

Trabalho, Cidadania e Educação

Manoel dos Passos da Silva Costa: Licenciado em Filosofia; Mestre em Educação pela UNICENTRO/UNICAMP; professor do curso de Formação de Professores do CEFET-PR, ex-professor de Filosofia e Ética no curso de Administração, de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia e de Metodologia e Técnicas de Pesquisa do curso de Administração - Comércio Exterior da FADEP. Membro pesquisador do GEPE/CEFET-PR.
Endereço eletrônico: mcosta@pb.cefetpr.br

Resumo: Uma das questões centrais posta hoje para a educação é a formação para o trabalho. Ao mesmo tempo em que a legislação exige a formação para o trabalho, enfatiza a necessidade da formação cidadã dos educandos. Não há uma dissociação entre os vocábulos trabalho e cidadania, um está imbricado no outro. Contudo, a formação cidadã merece destaque mesmo porque a educação precisa afastar-se da pedagogia puramente tecnicista e alienante. Daí nosso interesse em abordar, neste artigo, a importância da educação quanto à formação de um indivíduo que seja, não apenas um trabalhador qualificado e polivalente, mas acima de tudo um cidadão.

Palavras-chave: Trabalho. Formação polivalente. Cidadania.

Abstract: One of the central questions that are discussed in the education system is the formation for the work. In the same time that the legislation requires the formation for the work, it emphasizes the necessity of the students' citizenship education. There isn't a distinction between the words work and citizenship, one is imbricated each other. However, the citizen formation deserves highlight because the education needs to drive away from the pedagogy purely technical and alienating. From this point arises our interest in approaching in this article, the importance of the education in the formation of a person who is, not only a qualified and polyvalent worker but above all a citizen.

Key-words: Work. Polyvalent formation. Citizen.

TRABALHO, CIDADANIA E EDUCAÇÃO

Manoel dos Passos da Silva Costa

1 INTRODUÇÃO

De Fernando Collor, passando por Fernando Henrique Cardoso, ao governo atual, praticamente todas as políticas educacionais brasileiras explicitam e insistentemente se utilizam de termos como *conhecimento*, *cidadania* e *trabalho*. É que, junto com a redemocratização do país, o fenômeno globalização, segundo Silva (apud LOMBARDI, 2001), exigia um novo patamar das chamadas sociedades do conhecimento.

Não há uma data que se possa apontar como a do início da globalização. Não há um dia, um mês, um ano, nem sequer uma década. A globalização é um processo, um conjunto de transformações na ordem política e econômica mundial cujos sintomas se fizeram sentir mais fortemente na última década, mas que a precede em muito. É o mercado global, sustentado pela aceleração tecnológica.

Em termos gerais, pode-se descrever a globalização como a integração dos mercados sob o controle das grandes empresas transnacionais.

Os Estados nacionais acabam com as barreiras tarifárias que protegiam suas indústrias da concorrência externa, abrem-se ao comércio e aos capitais internacionais. As grandes corporações transnacionais pulverizam sua produção.

Auxiliadas pela facilidade de transportes e comunicações, as empresas buscam mão-de-obra e matérias-primas onde elas são

mais baratas, transferindo empregos para os países onde os salários são baixos, a legislação trabalhista é frouxa e os incentivos fiscais são abundantes.

Como sempre, a reboque e atropelada pela sociedade global e excludente, a educação brasileira, neste contexto, busca inovar abandonando o ensino livresco, autoritário e mistificador. Procura, com poucos recursos materiais e humanos, dar conta de desvios seculares e responder às desigualdades e às injustiças desenvolvendo nos educandos uma possibilidade futura imbricada no conhecimento e na incorporação das virtudes da cidadania.

2 TRABALHO ALIENADO

No regime capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas retirou do trabalhador o papel principal no processo de produção, segundo Marx (1987), atribuindo-o aparentemente à máquina, que surge como uma entidade independente suscetível de ser operada por qualquer trabalhador (habilidade e força deixam de ser fatores determinantes). Nessas condições, a coação política ou ideológica perde sua importância fundamental, pois o trabalhador, não mais podendo produzir isoladamente, dado o alto custo dos meios de produção industrial, é, compulsoriamente levado a vender sua força de trabalho, a fim de garantir a própria subsistência.

A fábrica moderna, com suas linhas de produção altamente mecanizadas, agravou essa situação: ela surge como uma estrutura concreta independente, disposta a receber qualquer trabalhador e que define uniformemente as operações necessárias ao próprio processo produtivo, sem levar em conta as qualidades pessoais dos trabalhadores.

Mesmo que essa *auto-suficiência* tenha limites, fica praticamente afastada a possibilidade (que existia no artesanato) de o homem se reconhecer no produto de seu trabalho.

O sistema altamente hierarquizado e burocratizado da fábrica moderna e o desenvolvimento da especialização às últimas conseqüências condenam o trabalhador a perder-se e despersonalizar-se em meio a grandes massas de empregados.

Ainda hoje, na chamada pós-modernidade, na maioria das indústrias, só um reduzidíssimo grupo de funcionários – geralmente os que exercem funções de cúpula, de supervisão geral – entende o processo de produção em sua totalidade.

No Brasil, a estrutura ocupacional é bastante polarizada: o emprego industrial parece ser majoritariamente composto por trabalhadores com pouca qualificação, com a participação de uma camada bem menor de operários qualificados e de outra camada ainda menor composta por técnicos, engenheiros e administradores. (CARVALHO apud FERRETTI et al. 1999, p. 116).

A grande maioria, permanentemente absorvida por tarefas minúsculas e repetitivas, como pudemos observar em diversas indústrias que visitamos¹, nem mesmo é capaz de avaliar a utilidade real do trabalho que realiza, porque não tem uma visão do processo global. Estando o homem condenado dessa maneira a um distanciamento em relação ao produto de seu trabalho, sua possibilidade de progredir por meios próprios é reduzida e a

¹Referimo-nos a empresas da região, cujas atividades se desenvolvem em campos diversos desde móveis até componentes eletrônicos. Curioso que um funcionário de uma determinada empresa de montagem de componentes eletrônicos fez uma observação bastante pertinente, a saber: “este trabalho nos deixa idiotizado, pratico a mesma ação o dia inteiro.” Por outro lado não nos cabe nomear algumas empresas porque este não é o escopo deste artigo.

consciência de sua relativa *incapacidade* pode avolumar-se, inibindo uma tentativa de libertar-se dessa condição.

Essa subordinação do homem à máquina e a complexas organizações produtivas tende a aumentar com os progressos da automação. Mas a evolução tecnológica que atingiu níveis impressionantes na segunda metade do século XX e é acompanhada de um significativo acréscimo da produtividade, também permite acreditar na possibilidade de uma superação da escassez. Tudo pode depender da capacidade que tenham as sociedades de colocar o desenvolvimento tecnológico a serviço da libertação do homem em relação ao trabalho obrigado, por um controle racional e planejado do desenvolvimento das forças produtivas. A educação, como possibilidade de emancipação, pode apontar caminhos.

3 EDUCAÇÃO E TRABALHO

Durante muito tempo, a humanidade conviveu com a separação dos mundos do saber e do fazer. “Quem pertencia ao primeiro estava dispensado do segundo; quem pertencia ao segundo estava excluído do primeiro,” observou Boaventura de Sousa Santos (1995) em *Pela mão de Alice*.

Com o desenvolvimento do capitalismo, a educação deixa de ser vista apenas como transmissão da alta cultura e preparo dos “condutores” da sociedade para incluir o ensino de conhecimentos utilitários e de aptidões técnicas-especializadas, voltados para a produção. É assim que surge a idéia de educação para o trabalho. Paralelamente o *trabalho*, que era considerado como o produto do emprego da força física, passa a abranger também atividades intelectuais, dividindo-se entre o trabalho qualificado – resultante de uma formação profissional – e o não-qualificado.

A riqueza da noção de qualificação foi ressaltada por Hirata (apud FERRETTI et al. 1999, p. 132) que salienta a sua multiplicidade:

qualificação do emprego, definida pela empresa a partir das exigências do posto de trabalho [...]; *qualificação do trabalhador*, mais ampla do que a primeira, por incorporar as qualificações sociais ou tácitas que a noção de qualificação do emprego não considera – essa dimensão da noção de qualificação sendo, por sua vez, susceptível de decomposição em "*qualificação real*" [conjunto de competências e habilidades, técnicas, profissionais, escolares, sociais] e *qualificação operatória* [potencialidades empregadas por um operador para enfrentar uma situação de trabalho]; finalmente, a dimensão da *qualificação como uma relação social*, como o resultado, sempre cambiante, de uma correlação de forças capital-trabalho [...].

Mais recentemente, porém, a seqüência *educação-trabalho* começa a ser questionada, na medida em que a formação e o desempenho profissionais tendem a se dar simultaneamente, não raras vezes no próprio ambiente da produção.

A escola deve acompanhar os avanços teóricos decorrentes das mudanças que se operam no âmbito do pensamento educacional e da própria conjuntura econômica. Essa busca manifesta-se na difusão de uma concepção de formação profissional mais crítica e sintonizada com as exigências criadas pela modernização do setor produtivo.

Compreender criticamente a educação implica reconhecê-la como uma prática inscrita e determinada pela sociedade e entender que, embora condicionada, a educação pode contribuir para transformar as relações sociais, econômicas e políticas, na medida em que conseguir assegurar a todos um ensino de qualidade, comprometido com a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

A concepção crítica da educação tem seus desdobramentos no âmbito da compreensão da relação *educação-trabalho*. Ao contrário do enfoque economicista, há nessa abordagem a percepção clara de que a educação não é fator determinante do desenvolvimento, embora constitua uma prática capaz de mediar transformações na esfera das relações socioeconômicas.

A idéia de que uma formação sólida e abrangente provoca alteração qualitativa na compreensão da prática social e cria maiores possibilidades de intervenção na realidade leva à conclusão de que a educação, mesmo determinada por fatores de ordem econômica, pode contribuir para a modificação das relações que permeiam o mundo do trabalho.

4 TECNICISMO E SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Nunca é demais enfatizar que a educação tem procurado dar respostas às exigências sociais e, às vezes, por contingências políticas e econômicas, mais por aquelas que por estas, propor inovações quanto aos métodos de produção e relegando a um segundo plano os valores da cidadania. Especialmente a partir da promulgação da Lei 5692/71, a implantação da obrigatoriedade do ensino profissionalizante trouxe, como consequência, uma mudança de enfoque na educação ministrada até então. Uma reviravolta total no sistema de ensino. O novo modelo foi denominado tecnicismo.

Essa concepção pedagógica, largamente explorada pelo setor produtivo, independente de ideologias, atribui à escola a responsabilidade pela promoção de competências e superação das desigualdades sociais, através da transmissão eficiente de informações objetivas, precisas e rápidas.

Nessa perspectiva, a *eficácia* e a *eficiência* do processo educativo seriam garantidas pela organização racional dos meios e procedimentos do ensino.

A definição operacional dos objetivos, a eliminação da subjetividade dos conteúdos transmitidos e o controle dos comportamentos aprendidos constituem as bases dessa concepção pedagógica, fortemente baseada na psicologia científica (comportamentalismo).

A pedagogia tecnicista é inspirada no modelo fabril de eficiência, tal como concebido pelo taylorismo e por Henry Fayol. O que importa é *aprender a fazer* de acordo com modelos previamente programados, e não *aprender a pensar*.

Essa pedagogia advoga a separação entre a concepção e a execução do processo educativo – os professores tornam-se executores de um trabalho concebido e planejado isoladamente pelos técnicos, perdendo o controle de seu próprio processo de trabalho. Isto se expressa em todos os níveis da atividade docente, desde a relação professor-aluno, as metodologias de ensino, até a estruturação dos livros didáticos em propostas fechadas e dirigidas.

A introdução da pedagogia tecnicista no sistema de ensino brasileiro encontrou respaldo na *teoria do capital humano*, que propunha para a educação um papel decisivo na promoção do desenvolvimento econômico do país. Acreditava-se que os investimentos em educação – no fator humano – teriam, necessariamente, como contrapartida maior produtividade e, em consequência, maior renda.

Essa associação linear entre investimentos em qualificação de mão-de-obra e aumento da renda nacional reduziu a educação a treinamento e justificou grande parte da política educacional da década de 70, bem como a ampliação da educação das instituições de formação profissional.

Apoiadas nos pressupostos da pedagogia tecnicista, as instituições de formação profissional, expandiram suas ações de acordo com as necessidades do modelo taylorista de produção então vigente. Buscou-se organizar racionalmente os meios, de modo a preparar, de forma mais eficiente possível, para o posto de trabalho. Dividiu-se o processo de trabalho educativo para que profissionais com atuação no mercado pudessem executar ações docentes concebidas e controladas por técnicos.

Planejou-se o ensino para que os conteúdos, definidos em função de análises ocupacionais, reproduzissem de modo eficaz as várias etapas do processo de trabalho. Formularam-se estratégias de ensino para que o indivíduo, sendo capaz de reproduzir passos, tarefas e operações específicas de uma ocupação, pudesse ingressar rapidamente no mercado de trabalho.

5 O APRENDER A APRENDER NO MUNDO DO TRABALHO

Vivemos hoje, todavia, uma mudança de paradigma na relação educação-trabalho. A Lei 9394/94 e demais decretos e portarias e regulamentos referentes ao ensino destacam como fundamental a formação do educando para a cidadania e para o trabalho, este percebido como polivalente.

Sabemos que a formação polivalente pressupõe uma ampla base de educação geral e requer uma nova relação entre professor e aluno, através da adoção de uma pedagogia crítica, que privilegie a construção do conhecimento. A proposta prevê, também, a ênfase na dimensão humana, crítica e criativa do trabalho, de forma a possibilitar a intervenção consciente do trabalhador no processo produtivo, fortalecendo o exercício da cidadania.

Por isso que a apropriação da idéia de polivalência implica, necessariamente, a revisão da prática pedagógica da maioria das

escolas, fortemente influenciadas pela *pedagogia tecnicista*, na direção de uma concepção mais crítica das relações existentes entre educação, sociedade e trabalho. A proposta pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais duráveis, mais do que a aprendizagem ativa e reflexiva de conteúdos significativos. Supõe ainda que os indivíduos, em face das transformações rápidas do mundo do trabalho, tenham assegurada a possibilidade de organizar seus próprios processos de reconversão ou requalificação:

É certo que não há “modelo” de atuação político-institucional que garanta a integração e interação das partes envolvidas no avanço científico e tecnológico de nosso País. Entretanto, não se pode deixar de buscar propostas concretas que possibilitem uma maior aproximação das relações entre esses avanços e o trabalhador. Na realidade, este é convocado cada vez mais a participar dos processos de mudança enquanto ator, agente de inovação e parte negociante, que enfrenta a realidade permanente de qualificação. (Proposta de Criação da Universidade Tecnológica do Paraná, 1998, p. 6)².

Do ponto de vista da aprendizagem, isso significa o aperfeiçoamento de processos visando ao *aprender a aprender*, isto é, ao desenvolvimento das estratégias de metacognição. O ensino com pesquisa, fundamentado no *aprender a aprender*, vem caracterizando, atualmente, o trabalho pedagógico de diversas instituições de ensino. Merece destaque, nesse método, o curso de Pedagogia da Faculdade de Pato Branco (FADEP).³

²Universidade Tecnológica Federal do Paraná é a atual denominação que consta da proposta de transformação do CEFET-PR em Universidade, cuja tramitação se encontra no Congresso Nacional.

³Pode-se destacar as atividades pedagógicas desenvolvidas no curso: projetos interdisciplinares com o envolvimento de todo o corpo docente além dos acadêmicos; participação e inserção dos alunos nos problemas sociais; pesquisas desenvolvidas desde o primeiro ano do curso, etc.

Além disso, a formação polivalente propõe preparar profissionais com senso de responsabilidade e de cooperação, o que implica a adoção de trabalhos em equipe e de dinâmicas de grupo como procedimentos favoráveis ao desenvolvimento das capacidades sócio-comunicativas necessárias aos processos interativos de ajuda mútua, à reflexão coletiva e à autonomia de decisões.

As escolas deveriam atribuir à formação profissional o duplo e indissociável papel de propiciar aos alunos a garantia do exercício eficiente das suas atividades no mercado de trabalho simultaneamente à sua formação integral, que inclui conhecimentos suficientes para o desenvolvimento de competências específicas da função visada, hábitos, atitudes e valores éticos, inclusive procurando atender aos Parâmetros Curriculares Nacionais para a escola básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior. Essa linha de ação segue a ênfase dada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) à integração gradual e contínua de habilidades técnicas, conhecimentos gerais e especializados ao processo de educação permanente, de modo a estimular o indivíduo a complementar sua preparação básica ao longo da vida.

Portanto, esse atual enfoque diferencia-se radicalmente da velha idéia de adiestramento ou mesmo do que ainda se entende como mero treinamento de funções codificadas, privilegiando, ao mesmo tempo, a qualificação para o exercício profissional e a capacitação para a vivência integral do mundo do trabalho em contínua mutação.

A formação profissional também não deve visar apenas os chamados *empregos fixos*, cada vez mais raros. A tendência para a terceirização de diversas atividades – tanto na indústria como no comércio e serviços – reduz os postos de trabalho regulares, o que implica em muitos casos o esforço do profissional para gerar renda própria mediante atividades autônomas.

Na contramão do taylorismo, o paradigma flexível de produção reunifica tarefas antes fragmentadas em diversas funções, passando a exigir do trabalhador capacidade de generalização e de autogerenciamento vistas como condições para a máxima produtividade.

A crescente integração e interpenetração dos setores secundário e terciário, aguçada pelo fenômeno da terceirização, dá novo sentido às atividades da escola que passa a ocupar-se, nos currículos de seus cursos, da direção, administração de pessoal, manutenção, controle de estoque, planejamento, projetos, etc. e reorienta os cargos e ocupações de prestação de serviços.

Essa reestruturação do mercado de trabalho, com a proliferação de microempresas de um só profissional, exige uma qualificação mais específica ainda, já que o trabalhador terá que ter maior eficácia no autogerenciamento para conquistar clientes e preservar seu espaço de trabalho. Nesse contexto, formam-se redes de profissionais de diferentes especialidades que se tornam fornecedores de produtos e serviços, e entre esses e as empresas e/ou consumidores finais que constituem a sua clientela, configurando um mercado de trabalho não-convencional: cada vez mais pessoas trabalham sem carteira assinada e sem o amparo da legislação trabalhista.

Atento a essas mudanças e ciente dos riscos da extinção de inúmeros postos de trabalho, as instituições educacionais buscam investir no que surge como promissor nas novas relações de trabalho, ao mesmo tempo em que procuram formar profissionais mais aptos a enfrentar as próprias contradições do modelo.

Daí, a formação profissional precisa se dedicar a um duplo papel: a qualificação dos trabalhadores, levando em conta as exigências e as transformações rápidas do mercado, e a educação para a cidadania, levando em conta as exigências da sociedade.

6 CIDADANIA E TRABALHO: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO

Ora, dentro dessa abordagem mais humanística da educação e menos tecnicista adotada por muitas escolas e empresas de formação profissional, nos deparamos com a existência de um quadro maior: a própria civilização industrializada que leva as empresas a uma preocupação confinada à sua sobrevivência financeira e à necessidade de maior eficiência para o alcance dos *lucros garantidos*. Assim, todos os métodos convergem para a eficiência e não para a cooperação humana e, muito menos, para objetivos humanos. Daí o conflito social, às vezes incompatível entre os *objetivos organizacionais* da empresa e os *objetivos pessoais* dos seus empregados que merecem um tratamento profilático e preventivo, enfatiza Chiavenato (1997). Torna-se, então, indispensável conciliar e harmonizar as duas funções básicas da organização industrial: a função econômica (produzir bens e serviços para garantir o equilíbrio externo) e a função social (distribuir satisfações entre os participantes para garantir o equilíbrio interno).

Desde a depressão dos anos 30, as práticas dos negócios vêm sendo cada vez mais esmiuçadas. Hoje em dia, a maior parte das pessoas crê que os administradores têm responsabilidades tanto para com a sociedade quanto para com seus empregados.

A afirmação clássica da responsabilidade social corporativa foi criada por Andrew Carnegie em seu livro *O Evangelho da Riqueza* (1899). O *evangelho* de Carnegie baseava-se no princípio da caridade, isto é, os membros ricos da sociedade são obrigados a ajudar os menos favorecidos, e no princípio da custódia, isto é, os ricos são guardiões da riqueza e da propriedade pública. Carnegie era um grande filantropo, e sua filosofia inspirou uma preocupação com a responsabilidade social da empresa entre as décadas de 1930

e 1960. No entanto, Carnegie preservava o *status quo* e protegia as empresas de outras formas de pressão, e que a expressão *responsabilidade social* era tão vaga que deixava muita coisa por conta do discernimento individual. (STONER e FREEMAN, 1985).

Economistas dos anos 60 afirmavam que a única responsabilidade social das empresas era maximizar os lucros, dentro dos limites da lei. A contribuição dada pelas empresas ao bem-estar geral deveria ser a produção eficiente de bens e serviços. Os problemas sociais deveriam ser deixados para indivíduos afetados e para os órgãos governamentais.

Ainda na década de 60 críticos começaram a atacar as deficiências da responsabilidade social das empresas, e a defender sua substituição pelo conceito de reatividade⁴ social das empresas. No nível micro de análise, isso significava tentar mostrar a cada empresa como ser mais reativa socialmente. A análise no nível macro presumia que a regulamentação, por parte do governo e a opinião pública, afetava as decisões das empresas, que deviam ser tomadas tendo em mente essas considerações.

Mas os modelos de reatividade social não proporcionavam orientações práticas para escolher *um valor e não outro*. (STONER e FREEMAN, 1985). Essa deficiência, juntamente com a preocupação pública com a *crise ética*, apressou os estudiosos da administração a se concentrar na ética dos negócios, no estudo de como as decisões de negócios afetariam os outros. A maior parte das questões éticas ocorre em um dos seguintes quatro níveis: da sociedade; dos fornecedores, consumidores, acionistas, mídia, sindicatos, governo, etc (grupos que têm impacto direto sobre as atividades das organizações); das políticas internas e do nível pessoal.

⁴Reatividade social das empresas: uma teoria da responsabilidade social que se concentra no modo como as empresas respondem a questões, ao invés de tentar determinar sua responsabilidade social final.

As empresas, ainda segundo Stoner e Freeman (1985), devem equilibrar os interesses dos níveis para o bem da organização como um todo. Podem usar a rede de relacionamento entre os mesmos e a organização, objetivando influenciá-los individualmente. De sua parte, esses grupos podem se unir em coalizões para exercer influência sobre a organização, alguns até mesmo com interesses conflitantes.

O componente de ação indireta do meio ambiente consiste em variáveis sociais, econômicas, políticas e tecnológicas que influenciam indiretamente a empresa. Essas variáveis criam um clima ao qual a organização empresarial deve se ajustar, e têm o potencial de entrar no ambiente de ação direta. Variáveis demográficas e de estilo de vida moldam o suprimento de mão-de-obra e a base de consumidores de uma empresa, e as mudanças nos valores estão no âmago de todas as outras mudanças sociais, econômicas, políticas e tecnológicas. Há necessidade, então, de empresas ajustarem-se a elas e como os avanços tecnológicos nas comunicações e nos transportes tornaram o ambiente internacional cada vez mais importante, estes fatos aumentaram a complexidade dos componentes da ação direta e de ação indireta do meio ambiente, o qual determina tanto a quantidade de incertezas que uma empresa enfrenta como quão dependente ela é de outros para a obtenção de recursos vitais.

Essas relações todas levam as empresas, forçosamente, a dedicarem-se ao raciocínio ético, pois precisam compreender a linguagem ética, inclusive termos como *valores, direitos e deveres, regras morais e relacionamentos* nos mais diferentes grupos. Também devem entender os ditames básicos da moralidade comum, desde o cumprimento das promessas até o respeito pela propriedade. Além disso, precisam também compreender a distinção entre a perspectiva de justiça, geralmente usada pelos homens, e a

perspectiva do envolvimento, que as mulheres normalmente usam ao tomar decisões.

Para aplicar a ética, os administradores devem avaliar suas opiniões em relação aos efeitos sobre diferentes grupos de pessoas externas que se relacionam com a empresa. Para simplificar a tomada de decisão ética, os administradores também podem institucionalizar a ética, criando códigos de conduta e comitês de ética, ou realizando programas de treinamento em ética e auditorias sociais.

Os administradores também devem ter consciência das tentações do relativismo ingênuo – a idéia de os seres humanos serem em si o padrão pelo qual devem ser julgados – e do relativismo cultural – a idéia de que a moralidade é relativa a uma cultura particular, e evitar ambas. A principal contribuição do relativismo para o debate sobre ética nos negócios é lembrar-nos da interação entre os indivíduos e a comunidade – um requisito básico para o pensamento ético.

Daí que não se pode dissociar cidadania de ética, pois se trata de atitudes que pressupõem deveres e direitos a todos. Um direito é algo que dá a uma pessoa o *espaço* no qual vai agir. Em termos mais formais podemos chamar esse espaço de *esfera da autonomia* da pessoa ou, mais simplesmente, de sua liberdade. Além disso, os direitos são relacionados a deveres. Sempre que uma pessoa tiver um direito, outra terá o dever de respeitá-lo. Um dever é uma obrigação de fazer coisas específicas, como, por exemplo, pagar impostos, obedecer a leis, etc. Para isso há a necessidade de normas sem as quais não há atitude cidadã e, conseqüentemente, também ética.

O profissional, como qualquer cidadão, deve estar preso a regras morais (nos guiam através de situações conflitantes); ao relacionamento (todo ser humano está ligado a outros numa teia de

relacionamentos); à moralidade comum (entendida como um conjunto de regras que governam determinado grupo social); a problemas éticos comuns (cumprimento de promessas, não prejudicar os outros, ajuda mútua, respeito pelas pessoas, respeito pela propriedade, etc...).

No entanto, para Buffa, Arroyo e Nosella (1996, p. 58-59), a “prática educativa moderna reflete uma concepção do convívio social” romântica e positivista, tanto que a relação educação-cidadania se reflete:

a igualdade moral de todos, igualdade mais de deveres do que de direitos. O indivíduo é visto como parte de um todo moral no qual deve ser inserido. A cidadania é vista como aceitação da obrigação moral para o convívio harmônico com seus semelhantes. Educar para a cidadania se reduz a cultivar o senso do valor moral em cada indivíduo, na criança e nos jovens, sobretudo. Essa concepção de cidadania é, na realidade, a sua negação [...], pois o que deve ser ensinado não é o uso esclarecido da liberdade dos direitos, mas a prática das obrigações, dos deveres, para o respeito à ordem.

E mais adiante, os autores insistem em sua argumentação afirmando que “quando se proclama a necessidade da educação para a cidadania, o discurso de conservadores, liberais e progressistas exclui sempre as elites e as camadas médias,” pois, infelizmente:

o pensamento pedagógico [...] não entende que a questão da cidadania se insere em uma temática mais conflitiva, qual seja, a temática da possibilidade ou não da democracia, da participação no poder e da igualdade política numa sociedade capitalista, baseada na desigualdade social e econômica (Idem, p. 61- 62).

Daí que, se a escola insistir nesta linha de que cidadania é obrigação moral, sua prática pedagógica estará apenas perpetuando

o ideal burguês sem romper “com a tradição que concebe a sociedade como uma ordem moral dada, cuja cooperação a manterá intacta. Cooperação, é claro, dos cidadãos educados e que “são de segunda categoria.”

Para Demo (1996) a educação deve possibilitar condições de criação do conhecimento, contribuindo assim para a formação de indivíduos sujeitos e não sujeitados, pessoas capazes de refletir, de transformar, de situar-se dentro deste conjunto antagônico de direitos e deveres, de possuidores e possuídos, de dominantes e dominados que estruturam e, portanto, sustentam nossa sociedade como um todo.

Acreditando na força que possui um povo educado para a cidadania, consciente de seu poder de transformação, com ideais políticos e posição ideológica calcados em princípios históricos e sociais, Demo (1996) discorre como a escola acaba perdendo sua função de promover conhecimento e contribuindo para imbecilizar o indivíduo. Observe-se o que diz o autor sobre o cidadão que se deve formar:

A sociedade moderna, todavia, exige um cidadão capaz de estar a sua frente, comandando o processo exponencial de inovação, não correndo atrás, como se fosse sucata. Enfrentar desafios novos, avaliar os contextos sócio-históricos, filtrar informação, manter-se permanentemente em processo de formação são responsabilidades inalienáveis para quem procura ser um sujeito de sua própria história, não massa de manobra para sustentar privilégios alheios. (DEMO, 1996, p. 32).

Entendemos que cidadania enfeixa uma série de direitos, deveres e atitudes relativos ao cidadão. Aquele indivíduo que estabeleceu um contrato com seus iguais para a utilização de serviços em troca de pagamento (taxas e impostos, por exemplo) e de sua participação, ativa ou passiva, na administração comum, vivencia sua cidadania que, operacionalmente, segundo Pinski (1998,

p. 18-19) “pode ser qualquer atitude cotidiana que implique a manifestação de uma consciência de pertinência e de responsabilidade coletiva.” Exigir direitos é parte da cidadania, mas respeitar os contratos sociais é sua contrapartida.

Ora, tudo isso é absolutamente necessário para a sobrevivência de um indivíduo e também, salvaguardadas certas proporções, de uma empresa, entendida também como responsável social e composta por todos que vivem e gravitam em torno dela; daí a importância fundamental da formação cidadã desde administradores até os mais simples empregados, desde que não se convertam naquele cidadão retratado por Buffa, Arroyo e Nosella, isto é, cidadãos educados, mas de *segunda categoria*.

No entanto, nem todas as empresas constituídas buscam essa integração com o meio ambiente social, incluindo aqui também o seu pessoal interno, e, devido à grande e profunda desigualdade social no país, a cidadania é uma prática cotidiana, a ser conquistada. Ser cidadão, conforme destaca Libanio (1996, p. 19) “é viver em grupos sociais que formam células vivas, cada vez maiores, de modo respeitoso.” E ainda “ser cidadão na família, nos grupos de trabalho e de lazer, na cidade pequena e na grande sociedade é um dado de toda nossa vida social,” resumindo que “cidadania implica um processo: a paixão se submete à razão; a razão e os interesses individuais se submetem à razão pública e aos interesses coletivos.”

Quanto ao exercício da cidadania, Libanio (1996, p. 42), diz que:

não se entende sem o reconhecimento das diferenças, das singularidades e das especificidades das pessoas, dos grupos, dos movimentos. Impõem-se viver numa sociedade em que predominem o pluralismo, o respeito e o convívio civilizado nas relações diárias com os inúmeros diferentes.

As empresas esperam, acreditamos, que suas organizações como um todo, devam estar preparadas para a vivência num mundo globalizado e capazes de uma eficiente relação dentro dos diferentes grupos sociais e no respeito à diversidade, inclusive de valores. Daí a necessidade premente da formação de profissionais que sejam também cidadãos, em oposição ao tecnicismo, ou melhor a adestramento, ainda presente em muitas instituições empresariais e educacionais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

E, ao finalizarmos este texto, questionamos com Rodrigues (1984, p. 53): “a quem interessa a nova educação ou as exigências da educação voltadas à formação cidadã?”

O próprio autor responde que “a educação está colocada a serviço da transformação social, do desenvolvimento econômico e da produção de riquezas [...], fundamentalmente, à expansão e ao crescimento do capital.” No entanto, como Giroux (2001), podemos crer nas possibilidades da educação, pois, em certo sentido, a educação pública tem representado uma das poucas possibilidades de mobilidade econômica e social.

As políticas educacionais que hoje são implementadas em nosso país, como grandes inovações, na realidade são matizes do conservadorismo que está impregnado em nossas escolas e agem em estreita relação com a estrutura econômica e política em tempos de globalização.

O novo paradigma profissional exige que o indivíduo tenha a capacidade de analisar, interpretar e, se for o caso, até mesmo corrigir as instruções que lhe chegam, sejam de quem for. Há a

necessidade de educar o indivíduo para enxergar os problemas da empresa em horizontes mais amplos do que o imediato. O trabalhador torna-se multiquificado, passando a desenvolver e incorporar diferentes habilidades e repertórios profissionais.

Contudo, a necessidade de difundir na teoria e prática educacional uma visão de futuro, a qual seja correspondida pela disposição dos educandos para lutar e assumir riscos, pode parecer uma tarefa utópica, mas o que está em jogo é valioso demais para que os professores ignorem tal desafio: a construção de uma sociedade mais justa, onde todos se sintam verdadeiros cidadãos.

8 REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Círculo do Livro, 1995. (Coleção primeiros passos).

AQUINO, Rubim Santos Leão de et al. **História das sociedades**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Círculo do Livro, 1995. (Coleção primeiros passos).

BRANDÃO, Carlos F. (Org.). **O educador, vida e morte**. São Paulo: Grahal, 1989.

BRIDGES, Willian. **Um mundo sem empregos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

BUFFA, Éster; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1996.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas, SP: Papyrus, 1991.

CARMO, Paulo Sérgio. **A Ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 1997.

CEFET-PR. **Proposta de criação da universidade tecnológica do Paraná.** Curitiba, 1998.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração.** São Paulo: Makron Books, 1997.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

FERRETTI, Celso João et al. **Tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública.** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1984.

LIBANIO, João Batista. **Ideologia e cidadania.** São Paulo: Moderna, 1996. (Coleção polêmica).

LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

MARX, Karl. **Crítica da economia política.** São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os pensadores).

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação.** São Paulo: Contexto, 1998.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Por uma nova escola.** O transitório e o permanente na educação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice.** São Paulo: Cortez, 1995.

SARUP, Madan. **Marxismo e educação.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1988.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL. **Formação e trabalho**. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 1997.

STONER, James A. F. & FREEMAN, R. Edward. **Administração**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1985.