está faltando é o conceito de renovação e integração das competências tradicionais com as decorrentes de novas tecnologias. Não acredito que se deva andar para trás em tecnologia e gestão dos sistemas de qualidade”.

“Também pudemos perceber que devemos estudar mais profundamente o papel da gestão participativa na solução das demandas por qualidade de vida no trabalho”

“Um programa bem construído se transforma rapidamente em melhoria da imagem interna e externa da empresa. É como tratar dores antigas, que são simples mas se tornam complexas, pois estão muito carregadas de mitos, desinformação, abandono e preconceitos’.

Ou, ainda, Celso Niskier (*Escola virtual já é uma realidade*), reitor da UniCarioca:

Esses ambientes virtuais de aprendizagem que fazem parte da educação a distância se mostram hoje como verdadeiras unidades de negócios, e para universidades muito especializadas, como a nossa, essa vertente será muito mais forte do que aquela da educação presencial tradicional. Nós apostamos no potencial que temos para manter uma pessoa em constante aprendizado durante boa parte da vida.

Não é uma questão de fazer laboratórios de informática, em que as máquinas ficam todas reunidas numa só sala e durante algumas horas por semana os alunos têm acesso a elas. A idéia é levar o computador para a sala de aula e integrá-lo à prática educativa como mais um elemento do cotidiano, como um agente transformador. Por isso, na nossa faculdade, todas as salas têm conexão lógica para que todos os professores possam usar a informática quando quiserem.

Não é só uma troca de meios ou de agentes educadores; tirar a presença do professor e transferir a responsabilidade para a máquina. É um modelo diferente em que temos um ambiente virtual no qual a aprendizagem está se dando na interatividade entre os aprendizes.

Novamente, evidenciam-se a prestação de contas, o relato de ações e as prescrições de caminhos e soluções para os problemas, conjugados com análises sobre o cenário do período.

É importante frisar que não se trata aqui de atribuir um valor às falas apresentadas e julgá-las, mas de apontar como a vinculação institucional, ou seja, o lugar de onde falam esses entrevistados, seu contexto de atuação, pode ser determinante na definição de suas características discursivas. Essa constatação nos convida a refletir sobre a presença de um segundo viés de leitura nos textos com os quais lidamos. Com base em La Capra e Kaplan (1994), verificamos como texto e contexto se influenciam uns aos outros: enquanto, por conta do lugar que ocupam, os entrevistados têm determinados tipos de fala, essas falas, ao mesmo tempo, são formadoras desse contexto, influenciando-o e podendo, assim, transformá-lo.

### **3.5. Quanto às categorias temáticas**

Tomando como unidades de registro – isto é unidades de significação a serem codificadas (Bardin, 1977) – os temas sobre os quais versaram prioritariamente cada uma das entrevistas e utilizando a definição de *tema* de Bardin (“afirmação acerca de um assunto, unidade de significação complexa, cuja validade não é de ordem lingüística, mas psicológica), foram estabelecidas as cinco categorias temáticas para inserção das entrevistas, a partir da investigação daquilo que os elementos de cada uma delas tinham a ver uns com os outros, isto é, apontando a parte comum entre eles. Vale lembrar, mais uma vez, que as categorias temáticas brotaram do próprio teor das entrevistas.

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. (BARDIN, 1977, p. 106).

As cinco categorias temáticas (ver Quadro IV) – Política Educacional, Educação Escolar, Mundo do Trabalho, Ensino Superior e Tecnologia – nas quais se classificaram cada uma das 104 entrevistas e já mencionadas no item III.1, receberam definições, expressas a seguir. A classificação das entrevistas dentro delas deu-se a partir do que estava mais explicitamente em debate, com base nas aproximações orientadas pela “primeira leitura” de Bardin (1977). Cabe ressaltar que não se tratou aqui de *engessar* as entrevistas em categorias, apenas construir um caminho de análise. A proposta foi trabalhar olhando para o conjunto das entrevistas, umas em relação às outras – e não fazer um mergulho no universo de cada entrevista separadamente. Das 104 entrevistas, três delas<sup>45</sup> foram classificadas em categorias mais aproximadas do que apropriadas à temática ali em discussão. De qualquer maneira, dentro da proposta de olhar para o conjunto das entrevistas, umas em relação às outras e todas em diálogo com o contexto, pode-se dizer que essas inserções pontuais em nada interferiram na análise do panorama geral traçado.

Para trabalhar a classificação por categoria temática como caminho para a realização das análises, sem ferir a complexidade das entrevistas, foram criadas também, em alguns casos, subcategorias – marcadas no Quadro IV e seus desdobramentos, após a indicação da categoria. Isso facilitou uma maior percepção do teor das falas a partir da simples leitura dos quadros<sup>46</sup>, inclusive, nos casos em que o título da entrevista não expressou de forma explícita seu conteúdo. As subcategorias não foram utilizadas como roteiro de análise, apenas como facilitador de uma aproximação das entrevistas a partir dos quadros.

De acordo com a orientação teórico-metodológica já apresentada, a classificação deu-se por via de mão dupla permanente: as categorias foram definidas a partir da leitura dos títulos das entrevistas, e ajustadas, quando foi o caso, após a leitura das íntegras; uma vez definidas as categorias, as entrevistas – que também as inspiraram – foram nelas classificadas; e, uma

---

<sup>45</sup> As de Vanilda Paiva, Solange Jobim e Marcos Arruda, anteriormente alocadas na categoria Sociedade, que foi extinta.

<sup>46</sup> Conferir nos desdobramentos do Quadro IV, em Anexos.

vez classificadas as entrevistas, voltou-se às categorias para conferir sua pertinência e fazer ajustes.

A seguir, as definições das cinco categorias e de algumas subcategorias<sup>47</sup>, nas quais se classificaram as entrevistas, conforme apresentado no quadro IV e seus desdobramentos.

- **Categorias**

**Educação escolar:** trata-se das entrevistas que abordam diretamente o chão da escola e suas questões, tais como processos de ensino e aprendizagem, avaliação, grade curricular, leitura e escrita, aspectos ligados ao professor etc.

**Mundo do Trabalho:** sob essa categoria estão reunidas as entrevistas que tiveram como foco o mundo empresarial, a formação para o trabalho e, em especial, para determinadas profissões, o mercado e o cidadão como trabalhador (empregado ou não), partindo-se do princípio de que o conceito de mundo do trabalho é mais amplo que a função laboral, incluindo-se nele tanto as atividades materiais, produtivas, quanto os processos sociais que lhe dão forma e sentido – no tempo e no espaço.

**Política Educacional:** foram classificadas aí as entrevistas cuja proposta ou análise predominante voltou-se a questões estruturantes do processo educacional, relacionadas a tomadas de decisão, orientações em sentido macro e encaminhamentos político-pedagógicos.

**Ensino superior:** abrange as entrevistas cujo foco deu-se explicitamente sobre questões relativas ao nível superior – aí compreendida a universidade e as formas de acesso a ela e também outros cursos superiores não-universitários, sequenciais ou pós-médios –, tais como autonomia das instituições de ensino, perfil dos cursos oferecidos, embate entre ensino e pesquisa etc.

**Tecnologia:** categoria voltada às entrevistas que tratam de forma explícita – algumas vezes, já no próprio título – dos desafios que se apresentam com o avanço tecnológico, em especial, mas não apenas, das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), seja no espaço da escola e da sala de aula, seja no meio empresarial.

---

<sup>47</sup> Foram destacadas aqui para receberem uma definição as subcategorias mais recorrentes nos quadros temáticos.

- **Subcategorias**

**Avaliação:** é uma subcategoria recorrente, dentro das categorias Educação escolar e Política educacional, referindo-se, respectivamente, à avaliação rotineira dos alunos, dentro da escola e às políticas de avaliação de âmbito nacional.

**Professor:** O foco no professor deu-se de forma bastante expressiva em determinadas entrevistas, destacando-se, assim, esta subcategoria para indicar os casos em que estiveram em discussão questões ligadas diretamente à atividade docente e seu papel no processo educacional.

**Jovens/Jovens e adultos:** determinadas entrevistas, em diversas categorias, tomam como foco expressamente os jovens, suas demandas e as necessidades e possibilidades de formação que a eles se apresentam, entrando, assim, nesta subcategoria.

**Educação infantil:** assim como ocorre com a subcategoria Jovens/Jovens e adultos, esta subcategoria caracteriza as entrevistas que, classificadas em diferentes categorias, têm na criança o foco principal de análise.

**Currículo:** Foram aí classificadas algumas entrevistas da categoria Educação escolar, que se voltaram à discussão em torno dos conteúdos curriculares e as diversas formas de organizá-los.

De acordo com essa categorização inicial dos temas, percebeu-se maior incidência de entrevistas voltadas à educação escolar (34) e menor incidência das classificadas na categoria Tecnologia (10). Cabe tratar aqui, mais uma vez, da influência do jornalista no recorte da realidade. É possível observar, por exemplo, nas entrevistas da categoria Mundo do trabalho, que, das 25, 21 foram produzidas pela jornalista Ana Lagôa, idealizadora do caderno. Já na categoria Educação Escolar, das 34 entrevistas, 24 foram produzidas pela jornalista Eliane Bardanachvili, autora desta pesquisa. Ainda que trabalhando dentro da linha editorial a que se propunha o caderno, as duas jornalistas tiveram suas subjetividades presentes na orientação final do que seriam as entrevistas, nas escolhas de temas e de entrevistados.

Independentemente da incidência, no entanto, todas as categorias, em seu conjunto, parecem expressar os anseios mais prementes da época de realização das entrevistas, o que fica mais nítido com o cruzamento das categorias com os principais temas em debate no período, analisados no capítulo 2 e testados nas entrevistas, a partir da observação dos títulos e da leitura de suas íntegras.

Foi possível observar nas entrevistas um debate travado em torno de: educação com perspectiva social X educação com perspectiva de mercado; escola como instância de reprodução X escola como instância de rupturas; caminhos para a educação escolar (currículo, avaliação, leitura e escrita, aprendizagem etc.); modernidade X pós-modernidade (foco no indivíduo X foco no social); ser humano X recursos humanos; pesquisa clássica X pesquisa aplicada; termos atuais X termos reatualizados – capital humano, competências, habilidades, entre outros (MANFREDI, 1999; educação como direito X educação como necessidade; centralidade do trabalho X centralidade da educação; trabalho como atividade ontológica, estruturante (CIAVATTA, 2005) X trabalho instrumental, voltado à geração de produto; papel do Estado; e caminhos para o capitalismo.

Seguem abaixo as categorias cruzadas com os grandes temas que estas abrangeram, a partir do que foi observado do teor das entrevistas (aí entendidos os títulos das mesmas e as falas dos entrevistados). As categorias estão aqui ordenadas da que mais reúne entrevistas para a que menos reúne, e orientando o agrupamento dos grandes temas em debate na virada dos séculos XX-XXI, flagrado nas entrevistas. Esse cruzamento será uma espécie de roteiro a conduzir a análise das falas dos entrevistados nos capítulos 4 e 5.

- **Educação escolar** – o papel da escola: reprodução X transformação.

- **Mundo do trabalho** – foco no indivíduo X foco no social; centralidade do trabalho X centralidade da educação; trabalho como atividade ontológica X trabalho instrumental; termos atuais X termos reatualizados; desafios para a juventude.

- **Política Educacional** – o papel do Estado; educação com perspectiva social X educação com perspectiva de mercado; educação como direito X educação como necessidade;

- **Ensino Superior** – educação humanista X educação para o mercado; ensino público X ensino particular; educação superior como direito.

- **Tecnologia** – o determinismo tecnológico.

Tendo em vista as análises dos capítulos 1 e 2, respectivamente, sobre a produção jornalística e sobre o contexto social, político e econômico em que se deu o debate em torno da temática educação e trabalho, bem como os procedimentos de análise do material empírico desta pesquisa, apresentados no presente capítulo, procedo a seguir à análise propriamente dita do teor das falas dos entrevistados, a partir dos quadros nos quais estas foram categorizadas tematicamente. Para isso, foi reservada toda a segunda parte desta dissertação, uma vez que se pretendem explorar as diversas possibilidades de olhar para um material constituído com propósito bem diverso – um texto jornalístico para leitura dominical de um leitor comum – e daí extrair elementos para reconstituir o debate tal como foi travado no caderno *Educação & Trabalho do Jornal do Brasil*.

## **PARTE II**

### **EDUCAÇÃO, TRABALHO E EMPREGO: POSIÇÕES EM JOGO NAS ENTREVISTAS**

A segunda parte desta dissertação dedica-se à análise intensiva das falas dos entrevistados do caderno *Educação & Trabalho* do *Jornal do Brasil*. Estarão em foco os debates e embates registrados nas páginas do caderno, verificados a partir do roteiro de análise resultante do cruzamento das cinco categorias temáticas nas quais foram inseridas as 104 entrevistas – Educação Escolar, Ensino Superior, Política Educacional, Mundo do Trabalho e Tecnologia – com os grandes temas em discussão na virada dos séculos XX-XXI. A proposta é mostrar tendências dominantes e/ou relevantes no conjunto do material empírico em análise – cuja importância e especificidade já foram indicadas no capítulo 1 e poderão ser constatadas aqui.

As análises realizadas estarão sempre associadas a trechos extraídos das entrevistas. Não houve, no entanto, a preocupação de, obrigatoriamente, contemplar falas de todos os entrevistados, e sim recorrer a elas e extrair-lhes os trechos, na medida em que se mostrava necessário apresentar/ilustrar uma ideia. Cabe ressaltar que, de qualquer maneira, a totalidade das entrevistas foi levada em conta para a definição da linha de análise que seria seguida em cada eixo temático.

Não será realizado aqui um cruzamento entre categorias, de forma sistemática. No entanto, o fato de a análise ser empreendida categoria a categoria, a partir do roteiro indicado no final do capítulo 3, não impedirá que se traga para uma delas trechos de entrevistas classificadas em outra, sempre que a riqueza do contraponto a ser feito falar mais alto.

A análise por categoria temática que se inicia a seguir está dividida em dois capítulos: o capítulo 4, reunindo duas das cinco categorias – Educação Escolar e Ensino Superior –, que tratam dos debates e embates relativos aos processos educativos, que se dão no universo das escolas e cursos, isto é, dentro dos muros escolares; e o capítulo 5, abrangendo as categorias

temáticas Política Educacional, Mundo do Trabalho e Tecnologia, que se referem a aspectos macro da sociedade no qual esses processos educativos se desenvolvem.

#### **4. DEBATES E EMBATES: Educação Escolar e Ensino Superior**

As próximas seções estão dedicadas às análises das entrevistas das categorias Educação Escolar e Ensino Superior, com os principais temas em debate localizados nas falas dos entrevistados.

##### **4.1. A categoria Educação Escolar (Quadro IV.1): ruptura ou reprodução?**

Reunindo a maior parte (34) das 104 entrevistas do caderno, tratando das questões relativas à ponta do sistema educacional, esta categoria põe em foco um dos grandes temas em discussão na virada dos séculos XX-XXI, entre os definidos para efeito desta pesquisa: *escola como instância de ruptura X escola como instância de reprodução*. Esse tema perpassa todas as entrevistas da categoria, expressando-se nos debates em torno de inclusão/exclusão, processo de ensino e aprendizagem, leitura e escrita à luz das novas conformações do mundo, centralidade do professor, avaliação e currículo. De todos esses assuntos, é possível extrair uma discussão central, relativa à busca por se transformar a escola, de modo a, então, torná-la transformadora – e capaz de promover rupturas na sociedade. As falas dos entrevistados que figuram no caderno – cujas escolhas foram permeadas pelas características do processo de produção jornalística, vale lembrar – nos mostram uma expectativa de mudança na escola, seja quando lhe fazem críticas, seja quando lhe apontam novos caminhos. Como será possível observar, essas falas orientam-se, de forma explícita ou implícita, no sentido da educação integral e humanista – não da educação instrumental, funcional, pragmática. Levando-se em conta, ainda, os filtros e recortes inerentes à produção jornalística e a busca por se analisar não só o que aparece nas entrevistas, mas também o que não está ali, constata-se que não foi aberto espaço aos que defendiam a escola com foco no mercado ou um currículo voltado ao desenvolvimento de

competências e habilidades, capaz de pôr em debate a dicotomia educação humanista X educação funcional, que também se travava no período em análise. Essa ausência será abordada adiante, em um dos itens desta seção.

Cabe uma observação quanto ao número expressivo de entrevistas inseridas na categoria **Educação escolar**. Se uma explicação para esse resultado pode estar na subjetividade das jornalistas-editoras, tal como já foi mencionado, cabe considerar também que o foco no chão da escola está bastante relacionado com a proposta geral do caderno de discutir a educação necessária para se fazer frente ao novo milênio<sup>48</sup>. Melhorar a qualidade da educação traduz-se como um anseio do período de produção das entrevistas, a educação como sendo o (melhor) caminho para oferecer régua e compasso aos que vão traçar sua trajetória na virada do século.

As ideias contidas nas diversas falas revelam nuances de abordagem em tons tanto reflexivos quanto prescritivos, que apontam para uma revisão dos cânones sobre os quais se encontravam organizados os modelos escolares e em torno dos quais se desenvolviam as práticas pedagógicas e se constituíam as culturas escolares. O debate em torno de ruptura X reprodução na escola travou-se nas entrevistas a partir das diversas áreas de atuação dos entrevistados – estudiosos do currículo, da avaliação, da formação dos professores etc. As análises aqui empreendidas orientam-se por esses focos, todos eles, relativos à vida escolar.

#### • Escola, utopia e inclusão

Quatro entrevistas<sup>49</sup> põem explicitamente em discussão, desde o título, o perfil a ser assumido pela escola do novo milênio – as de Carlos Alberto Magalhães Mota (*Diante das desigualdades, escola não pode ser otimista*), professor da Universidade de Trás-os-Montes, em Portugal; Claudia Werneck (*Conceito de escola inclusiva ainda é pouco compreendido*),

---

<sup>48</sup> Conforme expresso em diversos documentos que trazem a fala da jornalista Ana Lagôa, idealizadora do caderno e sua primeira editora, como já mencionado. Cf, Bibliografia e Anexos desta dissertação.

<sup>49</sup> Conforme já informado no capítulo anterior, as entrevistas, que começam a aparecer neste capítulo a partir desta seção, serão mencionadas da seguinte forma: nome do entrevistado, seguido do título da entrevista entre parênteses e da procedência institucional do entrevistado à época da entrevista. Essas informações constam também dos quadros encontrados nos Anexos.

jornalista e estudiosa da inclusão; José Américo Lacerda Jr. (*Escola rejeita saberes sofisticados do cotidiano*), doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF); e Clarice Nunes (*Afinal, para que serve a escola?*), do Programa de Pós-Graduação da UFF.

Dois dos entrevistados, Mota e Nunes, fazem críticas à escola, falando sobre utopia, o primeiro desacreditando e a segunda considerando-a necessária, um motor para que se promovam transformações. Para Mota, que vê poucas possibilidades de transformação por meio da escola, mas, ao mesmo tempo, é professor de curso de formação de professores, ou seja, forma novos profissionais para essa instituição para a qual vê poucas perspectivas, a escola é ainda um espaço de reprodução e pouco pode fazer para transformar:

O sistema educativo está contido na sociedade, não contém a sociedade. [...] corrigir a sociedade com a educação [...] é utopia, pois a educação está há muito tempo a serviço do poder político e, portanto, a utopia só se realiza em um caso ou outro que não chega a ter peso no quadro geral.

Para Clarice Nunes, a escola não só está inserida na sociedade, sendo por esta influenciada, como é também um termômetro da sociedade na qual se insere. Por receber alunos de grande diversidade de origens sócio-econômicas, estigmatiza-se, isola-se e é vista como obstáculo à aprendizagem. A violência urbana, que se expressa dentro da escola, assim como a pauperização dos alunos e professores, com salários defasados, seriam exemplos. Apesar do discurso pouco otimista, Nunes evoca a utopia:

Há uma ambivalência: de um lado, sente-se a necessidade da escola; de outro, surge a falta de crença de que a escola possa educar. E se a crença se vai, caímos no imediatismo, no contingente e o cotidiano se esvazia daquilo que ele pode ter de mobilizador. Uma escola não é só um edifício, equipamentos e pessoas. A escola é uma atmosfera, um espírito de trabalho. Ela não pode ser reduzida ao contingente. Esse é um problema da escola em geral e da escola pública, em particular: a falta de ligação entre o cotidiano e a utopia. Qual é o futuro da escola? Já houve momentos em nossa história em que havia essa utopia. É nessa tensão entre os desafios do cotidiano e a utopia que se constroem as práticas educativas.

Como é possível perceber nos trechos das falas dos dois entrevistados, o primeiro utiliza-se da noção de utopia de forma negativa, para expressar sua desesperança na escola transformadora, enquanto a segunda considera que a utopia deve perpassar o dia a dia da escola, e tê-la como norte é um fator de fortalecimento. De qualquer maneira, ambos os discursos apontam para os problemas da escola numa expectativa de mudança – ainda que esta não brote dentro dos muros escolares, mas da sociedade.

Nas ideias defendidas pelos entrevistados José Américo Lacerda Jr. e Claudia Werneck, a busca por mudanças estaria expressa no clamor por postura mais inclusiva da escola, livre da homogeneização. Para Lacerda, que pesquisava para sua tese de doutorado os saberes populares, não acadêmicos<sup>50</sup>, defendendo uma escola que admita esses saberes em diálogo com aqueles oficialmente constituídos, a inclusão deve se dar por meio de uma escuta maior e uma incorporação daquilo que é trazido pelos alunos:

A escola é o espaço para troca de saberes. Não é a escola que temos hoje, na qual existe um saber que se arvora em algóz epistemológico dos outros, como se dissesse eu digo o que vale; o que está fora de meus critérios não vale. No momento, a escola serve para enquadrar saberes, não para trocar.

Claudia Werneck, jornalista que, à época, havia lançado dois livros sobre a síndrome de Down, um deles considerado o mais completo relativo ao tema, defende expressamente a escola para todos, com necessidades especiais ou não, como condição para se garantir uma educação de qualidade, o que, segundo ela, ainda está longe de se concretizar:

Temos dificuldade de perceber que a diversidade é o eixo ético do ser humano. É difícil falar de ética com alguém que é totalmente diferente de você. E essa vivência a escola tem que propiciar, sob o risco de não se ter mais escola. [...] Como você vai preparar uma criança para o futuro, se viola seu direito de conhecer a humanidade como ela é? O grande pulo do gato da escola inclusiva é perceber que a proposta da inclusão não se volta só para a criança com deficiência, mas trabalha a favor de uma mudança radical na educação brasileira. No Brasil, como a questão da inclusão entrou por intermédio da educação especial, ficou a ideia de que esta é uma forma generosa e humanitária de se receber a criança com deficiência.

---

<sup>50</sup> De acordo com informações contidas na abertura da entrevista com Lacerda Jr., publicada em 15/4/2001, sua tese de doutorado chamou-se *Os encantos de Sísifo* e versou sobre mestres de tarefas cotidianas, em especial, habitantes do Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, onde a pesquisa teve início. E verificou que seus saberes eram bastante sofisticados, embora ficassem à margem da escola.

Para Werneck, a escola segrega e gera competição, não porque o professor ou o diretor seja mau, mas porque o sistema foi constituído para “eliminar o gordinho da aula de vôlei, o desafinado da banda”.

Werneck, Mota e Lacerda Jr. parecem considerar que a escola, para ser transformadora, precisa ser transformada. Esse pensamento pode ser resumido na análise de Lacerda Jr.:

Não adianta pensarmos só em uma mudança dentro da escola. A escola é o que a sociedade é. E a sociedade é composta de forças políticas, interesses econômicos que vão moldar o tipo de educação que deve predominar. De qualquer maneira, quando nos focamos especificamente na escola, se já há algumas experiências relacionadas à construção do conhecimento pelos alunos, elas esbarram em alguns limites. O movimento existe, mas ele é vigiado, para que os alunos não parem de corresponder a determinadas expectativas.

As críticas tecidas pelos entrevistados não devem ser destruidoras, imobilizadoras e conduzir à desesperança. Ao contrário, devem ser levadas em conta na busca por um movimento de transformação, como sintetiza Lacerda Jr.:

[...] é importante ressaltar que atuamos, no sentido de questionar, de fazer críticas, mas nunca no sentido de destruir o que está aí. É preciso que se façam críticas com uma visão dialética. Critico para construir, e não para destruir e começar do nada. Porque a história não começou hoje. O que pensamos hoje deve-se ao que ficou para trás.

Essa observação expressa mais uma vez que, entre as entrevistas desta categoria, mesmo as críticas têm como norte o anseio por uma escola melhor, valorizando o papel e a importância da escola pública, a despeito de seus problemas.

#### • Currículo e poder

A temática do currículo é outro viés da categoria Educação Escolar em que é possível flagrar a discussão relativa a transformação/reprodução, quando se verificam questionamentos sobre a presença desta ou daquela disciplina na grade curricular, bem como a forma como essas disciplinas são apresentadas ao aluno na escola, ou, ainda, a própria

pertinência da organização curricular por disciplina. As questões são explicitamente apresentadas na fala de Antonio Flavio Barbosa Moreira (*Disciplinas ainda têm seu lugar*), coordenador do Núcleo de Estudos do Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que busca compreender como se dão esses processos e, ao mesmo tempo, oferece algumas indicações:

É preciso questionar tanto a presença da disciplina em si no currículo, quanto os conteúdos que usualmente se associam a ela. [...] Na década de 70, começou-se a, mais do que buscar resolver problemas, buscar compreender todo o processo curricular, situá-lo historicamente, compreender o caráter político desse processo, que, nas análises instrumentais era desconsiderado. Daí, surgem questões importantes para se pensar currículo, como: que conhecimento é esse que vem sendo privilegiado pela escola? De quem é esse conhecimento? Por que esse conhecimento tem sido escolhido e não outro? A quem essa escolha tem favorecido e a quem tem prejudicado? Há vozes sendo caladas? São perguntas bastante relevantes no mundo contemporâneo.

Tensões dentro desta temática podem ser verificadas no que diz respeito a, em busca de uma nova escola, romperem-se ou não as barreiras entre as disciplinas, no cotejamento das falas de Antonio Flavio e de Fernando Hernández (*As disciplinas escolares a serviço do conhecimento*), diretor da Divisão de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Barcelona, Espanha. Antonio Flávio observa que, mesmo em propostas interdisciplinares, não se deixa de levar em conta as disciplinas:

Romper ou minimizar as fronteiras disciplinares é mais fácil quando a criança é pequena, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, quando, talvez, não se faça tão necessária a sistematização de determinados princípios, de certos conceitos, leis. Chega um momento em que a necessidade da sistematização aparece. E, nessa hora, a disciplina, como está concebida, facilita, é econômica, pode, sem dúvida, levar a desencadear para o professor e para o aluno, mais rapidamente, o processo de ensino e aprendizagem. Em alguns momentos, a disciplina é proveitosa, pode trazer benefício.

Já Hernández, com livros publicados sobre a organização da escola por projetos de trabalho, vai além da proposta interdisciplinar para defender a transdisciplinaridade e um possível rompimento das barreiras entre as disciplinas. Ele observa que já há países em que o

professor não é mais especialista em uma única disciplina, mas em pelo menos duas: “hoje, trabalha-se com a ideia de que o professor tem como projeto educar e não defender o espaço de sua disciplina, o que visa muito mais a se manter um status quo e uma imobilidade contra a mudança”.

Para Hernández, a noção de transdisciplinaridade é a opção mais adequada à escola:

Tem-se um problema e buscam-se as disciplinas para resolvê-lo. Hoje, há muitos campos disciplinares que se encontram. Por exemplo: onde começa a Química e onde termina a Biologia? Quando trabalhamos sobre um projeto, não podemos afirmar que este item é de Ciências, este outro é de Meteorologia. Cria-se um problema novo, com o projeto, e este problema torna necessário um olhar novo sobre as disciplinas.

Enquanto Moreira e Hernández discutem se e como as disciplinas devem entrar na grade curricular, Jurjo Torres Santomé (*Currículo mascara a intenção oculta da escola*), professor do Departamento de Pedagogia da Universidade de La Coruña, Espanha, analisa a própria organização escolar, que seria receptiva à abordagem por disciplinas:

O sistema educativo tem por finalidade um tripé: dizer para as gerações novas o que foi o passado; com esse passado explicar o presente, e cada pessoa, com esse passado e esse presente, construirá o que é possível para si. Para fazer essa costura, o sistema educativo recorreu aos especialistas em cada área do conhecimento e estabeleceu, de cada uma dessas áreas, o que as crianças deveriam saber. Além disso, repartiu o tempo e a cada uma hora estabeleceu o conteúdo a ser tratado. De nove às dez vamos falar de gramática, de dez às onze vamos falar de matemática, e assim por diante.

Santomé observa, ainda, que as discussões sobre o currículo se dão não só a partir do que é abordado em sala de aula, como também a partir do que não está explícito nas relações entre professores e alunos:

Se perguntarmos a um professor o que ele quer passar para seus alunos, o que deseja que seus alunos sejam, ele responderá: quero que meus alunos sejam críticos, reflexivos, honrados e solidários. Quando vamos ver o que se passa realmente na aula desse professor, descobrimos que ele acaba estabelecendo um método de rivalidade, de competitividade, hierárquico. Tudo isso faz parte do currículo oculto.

Essas discussões relativas ao currículo que figuraram no caderno *Educação & Trabalho*, seja sobre a forma de as disciplinas aparecerem na grade curricular, seja sobre a definição

dos conteúdos que cada uma irá abrigar, ou, ainda, sobre a própria organização curricular dentro da escola, em dias e horários determinados, expressam uma busca por desconstrução daquilo que parece naturalizado – a existência de conteúdos e formas de organizá-los hegemonicamente aceitos, em determinado momento histórico, em detrimento de outros conteúdos e outras formas de organização.

Questionamentos relativos à hegemonia no currículo, com vistas a rupturas, aparecem também na referência à Matemática, disciplina carregada de representações relacionadas à sua dificuldade e complexidade, e que é tema de três entrevistas da categoria Educação Escolar (é a única disciplina discutida expressamente em todo o conjunto do caderno). Os entrevistados Antonio José Lopes Bigode (*Ensino da Matemática ganha site*), professor da Escola da Vila e do Colégio Logus, em São Paulo; Jacob Pallis Jr. (*Cada vez mais Matemática*), diretor do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (Impa); e Ubiratan D'Ambrosio (*Quem tem medo da Matemática?*), professor emérito da Unicamp, Campinas, tratam da Matemática a partir do mito que a envolve.

A matemática é, de algum modo, identificada como sendo de domínio daqueles que são superiores, mais inteligentes e, conseqüentemente, com maior possibilidade de sucesso, de vitória. Na sociedade em que vivemos, tremendamente desigual, gera-se um ressentimento naqueles que se consideram ou são considerados como estando por baixo. O que poderia servir de estímulo para a busca de ascensão, encontra tantas barreiras que o efeito é contrário, de rejeição. (Antonio José Lopes Bigode)

Previsões de tempo, por exemplo, lançamento de satélites, tudo isso só funciona se tivermos modelos matemáticos para se pensarem os fenômenos. Fora os conhecimentos relativos à própria sociedade como o crescimento populacional, a economia. E não podemos esquecer que tudo que sabemos dos computadores foi gerado pela matemática. Por volta de 1940, isso tudo começou. Sem matemática não haveria informática. (Jacob Palis Jr.)

Há um descompasso da matemática escolar com a vida real. A Matemática é apresentada com uma dinâmica que não condiz com o ritmo de nosso dia-a-dia. No mundo real, tudo é mais rápido, há uma expectativa de resultados mais imediatos. A matemática, geralmente, é apresentada ao aluno na escola sob o discurso de que vai ajudá-lo a entender isso ou aquilo, mas esse caráter utilitário da Matemática, no entanto, nunca se materializa. (Ubiratan D'Ambrosio)

A mitificação que os três entrevistados buscam desconstruir, oferecendo encaminhamentos outros à forma de se olhar a Matemática na escola, pode ter perpassado as escolhas de jornal e jornalistas, que não trouxeram para as páginas do caderno uma discussão acerca das demais disciplinas curriculares. Diferentemente da Matemática, a Geografia ou a História não comprometem a *reputação* do aluno caso este apresente aí um fraco desempenho; não são tidas como termômetros do desempenho escolar – o que deixa transparecer a hegemonia de certas disciplinas na organização curricular hierarquicamente consagrada. Essa discussão foi travada nas entrevistas, mais uma vez, no viés do questionamento, implícito ou explícito nas falas dos especialistas.

#### • Centralidade do professor

Personagem diretamente ligado às buscas de mudança na escola<sup>51</sup>, o professor é o foco das falas de pelo menos quatro entrevistados da categoria – Ana Maria Baeta (*O professor também precisa construir seu conhecimento*), coordenadora do Museu da Vida da Fiocruz; Célia Linhares (*Para mudar a escola, é preciso mudar o professor*), professora titular da Faculdade de Educação da UFF; Menga Lüdke (*É preciso valorizar o ‘saber docente’*), professora titular do Departamento de Educação da PUC-Rio; e Vera Vasconcellos (*Para criança pequena, professor bem preparado*), professora do Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa e Extensão da Criança de 0 a 6 anos, da UFF – o que pode ser verificado desde os títulos das entrevistas, entre parênteses. No conjunto dessas entrevistas, fica explícita uma busca por se redefinir o perfil e o papel do professor, hoje com novas demandas e desafios, bem como um reconhecimento da necessidade de maior atenção à formação docente.

Baeta enfatiza a formação continuada do professor:

Hoje, temos necessidade tanto de superar lacunas na formação do professor, do ponto de vista conceitual, metodológico, como temos,

---

<sup>51</sup> A centralidade do professor também poderá ser notada, embora menos expressivamente, nas entrevistas da categoria Política Educacional, a ser analisada no capítulo 5.

também, que atualizá-lo em relação às novas linguagens – o vídeo, o computador. A tarefa de se trabalhar com o professor, em sua formação continuada, tem essas duas grandes vertentes. A educação não-formal pode ajudar muito, porque leva o professor do saber decorado para o saber construído, a entender que a ciência é um processo, não nasce pronta; e deve ter, também, uma abordagem histórica, mostrando-se os impasses que os cientistas viveram, as dificuldades que tiveram por questões culturais e políticas em sua época etc.

Já Lüdke reflete sobre a importância de o professor constituir-se como pesquisador de sua prática, demandado por uma escola que deve ser alvo de permanente reflexão. Para Lüdke, cujos estudos voltavam-se a verificar a postura investigativa de professores de três escolas públicas, a pesquisa já está bastante integrada à formação pensada para o professor, embora não se constitua, na prática, uma realidade na Educação Básica. Ela defende que o professor seja deixado livre para criar em sala de aula:

Se o professor não investiga o que está a seu redor, restringe-se a passar a ideia dos outros, vira um mero repetidor. [...] Todo profissional sempre reflete sobre o que está fazendo, antes, durante e depois de fazer. A reflexão é algo inerente ao trabalho.[...]. A formação de professores representa um desafio enorme. Realmente, é preciso pensar em um profissional que esteja aberto para uma realidade sempre mutante, uma realidade que evoluiu da escola destinada a uma elite a poucos (mesmo a escola pública), para uma escola para todos. [...] A escola de formação de professores está realmente acompanhando com dificuldade essa tarefa imensa de preparar o professor para enfrentar essa percepção sobre o multiculturalismo, o pluriculturalismo, que faz com que ele reconheça diferenças que não são hierarquizadas.

Vasconcellos, por sua vez, propõe analisar a prática docente a partir de um olhar voltado à educação infantil:

Eles [os professores] falam de importância da autonomia, de estímulo à criatividade da criança, de construção do conhecimento, de se levar em conta o ponto de vista do outro. Mas [...] percebemos que continuam a ser o professor que propõe uma única atividade para todas as crianças, um professor que propõe um trabalho cuja seriação ele coordena [...]. Olha-se para a sala de aula e ela está toda enfeitada, mas os trabalhos são todos iguais, [...] você vê a flor vermelha com miolo amarelo, isto é, a criança expressando-se pouco. [...] O professor já sabe o que deve mudar, [...] mas sua prática se mantém.

A educadora Célia Linhares trata do professor em sua entrevista, associando-o às possibilidades de tornar a escola transformadora. Contrariamente aos entrevistados reunidos no item anterior, Linhares vê a escola como um potencial pólo irradiador de mudanças:

É preciso focalizar a escola como o verdadeiro campo de tensões, um espaço de embates, de estratégias de resistência e de reinvenção. Para isso, é preciso fortalecer o professor. [...] Tem-se tomado do professor seu espaço de decisões. A autonomia do professor tem sido muito sacrificada, por um festival de reformas que, a cada dia, se modificam. A cada dia, há uma lei, uma regulamentação. Fica difícil absorvê-las em tempo hábil. O que o professor faz de sua escola, como ele pensa, como ele conduz seu processo de trabalho na prática? Isso não é recolhido, essas reformas não são discutidas com o professor. E resultam em algo que, para mim, é básico: o que não se faz com o professor, se faz contra ele. Sem a inclusão do professor não se pode fazer reforma educacional.

Enquanto Lüdke e Vasconcellos revelam em suas falas anseio por um novo perfil de professor, sem, no entanto, estenderem suas análises aos porquês de isso não ocorrer, Linhares aponta causas para esse cenário. Da mesma forma, Hernández, que, em sua entrevista, também tratou da formação docente, toca em ponto importante para explicar por que o professor não corresponde às expectativas nele depositadas, observando que, de alguma maneira, esse professor restringe-se a ser o que se espera dele:

A tradição da escola é a de considerar o docente como uma pessoa que faz, mas não como uma pessoa que pensa sobre o que faz [...]. É preciso começar a quebrar esse discurso histórico. O problema não é de o professor não estar bem-formado, mas de não se sentir seguro para fazer mudanças, porque não tem poder para decidir. É preciso uma formação que, em vez de dizer ao professor o que fazer, o acompanhe em seu trabalho. É preciso que a escola tenha um espaço de debate, de parceria, de reflexão, durante o horário de trabalho do professor.

A observação de Hernández destaca-se por extrapolar a questão da formação inicial do professor, denunciando as restrições impostas pela própria organização do trabalho escolar, que não abre espaço para a troca de ideias entre os docentes.

O conjunto das falas nos mostra que há necessidade de mudanças na formação do professor, mais atenção à sua autonomia e à sua postura na sala de aula, mas que, mais uma

vez, essa mudança depende não só dele, professor, mas da estrutura na qual está inserido, e que pode, ou não, propiciar condições e abrir espaço para que brote um novo profissional.

#### • **Avaliação escolar**

A temática da avaliação escolar está no centro de uma tensão relativa às formas de se aferir o desempenho do aluno, em busca de uma escola capaz de promovê-lo – e não de reprova-lo – com garantia de qualidade, bem como da apropriação que se faz dos resultados aferidos. Ruben Klein (*Educação deve superar modismo e preservar qualidade*), pesquisador do Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), por exemplo, não abre mão das provas e testes, bem como do uso do livro didático em sala de aula, fazendo um alerta para o perigo de, na busca por uma escola mais atraente aos alunos, sacrificar-se a qualidade do ensino oferecido.

Essa filosofia de mudanças que defende que não se pode avaliar com testes, que não se pode comparar um aluno com o outro, é altamente prejudicial. É preciso saber como e onde o aluno está. [...] É preciso visar a que o aluno tenha um conhecimento mínimo, para poder estar, democraticamente, no mesmo nível dos demais, para poder competir com os outros. Se não sei em que ponto ele está, não sei o que vou exigir ou reforçar nele. Esse pudor de se compararem alunos, principalmente, quando temos um aluno de classe baixa com um de classe alta é prejudicial.

Já Cipriano Luckesi (*Avaliar não é julgar o aluno*), professor da Universidade Federal da Bahia, critica o peso dado às provas e testes, propondo que isso seja revisto.

A modalidade dos exames escolares que conhecemos foi sistematizada nos séculos 16 e 17. [...]. Lá [em documento publicado em 1599] está normatizado que, no momento das provas, os alunos não podem solicitar nada de que necessitem, nem aos colegas, nem àquele que toma conta da prova; não devem se sentar em carteiras conjugadas e, se isso ocorrer, deve-se prestar muita atenção nos dois alunos sentados juntos, pois, se as respostas às questões dos dois estiverem iguais, não se saberá quem respondeu e quem copiou [...] São regras que seguimos ainda hoje na escola.

Ele considera que

O modelo social burguês conservador viu-se expresso na pedagogia tradicional, que tem os exames como seu modo adequado de aferir a aprendizagem. A sociedade burguesa, que, aparentemente admite a mobilidade social, por ser liberal, é, verdadeiramente, uma sociedade seletiva e excludente.

Enquanto Klein defende de forma propositiva mecanismos característicos da *escola tradicional*, para se chegar a uma educação de qualidade, Luckesi tem como tônica a crítica, sendo dos poucos entrevistados da categoria Educação Escolar a fazer referência à sociedade burguesa e liberal.

Também condenando a avaliação como instrumento de punição, Jussara Hoffman (*Avaliar é buscar justiça*), professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – considerada referência nacional no tema – e à frente de um programa de assessoria em avaliação educacional, apresenta postura conciliadora e vê no ato de avaliar a possibilidade de diagnóstico, intervenção e melhoria:

[...] autoritária, controladora e classificatória. Esses três adjetivos dão conta do que foi a avaliação neste século. Mas a avaliação não vai deixar de estar ligada ao controle na escola. Não é possível um sistema educacional desenvolver-se sem acompanhamento, ou seja, controle. Mudar o paradigma é mudar de um tipo de controle que funciona como punição em prejuízo do aluno e em benefício do adulto, representado no poder dos gabaritos, das determinações do governo e da escola para o controle em benefício da aprendizagem do aluno, em benefício da escola e do próprio professor. Esse poder eu tenho como professor: de discernir valores, de orientar os alunos, de tomar decisões. [...] Mas ele pode ter como objetivo maior a aprendizagem máxima do educando, respeitando suas diferenças e não a partir de uma visão estreita e limitada, com base em predeterminações [...].

A postura conciliadora de Hoffman mostra-se importante, no sentido de não se ficar apenas nas críticas – o que o pode gerar um vazio na escola – mas abrir-se caminho para diversas possibilidades.

### • **Leitura, escrita e aprendizagem**

Duas entrevistas do caderno, classificadas na categoria Educação Escolar, tratam explicitamente da necessidade de se questionar e modificar o conceito de alfabetização, trocando-o pelo de *letramento*, com vistas a se alcançar um bom resultado no desempenho dos alunos do limiar do século XXI. Com reflexões semelhantes, Marlene Carvalho (*Fracasso do aluno começa na alfabetização*), professora e ex-diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e Magda Becker (*Letrar é mais que alfabetizar*), professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais, ambas estudiosas dos processos de leitura e escrita, expressam os anseios por mudança na escola por esse viés, desde a formação dos professores. Marlene Carvalho propõe o rompimento de um círculo vicioso, no qual estão incluídos tanto o aluno, alvo de um ensino de má qualidade, quanto o professor, também formado nessa mesma escola que precisa mudar. Esse rompimento seria obtido levando os alunos a compreender o valor social daquilo que estão aprendendo.

Em relação à leitura e à escrita, há um equívoco pedagógico muito grande: acha-se, ainda, que ensinar a ler resume-se à 1ª e 2ª séries, quando o aluno domina a base alfabética. A partir daí, normalmente, há muito pouco trabalho, intencional, sistemático, da escola, no sentido de formar uma pessoa letrada, capaz de trabalhar com a leitura e a escrita. O professor também é produto de uma escola básica que não tem como objetivo a formação do leitor. A leitura e a escrita limitam-se à alfabetização e, mais tarde, ao ensino e à aprendizagem da gramática normativa.

Em sua análise crítica, Marlene destaca que o aprendizado da leitura requer mais do que o domínio da técnica; trata-se de um processo, de longo prazo, que extrapola o estágio da alfabetização, devendo prolongar-se por todo o período de escolarização. Com base nisso, Marlene observa que é função da universidade proporcionar uma formação adequada aos professores, que devem ter percepção mais aguda do processo de letramento:

A universidade não dá conta, hoje, de formar professores com uma visão larga, inteligente, atualizada do que seja escrever e ler, do que seja letrar, não apenas alfabetizar. O professor universitário é modelo para os futuros professores. Assim, caberia à universidade preparar os professores para, em todas as disciplinas, verem a leitura como um momento de interação entre quem lê e quem escreve. Isso é necessário para a compreensão de um problema de aritmética, um texto de ciências ou um romance;

Ao propor o conceito de letramento, como forma de ampliar os horizontes de quem lida com a leitura e a escrita, Magda Becker olha para a sala de aula, mas volta-se também à sociedade tecnológica, que demanda práticas não só na cultura do papel, como na nova cultura da tela:

A quantidade de informações, conceitos, princípios, em cada área de conhecimento, no mundo atual, e a velocidade com que essas informações, conceitos, princípios são ampliados, reformulados, substituídos, faz com que o estudo e a aprendizagem sejam, fundamentalmente, a identificação de ferramentas de busca e informação e de habilidades de usá-las, através de leitura, interpretação, relacionamento de conhecimentos [...].

As duas educadoras fazem críticas às cartilhas e seu método de silabação no processo de aquisição da leitura e da escrita, por considerá-lo distante da realidade do aluno. Para Becker, as tradicionais e artificiais cartilhas devem ser substituídas por livros, revistas, jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas as práticas de produção de texto. Já Marlene, observa que a clareza da função social da leitura e da escrita deve ser uma preocupação da escola, sobretudo ao se lidar com uma criança que não vem de um meio letrado:

É preciso proporcionar a ela situações de leitura significativas. A leitura e a escrita não podem ser feitas à base de textos acartilhados, cuja finalidade maior é aprender uma relação entre sons. É preciso que os textos sejam naturais, significativos, e a criança encontre algo que lhe interesse.

Em relação a esse debate, cabe observar que não há no conjunto das entrevistas, uma em que se defenda posição diferente daquela apresentada pelas duas educadoras, como a da alfabetização pelo método da silabação – ainda empregado à época em diversas escolas. Conforme mencionado no capítulo 1, a propósito de se analisar o processo de produção jornalística, autores de uma cartilha e, portanto, defensores da alfabetização *acartilhada*,

procuraram o caderno na busca de conceder uma entrevista <sup>52</sup>, mas não lhes foi dado espaço, por não estarem, então, legitimados como os melhores pela academia, não tendo sido, assim, validados também pelo jornal.

Ainda dentro da temática da leitura e da escrita, cabe ressaltar a entrevista de Marisa Lajolo (*Leitura ainda tem pouca importância no país*), professora titular de Teoria Literária da Unicamp, que discute a importância da leitura para se adquirir uma boa escrita e a demora em a escola absorver e propor aos alunos não só a literatura clássica, normalmente apropriada pela elite, como também outras manifestações literárias, populares.

Durante muitos e muitos anos, a escola só valorizava leituras extremamente requintadas, sem nenhuma atenção aos vários tipos de texto que efetivamente circulam em diferentes segmentos da sociedade brasileira. Sem ao menos pensar nestes textos – chamados, por exemplo, de triviais – como ponto de partida para levar os alunos a outros textos – chamados, por exemplo, de clássicos, de universais, de literários. [...] Tratava-se de uma escola para reproduzir elites, que só lidava com o repertório e com os valores culturais desta elite, [...] com pouquíssimos investimentos na formação do leitor comum, isto é, do cidadão que, embora não tenha nascido entre livros, seja bem alfabetizado, seja familiarizado com o mundo de livros, e que disponha de acesso fácil a este mundo..

Autora de diversos títulos nos quais analisa o panorama da leitura no país e no mundo, Lajolo distancia-se e sintoniza-se, em sua fala, com as análises de Becker e Carvalho. Distancia-se quando critica a necessidade de se buscar uma “função social” para a leitura:

O que é função social de qualquer coisa, particularmente da leitura? Será que, quando as coisas têm uma "função social", isso precisa ser mostrado às pessoas, particularmente, aos alunos? É preciso mostrar a algum brasileiro, jovem ou adulto, a função social do esporte, da telenovela, da música popular? E se fosse preciso, como se deveria chamar a atenção para isso? Seriam necessários projetos que viabilizassem a presença maciça de jovens em estádios, que incentivassem frequência a festivais de música,

---

<sup>52</sup> Fato conhecido das duas editoras do caderno – a jornalista Ana Lagôa e a autora desta dissertação – uma vez que ambas foram procuradas para receber essa sugestão de pauta para uma das entrevistas. Conferir também em Anexos, a entrevista com Lagôa, em especial, no trecho: “Depois que o caderno ficou conhecido, chegavam muitas sugestões e nós **eliminávamos tudo que era oportunista, sem consistência, que não se encaixava na proposta**. Um autor de cartilha e outro de livro didático, por exemplo, não entrevistamos porque não cabia ali fazer propaganda de produtos, muito menos daqueles de qualidade no mínimo duvidosa”. Fica expressa aí, a subjetividade presente na produção jornalística, ainda que se tenha como norte determinada linha editorial e o zelo para com os entrevistados escolhidos, busca de um jornalismo de qualidade.

campanhas que trouxessem a telenovela para a vida cotidiana? Não seriam necessários projetos que trouxessem e garantissem a presença de aparelhos de som e de televisão em espaços públicos e privados? É só transferir o raciocínio para livros e leitura, e ver o que acontece.

E sintoniza-se, quando defende uma aproximação da leitura com a realidade do potencial leitor. De qualquer maneira, as três entrevistadas concordam com a necessidade de que se estabeleça uma relação mais plena de sentido entre quem vai ler e aquilo que vai ser lido.

#### • **Formação humanista x formação instrumental**

Este item foi inserido na análise da categoria Educação Escolar, para que seja marcada a ausência, nas entrevistas aí inseridas, do debate relativo à escola voltada à formação humanista em oposição à escola instrumental, voltada aos preceitos do mercado. Não se viram posições de defesa da escola que deve dar conta de demandas mais imediatas, em vez de oferecer a régua e o compasso, isto é, a base, para o aluno seguir em frente. Este debate, conforme rapidamente observado em outro item desta seção, não perpassa as falas dos entrevistados listados, nem há um entrevistado que defenda a necessidade da escola voltada ao desenvolvimento de habilidades e competências que municiem o aluno a futuramente transitar com mais desenvoltura no mercado de trabalho. Tal ponto de vista tinha defensores à época da produção das entrevistas, mas não aparece no caderno, quando o tema é educação escolar.

Esse tema está presente nas entrevistas inseridas nas categorias Política Educacional e Mundo do Trabalho, que serão analisadas no capítulo V. Nos critérios de escolha, ou nas opções naturalizadas do jornal e seus jornalistas, esse debate estaria mais forte e mais vinculado à formação profissional do que à formação escolar.

É pertinente observar que os entrevistados aqui expostos admitem estarmos vivendo em uma sociedade em transformação, geradora de novos desafios. No entanto, a opção pelas iniciativas individuais, pela formação instrumental, pragmática e imediatista não fizeram parte de seu discurso – nem mesmo como ponto a ser contestado.

Das 34 entrevistas desta categoria, 26 são de procedentes de universidades, identificando-se na academia o discurso mais progressista, mais combativo e menos conservador – embora, ao mesmo tempo também, mais analítico e crítico e menos propositivo.

#### **4.2. A categoria Ensino Superior (Quadro IV.4): que formação e para quem?**

Recomendado e demandado na corrida por mais qualificação e, conseqüentemente, por mais chances de trabalho ou emprego, o ensino superior é um tema recorrente no cenário da passagem dos séculos XX-XXI e foi o foco de 15 entrevistas do caderno *Educação & Trabalho*. Questões relativas a acesso e permanência do aluno, bem como a modalidades e formatos dessa faixa de ensino, pondo em xeque, por vezes, a graduação de quatro ou cinco anos para abrir espaço a cursos de caráter técnico e pontual de mais curta duração – ora propondo-se uma formação humanista, ora uma formação voltada às demandas do mercado – aparecem nas falas dos entrevistados. Integram esta categoria as entrevistas que versaram sobre as universidades e outras formas de educação superior, como os cursos pós-médios e sequenciais, bem como a oposição ensino público x particular. Como é possível depreender, as discussões travadas nas entrevistas desta categoria poderiam estar diluídas nas categorias Política Educacional e Mundo do Trabalho, que serão analisadas no capítulo 5, uma vez que os embates coincidem. No entanto, a referência ao ensino superior nas entrevistas aqui reunidas – inclusive no que diz respeito aos lugares de onde falam os entrevistados – foi tão explícita que estas acabaram merecendo uma categoria específica.

##### **• Ensino, pesquisa e mercado**

A referência ao mercado está presente em praticamente todas as entrevistas da categoria e cabe examiná-la. Enquanto Na falas de Waldeck Carneiro da Silva (*Universidade pública deve se preservar da lógica do mercado*), diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Antonio Celso Alves Pereira (*A universidade do povo*), reitor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), e Luís Antonio Cunha (*Autoritarismo e*

*burocracia predominam na universidade*), professor titular da Faculdade de Educação da UFRJ, predomina a crítica à postura de atendimento das demandas por uma lógica de mercado, nas palavras de Silva. Já para José Henrique Vilhena (*A reforma universitária*), reitor da UFRJ, e Sérgio Bonecker (*A pesquisa ao alcance das empresas*), diretor do Instituto de Biologia da UFRJ, os cursos superiores devem sintonizar-se com essas demandas.

As análises de Waldeck Carneiro da Silva e Luís Antonio Cunha têm como foco o resgate do que seria a real natureza da universidade, para os dois, um tanto indefinida e equivocadamente tomada pelo viés da privatização – mesmo as universidades públicas –, trazendo à tona, também pelo universo do ensino superior, o embate entre instrumental e humanista, e entre público e privado, abordado no capítulo 2. Os dois entrevistados vêm equívocos na forma de a universidade conduzir suas atividades, interna e externamente. Para Cunha, a universidade está com sua gestão esclerosada, enrijecida, o que impediria um funcionamento livre e eficaz dos órgãos de decisões colegiadas, bem como participações mais amplas da comunidade universitária:

As instituições estatais nem sempre são públicas. São, muitas vezes, controladas por grupos privados, seja por professores, seja por grupos ligados a instituições extra-universitárias. E acabam não tendo a democratização das decisões internas. Existem muitas instituições universitárias estatais, de grande importância no cenário brasileiro, onde há uma verdadeira teia de chefias burocráticas de alto caráter autoritário.

Na mesma linha, Silva considera que a educação superior é concebida de forma um tanto reducionista, como espaço de formação para o atendimento de demandas do mercado de trabalho, quadro que se acentuou na década de 1990.

A universidade, claro, não forma profissionais diletantes, e sim para trabalhar nesse mercado, mas a formação universitária comporta muitas outras dimensões. [...] Uma formação crítica, uma formação para o exercício da cidadania participativa, de caráter mais humanista. A crise, então, está, primeiramente, na maneira como a universidade vem sendo concebida pelo projeto hegemônico do governo.

Para Silva, em vez de ter como objetivo ser um balcão de negócios ou aumentar sua carteira de clientes, a universidade deve voltar-se a produzir e socializar o conhecimento, trabalhando com valores que fortaleçam a solidariedade em detrimento da competitividade:

Ela [a universidade] tem papel social e compromisso político de ajudar a resgatar a dívida social deste país [...] cujos indicadores de exclusão social são evidentes [...]. [Pode fazer isso] intensificando a realização de projetos acadêmicos, de ensino, de pesquisa, de extensão, que tomem essas questões como problemas a serem enfrentados pelos pesquisadores, como temas de seus cursos. [...] Há, por exemplo, universidades que produzem, em suas pesquisas na área de Farmacologia, medicamentos alternativos, de mais fácil alcance pela população. Não podemos ficar apartados, trabalhando de forma encastelada para nós mesmos. Isso só nos enfraquece politicamente e despotencializa o enorme manancial de relações que a universidade pode estabelecer com os diversos setores da sociedade.

No mesmo caminho, Cunha observa:

Se a universidade ensina, é porque produz para ensinar. Para ensinar, apenas, não é preciso universidade [...]. A universidade se distingue por ensinar o que produz. Neste raciocínio não se pode falar em universidade onde não há pesquisa.

Silva vê uma polarização entre o público e o privado atingindo as universidades públicas. Ele flagra uma disputa de fundo pelo mercado da educação superior no país e um distanciamento do Estado, em relação ao financiamento e manutenção das instituições públicas de ensino superior:

Não se chegou, exatamente, à cobrança de mensalidade dos estudantes, pelo menos na graduação – mas isso já começa a acontecer em outros níveis, principalmente nas de pós-graduações lato sensu. Mas o Estado vai empurrando tanto contra a parede as universidades, que elas passam a ter que funcionar dentro da lógica de gerar recursos próprios, de pôr em prática projetos que sejam rentáveis, de pensar muito na produtividade. [...] São valores próprios [...] do campo empresarial, que vão sendo impostos aos demais setores da sociedade, como se fossem universais, [...] como se não fosse mais possível organizar a vida social sem se pautar em produtividade, competitividade, rentabilidade. São valores de difícil adaptação ao campo educacional.

Tanto Silva quanto Cunha criticam a avaliação nacional que afere a qualidade das universidades – o Exame Nacional de Cursos, ou Provão. Cunha vê nas grandes avaliações uma expressão desse viés de privatização:

Infelizmente, hoje, o poder público enfatiza a avaliação individual do estudante, como se a avaliação da universidade pudesse resultar da soma das avaliações de cada estudante concluinte de curso superior. Isso é uma falácia. [...] Existem dimensões da avaliação que não podem ser captadas por esses testes. Existem cursos medíocres com alunos que apresentam resultados bons e vice-versa. Não é por aí que se podem avaliar instituições com a complexidade da universidade.

Silva vê nessa iniciativa um descrédito da universidade por parte do Governo Federal, que, assim, teria instituído uma forma de controle sobre sua gestão e ferido sua autonomia.

Há uma série de mecanismos pelos quais o governo continua interferindo na vida da universidade, incompatíveis com a concepção de autonomia. Autonomia só para que o Governo Federal se desresponsabilize quanto ao financiamento é um presente de grego. E contra isso temos que nos insurgir. A comunidade universitária não só precisa, como quer ser avaliada, mas o que se tem hoje é um modelo de medição de performance, não um modelo de avaliação. Claro que o aluno que sai da universidade é um indicador importante. Mas este precisa ser cruzado com uma série de outros mecanismos de avaliação. Sem contar que, no caso do Provão, algumas instituições receberam sanção, porque, no quesito infra-estrutura, apresentaram deficiências gritantes. Mas qual é o órgão responsável pela infra-estrutura das universidades federais? Não é o mesmo órgão que está avaliando?

As análises de Silva e Cunha confrontam-se com as de José Henrique Vilhena, reitor da UFRJ que, à época das entrevistas, esteve no centro de grande polêmica relativa à sua indicação para o cargo, o que provocou longa greve do corpo docente<sup>53</sup>, e Sérgio Bonecker, do Instituto de Biologia, também da UFRJ.

Vilhena defende explicitamente que a universidade precisa ficar mais ágil e responder às demandas do mercado, seja na formação profissional, seja nas pesquisas.

Se o mercado está mudando, se as demandas mudam, se novos saberes são necessários, temos que mudar a nossa forma de produzir conhecimento e

---

<sup>53</sup> Informação retirada do texto de abertura da entrevista.

de formar profissionais de alto nível. A universidade é encarregada de formar recursos humanos para ocupar os postos mais qualificados, exatamente aqueles que ainda exigem a mais permanente atualização. São pessoas que precisam estar atualizadas com a bibliografia da área, com as novas experiências, novas formas de organização do trabalho. Por isso, a universidade tem que acompanhar as mudanças e também se estruturar dessa maneira, ampliando as áreas que ofereçam educação permanente, e diversificar também as diversas formas de educação permanente, atualização, especialização, *master business*, enfim, toda a gama de ofertas.

Universidade e mercado influenciar-se-iam mutuamente, em uma interação vista de forma positiva por Vilhena:

Essas universidades de ponta, ao formarem uma massa de recursos humanos qualificados, aumentam a massa salarial e os níveis salariais, puxando para cima, a partir do quesito qualidade. Esses profissionais são aqueles encarregados de reproduzir a alta qualificação para outros grupos. É essa reprodução em escala que puxa o nível de renda dessa sociedade para cima. Isto traz uma melhor distribuição de renda e uma efetiva construção da cidadania e da justiça social.

À frente do Programa de Formação Profissional em Gestão e Perícia Ambiental, um curso de extensão, voltado a gestores de empresas, Sérgio Bonecker faz uma comparação entre os cursos de graduação e os de extensão, para ver nesses últimos uma maior adequação às demandas do mercado:

A universidade forma bem seus acadêmicos, pesquisadores, mas não está formando mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Minha graduação, com certeza, não é a mesma graduação de hoje, quando se dá uma visão mais holística aos alunos. O aluno, hoje, tem que aprender a aprender. Estamos mudando a grade curricular, mudando o discurso, com as avaliações anuais do Ministério da Educação, que nos obriga – e isso é muito positivo – a rever todos esses conceitos, não só da ementa desses cursos, como das condições que a universidade dá ao aluno para que ele atenda o que é exigido dele, na sala de aula, laboratório, biblioteca. Essa não é a universidade de dois anos atrás e não é também a de daqui a dois anos. Essas especializações e pós-graduações de curta duração atendem este objetivo.

Percebe-se na fala de Bonecker uma associação de graduação com perenidade (aí tomada em sentido não exatamente positivo) e obsolescência, e de extensão com transitoriedade (aí tomada como adequada aos novos tempos) e atualidade. Estariam, portanto, os cursos de

extensão mais aptos a dar conta da formação de profissionais que atendam as dinâmicas do mercado. Vale observar que, para Bonecker, atender prontamente essas demandas é um compromisso que a universidade deve ter, justamente por se tratar de instituição pública:

A universidade, principalmente a pública, tem que estar atenta para atender as demandas do mercado. Somos a primeira universidade pública, no Rio de Janeiro, a dar o curso de formação em gestão e perícia ambiental que organizamos no Instituto de Biologia.

A partir de todas as falas expostas, verifica-se que, mais uma vez, um mesmo cenário é observado de lugares distintos, dando origem a análises diferentes também. Se, para Cunha e Silva, a universidade serve mais à população ao tornar-se mais próxima de seu objetivo original, fazendo jus à esfera pública à qual pertence, para, assim, tornar-se mais humanista e solidária, para Vilhena e Bonecker, a universidade ficará tanto mais próxima de seu público, quanto mais adequada às demandas do mercado estiver. Um embate bastante expressivo e característico do período de produção do caderno *Educação & Trabalho* do *Jornal do Brasil*.

#### • Acesso e permanência

A discussão sobre o acesso e a permanência no ensino superior traz à tona questões relativas à inclusão/exclusão. A forma como os cursos são concebidos, muitas vezes, é ela mesma fator de expulsão do jovem que consegue entrar, enquanto que a seleção para acesso é, por sua vez, fator de impedimento do jovem que deseja entrar. Relacionados a essas questões, assuntos como as cotas reservadas a minorias e o vestibular também foram abordados. Outras modalidades de cursos superiores, que não a universidade, tais como os pós-médios e os sequenciais de curta duração encontraram espaço de debate no caderno, seja para serem defendidas, seja para serem criticadas

As entrevistas da antropóloga Yvonne Maggie (*Universidade segrega aluno de classes populares*), professora do Departamento de Antropologia da UFRJ e à frente da editora da universidade; Carlos Alberto Serpa (*Adeus aos vestibulares*), à frente da Fundação Cesgranrio há mais de trinta anos e reitor da Universidade Gama Filho; e Maurício de Pinho

Gama (*Só crédito não é suficiente*), coordenador da Cátedra Andrés Bello de Juventude, Educação e Emprego e ex-coordenador do Programa Nacional de Crédito Educativo, compõem um panorama expressivo dos embates da época.

Estudiosa dos cursos pré-vestibular para negros e carentes<sup>54</sup>, como eram chamados à época, Yvone Maggie diz ter percebido que o interesse por esses cursos vai além da busca por mais garantias de inserção no mercado de trabalho:

Esse pré-vestibular mostra que o desejo de estudar não está ligado apenas a uma razão prática de melhoria no mercado de trabalho. Nas entrevistas que fiz, vi que essas pessoas buscam o que todos nós buscamos na vida: uma ligação com o mundo. Uma das entrevistadas diz que, no pequeno quadro-negro que ela vira dentro da sala, estaria a ponte dela com o mundo do conhecimento, com um mundo fora do seu, enfim. A pior experiência da desigualdade social é a de você não ter ligação com os benefícios da globalização. Não ter telefone, não ter livros para ler, não ter amigos, num sistema como o nosso, todo feito por panelinhas, gera uma sensação de isolamento espiritual, de solidão, que explica, em grande parte, o esforço exacerbado que essas pessoas estão fazendo para conseguir superar suas dificuldades educacionais e até materiais.<sup>55</sup>

Em relação à entrada de alunos das classes populares na universidade, Maggie observa que estes vêm ocorrendo aos bancos universitários em número cada vez maior, o que representa grande desafio para a instituição:

As universidades brasileiras não estão preparadas para um *boom* que se anuncia. Hoje, há um abandono absoluto desses alunos. Foi feito um estudo de caso na Universidade de São Paulo sobre o que acontece na universidade com esses estudantes pobres e negros aprovados no vestibular. A pesquisa descobre que os alunos ficam soltos nessa universidade. Quem consegue chegar ao fim da jornada é aquele que estabelece redes informais de apoio, de proteção, paternalismo, mesmo, dentro da instituição.

---

<sup>54</sup> Conforme explicado na abertura da entrevista, são iniciativas de grupos de católicos da periferia da cidade, que contam com o trabalho voluntário de universitários, reunindo-se em diversos espaços para oferecer curso preparatório ao vestibular.

<sup>55</sup> Cabe cotejar esta fala de Maggie com um trecho da entrevista de Juana Sancho, inserida na categoria Tecnologia, no capítulo 5. Embora a entrevista de Sancho trate primordialmente da questão da tecnologia, o trecho a seguir refere-se às questões relativas à conexão dos indivíduos com o mundo: “Todos eles reconhecem, por diferentes motivos, a importância crescente da socialização como forma de interiorização de conhecimentos, habilidades e valores (mesmo que possa haver confrontos entre grupos) como base do crescimento pessoal e para a manutenção do sistema”.

Para Maggie, a entrada dos jovens de camadas populares na universidade é bem-vinda, uma vez que estes trazem determinada experiência social e de vida que deve ser incorporada à discussão teórica, seja nas Ciências Humanas, seja nas Ciências Exatas. No entanto, observa, o ponto de vista que perpassa o ambiente universitário é que a entrada desses jovens leva a uma queda no nível da instituição. Para Maggie, há uma descrença na educação como bem a ser construído, sendo esta considerada, equivocadamente, mais como um bem inato:

Hoje, há uma crença de que, na universidade pública, já estão os melhores (por que vamos estragar!). [...] Damos aulas, ainda, hoje, como se tivéssemos uma turma de dez alunos da elite aprovada no vestibular. [...] Você passa em todos os cursos desta universidade e vai ver os primeiros períodos repletos de alunos, como nas primeiras séries do Ensino Fundamental. As pessoas trancam, voltam, desistem, enfim, ficam anos naquela etapa. Depois, nos períodos seguintes, há um professor para três, quatro alunos. [...] Por exemplo, em todas as universidades, as disciplinas de Cálculo I e II são responsáveis por alto índice de reprovação nos cursos de Matemática, Engenharia, Física etc. O que a universidade faz? Programa mais turmas para os primeiros períodos, menos para o segundo, menos ainda para o terceiro, enfim, ela se programa para a repetência! Assim como acontece no Ensino Fundamental, que prevê mais turmas de primeira série do que das séries seguintes.

Ao que parece, Maggie propõe uma reorientação ampla no funcionamento da universidade, de modo a romper com práticas elitistas que perpassam o ensino superior no país. Para Carlos Alberto Serpa, essa crença de que a universidade deveria concentrar os melhores deu-se a partir de uma busca, nos anos de 1960, por se alavancar, então, o desenvolvimento brasileiro:

A universidade – naquele momento – não se via perdendo tempo com as pessoas despreparadas, nem pensava em prepará-las. Seu papel seria selecionar uma elite e, dessa elite, pinçar e preparar os líderes que alavancariam o desenvolvimento brasileiro. [...] Os vestibulares fazem parte dessa história. [...] A certa altura, descobriu-se que era muito mais produtivo selecionar aqueles que fariam parte da elite da elite. E que era preciso fazê-lo de forma organizada [...]. [Mas] ao mesmo tempo em que se estruturava um sistema visando à elite, a sociedade despertou para o ensino superior, como base do próprio desenvolvimento. Isso ninguém esperava. Não só os filhos da elite, mas também os de outras camadas da sociedade passaram a buscar na universidade a garantia de seu futuro pessoal. [...] A corrida às universidades fez com que se iniciasse uma expansão desplanejada do ensino superior.

Relacionada com esse cenário que separa ricos e pobres no ambiente universitário, está outra discussão, que tem como foco uma hierarquia de carreiras que se criou na universidade e que tornou alguns cursos mais *nobres*, mais concorridos e, portanto, de acesso circunscrito àqueles com melhor preparo, e outros cursos que estão no final da lista de prioridades e que se tornam opção daqueles menos preparados. Tanto Maggie, quanto Serpa tratam do assunto em suas entrevistas. Serpa constata essa hierarquia a partir de pesquisas que a Fundação Cesgranrio realizou entre aqueles que batiam às portas da universidade:

Descobriu-se [...] que havia estrangulamento em algumas carreiras, hierarquizadas pelos próprios alunos e pelo imaginário que a sociedade tem de cada uma delas. A Medicina estava no topo – e continua até hoje – e lá embaixo, as licenciaturas, a Pedagogia.

Para Maggie existe uma clara correlação entre aproveitamento escolar e nível sócio-econômico:

A grande maioria das pessoas com dificuldades [...] está em certas carreiras, principalmente, as formadoras de professores do segundo grau. Criou-se uma hierarquia das carreiras [...]. Antes do boom educacional dos anos 70, você tinha uma elite na universidade e, mesmo nas Ciências Sociais e na Educação, eram todos dessa elite. Hoje, quanto mais baixa a carreira na hierarquia, mais alunos fracos você tem ali. Existem ricos fracos. O que você não tem são ricos cujo despreparo se equipare ao de uma pessoa que não conta com aquelas ligações com o mundo de que falei.

A discussão sobre acesso e permanência no ensino superior envolve também questões relativas ao vestibular. De acordo com Serpa, empreendia-se, nos anos 1970, uma mudança no perfil do vestibular, para ampliar o espectro do público que acorreria à universidade. A proposta seria, a partir de mudanças no que era *cobrado* no vestibular, modificar o segundo grau (Ensino Médio):

Se é verdade que a universidade vai formar a elite pensante do país, então vamos formar uma elite maior. [...] Procuramos fazer a ligação entre o terceiro e o segundo graus. Uma ponte, que se traduziu na reforma do vestibular, nas provas mais adequadas à bagagem que os candidatos das classes média e popular traziam. A intenção era que os cursinhos não fossem necessários, por serem mais um fator elitizante, já que a grande maioria não tinha como pagar por esse ensino complementar. [...] Afinal, descobrimos que não era possível fazer o terceiro grau bom sem mexer na base [ou seja], mexer no ensino médio valendo-se do vestibular.

De acordo com Serpa, o Ensino Médio começou a ser largamente pautado por aquilo que os exames de vestibular iriam cobrar. Essa discussão traz à tona questões relativas à educação pela educação, de caráter humanista, não funcional, como sendo ou não o melhor caminho para dar ao indivíduo a base necessária para transitar pela vida afora – inclusive a profissional.

Pelas provas, era possível identificar as deficiências e passar isso para o segundo grau, que hoje voltamos a chamar de ensino médio. Unificamos os programas trabalhando com os professores de segundo grau, elaboramos boletins para os alunos, informamos os colégios sobre as deficiências identificadas nas provas, buscando uma melhoria na qualidade do ensino médio, a fim de facilitar o acesso das turmas seguintes. Esse foi um trabalho desenvolvido principalmente pela Cesgranrio. [...] Havia, de um lado, a atitude do segundo grau de dar as costas para essa nova necessidade de se voltar para o vestibular; de outro, na universidade, havia o ciclo básico, criado para repor as deficiências trazidas do segundo grau. Os problemas que desembocavam no segundo e no terceiro graus acabaram mostrando que as reformas deveriam começar no primeiro grau.

Tal perspectiva, para Serpa, fundador da Cesgranrio e há mais de três décadas à frente da instituição, foi se revelando equivocada, pois os problemas que desembocavam no segundo e no terceiro graus levavam a se perceber, no início dos anos 1980, que as reformas deveriam começar bem antes, no primeiro grau. Essa constatação teria sido feita também pelo próprio empresariado:

O próprio empresariado percebeu que havia um desenvolvimento vertiginoso em ciência e tecnologia. E que aquela mão-de-obra barata não era tão interessante assim para o processo produtivo. Havia outros fatores, presentes nas economias mais adiantadas, indispensáveis para o desenvolvimento: educação, domínio do conhecimento, acesso à informação. Era necessário corrigir os rumos traçados nos anos 60 e 70. Isso tudo acontecia também em outras partes do mundo, mas as soluções em geral são mais fáceis lá fora. O fato de o Brasil ser um país continental com muita pobreza já é uma dificuldade a mais para resolver problemas desse tipo.

As associações entre as demandas do mercado e as conformações que foi ganhando o vestibular como forma de acesso ao ensino superior trazem à tona, mais uma vez, a questão, sempre candente no período, de as demandas do mercado volta e meia perpassarem as conformações da educação.

• **Os cursos pós-médios e sequenciais**

Na entrevista de Sonia Regina Mendes (*Curso pós-médio, alternativa restrita às classes populares*), diretora adjunta da faculdade de Educação da Uerj/Baixada Fluminense, está expressa a discussão sobre os cursos de caráter técnico e curta duração, realizados após o Ensino Médio, e o público ao qual se destinam. À frente de pesquisa sobre o perfil dos cursos pós-médios e dos alunos que os frequentam, tendo realizado 331 entrevistas, pelas quais obteve um retrato nítido do jovem e de seus anseios por se manter estudando, Mendes alerta para o risco de esses cursos representarem tanto uma possibilidade de inclusão, quanto um caminho para a exclusão, se adotados como mecanismo de contenção, conforme define, ou seja, para *contentar* as camadas populares com algum outro tipo de formação após o Ensino Médio, fora da universidade.

Se pensarmos que os pós-médios vão se concentrar no atendimento a uma determinada camada da população, nada há de democrático. A elite nunca vai considerar o pós-médio como opção. Vai optar sempre pela universidade. Agora, o Cefet fez de seus pós-médios cursos superiores, para formar tecnólogos. Essa mudança de conceituação e na forma de organizar o curso atrai também a elite. O curso pós-médio pode ser uma boa opção. Apenas não pode ser pensado para conter a camada popular em sua trajetória rumo à universidade.

Mendes reforça a análise de Maggie, no que diz respeito à falta de condições tanto para acesso quanto para manutenção do jovem na universidade, aspectos que serão definidos por sua condição socioeconômica.

Se o jovem é aquele que chegou ao fim do Ensino Médio com os esperados 17 anos, cuja família arca com os cursos de pré-vestibular e que tem tempo para estudar, terá um caminho. Se o jovem é aquele que fez curso noturno, é trabalhador, e não espera encontrar êxito em um processo seletivo para universidade pública, terá outro. Boa parte da população não tem lugar na universidade. Os alunos dos cursos pós-médios que entrevistei para a pesquisa já haviam tentado, insistentemente, entrar em uma universidade pública. Fizeram o Ensino Médio, não tiveram condições de pagar um curso pré-vestibular [...]. Só então, foram buscar uma profissionalização de nível técnico. Que jeito?

O impasse do jovem que chega a ser aprovado para uma universidade pública, mas não consegue se manter, também é apontado por Mendes, para quem esse aluno não consegue sobreviver em um tipo de sistema todo montado para atender a um público não trabalhador.

Marcos Bragança (*A volta dos politécnicos*), diretor-geral do Instituto Politécnico da Universidade Estácio de Sá, também traz à discussão questões relativas à inclusão/exclusão, a que tipo de ensino superior para quem, ao analisar o advento de outra modalidade de curso – os cursos politécnicos. Estes também são uma oportunidade de refletir sobre as demandas de mercado pautando o tipo de formação oferecida aos jovens.

A LDB abriu, finalmente, a perspectiva de termos cursos superiores em menor espaço de tempo. Pensemos no caso de um curso de Engenharia de cinco anos e mudanças tecnológicas que acontecem de três em três anos. Quando a pessoa termina o curso, já tem que começar outro. Ou o curso de Engenharia muda ao longo do processo – e isso não pode acontecer, porque, quando se faz um vestibular, é como se contratássemos um determinado currículo. Se o curso não muda, ao nos formarmos já estaremos defasados.

A observação de Bragança coincide com a de Bonecker, na seção anterior, em sua defesa dos cursos de extensão como opção mais apropriada ao atendimento das demandas de um mercado em transformação. Essa agilidade elogiada por Bragança e Bonecker recebe alerta de Serpa – que, de qualquer maneira, não deixa de reconhecer a propriedade dos politécnicos e sequenciais.

Ninguém mais pode parar de estudar, de se atualizar, de se desenvolver pessoalmente. Por isso, os cursos sequenciais estão fazendo tanto sucesso. Mas temos que tomar cuidado para não abastardá-los. Temos que fazê-los com qualidade. Não podemos oferecer um curso em que em vez de termos a disciplina Cálculo, temos um Calculozinho. O sequencial não é uma coleção de pequenas disciplinas, miniaturas da graduação. São cursos que abordam os conteúdos sob ângulos diferentes. A mesma preocupação com a qualidade vale para educação à distância.

Bragança explicita a intenção de, com os politécnicos, buscar-se uma necessária formação sob medida, assumidamente voltada às demandas do mercado:

Uma pergunta que eu sempre coloco nas minhas palestras é esta: administrar uma escola é a mesma coisa que administrar uma fábrica, um hospital, um restaurante, uma empresa de seguros? O administrador tem que ter o mesmo conhecimento? Não. São conhecimentos completamente diferentes. Para cada um deles é preciso um tipo de sensibilidade, de saber. O curso de Administração é hoje ‘tudologia’ e não é nada. O profissional tem noções de Organização & Métodos e vai tentar aplicar no mercado, num determinado momento e não consegue. No instituto [politécnico], oferecemos cursos para essas especialidades: curso de executivos para instituições financeiras, curso de administração escolar, de gestão da saúde [...] Criamos a possibilidade de um profissional chegar a uma empresa de seguro, a uma empresa de saúde, escola ou restaurante já sabendo o que tem que fazer ali.

Raul Russo (*Sequencial atrai classe média*), diretor do Centro Superior de Educação e Aperfeiçoamento Profissional (Cedap), da Universidade Castelo Branco, e ex-diretor do Cefet-RJ, confirma os aspectos positivos dos cursos sequenciais, observando que estes haviam sido inicialmente concebidos com vistas a atender alunos mais velhos, que desejavam voltar aos estudos e se profissionalizarem, mas que, por força da pressão por mais e mais cursos e diplomas na busca de um lugar no mercado, acabaram atraindo público mais jovem e de classe média. Essa constatação, segundo ele, desmonta o mito de que os cursos de curta duração voltar-se-iam para aqueles de menor poder aquisitivo. Como Bragança, Russo considera que

O jovem não pode ficar esperando quatro, cinco, seis anos por uma resposta do mercado. O jovem tem que sair rápido da universidade, tem que sair bem preparado e, mais ainda, tem que voltar, para estudar de novo, pois a educação continuada é hoje uma realidade.

Russo relata alguns mecanismos que tornam os cursos oferecidos bastante maleáveis de modo a atrair o jovem e oferecer-lhe algo que sempre lhe garanta algum tipo de formação:

Nós pensamos muito naquele estudante que desiste do curso [de graduação] no quinto período, por exemplo. [...] Pensamos, então, em blocos intermediários. Por exemplo, num curso de Engenharia Civil, algumas disciplinas são puxadas do profissional para o básico – como Topografia – e podemos dar um certificado de estudos universitários. [...] Um aluno que deixa o curso antes de terminar, leva consigo esse certificado que lhe abre portas no mercado de trabalho. Ele pode, no nosso exemplo, ser topógrafo. Deixa de ser aquele que só tem o segundo grau.

As observações de Bragança e Russo põem em xeque a posição de que oferecer uma formação básica e sólida, mais longa – em vez de pequenos cursos *customizados* – é que seria a melhor forma de se fazer frente a tantas variações e peculiaridades nas exigências de perfil profissional – posição defendida pelos que criticam a lógica de mercado pautando a Educação.

#### • A explosão das instituições privadas

A busca por formação contínua, a exigência do aprender a aprender como forma de reduzir as distâncias entre trabalhador e postos de trabalho, somadas à dificuldade de acesso às instituições universitárias públicas, abriram espaço para a proliferação de instituições particulares de ensino superior no período de produção das entrevistas do caderno *Educação & Trabalho*. Esse cenário leva ao debate sobre o caráter – empresarial? – das instituições de ensino. O tema é discutido por Waldeck Carneiro da Silva:

Esse setor das instituições privadas é muito diverso. Há instituições muito sérias, muito corretas, com trabalho importante do ponto de vista acadêmico. Mas uma parte expressiva dessas instituições encara sua ocupação como uma ocupação de mercado, com preocupações discutíveis. Não acho que a universidade pública deva disputar espaço com a particular, como se estivessem brincando de pique. Além das questões burocráticas e administrativas, que as diferenciam muito, há um outro processo, da gestão democrática, da gestão planejada. Existe um projeto político, acadêmico, pedagógico que queremos implantar, uma maneira de entender o papel da educação superior na sociedade, que faz com que a gente não reduza grosseiramente carga horária, promova improvisações absurdas no currículo para poder formar profissionais em menos tempo ou para poder formar um contingente maior e, assim, tornar o projeto do curso mais rentável.

Para Silva, as instituições privadas podem ocupar um lugar na sociedade, mas não como alternativa a um ensino público que não é capaz de atender a todos:

Não sou um defensor da estatização do sistema educacional no Brasil. Acho que seria até contrário a isso, na sociedade em que vivemos. Mas o poder público deve oferecer vagas, em suas redes de ensino, suficientes para a população. Ninguém tem que deixar de estudar na escola pública porque não há vagas, ou porque a escola é ruim [...].

As falas apresentadas nesta categoria envolvem desafios relacionados a uma crise de legitimidade e que foram assim resumidos pelo entrevistado Antonio Celso (*A universidade do povo*), reitor da Uerj:

[A universidade] é desafiada por uma série de outras instituições que antes não concorriam com ela, como a própria empresa, que hoje tem suas estruturas de pesquisa, seus laboratórios, recrutam seus cientistas e criam suas escolas virtuais para capacitar seu pessoal. E fazem uma coisa que a universidade não faz, a educação continuada. [...] Hoje temos que preparar o indivíduo para ter condições de se readaptar periodicamente às novas situações do mercado, porque novas profissões e novas demandas sociais estão surgindo e a universidade precisa preparar o pessoal para essa situação nova no mercado de trabalho, lazer e consumo.

A capacidade de dar ou não conta desse desafio, a decisão sobre mudar ou não o perfil dos cursos de graduação ou de fazer proliferar os cursos de caráter técnico, a definição acerca das melhores formas de acorrer a um banco universitário são questões que se revelaram candentes para o ensino superior, na passagem do século XX para o XXI.

## **5. DEBATES E EMBATES:**

### **Política Educacional, Mundo do Trabalho e Tecnologia**

Em continuidade à análise das falas dos entrevistados do caderno *Educação & Trabalho do Jornal do Brasil*, passarei ao exame de três outras categorias temáticas, estas relativas ao que estão sendo considerados aqui aspectos macro da sociedade, na qual os processos educativos – examinados nas categorias agrupadas no capítulo 4 – se desenvolvem.

#### **5.1. A categoria Política Educacional (Quadro IV.2): o papel do Estado**

O grande debate em foco nesta categoria, que reúne 20 entrevistas, gira, implícita ou explicitamente, em torno do papel do Estado, outro tema bastante enfatizado no período da virada dos séculos XX-XXI. Estado mínimo ou estado provedor? Educação como direito ou como necessidade? Quem é responsável pela educação – o Estado, a iniciativa privada com seus fartos recursos, a sociedade como um todo? Educação para o mercado ou para a formação humanista? Que orientação deve pautar as políticas educacionais? As questões permeiam as entrevistas, que tratam de assuntos diretamente relacionados à educação e voltados a definições de caráter estrutural e a tomadas de decisão por parte do poder público, em diálogo com os demais setores da sociedade. Entre esses assuntos tratados pelos entrevistados, podem ser citados: a pertinência das grandes avaliações nacionais, as políticas mais adequadas de formação dos professores, a validade das parcerias entre os diversos setores da sociedade, os caminhos da escola pública e a participação da comunidade na escola.<sup>56</sup>

É pertinente registrar que estão inseridos nesta categoria sete dos doze entrevistados procedentes de órgãos governamentais, como os quatro secretários de Educação que tiveram

---

<sup>56</sup> Muitos desses assuntos – avaliações nacionais, formação de professores e comunidade na escola – estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, dentro da década de 1990, alvo das análises dos entrevistados.

espaço no caderno (dois estaduais e dois municipais)<sup>57</sup>, pessoas que, pelo lugar que ocupavam à época das entrevistas, tinham como atribuição tratar de vários dos assuntos de caráter estrutural, aqui listados – e o fizeram em suas entrevistas, constatando-se, mais uma vez, sua procedência institucional foi definidora do conteúdo apresentado.

A discussão travada aqui apresenta evidente diversidade de olhares, por vezes opostos, gerando pontos de tensão. Constata-se que, diferentemente do que ocorreu na categoria Educação Escolar (capítulo 4), foram ouvidas vozes bastante dissonantes. Embora percebassem, também, que foi dado espaço mais generoso aos opositores do Estado mínimo e do neoliberalismo, críticos da privatização e defensores da educação humanista. Os que tinham posição diferente ou contrária a essa, em especial aqueles cujas falas privilegiam as políticas voltadas ao mercado aparecem com menos frequência. A partir não só dos títulos das entrevistas, mas da leitura de todas as íntegras, foi possível observar que pelo menos sete delas abordam de forma explicitamente crítica as posturas neoliberais, as privatizações e a valorização do mercado. Na contramão, duas delas defendem o estabelecimento de parcerias entre escolas e organizações não-governamentais ou empresas. As demais não conduzem suas ideias por esse contraponto, apresentando suas análises relativas à política educacional a partir de outros vieses, como será mostrado aqui. As falas dos secretários de Educação têm como tônica as respectivas propostas, permeadas ao mesmo tempo pela noção da complexidade e da dificuldade inerentes ao cargo que ocupam e por expectativas positivas, com aceno para melhorias a serem conquistadas em sua gestão. A seguir, apresentaremos os pontos que se destacaram na fala dos entrevistados, no âmbito da categoria Política Educacional e em torno do papel do Estado para com a Educação.

#### • Público X Privado

Em expressivo embate, a polarização *público X privado* orienta a discussão sobre o melhor caminho para se chegar a uma educação de qualidade. No bojo da discussão, está o peso que o Estado deve ter no cumprimento desse compromisso. O argentino Pablo Gentili

---

<sup>57</sup> São eles: Lia Faria e Hésio Cordeiro (estaduais) e Carmem Moura e Sonia Mograbi (municipais), vide Quadro III.4.

(*Privatização envolve e interfere no sistema educacional*), professor e pesquisador do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), é enfático ao localizar, analisar e criticar um viés de privatização que estaria caracterizando a área educacional:

[...] a privatização não significa comprar e vender empresas, como no campo econômico, nem reduzir o investimento público (às vezes, até o aumenta!), mas delegar responsabilidades públicas a entidades privadas, a grupos e indivíduos. [...] Na Argentina, o governo definiu que os cursos de pós-graduação deveriam se autofinanciar, por parcerias e outras iniciativas. Quer dizer, o Estado se afasta e deixa essa responsabilidade para indivíduos ou grupos. Em geral, os ministérios da Educação assumem, hoje, a função de fiscalização da política educacional, apenas. Na própria configuração da América Latina, já temos pouca possibilidade de interferência no Estado, que é bastante fechado. Se esse Estado transfere explicitamente responsabilidades a um âmbito privado, a sociedade perde todo o controle sobre uma dimensão que lhe pertence.

Trazendo expressamente o neoliberalismo para o debate, Gentili critica os efeitos desta orientação política sobre o Estado, denunciando a desresponsabilização deste e o alargamento da interferência dos grupos privados na política educacional:

O neoliberalismo começa a reconhecer que o Estado deve desempenhar função gerencial muito periférica e afastada do planejamento e de grandes investimentos em matéria social, começa a aceitar que esse investimento deva ficar por conta dos próprios indivíduos, das empresas, da sociedade civil.<sup>58</sup>

As críticas de Gentili, relativas ao neoliberalismo e o foco nas iniciativas individuais são compartilhadas por Gimeno Sacristán (*Direito universal*), da Faculdade de Educação da Universidade de Valência, na Espanha, para quem a lógica da privatização pode comprometer os preceitos da igualdade:

[...] a educação e a saúde são direitos inerentes a cada cidadão. E se esses direitos são cobertos em desigualdade de condições, não há igualdade dos cidadãos diante da lei e dos bens públicos e culturais. Admitir a competição entre os serviços públicos e privados é admitir a desigualdade.

---

<sup>58</sup> Essa ênfase nas iniciativas individuais apontada – e criticada – por Gentili também será abordada nas discussões da categoria Mundo do Trabalho, no item 5.2

[...] O sistema público muitas vezes o que faz é satisfazer as necessidades de caridade em vez da justiça e da igualdade.

Gentili e Sacristán apontam uma tendência à não responsabilização por parte do Estado para com a garantia de acesso à educação escolar de qualidade – pública e gratuita – bem como à transferência dessa responsabilidade à sociedade – indivíduos, empresas etc. Para ambos, o Estado não cumpre seu compromisso de promover a igualdade de condições de acesso aos conhecimentos escolares, culturais e artísticos, transformando essa obrigação em ações pontuais – não estruturais. Isso feriria a concepção da educação como direito de todos, como dever do Estado e como bem útil à vida coletiva.

A privatização está no foco também da análise de Peter Mc Laren (Globalização e exclusão na escola), professor da Faculdade de Educação da Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos, e professor de escolas públicas americanas de periferia. Denominando-se “neomarxista” e considerado difusor do pensamento do educador Paulo Freire no meio acadêmico americano<sup>59</sup>, Mc Laren denuncia uma “ideologia da privatização” perpassando a sociedade e voltada a interesses particulares:

A escola é, hoje, uma indústria multibilionária. Todos querem entrar no negócio da educação porque é lucrativo. Essas corporações não estão fazendo isso para ajudar, apoiar o governo, estão fazendo isso para ganhar dinheiro. A escola privada, na verdade, não traz lucros e as empresas sabem disso. No entanto, há um incentivo à privatização, por motivo ideológico. Estimula-se a privatização, para se criarem cidadãos consumidores, para se promover o capitalismo, destruir a noção de coletividade, a noção de público. Nos Estados Unidos, ninguém quer nada público. Tudo é privatizado. Associa-se o público ao socialismo que é considerado um mal.

Enquanto Sacristán, Gentili e Mc Laren veem a educação como uma obrigação e um compromisso exclusivo do Estado, para a entrevistada Heloísa Luck (*Sociedade deve fazer sua parte por uma educação de qualidade*), da Faculdade de Educação da PUC-Paraná e diretora da ONG Mobilização Educacional, só se conseguirá garantir o direito de todos à Educação – de qualidade –, se forem estabelecidas parcerias com os diversos setores da

---

<sup>59</sup> De acordo com as informações colhidas no texto de abertura da entrevista, publicada em 17/09/2000.

sociedade. Luck é clara ao afirmar que a educação “não é um negócio apenas do governo”. Ela defende expressamente que se rompam as barreiras do Estado e reforça o emergir da Educação como necessidade [dos novos tempos] – diferenciando-se, em especial, de Sacristán, em sua afirmação da educação como direito. Luck olha para o mesmo cenário observado por Gentili e Sacristán de outro ângulo:

Sempre tivemos, em nossa sociedade, o entendimento de que escolas públicas são do governo, ao qual caberia fazer tudo pela escola e pela qualidade de seu trabalho. Por outro lado, até muito recentemente, educação não era um valor social e sim privilégio de uma elite. Com o desenvolvimento de uma economia e de um estilo de vida baseados na informação e no conhecimento em todos os âmbitos e níveis de trabalho, a educação emerge como necessária para toda a população, como um valor social e de interesse de todos. Entendida como um processo de formação de crianças, jovens e adultos, para atuarem de modo empreendedor, competente e criativo na sociedade, a educação transpõe os muros escolares e se espalha pela sociedade. A escola não pode educar sozinha.

Cabe lembrar que a emergência da educação como necessidade foi concomitante ao processo de crescimento das cidades e da hegemonia de determinado estilo de vida, calcado em aspectos do meio urbano, para o qual os conhecimentos escolares, conformados para atendimento dessas demandas, tornaram-se necessários à futura ocupação de postos de trabalho ou, simplesmente, à orientação para se transitar com mais desenvoltura pela sociedade.

Luck, à frente de uma ONG que intermedeia parcerias público-privadas, vê fora do âmbito governamental as possibilidades de oferta de uma educação de qualidade, realçando a representação de que a instância privada é possuidora de mais condições (recursos financeiros, agilidade, qualidade) do que a instância pública, em geral tida como burocrática, pesada e carente de recursos. Ela não só defende a pertinência de a empresa entrar na escola, como define orientações sobre como essa entrada deve ocorrer:

Em primeiro lugar, a escola precisa ter claros os seus objetivos educacionais, definir suas necessidades, planejar e estruturar as intervenções que pretenda da empresa, e monitorar e informar os resultados obtidos. [...] Para que as parcerias sejam sólidas e duradouras, o processo de aproximação entre a empresa e a escola deve envolver muita análise

conjunta. [...] É, de fato, o projeto político-pedagógico que deve nortear o planejamento das atividades de parceria. A falta de atendimento dessa linha pode fazer da escola uma colcha de retalhos, um *pout-pourri* de atividades e influências desencontradas que apenas aliviam os professores de suas atividades diárias com seus alunos, mas podem enfraquecer seu papel.

Cabe observar, na fala da entrevistada, a recomendação de que a escola exerça sua autonomia atuando justamente de forma propositiva no estabelecimento e administração de parcerias com os diversos setores da sociedade – em especial o empresarial – o que, para os demais entrevistados citados, seria um fator de dependência e enfraquecimento. O instrumento capaz de materializar os objetivos, necessidades e satisfação da comunidade escolar com o trabalho desenvolvido na escola seria o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), previsto Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)<sup>60</sup>. Essa orientação, que toma como base a autonomia da escola, no entanto, tem tido as mais variadas interpretações. Enquanto a posição de Luck nos leva a perceber como pode ser natural a entrada da empresa na escola – que, assim, expressa sua autonomia – esse compartilhamento de responsabilidades com parceiros é também alvo críticas, como é possível constatar, em especial, na fala de Pablo Gentili. Ele faz uma análise da ONG Comunidade Solidária, voltada à atuação contra o analfabetismo, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, em que expressa sua opinião divergente:

Hoje, dependemos da solidariedade para que o governo faça algo em relação ao analfabetismo. As pessoas doam R\$ 17 em seu extrato do cartão de crédito e o governo contribui com outros R\$ 17. Isso significa que ele dispõe desses recursos, ou seja, tem metade dos recursos totais necessários para alfabetizar os analfabetos do Brasil. Por que, então, não alfabetiza, já, a metade, com o dinheiro que tem, em vez de esperar para começar o programa quando obtiver ajuda filantrópica da sociedade?

O debate ora apresentado, em linhas gerais, coloca no centro das preocupações para com um ensino de qualidade e eficaz a questão do papel do Estado, da sociedade organizada e dos indivíduos. Essa é, certamente, uma chave interpretativa importante para análise e compreensão das orientações políticas do período analisado.

---

<sup>60</sup> Lei nº 9.394/1996, em especial, nos artigos 12, 13 e 14.

A partir dos trechos citados, percebe-se que o caderno contemplou pontos de vista a respeito da entrada da iniciativa privada no âmbito da educação pública. Essa discussão prossegue, no próximo item em análise nesta categoria, tornando possível confirmar que aparecem em maior número, conforme já mencionado, aqueles que se posicionam contra as iniciativas orientadas pela privatização e valorização do mercado.

#### • Escola, mercado e globalização

Teria a escola uma “função econômica”, isto é, entre suas atribuições deveria estar a de garantir a inserção futura dos alunos no mercado de trabalho? Essa questão é debatida, ainda na categoria Política Educacional, por Gentili e Mc Laren, já citados, e Nelson Pretto (Futuro da escola), professor e diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Os três apresentam pontos de vista que se sintonizam, ao criticarem a responsabilização da escola pelo emprego/desemprego, que seriam, na verdade, questões estruturais da sociedade, longe de estarem restritas ao âmbito da Educação.

Na análise de Gentili,

O que estamos vivenciando, a partir dos anos 80, é que essa condição de educar para inserção no mercado de trabalho foi se tornando praticamente a única função esperada da escola, seja ela particular ou pública.[...] Só que se entende mundo do trabalho como sendo mundo do emprego. E reduzir o papel da escola ao da inserção linear dos indivíduos na competição pelo emprego significa reconhecer que ela desempenha na sociedade uma função diferenciadora, uma função excludente, não-integradora.

Gentili afirma, ainda, que não há pesquisa que demonstre que o desemprego é produto de uma má formação da escola para o mercado de trabalho, ao contrário:

[...] as pessoas passam muitos anos no sistema educacional e, depois, acabam tendo mais qualificações e credenciais do que as necessárias para trabalhar, como ocorre com o jovem que termina sua formação universitária e dificilmente encontra emprego para o exercício da profissão. As pesquisas demonstram que as dimensões que produzem o desemprego comumente estão em políticas econômicas, não estão em políticas educacionais. Se não compreendermos isso, os educadores ficarão

quebrando a cabeça para encontrar a melhor metodologia, a melhor didática para enfrentar algo que não lhes cabe.<sup>61</sup>

Pretto alerta para o perigo de se impregnar o dia a dia da sala da aula com o que chama de “necessidades imediatas do mercado”, analisando que

[...] se eu parto das necessidades imediatas do mercado, tomando isso como algo dado, posto, que não vai mudar, e cabe a nós preparar os estudantes para entrar no jogo, não estou educando. A sistemática do avaliar começa definindo para quem se quer educar. Temos que formar um cidadão que, em vez de se adequar a essas políticas, defina, formule políticas.

Indo além em seu combate à adequação, Pretto critica a obediência a padrões e propõe que se crie uma política educacional que rompa com isso e, assim, faça frente ao mercado:

Mesmo nos projetos de escolas em que se usa internet e a meninada faz as páginas, acabam caindo em um padrão, numa lógica de controle. Nos núcleos de tecnologia educacional, onde atuam os erradamente chamados de multiplicadores, há um padrão. E quando você impõe um padrão, obriga o estudante a buscar coisas para se enquadrar no padrão. Se há uma grade, não se viabiliza o pensar. E a escola é cheia de grades: a grade que cerca o terreno, a grade de horários, a grade curricular.

Essa mesma proposta de libertação é feita de forma contundente por Mc Laren, na busca de que a escola escape do risco de estar formando “apenas consumidores”, conforme explicita:

Todos os que falam em educação falam em inclusão e pluralismo. [...] Pluralismo é pegar grupos que estão à margem da sociedade, como latinos, africanos, e trazê-los para o centro? E aí? Se, ao mesmo tempo, não se critica este centro, para que este movimento? É uma dissimulação, uma forma de apenas chamá-los a se juntarem ao clube. Para onde o centro está levando as pessoas? À promoção do capital, a fazer o objetivo maior da educação ser o de [...] que se almeje a posição social do branco rico. [...] Para que acomodar os estudantes à ordem social, se esta ordem é racista, privilegia o lucro e a acumulação mais do que as necessidades do homem? O melhor é que os estudantes sejam não-ajustados, mal adaptados a esta

---

<sup>61</sup> Esses pontos de vista defendidos por Gentili estão presentes também nas análises das entrevistas da categoria Mundo do Trabalho a serem apresentadas no item V.2. Embora aborde a questão do emprego/desemprego, a entrevista de Gentili foi classificada em Política Educacional por tratar de forma mais ampla das questões macro da Educação – e não especificamente do mercado de trabalho.

sociedade. Falo aos pais que a escola está fazendo de seus filhos apenas consumidores.

Mc Laren vê na globalização um mal e opõe escola e capitalismo, percebendo aí uma divergência de interesses:

O objetivo mais importante da escola é o da construção compartilhada do conhecimento. O objetivo maior do capitalismo é maximizar lucros. [...] Hoje, a formulação de currículos recebe o patrocínio de grandes corporações. Nos Estados Unidos, uma empresa de chocolates está patrocinando cursos de Nutrição e o currículo é obrigado a abordar a importância do chocolate em uma dieta balanceada. [...] Corporações oferecem a escolas milhares de dólares em contratos de instalação de computadores, com direito a laboratórios com equipamentos de última geração. Adivinhe em troca de quê? De haver um display com anúncios rolando do lado direito da tela em que os estudantes vão trabalhar.

Também Sacristán tece críticas ao que chama de “teologia do mercado”, como solução para a qualidade do ensino, associando sua análise à oposição esquerda X direita:

Nos últimos quinze, vinte anos, assistimos ao ocaso das ideologias progressistas, de esquerda, aquelas que se valiam da escola para transformar o mundo. Esse universo de discurso, essas narrativas, essas formas de conceber o mundo, foram substituídas por outra que domina os setores que formam opinião: o mercado poderia ser uma solução para a questão da qualidade do ensino. Essa é uma das mentiras mais cruéis que podemos observar nestes dias. A educação não pode ser submetida às leis do mercado. Do ponto de vista filosófico, o ser humano não é regido pelos interesses das leis do mercado, mas por princípios de progresso individual, pessoal, solidariedade, avanço cultural. Esses valores não são regulados pelo mercado.

Em contraponto com o que propõem e criticam Gentili, Pretto, Mc Laren e Sacristán, Maria Helena Guimarães Castro (Um perfil para o Ensino Médio), presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) faz a defesa de uma educação abrangente que se mostre voltada às demandas do mercado, na busca de garantir a inserção dos alunos em um posto de trabalho. À frente de avaliações nacionais como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), à época das entrevistas, Castro traz em sua fala termos como habilidades e competências, utilizados no contexto do que considera uma formação escolar abrangente, que propiciaria um melhor trânsito do jovem no mercado de trabalho.

Hoje, felizmente, sabemos que o exercício das profissões requer a totalidade de nosso desempenho. Nosso desenvolvimento deve levar a compreender o mundo que nos cerca (ler e interpretar textos e contextos reais), incorporar novas tecnologias (pelo domínio dos conceitos estruturais de todas as ciências), integrar equipes de trabalho (solidariedade e participação). São esses perfis de desempenho que estão presentes nos parâmetros curriculares do Ensino Fundamental e na reforma do Ensino Médio, e são amplamente contemplados na estrutura do Enem. [...] As empresas não estão mais preocupadas com habilidades específicas na seleção de pessoal.

Cabe observar que Gentili também defende uma formação de caráter global e abrangente por parte da escola, só que com vistas não ao mercado, mas ao fortalecimento da cidadania:

Aceitando-se como uma instituição política da sociedade, de formação para a cidadania, a escola começará a reconhecer quais são os seus verdadeiros âmbitos de intervenção: espaço de construção de saberes, espaço em que o indivíduo deve exercer seu direito a conhecer, a se tornar protagonista nessa construção de saberes. Se a escola não proporcionar isso, estará perdendo uma função que é exclusivamente dela, que não pertence a qualquer outra instituição da sociedade. Na escola, aprende-se a olhar o mundo e, para isso, é fundamental a dimensão ética. Na escola não só se transmitem normas, valores e direitos, como se aprende a olhá-los, reconhecê-los, criticá-los.

Se, ao tratar da educação, independentemente da faixa de ensino, Castro valoriza o preparo do aluno para as demandas das empresas, em detrimento da formação de cunho mais humanista e global, esse caminho de análise intensifica-se na análise que faz dos cursos profissionalizantes.

Uma pesquisa recente realizada pelo MEC, sobre o que o mercado de trabalho esperava dos alunos ao final do Ensino Médio de cursos profissionalizantes, revelou que as empresas querem que esses estudantes tenham domínio da Língua Portuguesa, saibam desenvolver bem a redação e se comunicar verbalmente. Esta é uma das competências gerais que o Enem procura avaliar e que a Reforma do Ensino Médio procura destacar. Em segundo lugar, os empresários querem que os futuros trabalhadores detenham os conceitos básicos de Matemática e, em terceiro lugar, que tenham capacidade de trabalhar em equipe e de se adaptar a novas situações. Portanto, o que os empresários estão esperando dos futuros funcionários são as competências gerais que só os onze anos de escolaridade gerais podem assegurar.

É possível depreender da fala acima de Castro, bem como das dos demais entrevistados que dela divergem, a importância dada à formação geral. No caso de Castro, esta traduz-se pelo conceito de competências e estaria no centro das demandas atuais do mercado de trabalho que também teriam se modificado, deixando de lado o treinamento especializado e restrito a habilidades especiais de outrora. No caso dos demais entrevistados, a formação geral pouco teria a ver com o mercado e seria capaz de dar uma base tal aos alunos que os tornasse capazes de fazer frente a ele. Conclui-se que todas as falas apresentadas evidenciam a necessidade de uma política educacional com foco no preparo do indivíduo para dar conta da sociedade na qual se insere. A divergência está nos caminhos que orientariam essa política pedagógica<sup>62</sup>.

#### • Avaliações nacionais

Assim como as formas de se avaliar o aluno dentro da escola representam ponto de tensão entre entrevistados, tal como foi mostrado no capítulo 4 (item 4.1 – A categoria Educação Escolar), as avaliações nacionais, que buscam promover um olhar abrangente sobre o desempenho das redes de ensino do país, também confrontam opiniões e põem em debate os limites do Estado no controle sobre o que se ensina e se aprende na escola, bem como no interesse de quem esse controle se dá. A discussão sobre avaliações nacionais é o foco de duas das entrevistas da categoria Política Educacional – a de Almerindo Janela Afonso (*Avaliação nacional ignora processo de evolução escolar*), professor de Sociologia da Educação e Políticas Educativas da Universidade do Minho, em Portugal, e de Celso Creso Franco (*Saeb, avaliação necessária*), professor do Departamento de Educação da PUC-Rio. Os dois têm olhares diferentes sobre o tema. Afonso apresenta postura de oposição às avaliações nacionais, que refletiriam as orientações políticas dos governos, tornando-se

---

<sup>62</sup> Cabe acrescentar que a questão da educação integral, de caráter global e humanista é tratada em diversas entrevistas do caderno, não inseridas na presente categoria. Com vistas a manter a organização proposta como caminho de análise das falas dos entrevistados, a abordagem ficou circunscrita às que se inseriram nesta categoria, uma vez que os trechos aqui destacados dão conta do teor do debate travado.

instrumento de controle do Estado rumo a uma privatização da Educação. Com isso, a avaliação perderia seu caráter de diagnóstico de questões pedagógicas a serem aperfeiçoadas:

[...] a criação de um currículo nacional, o estabelecimento de normas standardizadas, nacionais, e a realização de testes também em nível nacional são mesmo condições prévias para que se possam implementar políticas de privatização e mercadorização da educação. Dá-se a ênfase à avaliação dos resultados (e produtos), e, conseqüentemente, desvaloriza-se a avaliação dos processos.

Para Afonso, as avaliações nacionais transmitiriam a ideia de que os governos estão preocupados com a necessidade de se elevarem os índices educacionais, com vistas ao atendimento do mercado:

[...] a avaliação que visa ao controle de objetivos previamente definidos é que foi sendo gradualmente apontada como um dos traços distintivos das mudanças nas políticas avaliativas, com provas standardizadas, tornando-se um instrumento importante para a implementação da agenda educacional da nova direita.

Esse ponto de vista coincide com o de Gentili, que também vê nas avaliações nacionais uma forma de manipulação e controle em nome do atendimento de interesses específicos.

Vamos pegar o Provão [Exame Nacional de Cursos Superiores, do Ministério da Educação] e o vestibular. As universidades particulares, gerenciadas por seus donos, têm possibilidade de se adaptar mais rapidamente a certas mudanças e farão o Provão se tornar a base para o currículo real de seus cursos. Assim como o vestibular, há muitos anos, foi e é critério para as escolas de Ensino Médio prepararem seus currículos e serem definidas como sendo de sucesso ou não. Há universidades que dão prêmio para o aluno que tirar nota alta no Provão. E, logo, logo, vão passar a premiar o professor também, para que ele baseie seu trabalho no que o Provão está pedindo.

Já Crespo Franco, estudioso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), embora admita que determinadas avaliações possam ser “muito intrusivas nas escolas”, levando a mudanças no sistema de ensino, considera que os gestores e as autoridades responsáveis pelos grandes sistemas de ensino não podem se dar o direito de abrir mão desses sistemas avaliativos.

Quando se usa a avaliação para induzir uma reforma, acaba-se trabalhando de forma homogeneizadora e, muitas vezes, desestabilizam-se experiências interessantes que nem sempre estão sintonizadas com as perspectivas apontadas por aquela avaliação. Em geral, num balanço de perdas e ganhos, a avaliação que tem por objetivo gerar ou induzir reformas traz mais problemas do que soluções. [...] De qualquer maneira, do ponto de vista do diagnóstico, é absolutamente imprescindível que se tenha a avaliação educacional.

Creso Franco faz análise de cunho mais pragmático a respeito da contribuição das avaliações, destacando a importância da formulação de diagnósticos dos diferentes processos e resultados educacionais para o planejamento de políticas para o setor.

Da mesma forma que um político, hoje, dificilmente, entraria em uma campanha eleitoral sem contar com pesquisas que lhe apresentassem a situação, não é viável pensar em um gestor de rede pública que deixe de contar com instrumentos de avaliação.

Demonstrando coerência com as demais posições apresentadas em sua entrevista, Gentili observa que essas avaliações representam o risco de o âmbito governamental perder espaço:

[...] Vamos supor [...] que uma multinacional decida certificar e avaliar o sistema educacional, e isso ganhe o espaço que ganhou o sistema ISO, de controle de qualidade, nas empresas. Esse certificado será utilizado como parâmetro para se medir sucesso e cada escola, cada sistema de ensino poderá escolher o tipo de certificado que melhor se adequar à sua instituição. Aí, escolher entre o Provão e o tal certificado da multinacional vai depender do que o mercado demandar. O governo irá perdendo para o mercado o poder de certificar.

Já Maria Helena Castro, à frente do instituto que organiza e promove as avaliações nacionais – o Inep –, abre espaço em suas falas para fazer a defesa dessa iniciativa, que, segundo ela não tem como foco apenas os resultados, como acreditam seus críticos, mas os processos também:

No caso do Saeb, além das provas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, é realizada uma pesquisa qualitativa que se compõe de diferentes questionários aplicados aos professores, para avaliar a didática e os métodos adotados no processo de ensino-aprendizagem; aos diretores de escola, para avaliar a gestão da escola, a concepção de gestão

participativa no projeto pedagógico; e aos alunos, para avaliar hábitos de estudo, participação dos pais no processo de aprendizagem. [...] No caso do Provão, [...] o exame é apenas parte do sistema de avaliação do Ensino Superior, [...] incluindo-se avaliação das condições de oferta, com visitas aos cursos avaliados por uma comissão de especialistas [...]. Além disso, são levantados indicadores globais pelo Censo do Ensino Superior. [...] Em relação ao Enem, [...] junto com o exame, são levantados dados socioeconômicos dos alunos como: trajetória escolar, antecedentes familiares e qualidade de vida e trabalho dos participantes e de suas famílias, crenças, sonhos e expectativas.

Percebe-se nessas falas de crítica ou de defesa das avaliações nacionais que o lugar de onde fala cada entrevistado está relacionado ao teor das ideias que apresentam. Gentili, do Laboratório de Políticas Públicas da Uerj, é crítico contundente; Maria Helena Castro, que representa um órgão governamental – responsável pelas avaliações – é defensora e incentivadora. Já Creso Franco, também advindo de universidade, não deixa de ter postura reflexiva em relação às avaliações, em especial, ao Saeb, embora perceba nessas iniciativas um lado positivo. Em todas as elas, está embutida uma discussão sobre controle e poder – cabendo definir de que lado está quem controla e quem é controlado.

#### • **Formação do professor**

O papel do Estado, os interesses que o pautam e seu espectro de ação aparecem, mais uma vez, na discussão em torno das políticas de formação do professor. A discussão é apresentada em uma das entrevistas desta categoria que, pelo peso do tema focado – a formação em nível superior de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, preferencialmente, em institutos superiores de Educação, conforme parecer do Conselho Nacional de Educação, e não em universidades –, bem como os pontos de discussão que desperta mereceu este item de análise. Concedida conjuntamente pelos educadores Donaldo Bello de Souza e Rodolfo Ferreira (Universidade é lugar ideal da formação do professor), respectivamente, coordenador do Núcleo de Projetos Especiais e coordenador do Núcleo de Gestão e Avaliação da Uerj, a entrevista tece críticas à medida do Governo Federal, fazendo a defesa da formação universitária do professor – como ocorre com outras carreiras de nível

superior. Autores de dois livros sobre o assunto <sup>63</sup>, resultantes de encontros que promoveram com professores, Souza e Ferreira alegam que, na indicação de uma formação em institutos superiores, estaria embutida uma desvalorização do professor e o interesse em se produzirem resultados numéricos positivos aos organismos internacionais – preocupação associada, pelos críticos do neoliberalismo, às demandas do mercado. Segundo Ferreira:

A proposta de se formarem os professores em nível superior é muito antiga entre os integrantes da categoria, entre os pesquisadores. Quando o governo incorpora esta proposta à sua política, mas permite que ela se realize não em universidades, tende-se a pensar que, por trás disso tudo, está o interesse em se atender estritamente a uma melhoria nas estatísticas, para apresentá-las a organismos internacionais. As estatísticas são positivas, mas a qualidade do ensino, não.

Souza reforça esse ponto de vista, associando a iniciativa a “orientações neoliberais” e a uma busca por desvalorizar a formação crítica dos docentes:

As unidades de Educação das universidades ainda são espaços de resistência política, face ao neoliberalismo. Fazer com que a universidade perca a hegemonia na formação do educador significa também minimizar os efeitos de uma formação crítica. Deslocar essa formação para institutos, que vão fazer essa formação aligeiramente, implica considerar também o esvaziamento desse foco político.

Na busca de preservar o professor, os dois entrevistados indagam por que a solução dos institutos superiores não foi proposta para a formação em outras profissões, e criticam políticas educacionais, como a que enfatiza o ensino a distância, também preconizado para a formação docente. De acordo com Ferreira:

Espera-se que se tomem providências para um equilíbrio maior entre a expansão do sistema e a qualidade e o ministro da Educação anuncia, por exemplo, que está pensando em promover a formação de professores a distância. Não há um preconceito de nossa parte contra a educação a distância, mas, com certeza, a formação de professores se dá em melhores condições quando é presencial.

---

<sup>63</sup> *Pedagogo ou professor? O processo de reestruturação dos cursos de Educação no Rio de Janeiro* (Quartet, 1999) e *Bacharel ou professor? O processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro* (Quartet, 2000).

Souza reforça a crítica, associando a educação a distância à busca de uma formação apressada, de massa e superficial para os professores:

A educação a distância cai como uma luva na atual política, que se dirige para um atendimento de grande demanda, mais ampla, sem uma preocupação com o particular. [...] Há uma economia da presença do professor. [...] A educação a distância poderia se dar em paralelo, sob a forma de complementação, de educação continuada para o professor, mas nunca ser o substrato dessa formação, porque essa formação pressupõe um diálogo vivo, ativo, entre turma e professor. A atuação do professor em sala de aula é única.<sup>64</sup>

Percebe-se na fala dos entrevistados um tom combativo, integrando um debate bastante mobilizador na época de produção do caderno, relativo às orientações da política educacional em direção às reais demandas de formação do professor – seriam suficientes os institutos superiores, ou mais adequado seria o curso universitário, onde também se formam advogados e médicos? Embora polêmico, o tema não foi exaustivamente explorado no caderno, tendo sido abordado explicitamente apenas na entrevista de Souza e Ferreira. Não aparecem no caderno entrevistas com aqueles que se colocavam a favor dos institutos superiores.

#### • Olhar positivo sobre a escola pública

Merece destaque o olhar sobre a escola pública empreendido por dois entrevistados da categoria Política Educacional. Na contramão de quem enxerga na escola pública apenas mazelas, Miguel Arroyo (*Escola pública, foco de grandes inovações*), professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e Moacir Gadotti (*‘Escola cidadã’: uma utopia virando realidade*), professor da Universidade de São Paulo e diretor do Instituto Paulo Freire, reconheceram nas redes públicas de ensino um movimento de

---

<sup>64</sup> Cabe confrontar este ponto de vista com o do entrevistado Carlos Lucena, inserido na categoria Educação Escolar (item IV.1) e para quem o ensino a distância apresentaria novos desafios para o professor. As duas entrevistas estão em categorias diferentes, seguindo-se o critério de nos pautarmos pelas definições dadas a cada categoria (ver capítulo III) e inserindo as entrevistas em cada uma a partir daí, com fins de organizar a análise aqui compreendida – e não de engessar as entrevistas em temas, conforme foi também observado.

renovação. Como foi mostrado no capítulo anterior e ainda será observado no presente capítulo, as referências à escola pública aparecem com frequência nas falas dos entrevistados, no viés da crítica e da localização de problemas – seja de ordem pedagógica, seja de ordem política, seja voltados ao chão da escola, seja relacionados ao sistema educacional como um todo –, ainda que de forma construtiva, na busca do que é preciso ser feito para melhorá-la. Na contramão desses pontos de vista, Arroyo e Gadotti enxergaram no cenário tal como se configurava conquistas e avanços.

Para Arroyo, mudou a visão histórica sobre o ensino público:

As temáticas que envolvem educação, hoje, são bem diferentes das de alguns anos atrás. Por exemplo, [...] não se trata o analfabetismo como erva daninha que se deve eliminar. Sabe-se que o analfabetismo é produzido, e por causas não só educacionais, mas sociais. Há uma visão histórica, social muito mais equilibrada do que antes. Outro exemplo disso está na forma de se analisarem os índices de repetência. Hoje, vemos que, para se enfrentar a repetência é preciso mexer na estrutura do sistema escolar que a produz. Eu diria que estamos num momento muito rico em Educação, porque os diagnósticos mudaram. E quando se mudam diagnósticos, é mais fácil mudar a forma de intervir.

Para Gadotti, configura-se com contornos firmes a escola cidadã:

A década de 90 não foi uma década perdida na educação. Criou-se, ao contrário, uma concepção concreta de educação para a cidadania, que nasceu do espírito inovador de muitos educadores e de governos democráticos e que já se constitui num exemplo de sucesso em educação, porque responde não apenas ao histórico problema de uma educação para todos, mas, em particular, ao problema também histórico de oferecer uma escola de qualidade para todos, Uma nova qualidade baseada na cidadania. Foi na década de 90 que nasceu a escola cidadã, como alternativa ao projeto neoliberal de Educação.

Os trechos acima expressam a tônica das entrevistas dos dois educadores, que conduziram suas falas no sentido de olharem para trás e fazerem um balanço positivo do cenário que se configurava até então. Como os mais críticos, que localizam os problemas para buscarem solução, os dois entrevistados fortalecem a escola pública em viés inusitado, segundo o qual olhou-se para o que já havia sido conquistado, em vez de olharem para o que ainda falta fazer.

• **A voz dos secretários – caminhos para a Educação?**

Quatro dirigentes da pasta da Educação, em âmbito municipal e estadual, ganharam espaço no caderno *Educação & Trabalho* e revelaram seus anseios em promover a escola como um lócus de reflexão, criar instâncias de representatividade e dar voz aos diversos integrantes da comunidade escolar, ocupar-se do apoio ao professor e, sobretudo, melhorar o nível de desempenho dos alunos. No período de produção do caderno – 1999-2001 – estava em curso uma gestão da rede estadual, que se encerraria ao final de 2001, e uma gestão da rede municipal, que iria até o final do ano 2000. Foram entrevistadas a secretária municipal do Rio de Janeiro, que ocupava o cargo no primeiro ano de publicação das entrevistas – Carmem Moura (*Modernização x Exclusão*), à frente da pasta de 1997 a 2000 –, e a educadora que a sucedeu, Sônia Mograbi (*Participação da comunidade escolar é chave para a educação cidadã*), a partir de janeiro de 2001; e, ainda dois secretários de Estado, que ocuparam a pasta num mesmo governo – Hésio Cordeiro (*O preço dos anos perdidos*), que deu a entrevista em 8/8/1999, e Lia Faria (*Os amores de uma professora*), que o substituiria pouco depois e cuja entrevista foi concedida em 10/10/1999<sup>65</sup>.

As entrevistas possibilitam verificar, ao lado do reconhecimento dos problemas e dos desafios que a Educação embute, um tom de anúncio e uma renovação de expectativas de mudança, a cada vez que um novo dirigente assume a pasta. Em termos de expectativas, a de Carmem Moura, que estava em seu terceiro ano como secretária, quando deu sua entrevista, é bastante ilustrativa do otimismo dos dirigentes sobre as redes que conduziam: “Queremos chegar à evasão zero e repetência zero”.

Os planos e promessas alinhados com o reconhecimento dos desafios a serem enfrentados estão expressos na fala de Cordeiro:

---

<sup>65</sup> Hésio Cordeiro esteve à frente da secretaria de janeiro a outubro de 1999 e Lia Faria de outubro a dezembro de 1999 como secretária interina e, a partir daí, até 2001, como titular da pasta, ambos durante o governo Antony Garotinho.

Elas [as dificuldades] apontam os caminhos para a superação. No dia a dia da secretaria, vamos encontrando os educadores que por conta própria desenvolvem seus projetos e mantêm o trabalho. Essas pessoas precisam ser apoiadas pela secretaria. Nosso papel não é baixar pacotes, é elaborar sugestões e propostas e estimular o sucesso. Por isso escolhemos a marca *Educar para o Sucesso*, vinculando as situações criativas locais a uma proposta geral para o desenvolvimento da qualidade do ensino.

O tom anunciativo de Cordeiro concretiza-se na informação de que criara uma “marca”, *Educar para o sucesso*, que caracterizaria sua – curta – gestão. Por meio da marca, Cordeiro busca consolidar as boas expectativas e valorizar as experiências bem-sucedidas nas escolas.

Já Lia Faria, que assumiu a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro dois meses após Hésio Cordeiro dar sua entrevista, substituindo-o, assume falando em “luta” e esperança, e mostrando disposição em “reestruturar tudo”, em uma renovação de expectativas, que parece permear os discursos dos dirigentes governamentais. De acordo com Lia Faria:

A prioridade é a reestruturação do sistema de ensino e quando eu falo isso quero dizer reestruturar tudo. Tenho 35 anos de luta pela escola pública. Ser professor é lutar para ser professor, temos 37 milhões de analfabetos o que prova que a educação no Brasil é um direito que ainda não foi conquistado. [...] Educação para mim é sinônimo de luta. E para essa luta precisamos de pessoas guerreiras, que tenham garra e que tenham esperança.

Faria reforça o discurso anunciativo com acentuado viés político, associando a renovação de expectativas aos nomes dos titulares do governo à época:

A escola resiste, porque a sua face é feminina. A escola é como Penélope, se enfeita e espera, porque sabe que vai chegar sua vez. Essa escola feminina espera e vai ter sua vez. Essa vez é agora, com o governo Antony Garotinho-Benedita da Silva e que quer ter como lema a Educação. E eu acredito e aposto nisso, como secretária e como professora.

Na instância municipal, tanto Carmem Moura quanto Sonia Mograbi, que a sucedeu, enfatizaram o trabalho com a comunidade como caminho de atuação. Quando da entrevista que concedeu ao jornal, Mograbi estava há pouco mais de um mês no cargo e concentrou

claramente sua fala em expectativas, propostas e planos, em especial, relativos ao investimento que pretendia fazer nos diversos conselhos que representavam a comunidade escolar. Expressando o reconhecimento de que as formas de gestão colegiada em curso em alguns estados e municípios desde os anos 1980 vinham apresentando efeitos positivos, do ponto de vista político e democratizante, a secretária anunciou, em tom otimista:

Os conselhos de diretores, professores e alunos vão se reunir periodicamente comigo. Haverá uma agenda permanente para esses encontros. [...] É preciso levar em consideração as propostas recebidas, no sentido de discuti-las e, se possível, contemplá-las em parte ou totalmente. Se não, tem-se apenas uma aparência democrática, estabelecem-se conselhos que vão ratificar o que se está desenvolvendo e não um permanente diálogo buscando a transformação e um trabalho de qualidade. O conselho de professores nos traz a visão da sala de aula, das dificuldades que ele encontra. [...] Acredito que os professores podem propor para nós [...] uma série de coisas preciosas, da vivência do dia-a-dia da sala de aula que, do gabinete, não conseguimos ver.

Cabe realçar também como, na busca do diálogo anunciado, Mograbi realça sua intenção de rever a organização curricular em ciclos, que havia se iniciado no ano anterior na rede municipal, gerando polêmica desde então:

A organização em ciclos não pode acabar virando uma nova seriação. A discussão sobre isso na Rede Municipal precisa ser mais amadurecida, por isso, não implantamos o segundo ciclo. Não poderíamos aumentar o contingente de professores atuando nesta nova organização curricular, sem que, antes tivéssemos dado conta da atualização daqueles primeiros. Esse é o momento de se discutir o primeiro ciclo, corrigir rumos, para que, até, possamos pensar o segundo com mais segurança, com um aproveitamento melhor. Precisamos ver que pontos, na implantação do primeiro ciclo, ficaram pendentes, ficaram mal compreendidos ou precisam ser trabalhados. Se conseguirmos, neste ano, fazer essa discussão, teremos um caminho mais aplainado para dar continuidade a esse trabalho.

Já a fala de Carmem Moura, à frente da pasta da Educação municipal, antes de Mograbi, deixa transparecer que o diálogo com a rede de ensino e a criação de instâncias de representatividade na comunidade escolar já vinha ocorrendo:

Fizemos muita pesquisa nas escolas para perceber se havia receptividade para processos de democratização. Claro que muitas escolas não

aceitavam. Havia uma resistência. Mas a maioria, depois de nove meses de discussão sobre o que seria a comunidade dentro da escola, concluímos que democracia não se discute, se faz. Saíram as primeiras eleições para os conselhos de escola.

Carmem Moura já trazia, à época da entrevista, a ideia do diretor da escola como um gestor – característica mais presente entre os adeptos de uma educação instrumental e pragmática:

O caráter da direção hoje é gerencial. O coordenador pedagógico faz a articulação com o professor. O administrativo é dividido com o diretor adjunto e os agentes de administração de nível médio. Com o apoio da comunidade tudo se resolve. Claro, que em educação sempre é o desafio. E o retorno nunca é em curto prazo.

Valorizar as experiências já em andamento nas escolas, como também anunciou Cordeiro, foi um dos focos realçados por Mograbi, enfatizando na entrevista a receptividade de seu mandato a essas experiências:

Existe, claro, uma legislação que deve ser seguida, mas que não pode, de forma alguma, impossibilitar a criatividade dentro da escola. Se uma escola resolve organizar seu espaço de forma mais atrativa, mais prazerosa para seus alunos e, tem, com isso, melhores resultados, por que não? Projetos audaciosos, com bons resultados, são bem-vindos.

Percebe-se que os secretários de Educação ocuparam seu espaço apresentando propostas e projetos que levavam ou levariam à frente em suas gestões, e anunciando suas expectativas – isso se repetiu nas falas dos quatro entrevistados. A seção reuniu, por sinal, outros exemplos que evidenciam como as origens institucionais dos entrevistados relacionam-se com a natureza das ideias que defendem. Além de Maria Helena Castro, que apresentou as avaliações nacionais do lugar de quem dirige o instituto – o Inep – que organiza essas avaliações, como já mencionado, os advindos das universidades revelaram-se mais combativos e críticos, sintonizando-se em posições ideológicas pautadas pela refutação às perspectivas neoliberais e de mercado. Uma voz dissonante foi a de Heloísa Luck,

procedendo de uma universidade, PUC-Paraná, mas também vinculada a uma ONG, na qual punha em prática as ideias defendidas na entrevista.

Reunindo dois entrevistados de procedência internacional (Peter Mc Laren, americano; e Almerindo Janela Afonso, português), cujas propostas relativas ao combate ao neoliberalismo e à lógica de mercado sintonizavam-se com as dos brasileiros advindos de universidade que também tinham o mesmo discurso, foi possível constatar que também no que diz respeito à orientação política e ideológica das falas dos entrevistados, as ideias expostas parecem independem de procedência geográfica, apresentando vínculos mais fortes com a filiação institucional.

## **5.2. A categoria Mundo do trabalho (Quadro IV.2): iniciativas individuais?**

O foco no indivíduo e nas expectativas nele depositadas para que transite satisfatoriamente por um mundo do trabalho em transformação, em oposição ao foco no social e na responsabilização do Estado pela promoção de condições de trabalho e emprego para todos, marca as discussões travadas nas entrevistas desta categoria (25). Nas falas dos entrevistados, essa oposição vem à tona quando se trata das principais questões relativas ao mundo do trabalho, tais como: qual a formação profissional mais adequada, centrada nas demandas do mercado ou na educação de ordem global – assunto já abordado na categoria Política Educacional, mas que ganha novo fôlego aqui; a abordagem do trabalho como atividade ontológica e como atividade instrumental; menções explícitas e implícitas ao taylorismo/fordismo, caracterizados pela produção em série, em larga escala, com especialização e divisão do trabalho, e que ficou para trás, e ao toyotismo, que prevê a produção flexível, enxuta, por demanda, própria dos novos tempos; e o uso de termos próprios de outros momentos históricos relativos ao mundo do trabalho e que foram reatualizados nas entrevistas, conforme discussão apresentada no capítulo II. São enfocados, ainda, os desafios que se apresentam para a juventude nesse cenário.

Corrida, inquietação, mérito, competitividade, preocupação com o futuro, são algumas das ideias – muitas delas expressas desde os títulos – que perpassam as entrevistas. Essas ideias são defendidas por diferentes vieses, ora criticando-se a sociedade neoliberal, ora fortalecendo-a – neste caso, mais implícita do que explicitamente –, ora favorecendo o trabalhador e suas demandas, ora favorecendo a empresa e o sucesso empresarial. Essas tensões estarão expressas também em alguns dos títulos dos itens em que foi subdividida para análise a presente categoria – em que os pares de ideias se opõem com um “X” (*versus*).

• **Que mundo do trabalho é esse?**

“Haverá dias em que o homem não precisará pôr a mão para produzir”. A frase é tomada de Karl Marx pelo entrevistado Gaudêncio Frigotto (*A base é o que importa*), professor da Universidade Federal Fluminense, especialista em Educação e Trabalho, com mais de uma dezena de livros publicados sobre o tema, para expressar o dilema da sociedade do novo milênio e que é por ele analisada: apesar de não precisar das mãos para produzir, o homem não gerou tempo livre para outros usufrutos e, mais que isso, gerou o desemprego. A entrevista de Frigotto é bastante ilustrativa deste item de análise, uma vez que se dedica a discutir as transformações da sociedade do século XX-XXI, no que diz respeito a um mundo do trabalho em transformação e à educação necessária para lidar com ele. A forma de se utilizar o tempo livre gerado pela entrada de sofisticados recursos tecnológicos no sistema de produção está no centro desse intenso debate e caracterizaria uma das angústias dos seres humanos, nos século XXI:

Há trabalhos que se perdem e não voltam mais, e é bom que não voltem. Não há necessidade de tantas horas de trabalho no mundo, para produzir uma infinidade de mercadorias que são supérfluas. Só para se ter uma ideia, o planeta tem capacidade produtiva agrícola para alimentar 12 bilhões de pessoas. O problema civilizatório, societário, hoje, não é esse. É o que fazer com o tempo não necessário para a produção, numa sociedade ordenada em cima do trabalho-emprego, numa sociedade que se formou para comprar e vender força de trabalho.

Caso as pessoas não se reeduquem, esse tempo livre acaba sendo dedicado a mais trabalho, conforme alerta não só Frigotto, como também outro entrevistado da categoria, o sociólogo italiano Domenico de Masi (*Ricos e pobres podem ser educados para ócio e trabalho*), professor de Sociologia do Trabalho na Universidade de Roma/La Sapienza e presidente da Società Italiana del Telelavoro. Para De Masi, todos somos educados para o trabalho, mas ninguém é educado para o lazer – uma atribuição que poderia caber à escola:

A escola, a família, educam o menino para trabalhar, não para o tempo livre. [...] Para lidar com o tempo livre, também é necessário educação, informação. É difícil fazer o trabalho de médico, de advogado, de minerador, mas é difícil também assistir a um filme, compreender uma obra de arte, organizar as férias, programar um domingo. O trabalho representa um sétimo da vida de uma pessoa adulta. Nos outros seis sétimos ela deve se interessar pela vida todo o tempo. A escola deve educar para a beleza, a solidariedade, o amor, a convivência, a amizade. A escola não deve educar o jovem apenas para ter dinheiro, riqueza, poder [...].

Como Frigotto, De Masi observa que os recursos tecnológicos geram tempo livre, possibilitando, por exemplo, que se adote o teletrabalho, com o desempenho das atividades profissionais a distância, “de roupão”, sem sair de casa – e, portanto, poupando-se o tempo que seria gasto com deslocamentos. No entanto, se a tecnologia oferece mais chances de se gerar tempo livre, a proposta de De Masi, de se viver o “ócio criativo”<sup>66</sup> não se concretiza com facilidade, sobretudo nos países em estágio avançado de industrialização. “A indústria é a grande inimiga do tempo livre. A indústria quer conquistar o trabalhador totalmente, fazer dele um servo total”, observa De Masi, para quem o Brasil, por não estar ainda “totalmente industrializado” tem grandes chances de conquistar a capacidade de viver melhor seu tempo livre.

Percebe-se que, embora por caminhos diferentes – um mais crítico e questionador, outro mais propositivo – Frigotto e De Masi, respectivamente, tangenciam as mesmas questões relativas ao tempo livre, defendendo que este não deve ser consumido com mais trabalho.

---

<sup>66</sup> Título de um dos livros do entrevistado, lançado em abril de 2000, ocasião em que De Masi esteve no Brasil e concedeu a entrevista ao Caderno Educação & Trabalho.

Ainda dentro da busca por se responder em que mundo do trabalho estamos inseridos hoje, Frigotto analisa em sua entrevista que, enquanto a revolução industrial mexeu com os braços, com a força física, a revolução tecnológica mexe com os neurônios, com a informação, com as atividades cerebrais, gerando “mutações brutais no campo da produção”. Nesse sentido, faz um alerta para a forma demasiadamente natural com que se associa educação, desenvolvimento e geração de emprego. Para Frigotto, estudioso e crítico da Teoria do Capital Humano, esta é uma “ilusão fecunda”, por levar a investir em educação, mas não deixa de ser uma ilusão:

Sem dúvida alguma, nós temos que pensar educação básica, educação fundamental, programas de formação, de capacitação, requalificação. [...] Mas tem muito de ilusão pura achar que o problema fundamental está aí. [...] Precisamos – por questões éticas – relativizar a ideia de que vamos resolver o problema de emprego e renda via educação. Ela é uma mediação importante, necessária, mas não suficiente [...]. Tem que existir é uma política de emprego, de desenvolvimento, para que as pessoas capacitadas tenham espaço. Há desemprego na Europa e lá não falta qualificação. Eu concordo que há falta de mão-de-obra qualificada aqui, mas não concordo que, se qualificarmos toda a mão-de-obra, haverá emprego para todos. Não haverá. Por mais que se façam atalhos, não haverá emprego para todos.<sup>67</sup>

#### • Os efeitos da globalização

Globalização é palavra recorrente nos debates da virada dos séculos XX-XXI e também nas falas dos entrevistados do caderno *Educação & Trabalho*. Enquanto nas análises da categoria Política Educacional, no item anterior (V.1), essa discussão teve como foco a escola, na presente categoria e neste item, trata-se do que representa a globalização para o mercado de trabalho, na voz dos entrevistados. Os pontos de vista diferem, havendo olhares para os efeitos positivos da globalização ou, ao menos, para formas pelas quais é possível obter esses efeitos a partir de uma dada realidade; e olhares críticos a esse processo, que deve ser questionado e visto como passível de mudanças.

Michael Willmott (*Sem medo do futuro*), estatístico britânico, diretor da Fundação Futuro, em Londres, Inglaterra, organização voltada à análise de tendências e do modo de

---

<sup>67</sup> Essa análise de Frigotto sintoniza-se com a de Gentili, apresentada na categoria Política Educacional.

viver na sociedade do século XXI, faz previsões otimistas para os jovens que crescem na sociedade em transformação do novo século, considerando que estes já vêm encontrando formas de transitar com alguma desenvoltura em um cenário que ele não vê como adverso:

A globalização está criando [...] uma transparência crescente de custos e qualificação. Os diversos mercados de trabalho podem servir aos mercados consumidores e de negócios do mundo inteiro. Não estou certo de que haverá desemprego em massa. [...] Poderá haver desemprego em alguns países, mas haverá empregos em outros. A globalização tem potencial para gerar empregos, especialmente nos países em desenvolvimento. A ameaça está em ser difícil se esconder, proteger seu mercado, fugir da competição. Em qualquer momento, pode surgir um país ou empresa oferecendo preços melhores por causa dos custos trabalhistas e da eficiência. Isto vai pesar no crescimento econômico. A questão é buscar o equilíbrio entre custos e qualidade do trabalho. É por isso que o investimento em educação é tão importante. É a maneira de manter a força de trabalho de um país competitiva mesmo que os salários aumentem.

Na contramão dos críticos da globalização, Willmott considera pertinente partir-se do princípio de que as mudanças são inevitáveis e que é necessário adaptar-se. Esse ponto de vista confronta-se com o de Frigotto, para quem o quadro pode e deve se modificar. De acordo com Willmott:

Há uma percepção generalizada de que as mudanças são inevitáveis, que é preciso mudar e se adaptar, desenvolver novas habilidades, exercer novas funções. [...] A expectativa de vida aumentou e isto torna mais difícil garantir emprego pela vida inteira. É preciso se reciclar. Para as pessoas mais velhas, essas mudanças são vistas como negativas, mas os jovens estão aceitando e se adaptando. É uma realidade da vida. O que eles querem é ter controle sobre suas próprias carreiras. Não é necessariamente ruim.

Frigotto olha para o mesmo cenário de outro ponto de vista e alerta para os perigos do processo de globalização, tal como vem se encaminhando:

Nós não podemos esquecer que a globalização, da forma como vem sendo hegemônica, não é suportável em médio prazo, pois a solução neoliberal – do Estado mínimo, do aniquilamento da política pública de bem-estar social – é uma falsa solução para os problemas da humanidade. A solução verdadeira é ir além, em novos termos. Porque temos uma crise na relação capital-trabalho, mas ela não é uma crise igual às outras. [...] Eu me reporto

a um autor [...], Arrighi <sup>68</sup>, [que] se refere a países que se dedicam a atividades cerebrais e países que se dedicam a atividades neuromusculares. Os primeiros produzem ciência e tecnologia, conhecimento, e organizam suas economias, sempre rapidamente, nos limites desse conhecimento de ponta. Eles produzem, consomem e exportam. [...] Esses países conseguem isso, porque têm uma população com uma escolaridade que lhes dá o eixo estruturador, que permite a geração de conhecimento e tecnologia. Gostaria de estar equivocado, mas os indicadores nos apontam para o modelo da atividade neuromuscular [...].

Os trechos destacados mostram dois tipos de postura diante do processo de globalização – e que também ilustram uma tensão geral que se observa nos debates que caracterizam o período em estudo – a naturalização do processo, que gera conformação e busca por adaptação ao novo cenário, expresso nas falas de Willmott, em contraponto com a crítica e o questionamento, na busca de mudança, que caracterizam a análise de Frigotto.

#### • Empresa X trabalhador

O sociólogo Ricardo Antunes (*Qualificação profissional não é antídoto contra o desemprego*), professor de Sociologia do Trabalho da Unicamp, vê na sociedade da virada do século XX para o XXI, trabalhadores que “vivem cotidianamente o medo do desemprego”, e sua entrevista é representante expressiva do discurso crítico à sociedade neoliberal, no que diz respeito à forma como aí é tratado o trabalhador. Antunes vê essa sociedade permeada por uma “lógica destrutiva, em que [...] produzir mercadorias com o menor número possível de trabalhadores e com maior produtividade é o que importa para aqueles que detêm os meios materiais [...]”. Para Antunes, “é uma questão crucial, hoje, pensar no conjunto da humanidade”. A visão de trabalho de Antunes, como “ato vital” trata de uma concepção ampla:

... o ser que trabalha realiza atividades de produção e reprodução de uma vida em sociedade. [...] O emprego é a forma como o trabalho se consolida na nossa sociedade. E o que está em jogo, hoje, são as mudanças nessa forma de trabalho: cada vez mais, as fábricas os bancos, até os jornais, liberam-se do emprego formal.

---

<sup>68</sup> ARRIGHI, Giovanni.. *O longo século XX*. Rio de Janeiro: Contraponto/Unesp, 1996.

As considerações de Antunes sobre o sistema produtivo vigente e sua impossibilidade de incluir no mercado todos os trabalhadores trazem à discussão o papel do Estado, também abordada no item 4.2. De acordo com Antunes, autor de diversos livros sobre o mundo do trabalho <sup>69</sup>, “a flexibilização e a desregulamentação trabalhistas visam a deixar que as relações de trabalho sejam resolvidas no mercado e não reguladas pelo Estado”.

A mesma sociedade, do mesmo período, é vista por outros entrevistados desta categoria temática de forma mais natural. Para estes, têm lugar as soluções de caráter individual para a sobrevivência nesse cenário. São recorrentes as falas que buscam tratar da necessidade de preparo do trabalhador para enfrentar, e, portanto, aceitar, os desafios que se impõem – e não para questioná-los. Guilherme Bettencourt (*O valor do capital humano*), presidente da Xerox do Brasil, empresa que, na época da produção da entrevista, destacava-se por inovar na relação mantida com seus empregados <sup>70</sup>, traz no centro de sua fala as necessidades de desenvolvimento de habilidades e competências entre os trabalhadores, das áreas técnicas às gerenciais, como fator de sucesso empresarial. Bettencourt expressa com clareza sua expectativa de que o trabalhador dê conta de sua formação e atualização – postura criticada por Antunes. “Nós estimulamos o autodesenvolvimento. Nós incentivamos as pessoas a se desenvolverem, a buscarem treinamento próprio, a se manterem atualizadas [...]”, observa Bettencourt. Ele defende que “as pessoas não podem ficar esperando que as coisas caiam do céu e que a empresa forneça tudo”. Ficar esperando o progresso na empresa, levaria a um desenvolvimento profissional cada vez menos relevante. Para Bettencourt, a resistência a esse quadro leva à exclusão:

Hoje você encontra cada vez menos pessoas resistentes a mudanças.[...] E, se resistem, elas acabam saindo da empresa, procurando um lugar onde se sintam melhor. Não que façamos algum tipo de pressão, ou processo de exclusão. [...] Quando se excluem, isso se dá naturalmente.

---

<sup>69</sup> *Os sentidos do trabalho – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho* (Boitempo, 1999) e *Adeus ao trabalho? – ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho* (Unicamp, 1999).

<sup>70</sup> Segundo informação apresentada na abertura da entrevista, veiculada em 24/01/1999.

Os olhares de Antunes, que fala a partir da academia e volta-se criticamente para a sociedade, e de Bettencourt, que fala a partir da empresa e volta-se ao sucesso empresarial, contrastam, ainda, quando este associa a capacidade de produzir conhecimento e atualizar-se à estabilidade no trabalho.

Antunes, por sua vez, observa que, se, por um lado, o trabalhador que as empresas querem hoje é aquele considerado versátil, capaz de se adaptar aos valores da empresa, polivalente, multifuncional, por outro lado, reunir essas qualidades não é garantia de um lugar ao sol no mercado, uma vez que não há emprego para todos – análise já apresentada pelos entrevistados Gaudêncio Frigotto e Pablo Gentili.

Não são apenas os considerados sem qualificação que ficam desempregados. O sistema, como está, não tem como absorver essa massa que prolifera. A sociedade do *welfare state* visava ao lucro, mas também ao pleno emprego. Hoje, o pleno emprego não entra mais em nenhum programa político da ordem. [...] A capacitação é, no máximo, uma alternativa individual, pessoal, válida para poucos, ao tentar enfrentar a lei da selva do mercado.

A preocupação de Antunes com o trabalhador encontra pontos de interseção com a análise de Ana Cristina Limongi França (*O trabalho sem dor*), professora da Universidade de São Paulo e estudiosa das empresas com certificados ISO, com foco na qualidade de vida no ambiente de trabalho. Para ela,

Os profissionais especializados vivem sob pressão insalubre da competitividade de mercado, da dedicação complexa do fazer e sugerir novas melhorias continuamente e da instabilidade do ciclo de vida das organizações e produtos que são criados, enquanto outros são extintos. Eu diria que, no início do século, a grande insalubridade era a ausência do pensar e participar dentro de um mercado em plena expansão. Hoje, o grande fator de insalubridade é conciliar demandas profissionais atreladas à contínua especialização e às condições de relacionamento pessoal e organizacional.

É pertinente observar, no entanto, que a análise de França afina-se não só com a de Antunes, como com a de Bettencourt, uma vez que, ao defender os interesses do trabalhador,

ela também mostra ter os olhos voltados à lógica empresarial, buscando uma adequação dos dois lados. França critica e aponta problemas relativos à qualidade de vida dentro das corporações, que pode ser estudado “pelo grau de satisfação da pessoa com relação à empresa onde trabalha, pelo conjunto das condições ambientais e pela promoção da saúde do trabalhador”. No entanto, em sua análise, não se flagra uma crítica ao sistema no qual as empresas e seus trabalhadores estão inseridos. Ao apontar problemas e buscar soluções **dentro** desse sistema, a entrevistada promove seu fortalecimento e manutenção. França é firme ao propor que os candidatos a emprego “invertam papéis” e não só se deixem ser analisados pelas empresas como analisem se a empresa lhes oferecerá qualidade de vida no trabalho. Ao mesmo tempo, observa que a empresa com bons programas voltados aos empregados tem ganhos em imagem.

Um programa bem construído se transforma rapidamente em melhoria da imagem interna e externa da empresa. É como tratar dores antigas, que são simples, mas se tornam complexas, pois estão muito carregadas de mitos, desinformação, abandono e preconceitos.

França aponta como impactos da modernização no mundo do trabalho “a tecnologia, os novos desenhos organizacionais, novas fronteiras e estilos de poder, internacionalização e empresas virtuais”, atrelando esses itens ao “esvaziamento de cargos, insegurança, despersonalização, unidades de negócios”. Para a entrevistada, no entanto, a modernização trouxe também “novas expectativas sociais”, como a consciência do direito à saúde, à educação e a outros direitos humanos, à previdência, incentivo à pesquisa e estímulo ao perfil empreendedor (França, 1999).

Apresentando pontos de interseção com França, e fazendo análises menos contundentes que as de Antunes às relações entre empresa e trabalhador, o professor alemão Werner Market (*Trabalho com novo desenho*), visitante das universidades federais do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Norte e especialista em educação e trabalho, defende que se leve em conta que ocorreram mudanças estruturais no sistema produtivo, sendo, assim, pertinente a existência de novas formas de organização dentro das empresas. Market não deixa de

associar a globalização e os novos conceitos de produção a um processo de exclusão, mas, à primeira vista, deixa transparecer aceitação do cenário que se configurava:

Hoje temos, com o processo de globalização, com a introdução de novos conceitos de produção, a reprodução da exclusão. Mas não podemos perder a visão de que o sistema de produção mudou estruturalmente. Por exemplo, a mobilidade interna, a superação dos departamentos, a superação das hierarquias tradicionais. Nós temos hoje na Alemanha empresas em que a gerência se dá de porta aberta. Pequenas e médias empresas estão fazendo isso.

Examinando-se outras falas de Market, no entanto, percebe-se que ele próprio se incumbem de questionar se o seu viés de análise relaciona-se a uma aceitação ou se não seria uma defesa da necessidade de dar aos indivíduos o direito a um outro perfil de formação:

O taylorismo formava para o posto de trabalho. Agora deveríamos formar para o ambiente, para o contexto, para entender integralmente o processo. [...] Aí, caímos numa segunda discussão: isto tudo seria apenas uma adaptação às novas demandas de uma maneira funcionalista ou é mais que isso: uma parte da formação do sujeito?

Market, assim, parece sintetizar a complexidade do debate relativo ao mundo do trabalho e ao papel do trabalhador – onde começa a postura “funcionalista” e até onde vai o zelo por uma formação mais abrangente dos sujeitos dos séculos XX-XXI? Das falas destacadas nesta seção, também a posição de França expressa essa complexidade. Enquanto Antunes e Bettencourt têm pontos de vista antagônicos e bem claros, respectivamente de crítica explícita ao capitalismo neoliberal e de defesa implícita desse sistema, as observações de França, uma vez que se manifestam em defesa do trabalhador e de boas condições de trabalho, poderiam ser lidas como críticas ao mesmo sistema. No entanto, essas observações não deixam de se dar no contexto do capitalismo e, ainda, de se orientar pela lógica do individualismo e da competitividade, podendo remeter, conforme observado no capítulo 2, a uma inovação capitalista que induz novos modos de gerar mais-valia, sugerindo variantes que são, ainda, do âmbito do capitalismo – este, assim, mantendo-se e fortalecendo-se da forma como está.

### • Centralidade do mercado X centralidade da educação

Uma questão importante relativa à formação do futuro trabalhador, e que também está no centro do debate relativo ao mundo do trabalho<sup>71</sup> é a da a formação tecnicista em oposição à formação humanista – qual seria mais apropriada para os novos tempos, em que a educação e a aprendizagem tendem a ocupar cada vez mais espaço na vida das pessoas? Percebe-se nas falas analisadas que se impõe uma busca pelo preparo para as demandas do mercado, caracterizado pelas poucas oportunidades de emprego e por intensa competição. Alguns entrevistados começam, mesmo, a retirar da escola – onde potencialmente dar-se-ia a educação integral e humanista – o papel de único lócus de formação, para, assim, garantir um outro tipo de preparo, que gere mais oportunidades de trabalho nesse cenário adverso, propondo uma formação global, sim, mas em nichos diversos e com foco no que os novos tempos estão demandando. Mas seria a formação *sob medida*, pontual, suficiente para um mercado em constante mutação?

Nesse debate está embutida também a questão relativa à forma com que se passa a olhar o trabalho, que aos poucos perde seu sentido ontológico, isto é, de condição estruturante do ser e valor intrínseco à vida humana e ao conhecimento, para restringir-se ao sentido de atividade produtiva, realizada em troca de remuneração e voltada à garantia de sobrevivência.

Para o entrevistado Gaudêncio Frigotto, defensor da educação humanista, como única capaz de dar “régua e compasso” para o indivíduo prosseguir em seu caminho, enfatizar a educação não só do ponto de vista do trabalho como do ponto de vista do ser humano é uma responsabilidade ética. Sua análise conduz, mais uma vez, à discussão sobre a educação como direito – não como uma necessidade, já abordada em itens anteriores:

Tenho uma crítica muito dura à política educacional de hoje, da pré-escola à pós-graduação, porque é uma política, mais uma vez, do atalho, do atropelo, do imediatismo. Sem dúvida nenhuma, [...] temos que fazer o fundamental, mas também o conjuntural. Mas eu pergunto: há quanto tempo estamos fazendo isso? Desde a década de 30, de 40. A educação não

---

<sup>71</sup> Cabe lembrar que esse embate foi citado no capítulo 4 (A categoria Educação Escolar), para observar que não foi trazido à tona pelos entrevistados ali agrupados. A discussão trava-se aqui, com nitidez.

só não perde o sentido, como devemos reafirmar sempre que a educação básica – fundamental e média – é um direito subjetivo do cidadão, quer ele vá ou não trabalhar. No mínimo, a educação deve possibilitar que sejamos alguém que se situe minimamente neste final de século.

Para Frigotto, a educação integral e humanista justifica-se como a melhor forma de garantir a base para novas aprendizagens, porque, embora conviva-se em um cenário em constante transformação, “o núcleo duro das ciências não mudou”, e é esse núcleo que precisamos adquirir, para transitar de um campo para outro:

O núcleo estruturante das coisas não muda o tempo todo. Seria de um presentismo insuportável. [...] A nossa força de trabalho tem baixa taxa média de escolaridade. [...] Não há um envolvimento denso para se dar a educação básica. E as políticas são muito mais de alívio da pobreza do que de efetivo esforço de uma sociedade para dar o direito de educação básica a todos.

A posição de que a escola é suficiente para dar conta dos desafios que o mundo do trabalho impõe não é compartilhada por todos os entrevistados. Werner Market é um dos que se volta mais expressivamente à questão. Para Market, as empresas podem ser mais ágeis na promoção de mudanças na formação do que as próprias escolas. Professor na Alemanha e conhecedor da realidade brasileira a partir de suas experiências como professor visitante das universidades do Brasil, ele observa:

A escola profissional na Alemanha é mais conservadora que as empresas. As mudanças pedagógicas começaram nas empresas. O modelo mais avançado, sobre o qual já escrevi, foi o de ilha de aprendizagem. É o modelo de uma ilha de produção ao lado da produção real, onde os aprendizes recebem as mesmas tarefas que os que estão trabalhando, com chance de produzir uma peça em conjunto, autonomamente. Todos participam, do planejamento à execução. [...] Este era um modelo interessante de desenvolvimento das competências [...].

Marcos Formiga (*A era do aprender*), coordenador do Laboratório do Instituto do Futuro, da Universidade de Brasília (UnB), que já foi secretário-geral-adjunto do Ministério da Educação, superintendente do CNPq e diretor geral do Inep, parece concordar, quando analisa que “o novo paradigma da aprendizagem chegou à sociedade e às empresas, mas a

escola e a universidade teimam em reagir e não aceitá-lo”. Formiga considera que é fora da escola que se multiplicam as oportunidades de aprender, apontando as chamadas comunidades de aprendizagem como um dos caminhos informais de maior efeito para manter a empregabilidade:

Do berço ao túmulo, sempre é tempo de aprender. Este é o lema das comunidades da aprendizagem, já implantadas em diversos países, onde cada habitante dispõe de um passaporte, e se liga a uma pessoa que orienta e discute os temas de interesse comum, em um processo de mútua aprendizagem. [...] Nessas comunidades, a noção tradicional de qualificação é substituída pelos conceitos de competência evolutiva e contínua capacidade de adaptação.

Formiga trabalha com o conceito de *Educação ao longo da vida*, que considera a chave para se entrar e ficar no novo milênio, buscando ultrapassar as barreiras da educação escolar, que, conforme analisa, privilegia, tradicionalmente o ensino, a transmissão do conhecimento, do qual alguém seria detentor:

Na educação ao longo da vida, todos somos aprendizes, professores e alunos. [...] Aprender, diferente do conceito estático de ensinar, significa apropriar-se coletivamente do conhecimento em caráter dinâmico e cumulativo. É aqui que entra um novo conceito ligado ao novo paradigma – a interação, entendida como ação exercida entre duas ou mais pessoas, ou entre pessoas e meios de comunicação não passivos, meios de comunicação de ida e volta, com perguntas e respostas que permitam [...] a discussão entre as partes interessadas em torno de um [...] objeto de estudo.

Verifica-se, na análise de Formiga, uma atribuição específica à educação escolar, que assume caráter negativo quando se trata das demandas do novo século, uma educação unilateral, conteudista, não dinâmica e desprovida de troca. Mesmo quando o entrevistado ressalta que a educação escolar tem seu lugar e papel fundamental, sendo necessário que, para se prosseguir a aprendizagem ao longo da vida, tenha se garantido a conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, esse olhar negativo sobre a escola aparece:

‘Temos que atender à dualidade brasileira, oferecer escola (ainda) tradicional e de limitada qualidade e preparar a Escola do Futuro. Resolver o conjuntural, para investir no estrutural. Sonhamos com a utopia da boa

escola para todos os brasileiros. O aperfeiçoamento da democracia irá também democratizar o saber e socializar o conhecimento. Este processo paulatino irá substituir, pouco a pouco, a escola/educação descarrilada da qualidade.

Cabe registrar que Formiga é citado por Frigotto em sua entrevista, quando este quer reforçar a ideia de que a “educação enciclopédica” pode não ser realmente a mais apropriada, mas as competências pontuais tampouco oferecerão ao futuro trabalhador, conforme mencionado, a base de que necessita para traçar seu caminho.

Nilda Teves (*Esquecer o mercado*), diretora de ensino da Universidade Veiga de Almeida, tem opinião sintonizada com a de Frigotto, que se expressa desde o título de sua entrevista. Ela tece críticas à educação pontual, que se pauta pela lógica do mercado – mesmo a educação de nível superior.

Estamos cometendo um erro ao vincular a concessão dos recursos à adequação dos cursos às demandas regionais do mercado de trabalho. Esta é minha crítica. O fim da educação não pode ser o mercado de trabalho. O fim da educação é a própria educação. Se tomarmos o mercado de trabalho como o objetivo da educação, corremos o risco de empregar a pessoa em curto prazo, mas vê-la se tornar obsoleta com a mesma rapidez. Uma obsolescência programada de pessoas.

Para Nilda Teves, uma formação inicial precária não pode ser recuperada em cursos realizados posteriores, como os sequenciais, de nível técnico, voltados a quem conclui o Ensino Médio.<sup>72</sup>

Você tem que ter formação de base para ser capaz de tirar de um curso sequencial aquilo que interessa. Sem essa formação a pessoa nem sabe que sequencial escolher. E acaba escolhendo qualquer curso com a fantasia de que aquilo vai garantir seu emprego. Pode até ter emprego, mas por um ano, dois anos. E nós não podemos educar para empregos de um ou dois anos, temos que educar para a vida. Estamos numa corrida insana, as profissões que estarão no mercado para o jovem de hoje sequer foram inventadas ainda [...].

Rafael Sanches Neto (*Educação profissional vai além da formação técnica*), diretor do Senac-Rio, embora lide diretamente com a formação profissionalizante, também defende que se enfatize a formação humanista nesse processo. Essa posição está explícita na publicação A

---

<sup>72</sup> Os cursos sequenciais são um ponto de análise do item 5.3 (A categoria Ensino Superior) deste capítulo.

*construção da proposta pedagógica do Senac Rio*<sup>73</sup>, abordada no capítulo 2 e resultado de processo liderado pelo Sanches Neto:

Para desenvolver o profissional competente, é preciso olhar sua qualidade de vida e sua inserção no contexto profissional em que vai trabalhar. É preciso que se levem em conta três focos: o de pessoa, o de cidadão e o de profissional. O adestramento para o trabalho não basta. A competência técnica é uma dimensão da competência profissional, mas não é a única.

Embora a formação oferecida pelas empresas ou pelos cursos profissionalizantes como os do Senai tenham o objetivo bastante particular de favorecer um processo determinado de produção, ou seja, a oferta de uma formação mais objetiva e pragmática, adequada a interesses e necessidades específicos, percebe-se uma defesa da formação integral e abrangente, mais localizada entre as funções da educação básica.

Nem para o mercado, nem para aquisição de conhecimento básico: a escola deve educar para a criatividade, conforme recomenda o sociólogo Domenico de Masi. Para ele, a escola deve, para isso, valorizar a subjetividade. Sempre em tom prescritivo e propositivo, ele defende que:

Se a escola forma um jovem criativo, esse jovem transformará a sociedade. Se o jovem virar um trabalhador industrial, esse jovem não transformará a sociedade, será um burocrata. A escola deve formar o jovem em sua totalidade. Cada um de nós tem um percentual de criatividade a ser desenvolvido em qualquer coisa. [...] A escola deve fazer as coisas de forma que cada um possa explorar a própria criatividade. Formar só para o trabalho destrói a criatividade de jovens e crianças. A escola prepara para História, Geografia, Matemática, que são importantes, mas não são as únicas coisas. No Brasil, um país que tem como um dos principais produtos de exportação a sua música, não se ensina música na escola. [...] Isso é terrível.

Criatividade é também o ingrediente que faz a diferença no mercado, para Nelson Pedrozo (*Hora e vez dos rebeldes*), diretor de ensino do Ibmec Business School. Ele percebe demandas diferentes para um mundo diferente, que está longe da estabilidade, e, como

---

<sup>73</sup> Rio de Janeiro: Senac Rio, 2000.

Werner Market, enfatiza as transformações no modo de organização dos ambientes empresariais:

Antes, você tinha um tipo de organização formado hierarquicamente por presidentes, diretores, gerentes, supervisores. Era uma organização apropriada para o mundo estável, que não mudava. Para um mundo que muda depressa, essa organização se torna um dinossauro, porque a tecnologia inverte a equação de ganho da empresa. O capeta de ontem – o rebelde, inconformado com as regras rígidas – acaba sendo o herói de hoje. Quem tem ideias se torna importante, porque se necessita de gente que entenda de várias áreas e funcione como uma estrutura quase horizontal, onde cada um assume seu papel e a integração com as outras pessoas da equipe.

Essa postura criativa e polivalente do trabalhador deve ter suas raízes em uma educação global e abrangente, de cunho humanista, para Pedrozo, que faz uma descrição das demandas do novo trabalhador:

[...] não há mais espaço para quem sabe tudo de uma coisa só. Hoje a pessoa tem que entender os processos. Imagine um advogado que vai negociar o projeto de fusão de duas empresas. Ele tem que entender de finanças, captação de recursos, mas também tem que saber de marketing [...]. Ele não vai resolver o problema, mas tem que conhecer cada detalhe. Se for o caso, participar da solução.

Cabe observar que a recomendação de que o trabalhador seja criativo e rebelde reforça a o ponto de vista de que a expectativa é, de fato, que as iniciativas sejam de ordem individual, conforme analisado no item anterior, cada um buscando seu diferencial para ganhar a *corrida*.

Essa ênfase nas iniciativas individuais no que diz respeito à educação do trabalhador, pode ser verificada também na entrevista de Waldez Ludwig (*Invente seu meio de vida*), consultor de empresas que, à época da produção do caderno *Educação & Trabalho*, era convocado a palestras por todo o país, para mostrar um novo viés de atuação a quem quisesse trabalhar. Segundo Ludwig, as empresas deixam de pautar pelo duo capital-trabalho, próprio do modelo industrial, para passar a lidar com o duo capital-capital, referindo-se ao dinheiro e ao conhecimento.

O que ocorre hoje é que o capital é gerado a partir do conhecimento e não o contrário. É um círculo vicioso, é óbvio, o capital depois alimenta o conhecimento, mas não cabe nesta nova economia a relação empregatícia, porque ela é, por suposto, uma relação de alguém mais importante com alguém menos importante: eu que detenho o capital e você que detém o trabalho. Por isso se chama mão-de-obra, uma expressão que já deveria ter desaparecido.

Embora sua fala enfatize o indivíduo como o principal responsável pelo sucesso de sua vida profissional, Ludwig percebe um empoderamento da figura do trabalhador. Este não estaria mais classificado como recurso, mas como meio de produção, patrimônio da empresa.

No modelo industrial clássico, o operário fabrica as unidades do produto, mas não o leva para casa. [...] O produto que ele gera é da empresa. Na economia do conhecimento, o indivíduo não só vai embora – a máquina vai embora – como leva o que fez; tudo aquilo que criou vai com ele. Se um publicitário tem uma ideia fantástica, ele é o operário de uma empresa, o patrão não tem como obrigá-lo a deixar a ideia na empresa. Essa é uma transformação brutal nas relações de trabalho. Ela é dramática e genial porque resgata o ser humano como o centro do processo. O ser humano deixa de ser mão-de-obra e passa ser o meio de produção.

Ludwig vê, ainda, outros aspectos positivos no mesmo cenário que gera críticas e alertas em outros entrevistados. Para ele, na nova conformação do mercado, se não há emprego, há, com certeza, trabalho para todos, mesmo os poucos qualificados. E considera que o fato de os trabalhadores não estarem vinculados a um emprego torna-os pessoas livres.

[...] não há mais capataz, não há mais uma escritura dizendo que alguém é dono do seu trabalho, pois mesmo com os documentos de cessão de direitos você pode mudar a ideia e vender a outro. O interessante é que isso não está acontecendo só nas empresas que vendem exclusivamente conhecimento. A indústria que vai bem hoje é aquela que saiu do modelo clássico. As novas empresas não têm empregados. Têm sócios, associados. Já há milhares de empresas trabalhando assim, com zero pessoas na folha de pagamento. [...] A grande massa de trabalhadores do Brasil e do mundo foi preparada para trabalhar sob o jugo de um capataz, e havia um corpo de leis protegendo essa relação, de uma certa forma, porque neste momento os empregados de grandes empresas estão simplesmente sendo demitidos, não estão nada protegidos. A CLT era um paradigma da segurança, não era uma ilusão, mas se o modelo muda, muda tudo.

As falas nos mostram, mais uma vez, como um mesmo cenário pode ser observado e analisado a partir de pontos de vista bastante diversos, dependendo daquilo que se esteja

priorizando: se aspectos ideológicos e políticos, se a busca de soluções imediatas dentro de determinado contexto, se transformações nesse contexto etc.

• **‘Capital humano’, ‘empregabilidade’, ‘competências’: o jargão do século 21**

No conjunto das entrevistas do caderno, em especial, as inseridas na categoria Mundo do Trabalho, encontram-se conceitos próprios do jargão do século 21 – *capital humano*, *empregabilidade*, *competências*, *habilidades*, *qualidade total*, *sociedade do conhecimento* e *qualificação* são alguns exemplos. Alguns deles, como *capital humano*, caracterizaram outros momentos históricos, conforme exposto no capítulo 2, e reaparecem com nova roupagem, reatualizados. Trechos das entrevistas que utilizam esses termos estão apresentados neste item, de forma a trazer para o foco sua polissemia, as matrizes epistemológicas das quais se originam, bem como discutir seu uso, como sendo expressões unívocas, politicamente neutras e consensuais – e não uma construção social de significados – e, assim, buscar desconstruir a naturalidade com que são empregados.

Esse movimento de reatualização trouxe para o debate do século XXI os contornos da Teoria do Capital Humano, ao se defender – como já foi mostrado em diversos trechos de falas dos entrevistados – uma associação entre educação e riqueza, a alocação da atividade educacional como componente da produção e reforçando as iniciativas de promoção de programas de educação para a competitividade. Essa retomada da Teoria do Capital Humano é observada por Gaudêncio Frigotto, em sua entrevista:

A educação básica e também a educação profissional foram vistas sempre como a galinha dos ovos de ouro. Só que chegamos à década de 90 e descobrimos que os ovos não são de ouro. E o novo tópicos – esse da empregabilidade, das competências – não resolve nossos problemas de fundo.

A observação de Frigotto pode ser constatada nas falas dos diversos entrevistados já destacadas na presente dissertação. É recorrente a associação da escola ao preparo para o mundo do trabalho, seja para criticá-la, seja para considerá-la necessária.

Os termos *capital* e *humano* são utilizados em jogos de palavras, nas falas de Guilherme Bettencout e de Ricardo Antunes, já mencionados neste capítulo, para defender ideias diferentes. O primeiro, quando reafirma o objetivo da empresa de desenvolver habilidades para fazer uma transição rápida para que se mantenha líder no mercado, ou ainda que o ser humano ainda é “nosso principal capital”. Já Antunes, aborda o lado do capital e o lado humano, contrapondo os dois conceitos, ao invés de embutir um no outro: “É preciso que nos detenhamos no sentido do humano, não no sentido do capital”.

O termo *empregabilidade*, outro que compõe o jargão do século XXI, também é utilizado de maneiras diferentes. Podem-se destacar pelo menos três abordagens para ele. Na fala de Bettencourt, aparece de forma natural, quando este defende que os trabalhadores busquem a própria qualificação, como forma de não serem excluídos de seus postos de trabalho. O termo aparece também na entrevista de Antunes, mas para ser considerada pelo entrevistado “palavra pomposa e de fundo malandro e pernicioso”. Já Marcos Formiga admite buscar a palavra *empregabilidade*, na falta de outra melhor, para definir o que é defender a capacidade de tornar-se apto ao trabalho. Para Formiga, é com ela [a *empregabilidade*] que podemos enfrentar as transformações e permanecer no mercado.

*Competências* é outro termo a ser destacado nas entrevistas, como recorrente. Este, no entanto, mantém um significado mais uniforme, que independe da orientação ideológica dos entrevistados. Leyla Félix (*Novos recursos humanos*), superintendente executiva do Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) e diretora de projetos da Associação Brasileira de Recursos Humanos, no Rio de Janeiro, observa que o jovem está ouvindo das empresas que só vai ficar empregado quem tiver as outras *competências* que se adquire fora do ambiente escolar. Marcos Formiga, defende um processo continuado de estímulos e esforços individuais para adquirir conhecimentos, valores, habilidades e *competências* que serão sempre requeridos, do começo ao fim da vida. Para França, o que está faltando nas empresas é o conceito de renovação e integração das *competências* tradicionais com as decorrentes de novas tecnologias. Frigotto, por sua vez, não perde o tom crítico para enumerar expressões do jargão do século XXI, entre elas, as já citadas *empregabilidade* e *competências*, que

caracterizam as metamorfoses conceituais da educação – além dos termos *sociedade do conhecimento*, *formação polivalente*, *formação abstrata* e *habilidades* – sem que fosse necessário, no entanto, mudar-lhes o significado.

Outras expressões, ainda, características do período em estudo, como *gestão de pessoas*, *qualidade de vida*, *solução de demandas*, também estão presentes nas entrevistas, como a de Ana Cristina Limongi França, cujo foco de estudo nas empresas com certificação ISO 9000 sintoniza-se com esse universo vocabular.

Percebe-se um *modismo* na forma de empregar todas as expressões citadas, que está relacionado ao uso naturalizado dessas expressões, sobretudo entre aqueles que têm discurso menos crítico e mais pragmático e propositivo, em relação à melhor forma de se transitar no mundo do trabalho. Observa-se, também, que as falas mais críticas à sociedade do século XXI são também críticas em relação ao uso desses termos, abordando-os de forma a questioná-los e desconstruí-los.

#### • **Jovens e o mercado**

O jovem, como aluno em processo de formação e potencial integrante do mercado de trabalho, aparece explícita ou implicitamente em quase todas as entrevistas do caderno. Neste item, estão reunidas duas entrevistas inseridas na categoria Mundo do Trabalho que tiveram o jovem como foco expresso, bem como os desafios que eles impõem à sociedade e os que a sociedade, por sua vez, a eles impõe. A discussão já surgiu nas categorias Educação Escolar e Ensino Superior (capítulo 4), quando se tratou do formação escolar mais adequada ao período e do acesso à universidade ou a outras opções pós-ensino médio. Aqui, as questões giram em torno da entrada do jovem no mercado, buscada cada vez mais cedo, independentemente de seu nível sócio-econômico, como forma de definir – e, se possível, garantir – o quanto antes seu lugar ao sol, e de tornar próximas as oportunidades potenciais de trabalho. Discute-se, ainda, a formação mais adequada a esses objetivos, bem como as opções – restritas ou amplas – que essa formação pode viabilizar.

Para Leyla Félix do Nascimento, lida-se, com uma geração muito comprometida com o trabalho, que sabe que, quanto mais cedo ele entrar no mercado, em qualquer atividade, mais garantias terá de se manter nele por mais tempo. De acordo com Nascimento, o discurso que o jovem ouve, hoje, e no qual pauta seus anseios e iniciativas, é bem diferente daquele que se ouvia alguns anos atrás:

Há poucos anos, os pais diziam: primeiro estuda, depois trabalha. O jovem de hoje vê o pai, com vinte ou trinta anos de experiência, ser demitido da empresa. Ele percebe que um profissional que fica muitos anos na mesma empresa, ou que ganha o rótulo da empresa, não necessariamente é considerado um bom profissional. [...] Hoje se diz que o bom profissional é aquele que se exercita em diferentes empresas e habilidades dentro da sua área. [...] [O jovem] faz engenharia, mas é dito que ele não vai ter emprego para toda a vida com esse curso e que, além disso, ele pode esquecer o emprego e pensar em trabalho. Para isso, ele tem que começar a ser empreendedor.

Para a educadora Iza Locatelli (*Aqui existe trabalho*), coordenadora de Programas da Juventude da Prefeitura do Rio de Janeiro, a livre iniciativa pode ser uma saída para o jovem que quer se inserir no mercado. Na linha de Waldez Ludwig, já citado neste capítulo, Locatelli aposta nas iniciativas autônomas, individuais, como alternativa de trabalho para os jovens.

Ou o jovem vai ser autônomo ou vai ter uma empresa micro e familiar; pequenos grupos que produzem serviços para a população, com criatividade e muito trabalho e pouco capital. Tanto que quando nós vemos a estatística de que o Rio de Janeiro é a cidade com menos desemprego do Brasil, não significa que aqui tem emprego. Quer dizer que esse tipo novo de economia aqui é mais disseminado. Por ser um Estado sem grande parque industrial, com tradição de prestação de serviço, a população, digamos, aprendeu a se virar. Acaba-se levando vantagem nesse contexto, respeitando as características da cidade. E o jovem tem que saber desses meandros.

Locatelli aposta, ainda, no fim do preconceito contra o que chama de trabalho braçal, de nível técnico, criticando a supervalorização do diploma de bacharel.

Todos querem ser doutores. Mesmo que seja para dirigir um táxi. O jovem prefere isso do que ter um diploma do ensino médio e exercer uma

profissão de nível técnico. Isso é perverso, inclusive, porque esse profissional está em falta no mercado. São marcas que vão ficando na cultura de um povo, criando a atitude de levar vantagem. Uma educação às avessas, que está a exigir uma reflexão profunda se esperamos conseguir alguma mudança.

Enfatizando o discurso prescritivo, Locatelli apresenta as ações que vem levando à frente no âmbito municipal, como a realização de uma feira de oportunidades, apontando para a preocupação em orientar o jovem, em geral, com pouco acesso à informação, sobre o panorama no qual vai transitar para encontrar um lugar no mercado de trabalho.

Como governo, temos que encarar a realidade de que a massa não tem acesso a isso. Daí a ideia da feira – divulgar tudo que está acontecendo em termos de empregos, estágios, cursos, carreiras, perfis de empresas. Tudo para que os jovens saibam o que existe no mercado de trabalho e como chegar ao mercado; que modelos existem para por em prática o empreendedorismo.

Percebe-se nas análises de Locatelli uma busca por adequar os recursos disponíveis às demandas apresentadas, e não a opção por um viés transformador. Tanto ela quanto Nascimento pautam suas análises pelos desafios que se impõem e abordam o empreendedorismo como caminho para fazer frente a eles.

As falas destacadas neste item ilustram meandros das discussões relativas ao mundo do trabalho, mostrando que, mais uma vez, os movimentos de adequação ao dinâmico e adverso cenário do limiar de um novo século são admitidos e representam o ponto de vista de diversos atores que por ele transitam.

### **5.3. A categoria Tecnologia (Quadro IV.5): quem manda em quem...**

Embora perpassasse praticamente todas as categorias analisadas no presente capítulo e no capítulo 4, a temática da tecnologia foi explicitamente tratada em um grupo de entrevistas (10), que, por isso, acabaram merecendo uma análise específica e uma categoria própria.

Nessas entrevistas, é possível perceber o debate em torno de um grande tema relativo à tecnologia: o determinismo tecnológico, isto é, a força que a tecnologia tem – ou não – para pautar posturas, comportamentos e maneiras de agir. Temos que nos adaptar aos rápidos avanços tecnológicos? Ou a tecnologia está a nosso serviço? É vilã ou salvadora? Quem manda em quem? Essa discussão se dá em torno de abordagens diversas, como a entrada da tecnologia no dia a dia da sala de aula e o desafio que isso representa para escola; as novas modalidades de ensino a distância que os recursos tecnológicos viabilizam, modificando relações entre professores e alunos; e a transformação da rotina dos cidadãos – para melhor ou para pior – com o advento desses recursos.

#### • A tecnologia e o dia a dia

Assumindo postura crítica em relação às benesses que a tecnologia pode trazer aos indivíduos, Paulo Blikstein (*Novas tecnologias podem limitar e escravizar o homem*), mestre em Tecnologias da Educação pela USP, pós-graduando e pesquisador do Media Lab do Massachusetts Institute of Technology (MIT), no grupo de Seymour Papert e David Cavallo, questiona se todo o aparato tecnológico hoje disponível está, de fato, a serviço do homem. Ele observa que, ao contrário do que se costuma imaginar, à primeira vista, as rápidas transformações da tecnologia, que tanto impactam o dia a dia, na verdade, não surgiram de forma espontânea, mas com uma intenção:

Poderíamos pensar, de início, que a existência de novas tecnologias vem criando demandas, uma vez que torna possível uma série de coisas que antes seriam impensáveis. Mas é preciso inverter um pouco isso. As novas tecnologias são mais resultado do que causa. Resultam de uma mudança no sistema econômico, nos sistemas de produção, na forma pela qual as empresas funcionam. O avanço tecnológico acelerou-se a partir de uma demanda, da sociedade, mais especificamente, do sistema produtivo. É comum termos a ideia de que a tecnologia vai se desenvolvendo sozinha, mas, na verdade, existem interesses de empresas, de países, que dirigem o desenvolvimento tecnológico.

Como exemplo de que a tecnologia teria se desenvolvido orientada pelas demandas do sistema produtivo, Blikstein cita uma empresa americana que produza carros e que não

precisa fazê-lo nos Estados Unidos, onde se obrigaria a pagar os salários altos que o trabalhador norte-americano recebe.

Ela pode projetar os carros lá, produzir os pneus na África, a carroceria, no Brasil, e montar os carros na Tailândia. As tecnologias surgiram para viabilizar isso, atendendo o sistema produtivo, que tenta reduzir seus custos de produção, explorando em cada país o que mais lhe interessa.

Ainda propondo um olhar crítico sobre o desenvolvimento tecnológico, Blikstein observa que os aparelhos eletrônicos que cercam nosso dia a dia são menos um conforto e mais uma forma de nos tornar escravos do tempo, levando ao debate em torno do uso do tempo livre na sociedade do século XXI, já apresentado neste capítulo:

Temos a ideia de que, quanto mais aparelhos eletrônicos, [...], um celular, um e-mail, um notebook com conectado à internet, nossa vida ficará melhor. Podemos saber notícias, previsão do tempo, saldo da conta bancária, a qualquer momento, em qualquer lugar. Mas qual é o resultado disso? É que a jornada de trabalho das pessoas está aumentando, sem que elas se dêem conta e sem a correspondente remuneração. Se a pessoa está no restaurante, está trabalhando, porque toca o celular; se ela está em casa, é alcançada pelo e-mail. São 24 horas disponíveis para o trabalho. Há cinco anos, ter um celular era sinal de riqueza. Hoje, poder não ter um celular é que é sinal de riqueza. Estar liberto da conexão permanente com o trabalho é privilégio de poucos.

Cabe trazer para esse debate, uma fala do entrevistado Gaudêncio Frigotto, inserido na categoria Política Educacional (item 4.1), que vem corroborar com a análise de Blikstein, ao tirar da tecnologia a condição de sujeito da história. Para Frigotto, o impacto que a tecnologia trará é diretamente proporcional ao uso que se faz dela:

O problema é que ela [a tecnologia] está cada vez mais sob o controle de cada vez menos pessoas. A ciência e a tecnologia não são perversas, elas são resultado de ações humanas. Se tomada como extensão dos sentidos com valor de uso, a tecnologia pode vir a dar outro desenho à humanidade. Não esse do subemprego, do desemprego e da vida precária [...].

A postura crítica diante da tecnologia levaria a aproximar os indivíduos dos benefícios que ela pode trazer, como analisa Blikstein:

As pessoas deveriam estar aprendendo a ser subversivas em relação às novas tecnologias e ao conhecimento, ao invés de serem, simplesmente, usuárias de processadores de texto. Os *hackers* são um exemplo de subversão das tecnologias, mas sua ação é excessivamente técnica e dispersa. Ser subversivo, nesse contexto, significa desafiar o ciclo de vida cada vez mais rápido dos produtos, estabelecer ambientes de aprendizado alternativos (sejam presenciais, sejam via internet), fortalecer o controle social das tecnologias e das redes de comunicação, defender a privacidade das pessoas e [...] filtrar as informações que recebemos todos os dias. Aceitamos demais, acreditamos demais, consumimos mais do que precisamos.

Também na linha de questionar a forma como a tecnologia é apresentada, a entrevistada Juana Sancho (*Lição para usar tecnologia*), professora titular de Currículo e Novas Tecnologias da Universidade de Barcelona, busca ampliar esse conceito, considerando como tecnologia muito mais do que os computadores e outros artefatos conectados à internet, mas as formas pelas quais a sociedade se organiza – aí incluídos o fordismo, o taylorismo e o toyotismo, bem como os sistemas políticos e econômicos. Sancho observa que o conhecimento não deve se desvincular de sua aplicação, suas implicações políticas, econômicas e éticas.

As tecnologias, despojadas de seu contexto de produção, sua ideologia e seus aspectos éticos, são vendidas como soluções dos problemas da produção, do desenvolvimento e para a realização da igualdade e da justiça. [...] O lapso de tempo entre o desenvolvimento e a utilização de uma tecnologia depende, de um lado, do próprio tipo de tecnologia e, de outro, do tanto que a população está excluída do centro de produção e de seus interesses. Mas também depende dos próprios interesses e possibilidades das diferentes sociedades e dos distintos grupos que as integram. O caso do Brasil é exemplar. Numa cidade como São Paulo, separados por curtas distâncias, é possível encontrar produtores e consumidores de tecnologias consideradas de ponta e grupos cujo sistema de vida está forte e gravemente configurado por estas mesmas tecnologias e outros que não são sequer consumidores passivos – com exceção de espectadores de televisão.

Sancho alerta para o perigo de se considerar que toda inovação é automaticamente melhor, uma característica do pensamento norte-americano, “regido pelo imperativo tecnológico e pelo capitalismo consumista”. Sancho também aponta para uma humanização das relações com a tecnologia:

O imperativo tecnológico situa o progresso da humanidade na produção de artefatos, minimizando a importância dos sistemas organizativos e as relações humanas. A partir desta perspectiva, as soluções dos problemas são de caráter técnico.

Sancho observa, nesse sentido, como os benefícios proporcionados pela tecnologia, levados ao extremo podem se tornar prejudiciais:

A explosão e a generalização dos suportes de informação (livros, revistas, cinemas, televisão, vídeos, computadores, Internet etc.) tornam impossível medir o sentido das fontes de aprendizagem dos indivíduos. Paradoxalmente, neste mundo propiciado pelas novas tecnologias e pela ideologia do pensamento único, a cultura de mosaico, o excesso de informação, as enormes facilidades de comunicação estão trazendo novas formas de desinformação e incomunicação.

Tanto Sancho, quanto Blikstein e Frigotto têm falas críticas que buscam desconstruir um determinado olhar de exaltação à tecnologia, tal como se apresenta hoje. Já nos próximos itens, será possível perceber que a perspectiva dos entrevistados é de construção; suas análises buscam olhar para os aspectos positivos da tecnologia, apresentando formas positivas pelas quais ela já é utilizada.

#### • Educação a distância

A educação a distância, que já existia há várias décadas, em conformações menos impregnadas por grandes recursos tecnológicos – tais como os cursos por correspondência –, tornou-se uma expressão do uso da tecnologia na transição dos séculos XX-XXI e um caminho eficaz cogitado por empresas e governantes desejosos de acelerar uma formação ou realizá-la em grande escala. O sucesso desses objetivos esteve em debate nas entrevistas do caderno, conforme pode ser percebido nos trechos destacados. Celso Niskier (*Escola virtual já é realidade*), diretor geral da Universidade Carioca e criador da UniVir, centro de ensino virtual, baseado nos recursos da informática; Fátima Bayma (*O salto da educação a distância*), professora da Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, especialista em Organizações e estudiosa de Educação; e Carlos Lucena (*Ensino a*

*distância redefine o papel do professor e da escola*), coordenador do Laboratório de Engenharia de Software do Departamento de Informática da PUC-Rio, enumeram uma série de aspectos positivos na educação a distância, considerando-a, por vezes, mais apropriada do que a presencial, sobretudo por sua agilidade e seu caráter de aprendizado contínuo.

À frente de 12 escolas virtuais, nas quais criaram-se comunidades virtuais de aprendizagem, Niskier não só volta-se ao atendimento das demandas de mercado, como toma o próprio mercado como modelo para estruturar os cursos.

Pensamos um modelo de escola por assinatura. Em vez de pagar quatro anos por um produto perecível, a pessoa paga uma assinatura que lhe dá direito a um elenco de conhecimentos que serão consumidos de acordo com a necessidade. Uma espécie de pay-per-view de produtos educativos que garante a participação permanente em fóruns de discussão específicos. [...] É um modelo diferente em que temos um ambiente virtual no qual a aprendizagem está se dando na interatividade entre os aprendizes. [...] A visão da Univir é que a cada pessoa que se agregue a uma comunidade virtual de aprendizagem aumente o valor de toda a comunidade, pois traz a contribuição de relatos, opiniões, discussões, e tem um papel tão importante quanto o do tutor ou o do orientador de aprendizagem. É, portanto, uma universidade por assinatura. E que é paga por demanda, estando em aberto acessar todos os grupos, todos os produtos oferecidos, de acordo com o plano de aprendizagem de cada um.

Nas falas de Niskier, as expressões *escola por assinatura*, *produto perecível*, *elenco de conhecimentos consumidos de acordo com a necessidade* e *pay-per-view de produtos educativos* revelam como fonte de inspiração os modelos de mercado, não usuais no universo da educação. Para Niskier, os ambientes virtuais de aprendizagem que integram a educação a distância são verdadeiras unidades de negócios, conforme anuncia:

Para universidades muito especializadas como a nossa, essa vertente será muito mais forte do que aquela da educação presencial tradicional. Nós apostamos no potencial que temos para manter uma pessoa em constante aprendizado durante boa parte da vida.

Fátima Bayma de Oliveira detém-se em apontar os cuidados necessários para que se elabore um curso a distância de qualidade, observando que um produto educativo que utilize recursos tecnológicos exige mais do que desenvolver uma apostila, um texto ou um roteiro de

documentário. Trata-se de projeto a ser realizado por equipe interdisciplinar, que reúna profissionais como o artista, o técnico e o pedagogo, para suprir a ausência do olhar, do riso, do tato, próprios do curso presencial. Bayma ressalta que a presença do professor é fundamental e alerta para que não se valorize a tecnologia em detrimento dos aspectos pedagógicos. Para isso, organizou o painel *Educação no próximo milênio e as novas tecnologias de ensino a distância*, reunindo os diversos perfis de profissionais que participam da elaboração de um curso a distância para debater essa prática.

Eu vejo cada vez mais a necessidade da presença do pedagogo e do professor de disciplina nessas equipes [que concebem os cursos a distância]. Em vez de descartar o professor, o processo deve integrá-lo. Para termos produtos bem feitos, para falarmos de qualidade, temos que atender cada vez mais aos altos padrões exigidos por aqueles que estão sobrevivendo a estes tempos, colocando suas economias, investindo no aprendizado. As pessoas estão atrás de qualidade e redução de custos ao mesmo tempo. Existem muitas equipes operando, produzindo e, como se trata, como eu disse, de uma busca que vai durar enquanto durar a corrida tecnológica, resolvemos reunir essas experiências, num painel.

O discurso de Bayma aponta para a valorização dos cursos a distância e para o entendimento de que eles têm seu lugar, assim como fazem Niskier e Lucena. Bem diferente do que propõe Paulo Blikstein, cuja fala é um contraponto às demais expostas até aqui. Lidando com pesquisas que questionam certas aplicações da tecnologia que começavam a se naturalizar à época das entrevistas – os cursos a distância pela internet, ou e-learning, aí incluídos –, Blikstein é crítico ao fazer suas observações:

Os cursos pela internet têm índice de evasão altíssimo. Nas empresas, para garantir que o funcionário faça o curso até o fim, é preciso prometer que o certificado valerá bônus anuais ou que não fazer o curso vai levar a pessoa a ser chamada à sala do chefe para uma repreensão. A motivação para aprender, seja dentro da empresa, seja dentro da escola, precisa ser genuína, criando-se interesse na pessoa por aquilo que ela está aprendendo. Já realizei treinamentos em empresas, em Comunicação, e fazíamos dramatizações, gravávamos cenas em vídeo, os alunos assistiam, analisavam, enfim, interagem muito. A troca de experiências pessoais, o aprendizado colaborativo, em que o todo é maior do que a soma das partes, era o mais importante. [...]. A maioria dos cursos pela internet para corporações parece mais um adestramento.

Paulo Blikstein tem, no entanto, pontos de interseção com Niskier, ao considerar os cursos como produtos educacionais, e com Bayma, na reflexão que busca situar o pedagógico antes do tecnológico. Para Blikstein:

O primeiro cuidado a se tomar quando se quer trabalhar com educação a distância pela internet, é refletir sobre o paradigma de educação que vai norteá-lo. É preciso ter, primeiro, uma ideia do curso que se quer oferecer para, depois, pensar na tecnologia necessária para desenvolvê-lo. Deve-se pensar, primeiro, na Educação, não na tecnologia. Quem disse que a internet é a melhor mídia para se ensinar determinada coisa? Talvez a melhor solução para um curso a distância seja uma articulação entre várias mídias: um pouco pela internet, um pouco em papel, um pouco em encontros presenciais, um pouco pela televisão, uma mídia muito poderosa. Há uma série de ações educativas que podem se articular para que se chegue a produtos educacionais interessantes.

Mas, ao mesmo tempo em que se utiliza de um jargão de mercado para tratar da educação, Blikstein condena a lógica do mercado norteando os cursos a distância, em especial os que são constituídos sob o rótulo de universidade virtual:

Na universidade real, seja ela pública ou privada, as pessoas têm acesso ao que está acontecendo, têm acesso ao reitor, têm espaço para trocas, para negociações. Em uma universidade virtual, mal se sabe onde é a sede. [...] O comércio é universal: pode-se vender um sabonete no Brasil, nos Estados Unidos. Mas a educação não é universal; é integrada à cultura local. [...] Todos os produtos que o Brasil importa, se comprados no local onde são fabricados, em geral, são melhores. Só que uma coisa é você comprar um CD americano. Outra coisa é comprar um curso online.

#### • Mudanças na escola

Até que ponto a entrada de recursos tecnológicos na rotina escolar modifica o ensino e a aprendizagem é o ponto central do debate relativo a escola e tecnologia. Três entrevistas desta categoria tratam explicitamente do tema e, de acordo com os entrevistados, se a escola não estiver ela mesma em um movimento transformador – independentemente dos equipamentos, dos dispositivos tecnológicos que se instalarem em seu espaço – pouco ou nenhum efeito a tecnologia provocará. Carlos Lucena localiza um novo papel para o professor, diante das modalidades de ensino cada vez mais permeadas pela tecnologia:

O professor deixa de ser solista e passa a ser um maestro. Com a diferença de que fica muito mais exposto. É preciso fornecer toda a informação de uma vez para o aluno. Ele tem acesso a tudo e pode vir preparado para fazer perguntas difíceis ao professor. No curso convencional, esse conteúdo é oferecido gradativamente. Além disso, a distância, o aluno é provedor de conhecimento para aquela disciplina, pode se tornar co-autor do professor na preparação do curso, uma vez que aquilo que produz também torna-se automaticamente público na internet.

Nilda Alves (*História do professor interfere no uso que faz da tecnologia*), professora titular da Faculdade de Educação da Uerj e, à época, presidente da Anped, a propósito da análise que faz da relação do professor com a televisão, tema central de sua entrevista, ressalta como a tecnologia, de maneira geral, é algo com que a escola precisa lidar:

Diz-se que as escolas recusam-se a usar a televisão. Na verdade, o que é preciso saber não é se elas usam ou não, mas como se dão as relações cotidianas com essa tecnologia, pois essas relações existem [...]. Mesmo que não haja o aparelho de televisão na escola, o aluno que ali está, o professor que ali está assistem à televisão [...]. No ambiente urbano, tem-se a presença da televisão até pela falta dela. [...] Há o caso de uma professora de Geografia que levou para os alunos mapas muito bem feitos por computador para dar sua aula. Os alunos interessaram-se não pelos mapas, mas pelo computador que havia realizado aquilo. A professora espantou-se com o interesse das crianças, que eram de população pobre e que ela acreditava estarem distantes do mundo da informática [...]. A relação com a tecnologia faz parte da vida da escola.

Vani Kenski (*Novas tecnologias, desafios para a escola*), professora do curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP e da Universidade Metodista de São Paulo, pesquisadora do CNPq, vê limitações operacionais e pedagógicas a serem superadas para que a escola trabalhe com a tecnologia e tire proveito disso:

Como pode, por exemplo, um professor – que recebe pela hora/aula, em que concretamente está com seus alunos – trabalhar na escola utilizando os computadores ligados à internet, nos 50 minutos de sua aula? Neste tempo, ele precisa se deslocar com os alunos até o espaço em que se encontram os computadores, distribuir os alunos diante dos equipamentos, conectá-los à internet. E este é apenas o primeiro passo operacional. Há necessidade de preparação tecnológica e pedagógica deste professor para lidar com o computador e a Internet. Tempo para o planejamento não apenas da ação direta com os computadores, mas de momentos didáticos em que alunos e

professores se encontrem para comentar, discutir, criticar e planejar novas experiências, a partir do que vivenciaram navegando.

Ao contrário do que observa Carlos Lucena, para Kenski, a tecnologia pode auxiliar na reformulação da ação do docente, mas não garante a ruptura com uma visão tradicional de ensino e de aprendizagem.

As práticas de ensino baseadas nas noções de troca, posicionamento crítico e de construção conjunta do conhecimento podem e devem acontecer com ou sem o uso das tecnologias. Um exemplo clássico, que os professores sempre apontam, refere-se às pesquisas feitas por alunos na internet. Os professores dão o tema e os alunos entregam trabalhos apreendidos integralmente da internet, sem se darem ao trabalho de ler o que estão imprimindo. O professor, por sua vez, dá por cumprida a tarefa de pesquisa, com a entrega do trabalho, ainda que critique a cópia impressa. Não há discussão, construção coletiva a partir dos dados coletados.

Cabe trazer para o debate trecho da entrevista de Nelson Pretto, inserido na categoria Educação Escolar (capítulo 4), para quem também é preciso que o ambiente escolar se modifique para que, então, a tecnologia atue como fator de transformação. Defensor do uso da tecnologia na escola, Pretto aponta para o perigo de se construírem falsos argumentos para equipar a escola com mais tecnologia e adaptá-la a uma suposta revolução tecnológica.

O centro da questão é preparar a meninada para interagir com essa tecnologia de uma outra perspectiva, como integrantes de um só processo. Na música, nas artes plásticas, quem usa computador não diz que a máquina ajuda a fazer arte. Ele faz outra arte. Uma educação que muda pode construir um modelo em que teremos, uma educação que forma cidadãos que interagem e não pessoas que consomem.

As análises expostas nesta categoria, apontam para uma necessidade de contenção do protagonismo da tecnologia, interagindo-se com ela, olhando-a criticamente. Mesmo aqueles que têm olhar positivo e propositivo para a tecnologia observam, nas linhas e entrelinhas, que é preciso estar atento aos cenários que se desenham com as grandes e rápidas transformações tecnológicas. São cenários que vão se naturalizando, que aparecem como conhecidos, mas que ainda estão por se conhecer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos depararmos com a diversidade e a riqueza das falas dos entrevistados do caderno *Educação & Trabalho*, um pensamento nos anima: tudo isso esteve, em algum momento, ao alcance de cidadãos comuns, leitores de jornal, que tomaram contato com aquelas ideias e propostas em uma leitura rotineira de domingo; grandes questões do campo educacional em toda a sua complexidade estiveram ao alcance da banca de jornal. Complete-se esse pensamento com a amostra de e-mails de leitores publicada nos Anexos desta dissertação, pelos quais é possível perceber a diversidade de públicos que o caderno alcançou – estudantes universitários, profissionais das áreas de Administração e Economia, grandes nomes do meio acadêmico etc. – conforme constava de sua proposta inicial. Ao fazermos esse destaque, estamos apontando para o amplo espectro de possibilidades que um veículo midiático pode abrir para a sociedade, e, ao mesmo tempo, para a predisposição que os cidadãos leitores apresentam para as questões da Educação, tratadas não de forma maniqueísta e denunciata, mas em toda sua complexidade.

Isso nos remete a uma reflexão em duas vertentes que se complementam: uma, nos convidando a buscar o que nos diz, afinal, sobre o campo educacional, o conjunto das falas dos entrevistados do caderno *Educação & Trabalho*; outra, nos atraindo para um debate sobre a mídia e o jornalismo, para indagar o que representa uma proposta editorial como a desse caderno, que viabilizou o acesso de grande número de pessoas às falas aqui em análise; ambas nos dizendo que os papéis que cada setor da sociedade assume e desempenha estão imbricados, relacionam-se e interferem uns nos outros. Assim, da caminhada empreendida na presente pesquisa, fica-se com os ganhos da interação entre o papel da escola (aqui tomada como o lócus da educação formal de qualquer nível) e o papel da mídia.

As exposições realizadas pelos entrevistados, suas ideias e propostas, trazem à tona a vasta gama de questões que envolvem o campo da educação em sua estreita relação com o mundo do trabalho. As indicações de que essas entrevistas foram produzidas em uma mesma época e em um mesmo contexto não estão apenas nas datas de sua veiculação ou no espaço

específico em que foram impressas. As falas trazem pontos em comum, mesmo as que mais se opõem. Seja para criticar os preceitos da pós-modernidade, a hegemonia do mercado, o alargamento do âmbito privado em detrimento do público e o culto ao individualismo, seja para exaltar a livre iniciativa e a concorrência e buscar novas formas de acomodar, manter e fortalecer o capitalismo, os entrevistados parecem fazê-lo a partir de um mesmo ponto – do qual se aproximam ou se distanciam –, convidando a investigar a existência de um idioma geral que caracterizaria o pensamento do limiar do século XXI.

Sintetizaria esse idioma geral a palavra *transformação*: representantes do meio empresarial, procedentes do meio acadêmico, titulares de órgãos governamentais, integrantes de ONGs, especialistas em educação básica, ensino superior ou profissionalizante, cada um que ganhou voz no caderno apontou, à sua maneira, que estamos vivendo em uma sociedade que se transforma rápida e intensamente, o que demandaria, para uns, grande necessidade de entendimento crítico desse momento gerador de perplexidade, e, para outros, a criação de mecanismos de adaptação a esse mesmo cenário. Para todos, mudanças no preparo dos indivíduos para transitar por ele, parecem ser tidas como necessárias. Divergências nesse preparo, seja pela via de uma escola dentro da qual é possível fazer rupturas e receber uma educação de cunho humanista e integral; seja por meio de uma educação mais pontual e instrumental, que responda prontamente a exigências que o mercado apresenta, marcam a aproximação ou o distanciamento do que se entenderia por *transformar*. Nesse sentido, o papel da escola na formação do cidadão do século XXI esteve no centro dos debates e embates.

Foi comum observar pontos de vista que visam a retirar da escola toda a responsabilidade pelo sucesso e o fracasso tanto do aluno quanto da sociedade de maneira geral. Ao mesmo tempo em que não se pode responsabilizar a escola pela garantia de um lugar no mercado de trabalho, em uma sociedade cujo desemprego é estrutural e não tem lugar, hoje, para todos os indivíduos escolarizados, também olha-se para essa mesma escola como um lócus potencial de promoção de rupturas, em especial, o rompimento com o que se denomina pensamento único (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003), pelo qual não há alternativas para lidar com o

cenário conturbado de transição entre os séculos, um cenário tido como irreversível, para o qual a única solução é adaptar-se. Pela escola, poder-se-ia desenvolver um pensamento crítico, pelo qual seriam promovidos questionamentos e transformações. Também o papel da escola centraliza o debate em torno da presença do mercado na rotina dos cidadãos do período em estudo: o mercado como vilão influente, que sufoca a educação de cunho integral e humanista, ou o mercado como o bem-vindo grande norteador de propostas educacionais também aparece para o leitor.

Outro debate a que o caderno deu acesso foi a forma natural com que conceitos polissêmicos como o de *competências* passaram a fazer parte da rotina dos cidadãos. Na medida em que subentende um predomínio dos preceitos do mercado e uma responsabilização do indivíduo, a quem é cobrado que cuide da própria formação – e do desenvolvimento de suas competências –, esse conceito relaciona-se também às questões relativas à oposição modernidade/pós-modernidade e, respectivamente, a perspectivas universalistas que levam em conta o sujeito coletivo e as perspectivas particularistas com iniciativas individuais (WOOD, 1999).

Essa oposição embutiria outras, tais como: tradição X adaptação; instituições X organizações; espaço público universalista X espaço midiático particularizado; legalidade e legitimidade X operatividade e eficácia; direitos do homem X direitos da pessoa; separação entre Estado e sociedade civil X interpenetração e confusão entres os dois conceitos, para citar alguns dos importantes embates, que, ao passarmos a conhecer, nos aproximam de um melhor entendimento do cenário no qual estamos imersos.

Todas essas ideias perpassaram as entrevistas. Mais importante do que tomar posição em relação às oposições que se apresentaram, é o fato de terem sido trazidas para debate. Afinal, o jornalismo lida com a pluralidade, com a diversidade, com a multiplicidade de vozes e visões de mundo (LAGÔA, 2008). Conhecer posições divergentes ajuda, inclusive a reforçar as posições com as quais nos afinamos. Analisar em diálogo, trocar pontos de vista, é, sem dúvida, enriquecedor. E aí, partimos para tratar da segunda vertente de análise proposta no

início destas considerações: o papel da mídia. Por meio do Jornalismo, foram socializadas essas posições divergentes, mas, de alguma maneira, dominantes no campo da Educação.

O fato de o caderno ter surgido não como uma proposta estrutural do *Jornal do Brasil*, mas em meio a brechas que se abrem na rotina da produção jornalística (neste caso, a convergência de três condições favoráveis: a existência de um caderno de classificados, que estava “abandonado” e para o qual era necessário dar forma, a visão, por parte de alguns jornalistas da pertinência da discussão envolvendo educação e trabalho, naquele momento; e o entendimento por parte de um editor-chefe da importância da proposta), nos mostra sua singularidade. Levar em conta a subjetividade de jornal e jornalistas no processo de produção do material a ser publicado, bem como os filtros e recortes que caracterizam esse processo, nos desperta para uma leitura crítica da mídia, em especial, da cobertura de Educação, nos convidando a levar em conta não só as linhas como as entrelinhas dos jornais, atentando tanto para o que está nas páginas quanto para o que não está lá, e por quê.

Como mostrado na pesquisa, a estratégia jornalística para garantir a qualidade e a credibilidade do material a ser publicado é abrir espaço para pessoas que ocupam posições de sujeito nos nichos em que atuam. Ao fazer isso, o jornal reafirma a autoridade delas, que, tornando-se ainda mais fortes, mantêm-se como as mais procuradas. Assim, ao mesmo tempo em que afirma posições, o processo de produção jornalística resulta em novos discursos. Desconstruindo-se a crença de que “o que não está na mídia não existe”, atenta-se para o fato de que aquilo que está ali é o que “pode estar”, isto é, o que, após os recortes e filtros, após as escolhas que incluem e excluem, é autorizado a figurar nas páginas.

Debates se realizam em torno da pergunta: o jornalismo é uma forma de conhecimento? (MEDITSCH, 1997). A partir da aproximação com o caderno *Educação & Trabalho*, seja como produto jornalístico, seja como objeto de pesquisa acadêmica (as duas experiências vividas pela autora desta dissertação) é possível responder que sim. Como leitura de domingo, o jornal trouxe para o leitor comum questões que estavam há muito restritas a nichos específicos. A partir dos email recebidos de leitores, é possível verificar a pertinência dessa afirmação. Como objeto de pesquisa, tornou-se fonte de novas reflexões.

Para chegar a essas considerações, um longo caminho foi percorrido. Começou pelo contato com um material bruto – uma coleção de 104 entrevistas – que apenas parecia *querer falar*. Ao cabo desta pesquisa, uma primeira proposta de organização desse material empírico está, agora, disponível, seja para fazer as devidas confirmações daquilo que foi aqui registrado, seja para tomar essa organização como ponto de partida para outras formas de agrupar as entrevistas, que possam ser geradoras de novas reflexões. A organização do material – realizada em diálogo com esse conteúdo e com o contexto no qual foi produzido e que ajudou a conformar – foi fundamental para proceder a um olhar sistemático sobre ele, a fim de extrair-lhe as características mais marcantes e as possibilidades de análise que se abrem. Na busca de extrair embates e posições convergentes registrados pelos entrevistados do caderno *Educação & Trabalho*, uma gama de temas e dilemas surgiram, convidando-nos a novos questionamentos. Alguns caminhos a serem explorados podem ser sugeridos: a partir dos quadros, cotejar o tema de cada entrevista com o nome do jornalista que a produziu, a fim de detectar o quanto sua subjetividade está ali presente, o que contribuiria para a desconstrução dos processos midiáticos, aqui proposta; comparar a situação dos entrevistados, à época – de onde falavam e o que diziam – com o que fazem e dizem nos dias de hoje, verificando-se o que aconteceu com os projetos, ideias e propostas que apresentaram nas entrevistas; comparar o debate travado hoje, com aquele mapeamento na presente pesquisa. É possível, ainda, a construção de outros quadros, com outras relações.

Cabe registrar ainda que constato, ao final do percurso, que, apesar de ter participado do processo de produção do caderno que eu própria analisei, esse processo pôde ocorrer de forma produtiva, em um exercício inusitado, no qual me despojei do olhar de produtora para me transferir para o de pesquisadora, flagrando detalhes relativos à produção jornalística nos quais eu, como produtora, jamais iria pensar ou teria pensado, então. Os dois pontos de vista enriqueceram-se um ao outro: flagrei detalhes do material empírico que talvez não se sobressaíssem se não fosse pela minha experiência como produtora do caderno; e, do lugar de pesquisadora, pude fazer leituras e ter percepções que, como produtora, com certeza, não alcançaria.

No mais, cabem alguns esclarecimentos: na análise, as falas dos entrevistados foram observadas com os olhos e as informações da época, sem lançar mão de informações dos dias de hoje para fazer uma relação com o que era analisado. Não houve também intenção de aprofundar cada uma das ideias que brotaram das falas dos entrevistados, ou de fazer uma abordagem vertical de cada entrevista, separadamente. Foi o fato de elas terem sido olhadas umas em relação às outras que possibilitou que extraíssemos um mapa, um cenário do período. O olhar dirigiu-se todo o tempo ao conjunto das entrevistas.

Ao final, nos damos conta de que o conjunto da análise do material nos põe ao alcance das mãos um concentrado que reúne parte considerável das grandes e principais questões da educação em um só documento. Normalmente, cada uma dessas questões merece artigos, livros, palestras e análises, em separado. Desta vez, os elementos que compõem o cenário da educação estão reunidos em um só quadro, possibilitando uma visualização especial. A concentração desses assuntos em uma única pesquisa, ao contrário de revelar superficialidade, pode oferecer aos próximos pesquisadores a chance de um aprofundamento de cada item, como um roteiro de exploração das questões educacionais que perpassaram o período em análise e que continuam candentes até os dias de hoje.

O material representa, ainda, uma síntese da convergência entre os campos do jornalismo e da educação, por lidar com os limites e possibilidades da cobertura jornalística e com o que se mostra hierarquicamente mais importante entre as questões educacionais. A partir da organização desse material, essas características tornaram-se mais nítidas. Isso reforça as indicações de se aprofundar a análise da relação entre imprensa e educação, a partir do potencial revelado com a experiência do caderno *Educação & Trabalho*, incluindo-se aí a riqueza das dificuldades comuns a esse tipo de intercâmbio.

Especificamente em relação à temática do caderno, cabe registrar que é papel da imprensa resgatar esse debate. Os temas, dez anos depois, ainda estão por se discutir. As publicações que se mantêm, hoje, ao alcance dos leitores continuam no viés das dicas e receitas para a sobrevivência no mundo do trabalho – o caderno *Boa Chance*, bem como a revista *Você S.A* são exemplos. O debate ainda precisa prosseguir. Assim, a expectativa é que esta pesquisa

possa ajudar a dar uma percepção mais nítida da potencialidade da mídia como instância educativa, transformadora – com seus limites, sim, mas ainda com amplas possibilidades. E que possa, também, inspirar novas discussões no campo da educação. Se esta pesquisa, longe de estabelecer certezas, contribuir para que se reduzam as incertezas ou, melhor, para que novas questões apareçam, enriqueçam o debate e iluminem pesquisas futuras, terá cumprido importante função.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Perseu. **Padrões de manipulação da grande imprensa**. Fundação Perseu Abramo, 2001.

ALMEIDA, Edson Pacheco; PEREIRA, Rosângela Saldanha. **Críticas à teoria do capital humano (uma contribuição à análise de políticas públicas em educação)**. Revista da UFMT, v.00, nº 015, Jun/Dez, 2000.

ALVES, Fábio Lopes; GUARNIERI, Ivanor Luiz. **A utilização da imprensa escrita para a escrita da História: diálogos contemporâneos**. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo, Brasília, v. 1, nº 2, p. 30-53, ago/nov, 2007. Disponível em: <http://www.fnj.org.br/rebej/ojs/viewissue.php?id=7>. Acesso em maio de 2009

ANPUH. **150 anos de Paraná: História e Historiografia**. Curitiba 25 a 28 de julho de 2002. Anais do VIII Encontro Regional de História. Disponível em <<http://www.anpuh.uepg.br/anpuh/Anais2002b.pdf>>. Acesso em maio de 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? (ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho)**. São Paulo: Cortez, 1995.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre; Artmed, 2006

BACCEGA, Maria Aparecida. **Do mundo editado à construção do mundo**. In: Comunicação e Educação. São Paulo: Moderna. ECA/USP, 1984.

BALL, Stephen. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v. 1, nº 2. p. 99-116, Jul-Dez 2001. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em maio de 2009.

BARBERO, Jesús Martín e REY, Germán. **Os exercícios do ver – Hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo, Senac, 2001.

BARDANACHVILI, Eliane outros. **A Educação na imprensa carioca nos anos 90**. Trabalho apresentado no IV Encontro Nacional de História da Mídia/GT História do Jornalismo. São Luís (MA), 2006.

\_\_\_\_\_. **O divórcio entre emprego e trabalho**. Site Século XX1, 2007. Disponível em [www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave\\_artigo.asp?cod\\_artigo=201](http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=201). Acesso em março de 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOMFIM, Alexandre Maia do. Há 21 anos Educação e Trabalho transformou-se em Trabalho e Educação: da construção da identidade marxista aos desafios da década de 90 pelo GTTE da Anped. In: **Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social**, 2007, Caxambu. Rio de Janeiro: Anped, 2007. p. 1-17.

3. BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 10ª ed. p. 17-58. Trad. Fernando Tomaz.

\_\_\_\_\_. Compreender. In: **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **Contrafogos – Táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **Sobre a televisão**. Trad. Maria Lucia Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

\_\_\_\_\_. O campo científico. In: BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. Col. Grandes Cientistas Sociais

CANÁRIO, Rui. Escola – crise ou mutação? In: NOVOA, Antonio (dir.). **Espaços de educação, tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p 141-151.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada – A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Trabalho Necessário, Niterói, ano 3, nº 3, 2005. Disponível em <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/MariaTN3.htm>>. Acesso em maio de 2009.

CHABBOT, Colette e RAMIREZ, Francisco O. Development and Education. In: HALLINAN, Maureen T. (Ed.). **Handbook of the Sociology of Education**. Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000.

CHAPARRO, Manuel Carlos. **A revolução das fontes**. O xis da questão, 2005. Disponível em <<http://www.oxisdaquestao.com.br/>> . Acesso em maio de 2009.

CONSTRUÇÃO da proposta pedagógica do Senac Rio, A. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2000.

DIAS, Rosanne Evangelista & LOPES, Alice Casimiro. **Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, nº 85, Dez 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>. Acesso em maio de 2009.

DINES, Alberto. **O papel do jornal**. São Paulo: Summus, 1986.

DUPAS, Gilberto. **Tensões contemporâneas entre o público e o privado**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FAVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **Escola, trabalho, mercado de trabalho**. São Paulo: CENAFOR, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006. 8ª ed.

\_\_\_\_\_. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação – Visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1999

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso – Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIROUX, Henri. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomás Tadeu (org). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 41.-69.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Col. Educação e tempo presente, 10. Petrópolis: Vozes, 1985.

JORNAL DO BRASIL. In: Dicionário Histórico-Bibliográfico Brasileiro. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

KUENZER, Acácia. **A pedagogia de fábrica**. São Paulo: Cortez, 1985.

LA CAPRA, Dominick; KAPLAN, Steven. Rethinking Intellectual History and Reading Texts. In: \_\_\_\_\_. **Rethinking Intellectual History: texts contexts language**. Ithaca: Cornell University Press, 1994.

LAGE, Nilson. **Sobre os incomunicáveis**. Revista Comum, nº 1, v. 1, jan-mar, 1978.

\_\_\_\_\_. **A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

LAGÔA, Ana. **A representação da professora na revista ‘Nova Escola’**. 1998. Paginação parcial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro. Orientação: Tarso Bonilha Mazzotti.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e responsabilidade social**. Observatório da imprensa, 25/09/2002. Disponível em [www.observatorioidaimprensa.com.br/artigos/jd250920021.htm](http://www.observatorioidaimprensa.com.br/artigos/jd250920021.htm) (último acesso em março 2009)

\_\_\_\_\_. **Jornalismo educativo – O encontro possível de práticas e teorias**. Presença Pedagógica.

\_\_\_\_\_. Só há um jornalismo possível. In: GARCIA, Débora; BRANDÃO, Ana Paula (orgs). **Comunicação e Transformação Social: a trajetória do Canal Futura**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos-Canal Futura, 2008. Mimeo.

LIMA, Júlio César França; NEVES, Lucia M. W. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Política de currículo: Recontextualização e hibridismo**. Currículo sem Fronteiras, v.5, n° 2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

LOPES, Fernanda Lima. Identidade jornalística e memória. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; FERREIRA, Lucia Maria Alves. **Mídia e Memória – a produção de sentidos nos meios de comunicação**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 137-154

MANFREDI, Silvia Maria. **Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas**. Educação & Sociedade, v. 19, 64, pp. 13-49, 1999. disponível <[em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002)>

MARKET, Werner. **Novas competências no mundo do trabalho e suas contribuições para a formação do trabalhador**. In: Revista Trabalho e Educação, n° 4. NETE/ FaE/UFMG, 1998.

MARTINS, Ana Luiza. **Da fantasia à História: folheando páginas revisteiras**. História [online]. 2003, vol.22, n°1, pp. 59-79. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-90742003000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742003000100003&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0101-9074. doi: 10.1590/S0101-90742003000100003>

NEVES, Lafaiete. **O futuro da universidade brasileira**. Gazeta do Povo, Curitiba-PR, p. 10, 22 abr. 2004.

OLIVEIRA, Dennis. **Fronteiras do jornalismo no espaço midiático: A real dimensão da função ideológica da informação jornalística**. Trabalho apresentado durante o IX Colóquio Internacional sobre a Escola Latino-Americana de Comunicação (Celacom 2005), realizado de 9 a 11 de Maio de 2005 no Campus Rudge Ramos da Universidade Metodista de São Paulo (Umesp).

PINTO, Manuel. **Fontes jornalísticas: contributos para o mapeamento do campo**. In Comunicação e Sociedade, vol 14 (1-2), Braga: Universidade do Minho, 2000, p. 277-294.

REIMERS, Fernando. **Unequal schools, unequal chances – The challenges to equal opportunity in the Americas**. Cambridge: David Rockefeller Center, Harvard University Press, 2000.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart; BRASILIENSE, Danielle Ramos. Memória e narrativa jornalística. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart e FERREIRA, Lucia Maria Alves. **Mídia e Memória – a produção de sentidos nos meios de comunicação**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 219-235.

SADER, Emir; LEHER, Roberto. **Público, estatal e privado na reforma universitária.** Universidade de Santiago de Compostela, 2006. Disponível em <http://firgoa.usc.es/drupal/node/30051>

SEGNINI, Liliana R. P. **Educação e Trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente.** São Paulo: Perspec. vol.14 nº2 São Paulo Apr./June 2000 doi: 10.1590/S0102-88392000000200011.

SEVCENKO, Nicolau. No loop da montanha-russa. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

SEVERINO, Antônio J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio **da formação humana no atual cenário histórico.** São Paulo em Perspectiva, v. 14, nº 2, p. 65-71. Abr-Jun, 2000. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200010) >

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. **Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação.** Educ. Soc. [online]. 1997, vol.18, nº61, pp. 13-35. ISSN 0101-7330. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000400002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em maio de 2009.

SOUZA, Francisco Heitor de M. **Estratégias do Banco Mundial e definição de políticas educacionais no Brasil.** Revista PUCVIVA nº 14, out-dez, 2001. Disponível em [http://www.apropucsp.org.br/revista/r14\\_r04.htm](http://www.apropucsp.org.br/revista/r14_r04.htm)>

SPINK, Mary Jane; MENEGAN, Vera Mincoff. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos nos cotidianos. Aproximações teóricas e metodológicas.** São Paulo: Cortez, 2000.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. **O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 24, p. 140-164, Set-Dez, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a11.pdf> >. Acesso em julho de 2007.

VIZEU, Alfredo. A produção de sentidos no jornalismo: da teoria da enunciação a **enunciação jornalística.** 2003. Disponível em <http://www.ufrgs.br/gtjornalismocompos/doc2003/vizeu2003.doc>>

YOUNG, Michael. Construir e reconstruir uma Sociologia do Currículo. In: O currículo do **futuro: da Nova Sociologia Crítica da Educação a uma Teoria Crítica do Aprendizado.** Campinas: Papyrus, 200, p. 21 a 75.

WOOD, Ellen; FOSTER, John Bellamy (Org.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo.** São Paulo: Jorge Zahar Editor, 1999. p.161-174.

## ANEXOS

1. Quadros do mapeamento das entrevistas.

Quadro I (Apresentação); Quadro II (Procedência geográfica); Quadro III (Procedência institucional); e Quadro IV (Categorias temáticas)

2. Fac-símiles do caderno

3. Entrevista com a jornalista Ana Lagôa, idealizadora do caderno e sua primeira editora, realizada em 15/07/2008, para esta dissertação.

4. Íntegra da proposta editorial do caderno *Educação & Trabalho*.

5. Transcrição de e-mails dos leitores.

6. Íntegras de três entrevistas.

Guilherme Bettencourt; Pablo Gentili; e Magda Becker

## 1. Quadros de categorizações da totalidade das entrevistas

### QUADRO I – APRESENTAÇÃO

<b>Autor*</b>	<b>data</b>	<b>Entrevistado</b>	<b>Título</b>
EB	17/12/2000	Almerindo Janela Afonso /sociólogo	<i>Avaliação nacional ignora processo de evolução escolar</i>
AL	14/03/1999	Ana Cristina Limongi França	<i>O trabalho sem dor</i>
EB	09/04/2000	Ana Maria Baeta	<i>O professor também precisa construir seu conhecimento</i>
AL	05/12/1999	Antonio Celso	<i>A universidade do povo</i>
EB	22/10/2000	Antonio Flavio Barbosa Moreira	<i>Disciplinas ainda têm seu lugar</i>
EB	10/09/2000	Antônio José Lopes (Bigode)	<i>Ensino da Matemática ganha site</i>
AL	19/09/1999	Antonio Novoa	<i>O futuro é agora (A educação e novo século)</i>
AL	02/04/2000	Carlos Alberto Magalhães Mota	<i>Diante das desigualdades, escola não pode ser otimista</i>
AL	09/05/1999	Carlos Alberto Serpa	<i>Adeus aos vestibulares</i>
AL	24/10/1999	Carlos Augusto Azevedo	<i>Para não perder a corrida</i>
EB	18/06/2000	Carlos Lucena	<i>Ensino a distância redefine papel de professor e aluno</i>
AL	31/10/1999	Carmem Moura	<i>Modernização x exclusão</i>
EB	20/08/2000	Célia Linhares	<i>Para mudar a escola, é preciso conhecer e ouvir o professor</i>
EB	19/11/2000	Celso Crespo Franco	<i>Saeb, avaliação necessária</i>
AL	02/05/1999	Celso Niskier	<i>Escola virtual já é realidade</i>
AL	31/01/1999	Charles Rossi	<i>Corrida contra o tempo</i>
EB	30/07/2000	Cipriano Luckesi	<i>Avaliar não é julgar o aluno</i>
EB	19/03/2000	Clarice Nunes	<i>Afinal, para que serve a escola?</i>
EB	09/07/2000	Claudia Werneck	<i>Conceito de escola inclusiva ainda é pouco compreendido</i>
AL	13/02/2000	Claudio Piñanez	<i>Carreira movida a inquietação</i>
EB	07/05/2000	Domenico de Masi	<i>Ricos e pobres podem ser educados para ócio e trabalho</i>
EB	29/10/2000	Dominique Colinvaux	<i>Conceito de aprendizagem precisa ser reavaliado</i>
EB	10/12/2000	Donaldo Bello de Souza e Rodolfo Ferreira	<i>Universidade é lugar ideal de formação do professor</i>

EB	30/04/2000	Elvira de Souza Lima	<i>Escola restringe ao ano letivo o desenvolvimento da criança (ciclos de formação)</i>
AL	21/03/1999	Fátima Bayma	<i>O salto da educação a distância</i>
EB	27/08/2000	Fernando Hernández	<i>As disciplinas escolares a serviço do conhecimento</i>
AL	29/08/1999	Fernando Peregrino	<i>Mais ciência, mais trabalho</i>
AL	21/02/1999	Fredric Litto	<i>A educação do futuro</i>
AL	28/02/1999	Gaudêncio Frigotto	<i>A base é o que importa</i>
AL	19/12/1999	Gimeno Sacristán	<i>Direito universal [currículo e crítica à privatização do ensino]</i>
AL	24/01/1999	Guilherme Bettencourt	<i>O valor do capital humano</i>
EB	08/04/2001	Heloísa Luck	<i>Sociedade deve fazer sua parte por uma educação de qualidade</i>
AL	08/08/1999	Hesio Cordeiro	<i>O preço dos anos perdidos [decadência e abandono do ensino]</i>
**	27/02/2000	Ilza Camarotti e Peter Spink	<i>Novas parcerias contra o drama da exclusão</i>
AL	20/02/2000	Isac João de Vasconcelos	<i>Queremos autonomia, mas com recursos de Estado</i>
AL	16/05/1999	Iza Guerra	<i>Profissão: cidadania [Serviço Social]</i>
AL	30/05/1999	Iza Locatelli	<i>Aqui existe trabalho</i>
AL	01/08/1999	Jacob Pallis Jr.	<i>Cada vez mais matemática</i>
AL	12/03/2000	Jane Soares de Almeida	<i>Apesar de tudo, as mulheres saem ganhando</i>
AL	23/05/1999	João Luiz Pinaud	<i>Direito em revisão</i>
EB	15/04/2001	José Américo Lacerda Jr.	<i>Escola rejeita saberes sofisticados do cotidiano</i>
AL	17/01/1999	José Henrique Vilhena de Paiva	<i>A reforma universitária</i>
AL	20/06/1999	Juana Sancho	<i>Lição para usar tecnologia</i>
AL	26/03/2000	Jurjo Torres Santomé	<i>Currículo mascara a intenção oculta da escola</i>
AL	12/09/1999	Jussara Hoffman	<i>Avaliar é buscar justiça</i>
AL	06/06/1999	Leyla Felix do Nascimento	<i>Novos recursos humanos</i>
AL	10/10/1999	Lia Faria	<i>Os amores de uma professora</i>
AL	15/08/1999	Livia Barbosa e Hilda Alevato	<i>Mérito só com igualdade [os impactos da globalização nas relações de produção]</i>
EB	23/04/2000	Luis Antônio Cunha	<i>Autoritarismo e burocracia predominam na universidade</i>
EB	24/09/2000	Luiz Bernardo Leite Araújo	<i>Cidadania passa pela escola</i>
AL	25/07/1999	Luiz Carlos Scavarda	<i>Tecnologia nada garante</i>
EB	26/11/2000	Magda Becker Soares	<i>'Letrar' é mais que alfabetizar</i>
EB	23/07/2000	Marcos Arruda	<i>Uma educação para a 'economia solidária'</i>
AL	07/03/1999	Marcos Bragança	<i>A volta dos politécnicos</i>
AL	10/01/1999	Marcos Formiga	<i>A era do aprender</i>

EB	06/08/2000	Maria Helena Castro	<i>Um perfil para o Ensino Médio</i>
AL	28/03/1999	Maria Lúcia Horta de Almeida	<i>Educação não é adestramento</i>
EB	04/03/2001	Maria Lúcia Kamache	<i>Criança que vive na rua é inteligente e desafiadora</i>
EB	01/04/2001	Marisa Lajolo	<i>Leitura ainda tem pouca importância no país</i>
EB	21/05/2000	Marlene Carvalho	<i>Fracasso do aluno começa na alfabetização</i>
EB	28/01/2001	Marta Porto	<i>Participação da sociedade na escola indica amadurecimento</i>
AL	25/04/1999	Maurício Guedes	<i>Pesquisa cria mercado</i>
AL	22/08/1999	Maurício de Pinho Gama	<i>Só crédito não é suficiente [crédito educativo]</i>
EB	15/10/2000	Menga Lüdke	<i>É preciso valorizar o 'saber docente'</i>
**	14/11/1999	Michael Willmott	<i>Sem medo do futuro</i>
EB	03/12/2000	Miguel Arroyo	<i>Escola pública, foco de grandes inovações</i>
EB	05/11/2000	Mirian Paura	<i>Ao jovem, menos crítica e mais apoio</i>
EB	04/06/2000	Moacir Gadotti	<i>'Escola cidadã', uma utopia virando realidade</i>
AL	11/07/1999	Nelson Pedrozo	<i>Hora e vez dos rebeldes</i>
AL	28/11/1999	Nelson Pretto	<i>Futuro da escola</i>
EB	18/03/2001	Nilda Alves	<i>História do professor interfere no uso que faz da tecnologia</i>
AL	09/01/2000	Nilda Teves	<i>Esquecer o mercado</i>
EB	02/07/2000	Pablo Gentili	<i>Privatização envolve e interfere no sistema educacional</i>
EB	18/02/2001	Paulo Blikstein	<i>Novas tecnologias podem limitar e escravizar o homem</i>
AL EB	08/10/2000	Pedro Demo	<i>Educar é diferente de ensinar</i>
AL EB	17/09/2000	Peter McLaren	<i>Globalização e exclusão na escola</i>
EB	01/10/2000	Rafael Sanches Neto	<i>Educação profissional vai além da formação técnica</i>
AL	04/04/1999	Raul Russo	<i>Seqüencial atrai classe média</i>
AL	12/12/1999	Regina de Assis	<i>Qualidade definida (qualidade do ensino, desigualdade e diversidade)</i>
AL	06/02/2000	Renato Luiz de Castro Santos	<i>A nova administração [sobre a nova administração das empresas, que, hoje, devem levar em conta o 'balanço social']</i>
EB	14/01/2001	Ricardo Antunes	<i>Qualificação profissional não é antídoto contra o desemprego</i>
AL	23/01/2000	Rivka Anijovich	<i>Respeito pela diferença</i>
AL	11/04/1999	Roberto Rodrigues	<i>O novo cooperativismo</i>
EB	07/01/2001	Ruben Klein	<i>Educação deve superar modismo e preservar qualidade</i>
AL	30/01/2000	Segen Estefen	<i>Academia aberta [abertura do meio acadêmico a projetos interdisciplinares]</i>
AL	05/09/1999	Serafín Antúnez	<i>A lição espanhola</i>
EB	16/07/2000	Sérgio Bonecker	<i>A pesquisa ao alcance das empresas</i>
EB	03/09/2000	Sérgio Haddad	<i>Para alfabetizar, boa escola e boas condições</i>

			<i>sociais [educação de jovens e adultos]</i>
EB	16/04/2000	Solange Jobim	<i>Adultos e crianças vivem momento de desencontro</i>
AL	07/11/1999	Sonia Kramer	<i>Criança precisa de cultura</i>
EB	11/02/2001	Sonia Mograbi	<i>Participação da comunidade escolar é chave para 'educação cidadã'</i>
EB	22/04/2001	Sonia Regina Mendes	<i>Curso pós-médio, alternativa restrita às classes populares</i>
AL	14/05/2000	Telma Weisz	<i>O legado construtivista de duas décadas</i>
EB	10/09/2000	Ubiratan D' Ambrosio	<i>Quem tem medo da Matemática?</i>
EB	12/11/2000	Vani Kenski	<i>Novas tecnologias, desafio para a escola</i>
EB	25/03/2001	Vanilda Paiva	<i>A origem das idéias de Paulo Freire [título de referência, não original; original não aparece na cópia digital]</i>
EB	13/08/2000	Vera Vasconcellos	<i>Para a criança pequena, professor bem preparado</i>
EB	25/06/2000	Victor Valla	<i>País ignora discurso e modo de vida das classes populares</i>
EB	04/02/2001	Waldeck Carneiro da Silva	<i>Universidade pública deve se preservar da 'lógica do mercado'</i>
AL	19/09/1999	Waldez Ludwig	<i>Invente seu meio de vida</i>
AL	16/01/2000	Wanderley dos Santos	<i>Não há tecnologia sem técnicos</i>
AL	17/10/1999	Werner Market	<i>Trabalho com novo desenho</i>
EB	11/06/2000	Yves de La Taille	<i>Conceito de ética ainda é pouco entendido na escola</i>
EB	28/05/2000	Yvonne Maggie	<i>Universidade segrega aluno de classes populares</i>
Total			<b>104</b>

\* AL = Ana Lagôa

EB = Eliane Bardanachvili

\*\* Outros jornalistas

## QUADRO II – PROCEDÊNCIA – NACIONAIS / INTERNACIONAIS

### Quadro II.1 – NACIONAIS

#### Quadro II.1.1 – Nacionais / Rio de Janeiro

<i>Entrevistado</i>	<i>Brasil</i>	<i>Estado</i>
Ana Maria Baeta	Rio de Janeiro	RJ
Antonio Celso	Rio de Janeiro	RJ
Antonio Flavio Barbosa Moreira	Rio de Janeiro	RJ
Carlos Alberto Serpa	Rio de Janeiro	RJ
Carlos Augusto Azevedo	Rio de Janeiro	RJ
Carlos Lucena	Rio de Janeiro	RJ
Carmem Moura	Rio de Janeiro	RJ
Célia Linhares	Rio de Janeiro	RJ
Celso Creso Franco	Rio de Janeiro	RJ
Celso Niskier	Rio de Janeiro	RJ
Charles Rossi	Rio de Janeiro	RJ
Clarice Nunes	Rio de Janeiro	RJ
Claudia Werneck	Rio de Janeiro	RJ
Dominique Colinvaux	Rio de Janeiro	RJ
Donaldo Bello de Souza e Rodolfo Ferreira	Rio de Janeiro	RJ
Fátima Bayma	Rio de Janeiro	RJ
Fernando Peregrino	Rio de Janeiro	RJ
Gaudêncio Frigotto	Rio de Janeiro	RJ
Guilherme Bettencourt	Rio de Janeiro	RJ
Hesio Cordeiro	Rio de Janeiro	RJ
Isac Joao de Vasconcelos	Rio de Janeiro	RJ
Iza Guerra	Rio de Janeiro	RJ
Iza Locatelli	Rio de Janeiro	RJ
Jacob Pallis Jr.	Rio de Janeiro	RJ
João Luiz Pinaud	Rio de Janeiro	RJ
José Américo Lacerda Jr.	Niterói	RJ
José Henrique Vilhena de Paiva	Rio de Janeiro	RJ
Leyla Felix do Nascimento	Rio de Janeiro	RJ
Lia Faria	Niterói	RJ
Livia Barbosa e Hilda Alevato	Niterói, Rio de Janeiro	RJ
Luis Antônio Cunha	Rio de Janeiro	RJ

Luiz Bernardo Leite Araújo	Rio de Janeiro	RJ
Luiz Carlos Scavarda	Rio de Janeiro	RJ
Marcos Arruda	Rio de Janeiro	RJ
Marcos Bragança	Rio de Janeiro	RJ
Maria Lúcia Horta de Almeida	Rio de Janeiro	RJ
Maria Lúcia Kamache	Rio de Janeiro	RJ
Marlene Carvalho	Rio de Janeiro	RJ
Marta Porto	Rio de Janeiro	RJ
Maurício Guedes	Rio de Janeiro	RJ
Maurício de Pinho Gama	Rio de Janeiro	RJ
Menga Lüdke	Rio de Janeiro	RJ
Mirian Paura	Rio de Janeiro	RJ
Nelson Pedrozo	Rio de Janeiro	RJ
Nilda Alves	Rio de Janeiro	RJ
Nilda Tevês	Rio de Janeiro	RJ
Pablo Gentili	Rio de Janeiro	RJ
Rafael Sanches Neto	Rio de Janeiro	RJ
Raul Russo	Rio de Janeiro	RJ
Regina de Assis	Rio de Janeiro	RJ
Renato Luiz de Castro Santos	Rio de Janeiro	RJ
Rivka Anijovich	Rio de Janeiro	RJ
Ruben Klein	Rio de Janeiro	RJ
Segen Estefen	Rio de Janeiro	RJ
Sérgio Bonecker	Rio de Janeiro	RJ
Solange Jobim	Rio de Janeiro	RJ
Sonia Kramer	Rio de Janeiro	RJ
Sonia Mograbi	Rio de Janeiro	RJ
Sonia Regina Mendes	Rio de Janeiro	RJ
Vanilda Paiva	Rio de Janeiro	RJ
Vera Vasconcellos	Rio de Janeiro	RJ
Victor Valla	Rio de Janeiro	RJ
Waldeck Carneiro da Silva	Rio de Janeiro	RJ
Wanderley dos Santos	Rio de Janeiro	RJ
Yvonne Maggie	Rio de Janeiro	RJ
<b>TOTAL RIO DE JANEIRO</b>		<b>65</b>

**Quadro II.1.2 – Nacionais / São Paulo**

<b><i>Entrevistado</i></b>	<b>Brasil</b>	<b>Estado</b>
Ana Cristina Limongi França	São Paulo	SP
Antônio José Lopes (Bigode)	São Paulo	SP
Fredric Litto	São Paulo	SP
Ilza Camarotti e Peter Spink	São Paulo	SP
Jane Soares de Almeida	São Paulo	SP
Marisa Lajolo	Campinas	SP
Moacir Gadotti	São Paulo	SP
Roberto Rodrigues	São Paulo	SP
Ricardo Antunes	Campinas	SP
Sérgio Haddad	São Paulo	SP
Ubiratan D'Ambrosio	Campinas	SP
Vani Kenski	São Paulo	SP
Telma Weisz	São Paulo	SP
Yves de La Taille	São Paulo	SP
<b>TOTAL SÃO PAULO</b>		<b>13</b>

**Quadro II.1.3 – Nacionais / PR, RS, MG, DF e BA**

<b><i>Entrevistado</i></b>	<b>Brasil</b>	<b>Estado</b>
Cipriano Carlos Luckesi	Salvador	BA
Heloísa Luck	Curitiba	PR
Jussara Hoffman	Porto Alegre	RS
Magda Becker Soares	Belo Horizonte	MG
Miguel Arroyo	Belo Horizonte	MG
Marcos Formiga	Brasília	DF
Maria Helena Castro	Brasília	DF
Pedro Demo	Brasília	DF
Nelson Pretto	Salvador	BA
Waldez Ludwig	Brasília	DF
<b>TOTAL OUTROS</b>		<b>10</b>

<b>TOTAL BRASIL</b>		<b>88</b>
---------------------	--	-----------

**Quadro II.2 – INTERNACIONAIS**

<b><i>Entrevistado</i></b>	<b>Exterior</b>
Almerindo Janela Afonso	Minho, Portugal
Antonio Novoa	Lisboa, Portugal
Carlos Alberto Magalhães Mota	Trás-os-Montes, Portugal
Claudio Piñanez	Hawthorne, EUA
Elvira de Souza Lima	Nova Iorque, EUA/ Salamanca, Espanha
Paulo Blikstein	Massachusetts, EUA
Peter McLaren	Califórnia, LA, EUA
Domenico de Masi	Roma, Itália
Fernando Hernández	Barcelona, Espanha
Gimeno Sacristán	Valencia, Espanha
Juana Sancho	Barcelona, Espanha
Jurjo Torres Santomé	La Coruña, Espanha
Michael Willmott	Londres, Inglaterra
Werner Market	Alemanha / Rio de Janeiro
<b>TOTAL INTERNACIONAL</b>	<b>14</b>

### QUADRO III – PROCEDÊNCIA – INSTITUIÇÕES / ORGANIZAÇÕES

**Quadro III.1 – PROCEDÊNCIA – Universidade**

<b>Entrevistado</b>	<b>Instituição/ Função</b> (Na época da entrevista)	<b>Tipo</b>
Almerindo Janela Afonso /sociólogo	Professor de Sociologia da Educação e Políticas Educativas/ Universidade do Minho	Universidade
Ana Cristina Limongi França	Professora da Universidade de São Paulo, estudiosa de empresas com certificado ISO 9000	Universidade
Antonio Celso	Reitor da Uerj	Universidade
Antonio Flavio Barbosa Moreira	Coordenador do Núcleo de Estudos do Currículo da Faculdade de Educação da UFRJ	Universidade
Antonio Novoa	Universidade de Lisboa	Universidade
Carlos Alberto Magalhães Mota	Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Trás-os-Montes do Alto Douro	Universidade
Carlos Alberto Serpa	Fundação Cesgranrio e Universidade Gama Filho	Fundação - Privada / Universidade
Carlos Lucena	Coordenador do Laboratório de Engenharia de Software do Depto. de Informática da PUC-Rio	Universidade
Célia Linhares	Professora titular da Faculdade de Educação da UFF, coordenadora do grupo de pesquisa Aleph	Universidade
Celso Crespo Franco	Departamento de Educação PUC-RJ	Universidade
Celso Niskier	Diretor Geral da Unicarioca	Universidade
Cipriano Carlos Luckesi	Professor de Filosofia da Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia	Universidade
Clarice Nunes	Pesquisadora associada ao programa de pós-graduação da UFF e do Centro Pedagógico Pedro Arrupe	Universidade
Domenico de Masi	Professor de Sociologia do Trabalho na Universidade de Roma/La Sapienza e presidente da Società Italiana del Telelavoro	Universidade
Dominique Colinvaux	Professora de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da UFF	Universidade
Donaldo Bello de Souza e Rodolfo Ferreira	Coordenador do Núcleo de Projetos Especiais e coordenador do Núcleo de Gestão e Avaliação da Uerj	Universidade
Elvira de Souza Lima	Hofstra University, Nova Iorque e Universidade de Salamanca, Espanha	Universidade
Fernando Hernández	Diretor da Divisão de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Barcelona, Espanha	Universidade
Fredric Litto	Diretor da Escola do Futuro, da USP	Universidade

Gaudêncio Frigotto	Professor da Faculdade de Educação da UFF, especialista em Educação e Trabalho	Universidade
Gimeno Sacristán	Especialista em Didática e Organização Escolar da Universidade de Valencia, Espanha	Universidade
Heloísa Luck	Professora do mestrado em Educação da PUC-Paraná e Diretora da ONG Mobilização Educacional	Universidade
Isac Joao de Vasconcelos	Sub-reitor de Graduação - Uerj	Universidade
Jane Soares de Almeida	Professora da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp e autora do livro <i>Mulher e Educação, a paixão pelo possível</i>	Universidade
José Américo Lacerda Jr.	Pesquisador, doutorando da Faculdade de Educação da UFF	Universidade
Iza Guerra	Superintendente do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ	Universidade
José Henrique Vilhena de Paiva	Reitor UFRJ	Universidade
Juana Sancho	Professora titular de Currículo e Novas Tecnologias da Universidade de Barcelona	Universidade
Jurjo Torres Santomé	Professor e pesquisador do Departamento de Pedagogia e Didática das Ciências Experimentais da Universidade de La Coruña, Espanha	Universidade
Jussara Hoffman	Professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Universidade
Livia Barbosa e Hilda Alevato	Professora de Antropologia na UFF e autora de <i>Jeitinho Brasileiro e Igualdade e Meritocracia</i> . Psicóloga da Faculdade de Educação da UFF	Universidade
Luis Antônio Cunha	Professor titular da Faculdade de Educação da UFRJ	Universidade
Luiz Bernardo Leite Araújo	Departamento de Filosofia da Uerj	Universidade
Luiz Carlos Scavarda	Decano do Centro Técnico-Científico da PUC-Rio	Universidade
Magda Becker Soares	Professora emérita da UFMG	Universidade
Marcos Bragança	Diretor-geral do Instituto Politécnico da Universidade Estácio de Sá	Universidade
Marcos Formiga	Coordenador do Laboratório de Estudos do Futuro da Universidade de Brasília	Universidade
Marisa Lajolo	Professora titular de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp	Universidade
Marlene Carvalho	Diretora da Faculdade de Educação da UFRJ	Universidade
Maurício Guedes	Presidente da Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos de Tecnologia Avançada (Anprotec), diretor da incubadora de empresas da UFRJ	Associação Universidade
Menga Lüdke	Professora titular do Departamento de Educação da PUC-Rio	Universidade
Miguel Arroyo	Professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade

Mirian Paura	Professora da Faculdade de Educação da Uerj	Universidade
Nelson Pretto	Professor da Faculdade de Educação da UFBA	Universidade
Nilda Alves	Professora titular da Faculdade de Educação da Uerj e presidente da Anped	Universidade
Nilda Teves	Diretora de ensino da Universidade Veiga de Almeida	Universidade
Pablo Gentili	Professor do Laboratório de Políticas Públicas e do programa de pós-graduação da Uerj	Universidade
Paulo Blikstein	Pesquisador (brasileiro) do Media Lab do MIT, no grupo de Seymour Papert e David Cavallo, <i>The future of learning</i>	Universidade
Pedro Demo	Professor da Universidade de Brasília	Universidade
Peter McLaren	Professor da Graduate School of Education and Information Studies da Univ. da Califórnia,	Universidade
Ricardo Antunes	Livre docente em Sociologia do Trabalho também na Unicamp	Universidade
Segen Estefen	Diretor da Coppe/URFJ	Universidade
Serafín Antúnez	Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona, especialista em organização escolar	Universidade
Sérgio Bonecker	Diretor do Instituto de Biologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e coordenador do Programa de Formação Profissional em Gestão Ambiental e Perícia Ambiental	Universidade
Solange Jobim	Coordenadora de Pós-graduação em Psicologia Clínica do Departamento de Psicologia da PUC-Rio e professora da Faculdade de Educação da Uerj	Universidade
Sonia Kramer	Coordenadora do primeiro curso de especialização em educação infantil, da PUC-Rio	Universidade
Sonia Regina Mendes	Diretora adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/Uerj	Universidade
Ubiratan D'Ambrosio	Professor emérito de Matemática da Unicamp, à frente, no Brasil, do movimento da Etnomatemática	Universidade
Vani Kenski	Professora da pós-graduação da Faculdade de Educação da USP e da Metodista de São Paulo	Universidade
Vera Vasconcellos	Titular do Departamento de Psicologia e da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFF / Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa e Extensão da Criança de 0 a 6	Universidade
Waldeck Carneiro da Silva	Diretor da Faculdade de Educação da UFF	Universidade
Werner Market	Professor visitante da UFRN ex-professor visitante do Núcleo de Educação e Trabalho da UFRJ	Universidade
Yves de La Taille	Professor doutor do Instituto de Psicologia USP	Universidade

Yvonne Maggie	Titular do departamento de Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e diretora da Editora da UFRJ	Universidade
<b>TOTAL UNIVERSIDADE</b>		<b>65</b>

### Quadro III.2 – PROCEDÊNCIA – Instituição de pesquisa

<b>Entrevistado</b>	<b>Instituição/ Função</b> (Na época da entrevista)	<b>Tipo</b>
Ana Maria Baeta	Pedagoga, Museu da Vida/Fiocruz, coordenadora da pesquisa <i>Museu da Vida/Fiocruz: Uma contribuição para a educação formal?</i>	Instituição de Pesquisa
Jacob Pallis Jr.	Diretor do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, do Ministério da Ciência e Tecnologia	Instituição de Pesquisa
Ruben Klein	Pesquisador do Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC) e consultor da Fundação Cesgranrio	Instituição de Pesquisa Fundação Privada
Victor Valla	Pesquisador da ENSP/Fiocruz, professor de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFF e Fundador da ONG Centro de Estudos e Pesquisa da Leopoldina (Cepel)	Instituição de pesquisa
<b>TOTAL INST. DE PESQUISA</b>		<b>4</b>

### Quadro III.3 – PROCEDÊNCIA – Escola

<b>Entrevistado</b>	<b>Instituição/ Função</b> (Na época da entrevista)	<b>Tipo</b>
Antônio José Lopes (Bigode)	Professor de Matemática, das equipes da Escola da Vila e do Colégio Logus	Escola
<b>TOTAL ESCOLA</b>		<b>1</b>

**Quadro III.4 – PROCEDÊNCIA – Órgão governamental**

<b>Entrevistado</b>	<b>Instituição/ Função</b> (Na época da entrevista)	<b>Tipo</b>
Carlos Augusto Azevedo	Presidente da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio (Faetec)	Órgão Governamental
Carmem Moura	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	Órgão governamental
Fernando Peregrino	Presidente da Faperj	Órgão governamental
Hesio Cordeiro	Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro	Órgão governamental
Iza Locatelli	Coordenadora dos programas da Juventude da Prefeitura do Rio	Órgão governamental
Lia Faria	Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro	Órgão governamental
Maria Helena Castro	Presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep)	Órgão governamental
Maria Lúcia Horta de Almeida	Coordenadora do Programa Educação para a Competitividade (Proeduc) / Finep	Órgão governamental
Regina de Assis	Membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação	Órgão governamental
Rivka Anijovich	Diretora do Programa de Ensino para a Diversidade, em Buenos Aires Palestrante do Projeto de Excelência Educativa do Conselho de Educação Judaica do Rio de Janeiro	Órgão governamental
Sonia Mograbi	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	Órgão governamental
Maria Lúcia Kamache	Presidente da Fundação para a Infância e a Adolescência (FIA)/ Secretaria de Estado de Ação Social e Cidadania	Órgão governamental
Maurício de Pinho Gama	Coordenador da Cátedra Andrés Bello de Juventude, Educação e Emprego; ex-coordenador do Programa Nacional de Crédito Educativo	Cátedra Órgão governamental
Wanderley dos Santos	Primeiro reitor da Universidade Estadual do Norte Fluminense, Secretário Estadual de Ciência e Tecnologia	Órgão governamental
<b>TOTAL ÓRGÃO GOVERNAMENTAL</b>		<b>13</b>

**Quadro III.5 – PROCEDÊNCIA – Empresa/Form. profissionalizante/Órgão de classe**

<b>Entrevistado</b>	<b>Instituição/ Função</b> (Na época da entrevista)	<b>Tipo</b>
Charles Rossi	Diretor geral do Senac Rio de Janeiro	Formação profissionalizante
Fátima Bayma	Professora da Escola Brasileira de Administração Pública da FGV, especialista em Organizações	Fundação – Privada
Guilherme Bettencourt	Diretor-superintendente da Xerox do Brasil	Empresa
João Luiz Pinaud	Instituto dos Advogados do Brasil	Órgão de classe
Leyla Felix do Nascimento	Superintendente do Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) e diretora de projetos da Associação Brasileira de Recursos Humanos	Formação profissionalizante
Michael Willmott	Diretor da Fundação Futuro ( <i>Future Foundation</i> ) de assessoria a empresas	Associação – Empresas
Nelson Pedrozo	Diretor de ensino do Ibmecc Business School	Formação profissionalizante – Escola de Negócios
Rafael Sanches Neto	Diretor regional do Senac Rio, coordenador da nova proposta pedagógica da entidade	Formação profissionalizante
Raul Russo	Diretor do Centro Superior de Educação e Aperfeiçoamento Profissional (Cedap), da Universidade Castelo Branco	Formação profissionalizante
Roberto Rodrigues	Professor de Agronomia da Unesp (SP), empresário rural, primeiro não-europeu a presidir a Aliança Cooperativa Internacional	Empresa
<b>TOTAL VÁRIOS/EMPRESA</b>		<b>10</b>

**Quadro III.6 – PROCEDÊNCIA – Sem instituição**

<b>Entrevistado</b>	<b>Instituição/ Função</b> (Na época da entrevista)	<b>Tipo</b>
Renato Luiz de Castro Santos	Engenheiro civil, especialista em administração de empresas, autor do livro <i>O que há de novo (e velho) na moderna administração</i> , da UniverCidade Editora	Sem instituição
Telma Weisz	Pesquisadora, formadora de professores na psicogênese da língua escrita	Sem instituição
Waldez Ludwig	Consultor de empresas para questões de qualidade	Sem instituição
Claudia Werneck	Autora dos livros <i>Muito prazer, eu existo e Quem cabe no seu Todos?</i>	Sem instituição
Ilza Camarotti e Peter Spink	Autores do livro <i>Parcerias e Pobreza _ Soluções locais na construção de relações socioeconômicas</i>	Sem instituição
<b>TOTAL SEM INSTIT.</b>		<b>5</b>

**Quadro III.7 – PROCEDÊNCIA – ONG**

<b>Entrevistado</b>	<b>Instituição/ Função</b> (Na época da entrevista)	<b>Tipo</b>
Moacir Gadotti	Fundador e diretor do Instituto Paulo Freire e titular da Faculdade de Educação da USP	ONG
Vanilda Paiva	Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada	ONG
Sérgio Haddad	Secretário executivo da ONG Ação Educativa e presidente da Associação Brasileira de ONGs (Abong)	ONG
<b>TOTAL ONG</b>		<b>3</b>

**Quadro III.8– PROCEDÊNCIA – Organismo internacional**

<b>Entrevistado</b>	<b>Instituição/ Função</b> (Na época da entrevista)	<b>Tipo</b>
Marta Porto	Diretora regional da Unesco no Rio de Janeiro,	Organismo internacional
<b>TOTAL ORG. INTERN.</b>		<b>1</b>

## QUADRO IV – CATEGORIAS TEMÁTICAS?)

### QUADRO IV.1 – Categorias temáticas / Educação Escolar

<b>Entrevistado</b>	<b>Título</b>	<b>Categoria temática</b>
Ana Maria Baeta	<i>O professor também precisa construir seu conhecimento</i>	Educação Escolar/ Professor
Antonio Flavio Barbosa Moreira	<i>Disciplinas ainda têm seu lugar</i>	Educação Escolar/ Currículo
Antônio José Lopes (Bigode)	<i>Ensino da Matemática ganha site</i>	Educação Escolar/ currículo
Antonio Novoa	<i>O futuro é agora (A educação e novo século)</i>	Educação Escolar/ papel da escola
Carlos Alberto Magalhães Mota	<i>Diante das desigualdades, escola não pode ser otimista</i>	Educação Escolar/papel da escola
Célia Linhares	<i>Para mudar a escola, é preciso conhecer e ouvir o professor</i>	Educação Escolar/ Professor
Cipriano Carlos Luckesi	<i>Avaliar não é julgar o aluno</i>	Educação escolar/ avaliação
Clarice Nunes	<i>Afinal, para que serve a escola?</i>	Educação Escolar/papel da escola
Claudia Werneck	<i>Conceito de escola inclusiva ainda é pouco compreendido</i>	Educação Escolar/ Política Educacional
Dominique Colinvaux	<i>Conceito de aprendizagem precisa ser reavaliado</i>	Educação escolar
Elvira de Souza Lima	<i>Escola restringe ao ano letivo o desenvolvimento da criança (ciclos de formação)</i>	Educação Escolar
Fernando Hernández	<i>As disciplinas escolares a serviço do conhecimento</i>	Educação Escolar/ Currículo
Jacob Pallis Jr.	<i>Cada vez mais matemática</i>	Educação Escolar/ Currículo/ Matemática
José Américo Lacerda Jr.	<i>Escola rejeita saberes sofisticados do cotidiano</i>	Educação escolar
Jurjo Torres Santomé	<i>Currículo mascara a intenção oculta da escola</i>	Educação Escolar/ Currículo
Jussara Hoffman	<i>Avaliar é buscar justiça</i>	Educação Escolar/ Avaliação
Luiz Bernardo Leite Araújo	<i>Cidadania passa pela escola</i>	Educação Escolar
Magda Becker Soares	<i>'Letrar' é mais que alfabetizar</i>	Educação Escolar /Alfabetização
Marisa Lajolo	<i>Leitura ainda tem pouca importância no país</i>	Educação Escolar / Leitura
Marlene Carvalho	<i>Fracasso do aluno começa na alfabetização</i>	Educação Escolar
Menga Lüdke	<i>É preciso valorizar o 'saber docente'</i>	Educação Escolar/ Professor
Mirian Paura	<i>Ao jovem, menos crítica e mais apoio</i>	Educação escolar/ Jovem

Pedro Demo	<i>Educar é diferente de ensinar</i>	Educação Escolar/ Professor
Rivka Anijovich	<i>Respeito pela diferença</i>	Educação Escolar
Ruben Klein	<i>Educação deve superar modismo e preservar qualidade</i>	Educação Escolar
Serafín Antúñez	<i>A lição espanhola</i>	Educação Escolar
Sérgio Haddad	<i>Para alfabetizar, boa escola e boas condições sociais (educação de jovens e adultos)</i>	Educação Escolar/ Jovens e Adultos
Solange Jobim	<i>Adultos e crianças vivem momento de desencontro</i>	Educação escolar / Sociedade
Sonia Kramer	<i>Criança precisa de cultura</i>	Educação Escolar/ Educação infantil
Telma Weisz	<i>O legado construtivista de duas décadas</i>	Educação Escolar
Ubiratan D'Ambrosio	<i>Quem tem medo da Matemática?</i>	Educação Escolar/ Currículo
Vera Vasconcellos	<i>Para a criança pequena, professor bem preparado</i>	Educação Escolar
Victor Vincent Valla	<i>País ignora discurso e modo de vida das classes populares</i>	Educação Escolar/ Sociedade
Yves de La Taille	<i>Conceito de ética ainda é pouco entendido na escola</i>	Educação Escolar/ Ética
<b>TOTAL EDUC. ESCOLAR</b>		<b>34</b>

#### IV.2 – Categorias Temáticas / Política educacional

<b>Entrevistado</b>	<b>Título</b>	<b>Tema</b>
Almerindo Janela Afonso /sociólogo	<i>Avaliação nacional ignora processo de evolução escolar</i>	Política Educacional/Avaliação Nacional
Carmem Moura	<i>Modernização x exclusão</i>	Política Educacional
Celso Crespo Franco	<i>Saeb, avaliação necessária</i>	Política Educacional/ Avaliação
Donaldo Bello de Souza e Rodolfo Ferreira	<i>Formação do professor: artigos discutem reformulação de cursos</i>	Política Educacional/ Formação do Professor
Gimeno Sacristán	<i>Direito Universal (currículo e crítica à privatização do ensino)</i>	Política Educacional
Heloísa Luck	<i>Sociedade deve fazer sua parte por uma educação de qualidade</i>	Política Educacional/Parcerias
Hesio Cordeiro	<i>O preço dos anos perdidos (decadência do ensino)</i>	Política Educacional
Ilza Camarotti e Peter Spink	<i>Novas parcerias contra o drama da exclusão</i>	Política Educacional

Lia Faria	<i>Os amores de uma professora (política educacional)</i>	Política Educacional
Maria Helena Castro	<i>Um perfil para o ensino médio</i>	Política Educacional/Ensino Médio
Maria Lúcia Kamache	<i>Criança que vive na rua é inteligente e desafiadora</i>	Política Educacional/ Cidadania
Marta Porto	<i>Participação da sociedade na escola indica amadurecimento</i>	Política Educacional/ Cidadania
Miguel Arroyo	<i>Escola pública, foco de grandes inovações</i>	Política Educacional/ Educação Escolar
Moacir Gadotti	<i>'Escola cidadã', uma utopia virando realidade</i>	Política Educacional
Nelson Pretto	<i>Futuro da escola</i>	Política Educacional/ Educação Escolar
Pablo Gentili	<i>Privatização envolve e interfere no sistema educacional</i>	Política Educacional
Peter McLaren	<i>Globalização e exclusão na escola</i>	Política Educacional
Regina de Assis	<i>Qualidade definida (ensino, desigualdade e diversidade)</i>	Política Educacional
Sonia Mograbi	<i>Participação da comunidade escolar é chave para 'educação cidadã'</i>	Política educacional/ Participação Comunidade
Vanilda Paiva	<i>Um outro olhar sobre Paulo Freire</i>	Política Educacional
<b>TOTAL POLÍTICA EDUCACIONAL</b>		<b>20</b>

#### QUADRO IV.3 – Categorias Temáticas / Mundo do trabalho

<b>Entrevistado</b>	<b>Título</b>	<b>Tema</b>
Ana Cristina Limongi França	<i>O trabalho sem dor</i>	Mundo do Trabalho
Carlos Augusto Azevedo	<i>Para não perder a corrida</i>	Mundo do Trabalho/ Formação
Charles Rossi	<i>Corrida contra o tempo</i>	Mundo do Trabalho/ Formação
Domenico de Masi	<i>Ricos e pobres podem ser educados para ócio e trabalho</i>	Mundo do Trabalho
Gaudêncio Frigotto	<i>A base é o que importa</i>	Mundo do trabalho
Guilherme Bettencourt	<i>O valor do capital humano</i>	Mundo do Trabalho/Trabalhador
Iza Guerra	<i>Profissão: cidadania (Serviço Social)</i>	Mundo do Trabalho/ Serviço social
Iza Locatelli	<i>Aqui existe trabalho</i>	Mundo do Trabalho/ Juventude
Jane Soares de Almeida	<i>Apesar de tudo, as mulheres saem ganhando</i>	Mundo do Trabalho/ Mulheres
João Luiz Pinaud	<i>Direito em revisão (desempenho dos cursos de Direito)</i>	Mundo do Trabalho/ Direito
Leyla Felix do Nascimento	<i>Novos recursos humanos</i>	Mundo do Trabalho/ Mercado/ jovens

Livia Barbosa e Hilda Alevato	<i>Mérito só com igualdade [os impactos da globalização nas relações de produção]</i>	Mundo do Trabalho
Marcos Arruda	<i>Uma educação para a 'economia solidária'</i>	Mundo do Trabalho/Política Educacional
Marcos Formiga	<i>A era do aprender</i>	Mundo do Trabalho/ Formação
Maria Lúcia Horta de Almeida	<i>Educação não é adestramento</i>	Mundo do Trabalho/ Formação
Maurício Guedes	<i>Pesquisa cria mercado</i>	Mundo do Trabalho/ Incubadora De empresas
Michael Willmott	<i>Sem medo do futuro</i>	Mundo do Trabalho/ Formação
Nelson Pedrozo	<i>Hora e vez dos rebeldes</i>	Mundo do Trabalho
Nilda Teves	<i>Esquecer o mercado (profissionalização X formação humanista)</i>	Mundo do Trabalho/ Formação
Rafael Sanches Neto	<i>Educação profissional vai além da formação técnica</i>	Mundo do Trabalho/ Formação/ Jovem
Renato Luiz de Castro Santos	<i>A nova administração [empresas, hoje, devem levar em conta o 'balanço social']</i>	Mundo do Trabalho/Administração
Ricardo Antunes	<i>Qualificação profissional não é antídoto contra o desemprego</i>	Mundo do Trabalho
Roberto Rodrigues	<i>O novo cooperativismo</i>	Mundo do Trabalho/ Cooperativismo
Waldez Ludwig	<i>Invente seu meio de vida</i>	Mundo do Trabalho
Werner Market	<i>Trabalho com novo desenho</i>	Mundo do Trabalho
<b>TOTAL MUNDO DO TRAB.</b>		<b>25</b>

#### QUADRO IV.4 – Categorias Temáticas / Ensino superior

<b>Entrevistado</b>	<b>Título</b>	<b>Tema</b>
Antonio Celso	<i>A universidade do povo</i>	Ensino Superior
Carlos Alberto Serpa	<i>Adeus aos vestibulares</i>	Ensino Superior /Acesso
Isac João de Vasconcelos	<i>Queremos autonomia, mas com recursos de Estado</i>	Ensino Superior
José Henrique Vilhena Paiva	<i>A reforma universitária [para atender as demandas do mercado]</i>	Ensino Superior
Luís Antônio Cunha	<i>Autoritarismo e burocracia predominam na universidade</i>	Ensino Superior
Luiz Carlos Scavarda	<i>Tecnologia nada garante</i>	Ensino Superior /Engenharia
Maurício de Pinho Gama	<i>Só crédito não é suficiente [crédito educativo]</i>	Ensino Superior
Marcos Bragança	<i>A volta dos politécnicos</i>	Ensino Superior

Raul Russo	<i>Seqüencial atrai classe média [sobre os cursos superiores de curta duração, reconhecidos pela LDB]</i>	Ensino Superior
Segen Estefen	<i>Academia aberta (abertura do meio acadêmico a projetos interdisciplinares)</i>	Ensino Superior
Sérgio Bonecker	<i>A pesquisa ao alcance das empresas</i>	Ensino Superior
Sonia Regina Mendes	<i>Curso pós-médio, alternativa restrita às classes populares</i>	Ensino Superior/ Pós-médios/ Jovens
Wanderley dos Santos	<i>Não há tecnologia sem técnicos</i>	Ensino Superior
Waldeck Carneiro da Silva	<i>Universidade pública deve se preservar da lógica do mercado</i>	Ensino Superior
Yvonne Maggie	<i>Universidade segrega aluno de classes populares</i>	Ensino Superior
<b>TOTAL ENSINO SUPERIOR</b>		<b>15</b>

#### QUADRO IV.5 – Categorias Temáticas / Tecnologia

<b>Entrevistado</b>	<b>Título</b>	<b>Tema</b>
Carlos Lucena	<i>Ensino a distância redefine papel de professor e aluno</i>	Tecnologia
Celso Niskier	<i>Escola virtual já é realidade</i>	Tecnologia
Claudio Piñanez	<i>Carreira movida a inquietação</i>	Tecnologia
Fátima Bayma	<i>O salto da educação a distância</i>	Tecnologia/ Educação a Distância
Fernando Peregrino	<i>Mais ciência, mais trabalho</i>	Tecnologia/ Pesquisa
Fredric Litto	<i>A educação do futuro</i>	Tecnologia/ Educação Escolar
Juana Sancho	<i>Lição para usar tecnologia</i>	Tecnologia /Mundo do Trabalho
Paulo Blikstein	<i>Novas tecnologias podem limitar e escravizar o homem</i>	Tecnologia
Nilda Alves	<i>História do professor interfere no uso que faz da tecnologia</i>	Tecnologia
Vani Kenski	<i>Novas tecnologias, desafio para a escola</i>	Tecnologia / Educação Escolar
<b>TOTAL TECNOLOGIA</b>		<b>10</b>

## 2. FAC-SIMILES DO CADERNO 'EDUCAÇÃO & TRABALHO'



Antonio Flavio Barbosa  
Moreira 22/10/2000



Célia Linhares 20/08/2000



Marlene Carvalho 21/05/2000



Paulo Blikstein 18/02/2001



Pablo Gentili 07/02/2000



Peter Mc Laren 17/09/2000



Ricardo Antunes 14/01/2001



Sonia Mograbi 11/02/2001

### 3. ENTREVISTA COM A JORNALISTA ANA LAGÔA \*

– **Como e por que teve a idéia de criar o caderno?**

– A idéia era ter um espaço onde se pudesse trazer para a cena as questões relativas ao papel da escola na formação do cidadão-trabalhador no século XXI. Esse espaço fora pensado como uma coluna semanal, mas o Jornal do Brasil, ao qual apresentei a idéia, tinha um caderno meio abandonado, o caderno de Empregos, e o editor-chefe do jornal resolveu me oferecer esse caderno como um espaço que poderia abrigar essa discussão.

– **O que acha que favoreceu a aceitação da idéia pelo jornal – conjuntura do jornal, conjuntura social, anunciantes etc.?**

– O que favoreceu foi a existência do caderno, com anunciantes e sem os conteúdos adequados; a visão futurista do editor-chefe, que entendeu a importância da proposta e a minha vontade de mexer com o tema, envolvendo educadores, empresários, especialistas.

– **No início, chamava-se Educação, Trabalho & Emprego. A que se deve a mudança do título?**

O caderno se chamava EMPREGO. Em pouco tempo consegui colocar os três termos, unidos pelo símbolo &. Esse trio sintetizava o desafio deste século. Era 1999 e continua sendo hoje o grande desafio.

– **Que critérios adotava para escolher os entrevistados do caderno?**

– Buscávamos trazer pessoas ausentes da grande imprensa, ou – sendo alguém mais conhecido do grande público (como Domenico De Masi, por exemplo) – aprofundar suas idéias na direção do conceito do caderno. E procurávamos alternar **educadores, de várias tendências**, empresários e estudiosos dos temas ligados ao mundo do trabalho e da educação. O JB não nos dava recursos para viajarmos, nem para trazermos gente de fora. Aproveitava-se para ouvir os grandes nomes que vinham ao Rio para eventos ou outros motivos, sempre que tomávamos conhecimento e calhava de podermos entrevistar.

– **E os critérios adotados para escolher os temas?**

– O tema era sempre o mesmo: educação, trabalho e emprego, o que um tem a ver com o outro, sob o bombardeio das inovações tecnológicas; que pessoa queremos formar para esse mercado. E, de cada entrevistado, tirávamos **um recorte** de acordo com seu perfil, sua trajetória, sua história.

– **Chegou a eliminar/rejeitar algum nome/tema? Por quê?**

– Depois que o caderno ficou conhecido, chegavam muitas sugestões e nós **eliminávamos tudo que era oportunista, sem consistência, que não se encaixava na proposta**. Um autor de cartilha e outro de livro didático, por exemplo, não entrevistamos porque não cabia ali fazer propaganda de produtos, muito menos daqueles de qualidade no mínimo duvidosa.

– **Como chegava àqueles nomes?**

– A escolha exigia que se tivesse uma boa rede de relacionamento nas áreas da educação e do trabalho. Os entrevistados eram **buscados nessa rede e indicados por essa rede**.

– **Como era sua relação com os editores do jornal?**

– Eu tinha total autonomia, ninguém lia o que eu ia publicar, mas eu mostrava a prova da página da entrevista para o editor-chefe antes de fechar. Os outros editores de outras áreas não se detinham muito no caderno. Nas reuniões de pauta ficou evidente que ele não era muito compreendido pelos colegas. Havia um editor que chegou a questionar porque aqueles assuntos não estavam no caderno de Informática, ou de Economia. Houve casos de pautas do caderno terem sido antecipadas em um caderno de comportamento. Mas, do ponto de vista pessoal, a relação era amistosa, **sem atritos, embora sem trocas**.

\* *Entrevista concedida via e-mail, em 15 de julho de 2008.*

#### **4. ÍNTEGRA DA PROPOSTA EDITORIAL DO CADERNO EDUCAÇÃO & TRABALHO \***

*Proposta para o caderno de Empregos – JORNAL DO BRASIL  
1998/dezembro*

##### **JUSTIFICATIVA**

**Por que um caderno de Trabalho e EDUCAÇÃO que analise a passagem para o terceiro milênio?**

Cada vez mais vivemos um clima de perplexidade, dúvidas e insegurança no que diz respeito ao nosso futuro profissional. As rápidas transformações tecnológicas, que ensaiaram mudanças técnicas desde os anos 50, despejam sobre nós, agora, no portal do novo século, uma avalanche de pressões, demandas, exigências que vão muito além das nossas expectativas e dos cenários dos futurologistas.

Fazemos um curso hoje e amanhã ele está defasado.

Trabalhamos 14 horas por dia, ganhamos dinheiro e não somos felizes. Ficamos desempregados e não sabemos por que.

Queremos voltar depois de aposentados, não sabemos para onde.

Temos que escolher uma carreira, às vésperas do vestibular e tudo parece nebuloso.

A profissão que hoje garante o futuro, no futuro desaparece.

A ameaça de exclusão bate à porta de quem se acomoda e segue as regras de um mundo do trabalho – quer como empregado, quer como empregador – que já não existe mais.

Nichos promissores afloram, espaços consolidados se tornam obsoletos.

E tudo em velocidade de tempo real.

É nesse contexto de final de século e de uma grande revolução dos processos gerenciais e produtivos que o caderno de Empregos pretende atuar, como um farol.

Um guia.

Um ponto de referência, abrindo espaço para o debate, para as dúvidas, para as perspectivas de ponta.

Tomaremos como princípio que vivemos na era do aprender permanente e, com isso, caminhamos sempre de mãos dadas com a Educação. Uma Educação vista não apenas como a formação escolar convencional, mas como um processo permanente que se dá a cada minuto e em todos os espaços da nossa vida, em interação com tudo que nos cerca.

Uma Educação que prevê a requalificação da mão-de-obra constantemente presente na agenda do empregado e do empregador.

Os temas serão abordados sempre em alto nível, compatível com o leitor do JB, mas sem esquecer as regras da boa comunicação e a necessidade de estar com os pés no chão da sobrevivência.

As entrevistas terão um tratamento de pergunta e resposta sintéticas, mas contextualizadas e referidas para que leitores jovens e/ou desinformados possam se apropriar disso tudo.

Sempre se estará fazendo a ponte com as necessidades de:

- formação básica
- formação permanente
- preparação para a busca de emprego
- preparação para mudança de emprego e ramo de atividade
- modernização do gerenciamento empresarial

O target será sempre o empregado e o empregador.

O gerenciamento de si mesmo, como funcionário ou candidato.

O gerenciamento empresarial do ponto de vista das transformações.

A competição e a competitividade como dilemas contemporâneos

A tensão entre a eficiência e o humanismo, do ponto de vista da qualidade de vida e do sucesso.

E uma ênfase também no empreendedorismo, individual e gerencial.

Não é preciso dizer que a informatização da nossa sociedade estará como pano de fundo e referencial o tempo todo.

## **CONTEÚDO**

O caderno trará concretamente:

- Uma grande entrevista contextualizada com pessoa de ponta nesse contexto.
- Reportagens sobre experiências empresariais de requalificação da mão de obra, escolas que estão empenhadas em suprir as demandas mencionadas, pessoas que deram o salto qualitativo, questões de saúde física e emocional do empregado e do empregador, qualidade de vida, comportamento empresarial e de mercado, relações de trabalho, carreiras em transformação, sempre fazendo a ponte escola-empresa, resgate do cotidiano de carreiras que estão sob o impacto das transformações, sempre com linha otimista, de encarar a questão e procurar a solução.
- Uma seção fixa de retrato de uma profissão nova no mercado, contendo:
  - Origem
  - Onde se preparar
  - Pré-requisitos
  - Cotidiano

## Remuneração

### Como manter a empregabilidade

#### - Indicação de leituras de ponta

Uma seção de leitura com um livro resenhado em cinco linhas dentro do tema da entrevista de abertura e mais microindicações de lançamentos afinados com a temática geral do caderno.

#### - Artigos de fundo de especialistas e colaboradores.

- Informações do Sebrae, da Fundação Mudes e do Grupo Catho-RJ. Pesquisas de demandas, quadros salariais. Nível Executivo.

#### - Notas sobre cursos, concursos e estágios.

E ainda: coluna de Concursos e anúncios.

*\* Preparado pela jornalista Ana Lagôa, idealizadora e primeira editora do caderno. Disponível nos arquivos digitais da jornalista e em uma cópia impressa da época. A este documento, seguiu-se outro, no final de janeiro de 1999, com um balanço inicial do que foi realizado, já revelando o impacto positivo das entrevistas nos leitores e a dificuldade, por falta de equipe suficiente, de se fazerem as demais reportagens planejadas. O caderno acabou virando basicamente as entrevistas, sendo os outros conteúdos produzidos por parceiros e anunciantes do caderno – dentro da proposta geral, mas sem a marca editorial desejada.*

## 5. TRANSCRIÇÃO DE E-MAILS DE LEITORES \*

Em uma conversa de professores, reclamei da ausência das páginas semanais que se dedicavam a Educação e Trabalho, com entrevistas com educadores/pesquisadores e matérias informativas substantivas. Ouvi, então, creio que de meu querido colega e amigo Gaudêncio Frigotto, a informação de que tudo indicava que não era uma suspensão por algum tempo, mas a eliminação das páginas temáticas. Inclusive havia a dispensa da jornalista que editava a matéria Eliane Bardanachvili. Naquele dia, chegando em casa, conversei com minha mulher – também educadora – e com a concordância dela redigi um pequeno texto de correspondência eletrônica para os responsáveis pelo Jornal do Brasil, cancelando nossa assinatura pois não nos interessava um jornal duplamente sem educação: abolindo matéria semanal relevante sobre educação e trabalho, editada com seriedade e competência, bem como omitindo qualquer informação / satisfação aos seus leitores. Ao trazer-lhe esta recuperação de um fato, faço-o como depoimento que você poderá usar se julgar oportuno (...).

*Francisco Lobo Neto, doutor em Educação e Trabalho pela UFF – 4/3/2009.*

---

Querida Anna,

Fue un placer (aunque breve) verte en Rio, el pasado mês de julio. Te vi muy entusiasmada y feliz com tus múltiples proyectos y me alegre mucho. Como ya te dije, me gustó mucho la traducción de la entrevista y las decisiones relativas a la reducción del texto. Gracias. Eres una excelente profesional y persona. Desde que volvi queria escribirte este mensaje, pero el final del curso y el comienzo de las vacaciones se llevaron mucho tiempo. Ahora ya estamos a punto para nuevo año académico. Esperamos sea interesante. Espero una próxima oportunidad para volver a encontrarnos. Un fuerte abrazo.

*Juana Sancho, Universidade de Barcelona, Espanha – 31/08/1999.*

---

Li com muito interesse duas matérias suas que acho fundamentais. Há muito não via a questão debatida desta forma. A primeira foi sobre Anísio Teixeira e a segunda a bela entrevista com o Hesio Cordeiro.

Sou diretora da editora da UFRJ que vem publicando toda a obra de Anísio Teixeira e agradeço a referência à nossa coleção.

Sou também pesquisadora e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre cor e educação e acharia fundamental uma matéria sobre o tema. Tenho sugestões de pessoas que tem dados muitíssimo importantes e que devem vir a público. Estou a disposição para uma conversa.

Despeço-me parabenizando o caderno e as matérias

*Yvone Maggie, diretora da Editora da UFRJ – 8/08/1999.*

---

Prezada Ana, tomo a iniciativa de escrever, em primeiro lugar para parabenizá-la sobre a conquista: abrir um espaço na imprensa para tratar de assuntos de educação me parece um feito heróico. Em segundo lugar, gostaria de trocar algumas considerações sobre a questão dos projetos pedagógicos, a Espanha e a matéria do dia 5 de setembro. Você sabe o quanto preciso, aposto e acredito nos projetos pedagógicos e no fortalecimento da unidade escolar – com participação coletiva – como estratégia de melhoria da qualidade da escola. (...) Durante e depois da visita à Espanha (...) aprendi – além da dimensão pedagógica – que: 1. na Espanha, esse

processo envolveu sindicatos e Ministério, desde o início; 2. a implementação foi gradativa e envolveu avaliação em todos os níveis; 3. na Espanha, a elaboração de projetos vai junto com um sistemático e consistente projeto de formação de professores, com avanço na carreira, escolaridade e salário (...). Assim, querida Ana, não vai aqui nenhuma crítica à sua matéria (tenho sido leitora habitual dela...) mas quis expressar meu estranhamento por ter o professor espanhol [Serafin Antuñez] – sem dúvida brilhante – omitido estas e outras questões políticas e contextuais (...).

*Sonia Kramer, Faculdade de Educação da PUC-RJ – 13/09/1999.*

---

Foi com satisfação que li sua entrevista com a professora Jussara Hoffmann no JB de domingo. A escola em que trabalho adotou uma avaliação voltada para o sucesso e, como é sabido, toda mudança causa um grande rebuliço. Ficaria muito grato se a senhora me concedesse o e-mail da referida professora para que possamos contatá-la para trocarmos ideias com ela sobre o tema.

*Hélio Marques, professor do Yázigí Internexus em Aracaju (SE) – 12/09/1999*

---

Parabéns e agradecimentos pelo nível das reportagens realizadas no caderno trabalho. (...) Fiquei particularmente interessado na entrevista com a professora Juana Maria Sancho, da Universidade de Barcelona, a qual tratava a respeito de tecnologia. Sou formando de Arquivologia da UniRio, minha monografia versa sobre as novas tecnologias e seus impactos, não só nos arquivos, mas sobre a sociedade em geral. (...) Gostaria, se possível, de receber sua opinião sobre o assunto, pois acho relevante esse emergir crítico para o crescimento da cidadania.

*Aluisio Vieira, aluno da UniRio – 21/07/1999.*

---

Vimos por meio deste parabenizar V. S<sup>a</sup>. pela entrevista dada ao Jornal do Brasil, publicada no dia 14/03/99, intitulada “O trabalho sem dor”, cujo tema é de muita importância para nossos trabalhos institucionais. Gostaríamos de, se possível, obter maiores informações a respeito do referido tema, para publicação na Revista Brasileira de Administração, periódico do Conselho Federal de Administração (...). Contando desde já com a especial atenção de V. S<sup>a</sup>. ao assunto em questão, elevamos votos de consideração e apreço.

*Maurício Antonio do Amaral Carvalho, Gerente de Desenvolvimento do Conselho Regional de Administração – 23/03/1999.*

---

Gostaria de receber na íntegra a entrevista de Antonio Novoa, publicada no JB – Caderno Empregos-Educação para o Trabalho dia 13/06/99, p.1, e o e-mail do mesmo. Como professora da Faculdade de Educação da Uerj, parabênizo iniciativas desta natureza, por sua contribuição para o debate educacional.

*Vera Correa, professora da Uerj – 6/07/1999.*

\* Centenas de e-mails foram recebidos de leitores e entrevistados, pelas duas editoras do caderno – Ana Lagôa e Eliane Bardanachvili –, porém somente as mensagens da primeira fase, dirigidos a Ana Lagôa, foram conservadas.

## 6. ÍNTEGRAS DE TRÊS ENTREVISTAS PUBLICADAS NO CADERNO 'EDUCAÇÃO & TRABALHO'

### ENTREVISTA 1

Publicado em.: 24/01/1999.....Fonte.: JORNAL DO BRASIL

Editoria.....: Empregos.....Legenda:

Página.....:81.....Edição: 1ª

GUILHERME BETTENCOURT

#### O valor do capital humano

Há dez anos, a Xerox do Brasil resolveu se envolver com os problemas sociais. Por sugestão de um funcionário, adotou o projeto da Vila Olímpica da Mangueira. Hoje, os projetos sociais educativos levam a maior parte dos investimentos da empresa nessa área. E os frutos são colhidos ali mesmo, pois muitos funcionários entraram para a empresa pelo caminho do projeto social. Outros estão estagiando, como as meninas e os meninos da Mangueira que trabalham como auxiliares de escritório, enquanto estudam e aprendem uma profissão. Lidando com tecnologia de ponta, a Xerox se preocupa também com a formação de seus quadros gerenciais. Com 23 anos de empresa, economista e contador, Guilherme Bettencourt, 50 anos, é um defensor do aprendizado permanente. Diretor-superintendente da empresa há um ano, deixou clara sua filosofia, logo nos primeiros dias de sua gestão, ao proibir que os telefones da empresa tivessem secretárias eletrônicas. "O cliente quer falar com gente, não com a máquina", afirma. Mas isso não o coloca no time dos que fogem da tecnologia. Nem poderia ser, trabalhando onde trabalha. "Aqui nos comunicamos internamente por e-mail e estamos sempre atualizados com a tecnologia e as novas formas gerenciais", explica, na certeza de que dessa atualização contínua depende a qualidade de seus quadros, o desempenho da empresa e a permanência no mercado de trabalho. Em entrevista ao JORNAL DO BRASIL, Guilherme Bettencourt aconselha os jovens executivos a nunca perderem a dimensão humana do trabalho.

ANA LAGÔA

#### – Como a Xerox está enfrentando as mudanças no mercado de trabalho?

– A Xerox vem dando muita atenção a essas mudanças. A companhia tem um comitê de desenvolvimento. Isso significa que, anualmente, nós nos sentamos e avaliamos quais são as necessidades de desenvolvimento de habilidades necessárias em todas as áreas, desde as áreas técnicas até as áreas gerenciais, e preparamos um plano de desenvolvimento com investimentos pesados. Na semana passada, inclusive, revisei o plano para 99. Nós identificamos área por área quais os recursos disponíveis e o que essas áreas precisam desenvolver, que tipo de treinamento precisa ser dado. Com base nessa análise e, vamos dizer, no port-fólio dos cursos, externos ou internos, em parceria com as universidades nacionais ou estrangeiras, nós proporcionamos um cardápio e escolhemos aqueles cursos que se encaixam melhor para cada perfil.

#### – Com que objetivo é feito esse investimento?

– Nosso objetivo é desenvolver as habilidades de gerenciamento e de conhecimento e adaptação ao mundo digital, Habilidades para fazer uma transição rápida para que a empresa se mantenha líder no mercado. Hoje, por exemplo, uma das necessidades críticas é a capacidade de entendimento das novas tecnologias que estão disponíveis e a evolução dessas tecnologias. Essa é uma evolução importante no perfil de um gerente. Enquanto há dez anos se requeria apenas as habilidades de gerenciamento de recursos humanos, hoje, além disso, é requerido um entendimento do que existe de tecnologia para se proporcionar produtividade. Uma tecnologia que possa até certo ponto ser ou objeto de negócios da empresa ou objeto de necessidade da empresa adquirir no mercado.

#### – Isso requer um funcionário diferente?

– Hoje é quase impossível ter trabalho para um tipo de gerente que não saiba lidar com o computador, que não conheça essas ferramentas eletrônicas. Quem não se atualizar vai ficando para trás.

**– A Xerox se encarrega dessa formação?**

Claro que a companhia, pelo plano de desenvolvimento, não é por si só auto-suficiente. Nós estimulamos o autodesenvolvimento. Nós incentivamos as pessoas a se desenvolverem, a buscarem treinamento próprio, a se manterem atualizadas, participarem de eventos e também buscarem educação formal. O gerente de empresa que fizer isso terá atualizado seu perfil profissional. Mas fazemos investimentos pesados todos os anos nessa área. São cursos e treinamentos, que merecem investimentos consideráveis. Em escolas nos Estados Unidos e na Europa, nas universidades brasileiras, com base em convênios; cursos personalizados, resultado de parcerias entre a Xerox e a universidade; participação em feiras, congressos. Uma formação que pressupõe uma cadeia de cursos que vão evoluindo, interligados, que se complementam. É uma área vital, e temos uma diretoria inteiramente dedicada à Educação e ao Desenvolvimento. Uma diretoria inteira que cuida disso e com muitas áreas de treinamento.

**– Por que cursos personalizados?**

– Cursos personalizados são desenvolvidos especificamente entre a companhia e a universidade para atender às necessidades específicas. Existem cursos de conceitos gerais, que servem para qualquer empresa, mas existem empresas com necessidades especiais, culturas e técnicas especiais, negócios específicos. Uma empresa de laranja não tem as mesmas necessidades de uma de alta tecnologia ou de serviço. Então, a teoria geral dada na universidade tem que ser adaptada àquela empresa. Foi assim que desenvolvemos cursos específicos com a PUC, com diversas universidades americanas, com escolas na Suíça, sobretudo na área gerencial. Hoje, nossos executivos passam pela Suíça em algum momento da carreira. O objetivo é ter um corpo de executivos sempre atualizado com esses cursos, em que eles, além de estudarem, têm oportunidade de conhecer e conviver com executivos do mundo inteiro. É um programa muito intenso.

**– Por que a Xerox investe tanto na formação do executivos?**

– A Educação na empresa hoje é uma questão de sobrevivência. Uma empresa atualizada não pode se dar o luxo de ter uma pessoa que não saiba, por exemplo, lidar com microcomputadores. Toda comunicação interna da empresa é hoje feita por e-mail, a Internet é uma realidade que está aí para ficar.

**– O que ocorre com os quadros técnicos?**

– Com relação aos quadros técnicos, a Xerox traz todo ano muita tecnologia nova. Técnicos, vendedores, engenheiros, toda essa força técnica tem que ser atualizada e numa velocidade muito grande. Também fazem parte dos nossos investimentos o treinamento e a atualização tecnológica desses quadros. Os técnicos têm que ser atualizados, os engenheiros, os vendedores e os gerentes têm que conhecer isso tudo.

**– É a sobrevivência dos dois que está, então, em jogo?**

Sim. Quando se fala em atualização não se pensa apenas na manutenção do emprego, na permanência no mercado de trabalho. É um investimento imenso, porque a educação é um ponto crítico também para a empresa. As empresas só sobreviverão nesse mundo cada vez mais competitivo na medida em que tenham capacidade de investir e alocar recursos para a educação. Caso contrário, morrerão.

**– Vocês encontram resistências por parte dos funcionários nessa corrida pela atualização?**

– A corrida tecnológica certamente gera insegurança e estresse. Eventualmente há pessoas que não conseguem fazer a transição. Há personalidades muito reacionárias que resistem, há pessoas que fazem curso de inglês 20 anos e não conseguem falar. Mas eu diria que cada vez é menor o percentual de pessoas que não conseguem lidar com as transformações, porque cada vez mais há divulgação. A disseminação das tecnologias, até pela própria mídia, é tão intensa que as pessoas acabam envolvidas de uma forma natural. Hoje, você encontra cada vez menos pessoas resistentes a mudanças. São poucas aquelas em quem não conseguimos estimular o desenvolvimento. E, se resistem, elas acabam saindo da empresa, procurando um lugar onde se sintam melhor. Não que façamos algum tipo de pressão, ou processo de exclusão. O que fazemos é incentivo e estímulo ao aprendizado. Quando se excluem, isso se dá naturalmente.

**– Quais seriam as habilidades básicas de um executivo nesse novo contexto?**

– Eu creio que é um lado negativo da tecnologia o que ela pode provocar em relação ao relacionamento humano. Todo executivo e todo gerente têm que lidar muito com isso. Não há tecnologia que possa substituir o contato humano. As pessoas têm carência afetiva, faz parte da natureza humana, e se você não optar por práticas de recursos humanos que levem isso em consideração, se você se baseia exclusivamente em tecnologia, seu emprego vai para o fundo. Seu funcionário não vai se comprometer, não vai se sentir respeitado, vai se sentir à margem. Essa recomendação é muito importante: que os executivos estejam atentos

ao relacionamento humano e à necessidade que as pessoas têm de se sentirem gente. Por isso, a prática de gerenciamento de recursos humanos é crítica, ela não vai desaparecer nunca. Numa empresa onde o relacionamento humano foi substituído pela máquina – ouço muito falar de casos assim, empresas que se desligaram das pessoas, pessoas que trabalham e nunca vão à empresa –, qual é o compromisso das pessoas com a empresa? Não existe compromisso, não existe nenhuma identidade, tudo vira número, tudo vira preço, vira contato.

**– Então não basta tecnologia e atualização tecnológica para uma empresa crescer e, em decorrência, mantermos o nível de emprego?**

– As empresas crescem por um fator simples, motivação. A tecnologia por si só não faz as coisas acontecerem. Essa é uma coisa em que acreditamos muito: a presença na empresa, a comunicação. Aqui na Xerox, por exemplo, são proibidas as secretárias eletrônicas. Porque pessoas têm que falar com pessoas, não com máquinas. Criamos alguns conflitos quando proibimos isso, mas é uma questão de adaptação. Eu me sinto extremamente desconfortável quando ligo para uma companhia aérea para fazer uma reserva e fico uma hora tendo que apertar números para saber alguma coisa e não consigo falar com ninguém. Então, eu não quero que meus clientes e meus funcionários se comuniquem dessa forma. Isso é um pequeno exemplo apenas. Quando temos uma empresa com o volume de recursos humanos que nós temos, todo relacionamento tem que ser cara a cara. Essa é uma recomendação. A outra, é que entendam que as pessoas têm que buscar seu desenvolvimento. A educação é um processo contínuo, a pessoa tem que estar sempre atualizada. As pessoas não podem ficar esperando que as coisas caiam do céu e que a empresa nos forneça tudo. Nenhuma empresa fará isso. Naturalmente, se você ficar esperando, seu progresso na empresa, seu desenvolvimento será cada vez menos relevante. O terceiro ponto é que ele deve estar preparado para novas idéias e novas tecnologias. A velocidade da comunicação hoje é tão grande que quando o Itamar pensa alto em Belo Horizonte mexe com a bolsa no Japão. Imagine o que acontece com coisas mais efetivas. Essa necessidade de entendermos o mundo global e a tecnologia de comunicação é crítica. Temos que estar preparados para nos comunicarmos dessa maneira também.

**– Podemos dizer que a tecnologia acaba sendo um monstro que temos que enfrentar todos os dias, e que não traz benefícios?**

– Absolutamente. Os benefícios são muitos e estão à nossa volta. Veja por exemplo a informatização. Um dos benefícios da Internet é que ela disponibilizou tanta informação que só quem não quer não tem acesso. O volume de informações que temos disponível hoje é milhões de vezes maior do que o que existia dez anos atrás. Para você participar dessa globalização você tem que estar atento, buscar a informação, e ela hoje está disponível a preços muito acessíveis.

– São preços acessíveis, mas estamos falando de uma sociedade em que ainda há muitos excluídos do processo de desenvolvimento. Como ficam essas pessoas?

– É claro que a tecnologia é acessível a certos níveis da população, não a todos. Mas cada vez mais está sendo acessível, e naturalmente chegará cada vez a mais pessoas. Há cinco anos um computador custava muito mais do que hoje. Há um fato curioso. Dentro desse programa de suporte aos projetos comunitários, há a Vila Olímpica da Mangueira, e uma das partes do programa é empregar aqui menores em algumas profissões. Recebi uma carta na semana passada, de um dos meninos, que soube que a companhia está trocando de computadores, pondo computadores novos, e ele pedia um dos velhos para ele. É claro que ganhou. Uma criança que mora na Mangueira, uma criança que não tem recursos já está preocupada com isso, com seu futuro. Hoje as escolas têm muitos computadores, mesmo as escolas públicas, e serão cada vez mais. A capilarização disso é muito rápida.

**– Em que momento a Xerox resolveu apoiar projetos comunitários?**

– Foi há dez anos. Um projeto cuja iniciativa partiu da comunidade e foi trazido por um funcionário. A comunidade, consciente de que era necessário fazer alguma coisa pelas crianças da Mangueira, buscava um patrocinador. Um funcionário nosso, que é hoje gerente, nos trouxe a proposta que foi considerada excelente. O financiamento do projeto começou nessa época. E é nosso projeto mais querido, orgulho dos funcionários. Temos outros projetos semelhantes, em menor escala, na Fábrica da Esperança, em Acari, que é um projeto de criação de empregos. Na Mangueira já é um projeto educativo, tirar a criança da rua e dar educação formal e esportiva. E ainda trazemos os jovens para trabalhar aqui, há um grupo grande, meninos e meninas, que fazem digitação, office boy, lidam com computadores e quando chegam à maioridade encontramos colocação para eles, aqui ou fora. Há muitos aqui que começaram assim.

**– Por que vocês se interessaram pelo trabalho educativo?**

– Qualquer projeto com criança tem um retorno muito alto para a comunidade, porque a criança, quando se vê cidadã, vai em frente, cria força dentro da comunidade e isso é muito importante. Foi essa nossa filosofia: financiar projetos com crianças. Esses projetos levam a maior parte dos investimentos nessa área social.

**– Sobre essa ação social, que recomendações o senhor faz ao jovem executivo?**

– A empresa, os empresários, jovens ou não, os executivos das empresas têm que entender que elas fazem parte da sociedade. A empresa tem responsabilidades sociais, pois é dessa sociedade que ela obtém seus lucros, e nada mais justo do que entender seu papel e contribuir como cidadão, só que um cidadão rico e que pode ajudar, patrocinar, dividir um pouco dessa riqueza. Não por uma questão de marketing, mas por uma questão de responsabilidade social. É importante que as pessoas que trabalham na empresa sintam que têm essa responsabilidade. Se vocês conversarem com nossos funcionários, verão que eles se sentem orgulhosos dos projetos que financiamos. É isso que o empresário tem que entender, que a vida não é só extrair lucros. Existe um contexto, uma responsabilidade, não se pode demitir e admitir pessoas como se fossem números, máquinas. Nem sempre é possível não demitir, mas temos que gerenciar recursos humanos com responsabilidade. Não é a mesma coisa que comprar ativos, que amanhã podem ser encostados. O ser humano ainda é nosso principal capital.

Total de Palavras: 2375

---

## ENTREVISTA 2

Publicado em.: 02/07/2000.....Fonte.: JORNAL DO BRASIL

Editoria.....: Empregos.....Legenda: .

Página.....: 51.....Edição.: 1ª

PABLO GENTILI

### **Privatização envolve e interfere no sistema educacional**

O Brasil foi um dos últimos países da América Latina a passar pelas reformas neoliberais. Em compensação, queimou etapas e avançou com surpreendente rapidez neste processo, que envolve não só a privatização das instituições econômicas, mas das educacionais. Em entrevista ao JORNAL DO BRASIL, o professor e pesquisador argentino Pablo Gentili, do Laboratório de Políticas Públicas e do programa de pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, explica que privatizar, neste caso, tem sentido mais amplo e significa o governo delegar a instituições e grupos privados, ou mesmo a pessoas, responsabilidades inerentes ao poder público. É o que aconteceu com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos sistemas de avaliação, como analisa em pesquisa que desenvolve na Uerj, sobre a privatização da educação no Brasil, Argentina, Uruguai, Chile, México e, mais recentemente, Colômbia. "Se, antes, prevaleciam as diferenças nas trajetórias institucionais e políticas desses países, hoje, o que chama a atenção são as semelhanças", analisa Gentili, autor de diversos livros abordando o impacto das reformas neoliberais sobre as políticas sociais, como A Falsificação do Consenso – Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo, e de outros em que assina a organização, como Pedagogia da Exclusão (Vozes). Para o professor Gentili, essas reformas também se refletem dentro da escola, que tem sua "função econômica" realçada e da qual é esperado um preparo dos alunos capaz de garantir sua inserção em um mercado de trabalho em crise. "Se queremos falar do desemprego, falemos de políticas econômicas, porque o desemprego não é problema da escola".

Total de Palavras: 263

Publicado em.: 02/07/2000.....Fonte.: JORNAL DO BRASIL

Editoria.....: Empregos.....Legenda: .

Página.....: 51.....Edição.: 1ª

ELIANE BARDANACHVILI

– **Existe a educação para o trabalho e a educação pelo trabalho, isto é, o trabalho pode ser tratado como um meio ou como um fim, dentro da escola. Que tipo de preparo deve ser dado ao aluno nesse sentido?**

– A escola tem uma função econômica, que está, basicamente, vinculada ao reconhecimento de que ela desempenha papel fundamental na inserção das pessoas no mercado de trabalho. Essa função passou a ser mais enfatizada nos últimos 40 anos e, portanto, não é algo novo nos discursos educacionais e políticos. O que estamos vivenciando, a partir dos anos 80, é que essa condição de educar para inserção no mercado de trabalho foi se tornando praticamente a única função esperada da escola, seja ela particular ou pública.

– **Que conseqüências isso traz?**

– Isso significa empobrecer profundamente a escola, reduzir e limitar sua função social. A escola é espaço de se transmitirem competências, habilidades, conhecimentos. Isso permite uma inserção no mundo do trabalho, mas com uma dimensão cultural, política, antropológica, histórica da vida humana. Só que se entende mundo do trabalho como sendo mundo do emprego. E reduzir o papel da escola ao da inserção linear dos indivíduos na competição pelo emprego significa reconhecer que ela desempenha na sociedade uma função diferenciadora, uma função excludente, não-integradora.

– **Por quê?**

– As economias, inclusive as mais competitivas, passaram a funcionar com certo índice de desemprego estrutural, que a escola não pode eliminar ou reduzir, porque não é produto dela, mas de um modelo de desenvolvimento econômico. Como não necessariamente todos os que passam pela escola terão possibilidade de acesso ao mercado de trabalho, é como se a escola que tem isso como objetivo trabalhasse aceitando que alguns ficarão de fora.

– **O que determinou a ênfase na educação para o emprego?**

– Até o período do pós-guerra, a possibilidade de uma inserção real no mercado de trabalho estava no horizonte político e econômico da sociedade, tanto no Primeiro quanto no Terceiro Mundo. Índices de desemprego eram apenas um alerta contra o crescimento, o desemprego era visto como patologia a ser superada. Esse modelo entra em crise no fim dos anos 70 e, mais claramente, nos anos 90. Aparecem alternativas e respostas que se encaminham em direção contrária e que levam à hegemonia dos projetos neoliberais, na América Latina e no Primeiro Mundo.

– **E o que muda?**

– O pleno emprego já desaparece do horizonte e das promessas políticas das elites; já se aceita que o desenvolvimento não depende da inserção das pessoas no mercado, pode haver economias muito ricas em sociedades pobres, excludentes, divididas - e o Brasil é um exemplo disso. Por outro lado, nesse contexto, o neoliberalismo começa a reconhecer que o estado deve desempenhar função gerencial muito periférica e afastada do planejamento e de grandes investimentos em matéria social, começa a aceitar que esse investimento deva ficar por conta dos próprios indivíduos, das empresas, da sociedade civil.

– **Hoje, dentro da escola, pode-se fazer algo para deslocar esse eixo, do mundo do emprego, para o mundo do trabalho, ou a escola reflete o modelo econômico vigente?**

– Em uma lista mínima de demandas atribuídas à escola, já vemos muitas distorções. Primeiro, afirma-se falsamente que o desemprego é produto de uma má formação da escola para o mercado de trabalho. Não há pesquisa que demonstre isso. Muito pelo contrário, as pessoas passam muitos anos no sistema educacional e, depois, acabam tendo mais qualificações e credenciais do que as necessárias para trabalhar, como ocorre com o jovem que termina sua formação universitária e dificilmente encontra emprego para o exercício da profissão. As pesquisas demonstram que as dimensões que produzem o desemprego comumente estão em políticas econômicas, não estão em políticas educacionais. Se não compreendermos isso, os educadores ficarão quebrando a cabeça para encontrar a melhor metodologia, a melhor didática para enfrentar algo que não lhes cabe.

– **Não é para trabalhar que se estuda...**

– Formar para o mercado, a escola pode formar e até deveria melhorar seus processos de transmissão de saberes vinculados a esse tema. A inserção é que não depende exclusivamente dela. O mesmo ocorre com a violência ou com a desintegração familiar, que não são produtos de um déficit, de um fracasso da escola. Na medida em que a responsabilizamos pela solução desses problemas, e esses problemas não se solucionam, ela acaba sendo culpada e se enfraquece. E os educadores se desorientam.

**– Muito se discute sobre o papel da escola. Como o senhor o define, então?**

– Aceitando-se como uma instituição política da sociedade, de formação para a cidadania, a escola começará a reconhecer quais são os seus verdadeiros âmbitos de intervenção: espaço de construção de saberes, espaço em que o indivíduo deve exercer seu direito a conhecer, a se tornar protagonista nessa construção de saberes. Se a escola não proporcionar isso, estará perdendo uma função que é exclusivamente dela, que não pertence a qualquer outra instituição da sociedade. Na escola, aprende-se a olhar o mundo e, para isso, é fundamental a dimensão ética. Na escola não só se transmitem normas, valores e direitos, como se aprende a olhá-los, reconhecê-los, criticá-los.

**– De que forma as disciplinas curriculares se inserem neste quadro?**

– Não posso reconhecer valores, direitos, se não tenho possibilidade de acesso a fontes muito diferenciadas de saber. Preciso saber Matemática, Geografia, Direito, Economia, História. Esse conhecimento que passa pela escola é que permite ao indivíduo desenvolver sua consciência crítica. O discurso pedagógico, quando se afasta de objetivos políticos, leva ao vazio da técnica pela técnica. Métodos, teorias e concepções sobre aprendizagem, conhecimento, são muitos. O importante é saber para onde essa escola vai. E, aí, sim, entram os meios para que se chegue a esse fim. As disciplinas curriculares, a organização em ciclos ou em séries são meios. É evidente que certas formas de organização e de gestão da escola nos afastam de alguns objetivos. Uma escola autoritária, repetitiva, enciclopedista não será espaço de construção.

**– Para a escola firmar esse perfil, não depende de diretrizes da política social, econômica, enfim do poder público?**

– Se, por um lado, pobreza, corrupção, desemprego, violência, exclusão social não dependem da escola, por outro, a escola tem responsabilidade fundamental com cada uma dessas questões, ensinando a sensibilizar para a barbárie que significa, por exemplo, negar às pessoas direitos elementares como o de trabalhar e ter renda. Nós nos acostumamos com esse quadro e a escola deve ser o espaço para nos indignarmos com isso. Uma das últimas falas de Paulo Freire foi de que a escola não muda a sociedade mas, sem a escola democrática, não há mudanças sociais possíveis.

**– Os Parâmetros Curriculares Nacionais não buscam dar conta dessa escola mais democrática? De que forma os PCNs relacionam-se a uma privatização da educação?**

– Consideramos a reforma curricular um exemplo de privatização da Educação. Neste caso, como em outros que estamos estudando, a privatização não significa comprar e vender empresas, como no campo econômico, nem reduzir o investimento público (às vezes, até o aumenta!), mas delegar responsabilidades públicas a entidades privadas, a grupos e indivíduos. O Governo Federal assumiu uma responsabilidade pública, de reformar o currículo, sem tornar esta uma reforma pública. Delegou-a a equipes técnicas que elaboraram o documento de base, em vez de construir um programa de reforma mais amplo, passando pela consulta a diversas instâncias da sociedade, como movimentos sociais, entidades empresariais, sindicais, igrejas, aos professores. Todas as pesquisas sobre reformas na educação mostram que quando não se vincula a realização ao cotidiano da escola, o projeto tende a fracassar. Os professores boicotam ou reinterpretem as diretrizes ou, simplesmente, ficam desorientados. A sociedade tem muito a dizer sobre qual deve ser o conhecimento oficial. Espera-se que o professor trabalhe com diálogo, democracia, cidadania, mas ele não é convidado a tornar-se cidadão, dentro da política educacional de seu país.

Total de Palavras: 1306

Publicado em: 02/07/2000.....Fonte.: JORNAL DO BRASIL

Editoria.....: Empregos.....Legenda: .

Página.....: 52.....Edição.: 1ª

## **Governo exclui sociedade**

**– Quais as conseqüências de se excluírem da discussão os diversos setores da sociedade?**

– Em tudo o que é de âmbito privado, fica cada vez mais difícil de se interferir, a esfera pública perde o controle. Vamos pegar o Provão [Exame Nacional de Cursos Superiores, do Ministério da Educação] e o vestibular. As universidades particulares, gerenciadas por seus donos, têm possibilidade de se adaptar mais rapidamente a certas mudanças e farão o Provão se tornar a base para o currículo real de seus cursos. Assim

como o vestibular, há muitos anos, foi e é critério para as escolas de Ensino Médio prepararem seus currículos e serem definidas como sendo de sucesso ou não. Há universidades que dão prêmio para o aluno que tirar nota alta no Provão. E, logo, logo, vão passar a premiar o professor também, para que ele baseie seu trabalho no que o Provão está pedindo.

– **Porque é isso que é avaliado...**

– Sim. Vamos supor, ainda, que uma multinacional decida certificar e avaliar o sistema educacional, e ganhe o espaço que ganhou o sistema ISO, de controle de qualidade, nas empresas. Esse certificado será utilizado como parâmetro para se medir sucesso e cada escola, cada sistema de ensino poderá escolher o tipo de certificado que melhor se adequar à sua instituição. Aí, escolher entre o Provão e o tal certificado da multinacional vai depender do que o mercado demandar. O governo irá perdendo para o mercado o poder de certificar.

– **Em que outros setores da educação se dá a privatização que sua equipe pesquisa, hoje?**

– Temos um exemplo, em diferentes países da América Latina, nos programas de alfabetização, como o Comunidade Solidária. O governo lança o programa, vinculando-o aos administradores de cartão de crédito, uma lógica de parceria entre sociedade, empresa e estado. Isso é positivo quando não se torna a única política pública contra o analfabetismo, como tornou-se esta. Não vemos referência na política educacional à educação de jovens e adultos, que foi delegada à sociedade, inclusive, quando o governo reconhece ter recursos. Hoje, dependemos da solidariedade para que o governo faça algo em relação ao analfabetismo. As pessoas doam R\$ 17 em seu extrato do cartão de crédito e o governo contribui com outros R\$ 17. Isso significa que ele dispõe desses recursos, ou seja, tem metade dos recursos totais necessários para alfabetizar os analfabetos do Brasil. Por que, então, não alfabetiza, já, a metade, com o dinheiro que tem, em vez de esperar para começar o programa quando obtiver ajuda filantrópica da sociedade?

– **Como está esse quadro em outros países latino-americanos?**

– Na Argentina, o governo definiu que os cursos de pós-graduação deveriam se auto-financiar, por parcerias e outras iniciativas. Quer dizer, o estado se afasta e deixa essa responsabilidade para indivíduos ou grupos. Em geral, os ministérios da Educação assumem, hoje, a função de fiscalização da política educacional, apenas. Na própria configuração da América Latina, já temos pouca possibilidade de interferência no estado, que é bastante fechado. Se esse estado transfere explicitamente responsabilidades a um âmbito privado, a sociedade perde todo o controle sobre uma dimensão que lhe pertence.

– **E no Ensino Fundamental, como o senhor está avaliando a privatização?**

– Consideramos alguns exemplos, como o da capacitação de professores, uma das prioridades das políticas públicas, hoje. Os governos consideram prioritária a formação, mas a delegam a grupos privados que passam a oferecer pacotes, via licitação pública, como na Argentina, ou no caso da Universidade do Professor, na cidade de Faxinal do Céu, no Paraná. Contrata-se uma empresa para prestar serviço de capacitação de professor, como se contrata uma empresa para prestar serviço de limpeza. A empresa monta a proposta pedagógica, define conteúdos e pode ocorrer, como nesse caso, a inclusão no currículo de temas muito ligados ao marketing, como inteligência emocional, trabalho com o corpo, auto-ajuda, que nada têm a ver com as principais tendências em educação de todo o mundo. Esses grupos que começam a disputar essa oferta de trabalho, em geral, não são da área de Educação, mas de Recursos Humanos, e passam a ver aí boa fonte de lucros.

– **Gastam-se mais recursos, então...**

– O que enfatizamos em nossa pesquisa é que privatizar a educação, não significa, necessariamente, uma redução do investimento público. Este pode até aumentar. Nunca se gastou tanto dinheiro com reforma curricular, com programas compensatórios como o Comunidade Solidária, em avaliação. O governo fica com a responsabilidade de financiar e os grupos privados com a delegação de fornecer o serviço.

– **O que teria acontecido se as universidades tivessem sido convidadas a participar da construção das propostas da atual política educacional?**

– Se a universidade tivesse sido convidada, talvez o governo encontrasse, sim, algumas posições mais resistentes. Há muitas pessoas nas universidades contra a avaliação. Mas o governo teria ganhado muitos aliados para discutir. O Brasil tem uma experiência de pesquisa na área curricular que é a melhor da América Latina, um acúmulo de conhecimentos, de produção, de livros publicados. É uma referência. E o Brasil tem investido muito dinheiro na formação desses quadros. O governo tem uma desconfiança grande da sociedade. Como se a sociedade fosse atrapalhar, incomodar.

– **Como está o Brasil em relação aos demais países pesquisados?**

– O Brasil foi um dos últimos países a entrar nas políticas neoliberais em educação. Mas avançou em pouco tempo, de forma muito mais veloz que os demais. Boa parte dessas reformas estão se implementando por decreto, a fim de se recuperar o tempo perdido. Em países como o Chile, esse processo se deu muito mais gradualmente. Aqui, o governo está queimando etapas, em uma intensidade muito mais radical. Quando essa política começa a se traduzir em projetos mais concretos, traz graves efeitos ao Brasil, que nunca teve tradição de acesso universal à escola pública, como o Uruguai, Argentina, Chile ou Costa Rica. No Uruguai, por exemplo, com mais tradição em educação básica pública e de qualidade, se o governo avança em reformas dessa forma enfrenta uma resistência social extraordinária.

**– E há semelhanças?**

– As políticas neoliberais estão cristalizando tendências, como a da segmentação do sistema educacional, o que significa escola rica para rico e escola pobre para pobre. Se, antes, prevaleciam as diferenças nas histórias dos países latino-americanos, em suas trajetórias institucionais e políticas, hoje, o que chama a atenção são as semelhanças. Se não dissermos de que país estamos falando, não saberemos qual é.

Total de Palavras: 1074

ENTREVISTA 3

Publicado em.: 26/11/2000.....Fonte.: JORNAL DO BRASIL Editoria.....:

Empregos.....Legenda: .

Página.....: 51.....Edição: 1ª

MAGDA SOARES BECKER

**‘Letrar’ é mais que alfabetizar**

Nos dias de hoje, em que as sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas: é preciso letrar-se. O conceito de letramento, embora ainda não registrado nos dicionários brasileiros, tem seu aflorar devido à insuficiência reconhecida do conceito de alfabetização. E, ainda que não mencionado, já está presente na escola, trazido em ações pedagógicas de reorganização do ensino e reformulação dos modos de ensinar, como constata a professora Magda Becker Soares, que, há anos, vem se debruçando sobre esse conceito e sua prática. “A cada momento, multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita, não só na chamada cultura do papel, mas também na nova cultura da tela, com os meios eletrônicos”, diz Magda, professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). “Se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, se sabe escrever, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizada, mas não é letrada”, explica. Para ela, em sociedades grafocêntricas como a nossa, tanto crianças de camadas favorecidas, quanto crianças das camadas populares convivem com práticas de leitura e de escrita cotidianamente, ou seja, vivem em ambientes de letramento. “A diferença é que as crianças das camadas favorecidas têm um convívio inegavelmente mais freqüente e mais intenso com material escrito, com práticas de leitura e escrita”, diz. “É prioritário propiciar igualmente a todos o acesso ao letramento, um processo de toda a vida”.

ELIANE BARDANACHVILI

**– O que levou os pesquisadores ao conceito de ‘letramento’, em lugar do de alfabetização?**

– A palavra letramento e, portanto, o conceito que ela nomeia entraram recentemente no nosso vocabulário. Basta dizer que, embora apareça com freqüência na bibliografia acadêmica, a palavra não está ainda nos dicionários. Há, mesmo, vários livros que trazem essa palavra no título. Mas ela não foi ainda incluída, por exemplo, no recente Michaelis, Moderno Dicionário da Língua

Portuguesa, de 1998, nem na nova edição do Aurélio, o Aurélio Século XXI, publicado em 1999. É preciso reconhecer também que a palavra não foi incorporada pela mídia ou mesmo pelas escolas e professores. É ainda uma palavra quase só dos "pesquisadores", como bem diz a pergunta. O mesmo não acontece com o conceito que a palavra nomeia, porque ele surge como consequência do reconhecimento de que o conceito de alfabetização tornou-se insatisfatório.

**– Por quê?**

– A preocupação com um analfabetismo funcional [terminologia que a Unesco recomendara nos anos 70, e que o Brasil passou usar somente a partir de 1990, segundo a qual a pessoa apenas sabe ler e escrever, sem saber fazer uso da leitura e da escrita], ou com o iletrismo, que seria o contrário de letramento, é um fenômeno contemporâneo, presente até no Primeiro Mundo.

**– E como isso ocorre?**

– É que as sociedades, no mundo inteiro, tornaram-se cada vez mais centradas na escrita. A cada momento, multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita, não só na chamada cultura do papel, mas também na nova cultura da tela, com os meios eletrônicos, que, ao contrário do que se costuma pensar, utilizam-se fundamentalmente da escrita, são novos suportes da escrita. Assim, nas sociedades letradas, ser alfabetizado é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas de hoje.

**– Qual tem sido a reação a esse fenômeno lá fora?**

– Nos Estados Unidos e na Inglaterra, há grande preocupação com o que consideram um baixo nível de literacy da população, e, periodicamente, realizam-se testes nacionais para avaliar as habilidades de leitura e de escrita da população adulta e orientar políticas de superação do problema. Outro exemplo é a França. Os franceses diferenciam *illettrisme* muito claramente *illettrisme* de *analphabétisme*. Este último é considerado problema já vencido, com exceção para imigrantes analfabetos em língua francesa. Já *illettrisme* surge como problema recente da população francesa. Basta dizer que a palavra *illettrisme* só entrou no dicionário, na França, nos anos 80. Em Portugal, é recente a preocupação com a questão do letramento, que lá ganhou a denominação de literacia, tradução mais ao pé da letra do inglês *literacy*.

**– O que explica o aparecimento do conceito de letramento entre nós?**

– Não se trata propriamente do aparecimento de um novo conceito, mas do reconhecimento de um fenômeno que, por não ter, até então, significado social, permanecia submerso. Desde os tempos do Brasil Colônia, e até muito recentemente, o problema que enfrentávamos em relação à cultura escrita era o analfabetismo, o grande número de pessoas que não sabiam ler e escrever. Assim, a palavra de ordem era alfabetizar. Esse problema foi, nas últimas décadas, relativamente superado, vencido de forma pelo menos razoável. Mas a preocupação com o letramento passou a ter grande presença na escola, ainda que sem o reconhecimento e o uso da palavra, traduzido em ações pedagógicas de reorganização do ensino e reformulação dos modos de ensinar.

**– Como o conceito de letramento, mesmo sem que se utilize este termo, vem sendo levado à prática?**

– No início dos anos 90, começaram a surgir os ciclos básicos de alfabetização, em vários estados; mais recentemente, a própria lei [Lei de Diretrizes e Bases, de 1996] criou os ciclos na organização do ensino. Isso significa que, pelo menos no que se refere ao ciclo inicial, o sistema de ensino e as escolas passam a reconhecer que alfabetização, entendida apenas como a aprendizagem da mecânica do ler e do escrever e que se pretendia que fosse feito em um ano de escolaridade, nas chamadas classes de alfabetização, é insuficiente. Além de aprender a ler e a escrever, a criança deve ser levada ao domínio das práticas sociais de leitura e de escrita. Também os procedimentos didáticos de alfabetização acompanham essa nova concepção: os antigos métodos e as antigas cartilhas, baseados no ensino de uma mecânica transposição da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita, são substituídos por procedimentos que levam as crianças a conviver, experimentar e dominar as práticas de leitura e de escrita que circulam na nossa sociedade tão centrada na escrita.

**– Como se poderia, então, definir letramento?**

– Letramento é, de certa forma, o contrário de analfabetismo. Aliás, houve um momento em que as palavras letramento e alfabetismo se alternavam, para nomear o mesmo conceito. Ainda hoje há quem prefira a palavra alfabetismo à palavra letramento – eu mesma acho alfabetismo uma palavra mais vernácula que letramento, que é uma tentativa de tradução da palavra inglesa literacy, mas curvo-me ao poder das tendências lingüísticas, que estão dando preferência a letramento.

Analfabetismo é definido como o estado de quem não sabe ler e escrever; seu contrário, alfabetismo ou letramento, é o estado de quem sabe ler e escrever. Ou seja: letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabe preencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento. São exemplos das práticas mais comuns e cotidianas de leitura e escrita; muitas outras poderiam ser citadas.

**– Ler e escrever puramente tem algum valor, afinal?**

Considero que é um risco o que se vinha fazendo, ou se vem fazendo, repetindo-se que alfabetização não é apenas ensinar a ler e a escrever, desmerecendo assim, de certa forma, a importância de ensinar a ler e a escrever. É verdade que esta é uma maneira de reconhecer que não basta saber ler e escrever, mas, ao mesmo tempo, pode levar também a perder-se a especificidade do processo de aprender a ler e a escrever, entendido como aquisição do sistema de codificação de fonemas e decodificação de grafemas, apropriação do sistema alfabético e ortográfico da língua, aquisição que é necessária, mais que isso, é imprescindível para a entrada no mundo da escrita. Um processo complexo, difícil de ensinar e difícil de aprender, por isso é importante que seja considerado em sua especificidade. Mas isso não quer dizer que os dois processos, alfabetização e letramento, sejam processos distintos; na verdade, não se distinguem, deve-se alfabetizar letrando.

**– De que forma?**

– Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias. Se a criança não sabe ler, mas pede que leiam histórias para ela, ou finge estar lendo um livro, se não sabe escrever, mas faz rabiscos dizendo que aquilo é uma carta que escreveu para alguém, é letrada, embora analfabeta, porque conhece e tenta exercer, no limite de suas possibilidades, práticas de leitura e de escrita. Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos.

**– O processo de letramento ocorre, então, mesmo entre crianças bem pequenas...**

– Pode-se dizer que o processo começa bem antes de seu processo de alfabetização: a criança começa a "letrar-se" a partir do momento em que nasce numa sociedade letrada. Rodeada de material escrito e de pessoas que usam a leitura e a escrita – e isto tanto vale para a criança das camadas favorecidas como para a das camadas populares, pois a escrita está presente no contexto de ambas –, as crianças, desde cedo, vão conhecendo e reconhecendo práticas de leitura e de escrita. Nesse processo, vão também conhecendo e reconhecendo o sistema de escrita, diferenciando-o de outros sistemas gráficos (de sistemas icônicos, por exemplo), descobrindo o sistema alfabético, o sistema ortográfico. Quando chega à escola, cabe à educação formal orientar metodicamente esses processos, e, nesse sentido, a Educação Infantil é apenas o momento inicial dessa orientação.

Publicado em.: 26/11/2000.....Fonte.: JORNAL DO BRASIL Editoria.....:  
 Empregos.....Legenda: .  
 Página.....: 52.....Edição.: 1ª

## **Processo para toda a vida**

### **– O processo de letramento ocorre durante toda a vida escolar?**

– A alfabetização, no sentido que atribuí a essa palavra, é que se concentra nos primeiros anos de escolaridade. Concentra-se aí, mas não ocorre só aí: por toda a vida escolar os alunos estão avançando em seu domínio do sistema ortográfico. Aliás, um adulto escolarizado, quando vai ao dicionário, resolver dúvida sobre a escrita de uma palavra está retomando seu processo de alfabetização. Mas esses procedimentos de alfabetização tardia são esporádicos e eventuais, ao contrário do letramento, que é um processo que se estende por todos os anos de escolaridade e, mais que isso, por toda a vida. Eu diria mesmo que o processo de escolarização é, fundamentalmente, um processo de letramento.

### **– Em qualquer disciplina?**

– Em todas as áreas de conhecimento, em todas as disciplinas, os alunos aprendem através de práticas de leitura e de escrita: em História, em Geografia, em Ciências, mesmo na Matemática, enfim, em todas as disciplinas, os alunos aprendem lendo e escrevendo. É um engano pensar que o processo de letramento é um problema apenas do professor de Português: letrar é função e obrigação de todos os professores. Mesmo porque em cada área de conhecimento a escrita tem peculiaridades, que os professores que nela atuam é que conhecem e dominam. A quantidade de informações, conceitos, princípios, em cada área de conhecimento, no mundo atual, e a velocidade com que essas informações, conceitos, princípios são ampliados, reformulados, substituídos, faz com que o estudo e a aprendizagem devam ser, fundamentalmente, a identificação de ferramentas de busca de informação e de habilidades de usá-las, através de leitura, interpretação, relacionamento de conhecimentos. E isso é letramento, atribuição, portanto, de todos os professores, de toda a escola.

### **– Mas seria maior a responsabilidade do professor de Português?**

– É claro que o professor de Português tem uma responsabilidade bem mais específica com relação ao letramento: enquanto este é um "instrumento" de aprendizagem para os professores das outras áreas, para o professor de Português ele é o próprio objeto de aprendizagem, o conteúdo mesmo de seu ensino.

### **– Muitos pais reclamam do fato de, hoje, os grandes textos de literatura, nos livros didáticos, darem lugar a letras de música, rótulos de produtos, bulas de remédio. O que essa ênfase nos textos do dia-a-dia tem de positivo e o que teria de negativo?**

– É verdade que o conceito de letramento, bem como a nova concepção de alfabetização que decorre dele e também das teorias do construtivismo que chegaram ao campo da educação e do ensino nos anos 80, trouxeram um certo exagero na utilização de diferentes gêneros e diferentes portadores de texto na sala de aula. É realmente lamentável que os textos literários, até pouco tempo atrás exclusivos nas aulas de Português, tenham perdido espaço. É preciso não esquecer que, exatamente porque a literatura tem, lamentavelmente, no contexto brasileiro, pouca presença na vida cotidiana dos alunos, cabe à escola dar a eles a oportunidade de conhecê-la e dela usufruir. Por outro lado, tem talvez faltado critério na seleção dos gêneros. Por exemplo: parece-me equivocado o trabalho com letras de música, que perdem grande parte de seu significado e valor se desvinculadas da melodia: é difícil apreciar plenamente uma canção de Chico Buarque ou de Caetano Veloso lendo a letra da canção como se fosse um poema, desligada ela da música que é quem lhe dá o verdadeiro sentido e a plena expressividade. Parece óbvio que devem ser priorizados, para as atividades de leitura, os gêneros que mais freqüentemente ou mais necessariamente são lidos, nas práticas sociais, e, para as atividades de produção de texto, os gêneros mais freqüentes ou mais

necessários nas práticas sociais de escrita. Estes não coincidem inteiramente com aqueles, já que há gêneros que as pessoas lêem, mas nunca ou raramente escrevem, e há gêneros que as pessoas não só lêem, mas também escrevem. Por exemplo: rótulos de produtos são textos que devemos aprender a ler, mas certamente não precisaremos aprender a escrever. Assim, a adoção de critérios bem fundamentados para selecionar quais gêneros devem ser trabalhados em sala de aula, para a leitura e para a produção de textos, afastará os aspectos negativos que uma invasão excessiva e indiscriminada de gêneros e portadores sem dúvida tem.

**– A condução do processo de letramento difere, no caso de se lidar com uma criança de classe mais favorecida ou com uma de classe popular?**

– Em sociedades grafocêntricas como a nossa, tanto crianças de camadas favorecidas quanto crianças das camadas populares convivem com a escrita e com práticas de leitura e escrita cotidianamente, ou seja, umas e outras vivem em ambientes de letramento. A diferença é que crianças das camadas favorecidas têm um convívio inegavelmente mais freqüente e mais intenso com material escrito e com práticas de leitura e de escrita do que as crianças das camadas populares, e, o que é mais importante, essas crianças, porque inseridas na cultura dominante, convivem com o material escrito e as práticas que a escola valoriza, usa e quer ver utilizados. Dois aspectos precisam, então, ser considerados: de um lado, a escola deve aprender a valorizar também o material escrito e as práticas de leitura e de escrita com que as crianças das camadas populares convivem; de outro lado, a escola deve dar oportunidade a essas crianças de ter acesso ao material escrito e às práticas da cultura dominante. Da mesma forma, a escola que serve às camadas dominantes deve dar oportunidade às crianças dessas camadas de conhecer e usufruir da cultura popular, tendo acesso ao material escrito e às práticas dessa cultura.

**– Como deve ser a preparação do professor para que ele 'letr'?' Em que esse preparo difere daquele que o professor recebe hoje?**

– Entendendo a função do professor, de qualquer nível de escolaridade, da Educação Infantil à educação pós-graduada, como uma função de letramento dos alunos em sua área específica, o professor precisa, em primeiro lugar, ser ele mesmo letrado na sua área de conhecimento: precisa dominar a produção escrita de sua área, as ferramentas de busca de informação em sua área, e ser um bom leitor e um bom produtor de textos na sua área. Isso se refere mais particularmente à formação que o professor deve ter no conteúdo da área de conhecimento que elegeu. Mas é preciso, para completar uma formação que o torne capaz de letrar seus alunos, que conheça o processo de letramento, que reconheça as características e peculiaridades dos gêneros de escrita próprios de sua área de conhecimento. Penso que os cursos de formação de professores, em qualquer área de conhecimento, deveriam centrar seus esforços na formação de bons leitores e bons produtores de texto naquela área, e na formação de indivíduos capazes de formar bons leitores e bons produtores de textos naquela área.

Total de Palavras: 1.138