

# BOLETIM

# TÉCNICO DO SENAC

a revista da educação  
profissional

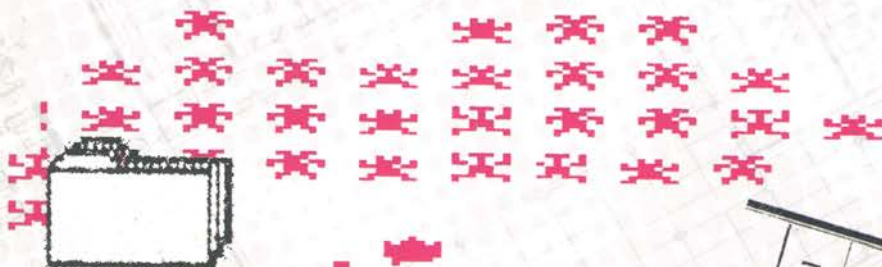
Volume 35 nº 1 Janeiro/Abril 2009

ISSN 0102-549X

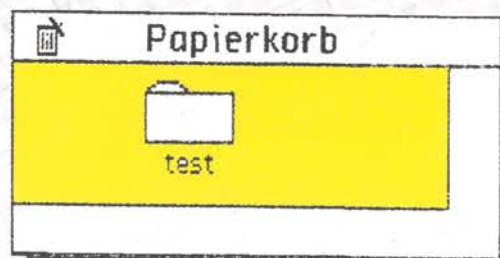


# web 2.0

PLAYER 1

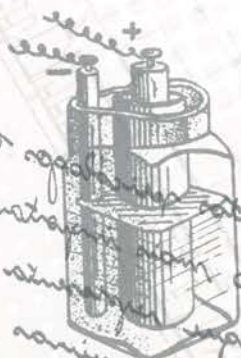


Empty Folders



Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Média
8,5	9,5	6	7	8,5	8	8,5	8	
8,5	7	7,5	8	8	8,5	9	8	
9	8	9	9	9	8	9		
10	9	8	5	10	10	10		
10	10	10	9	10	10	10		

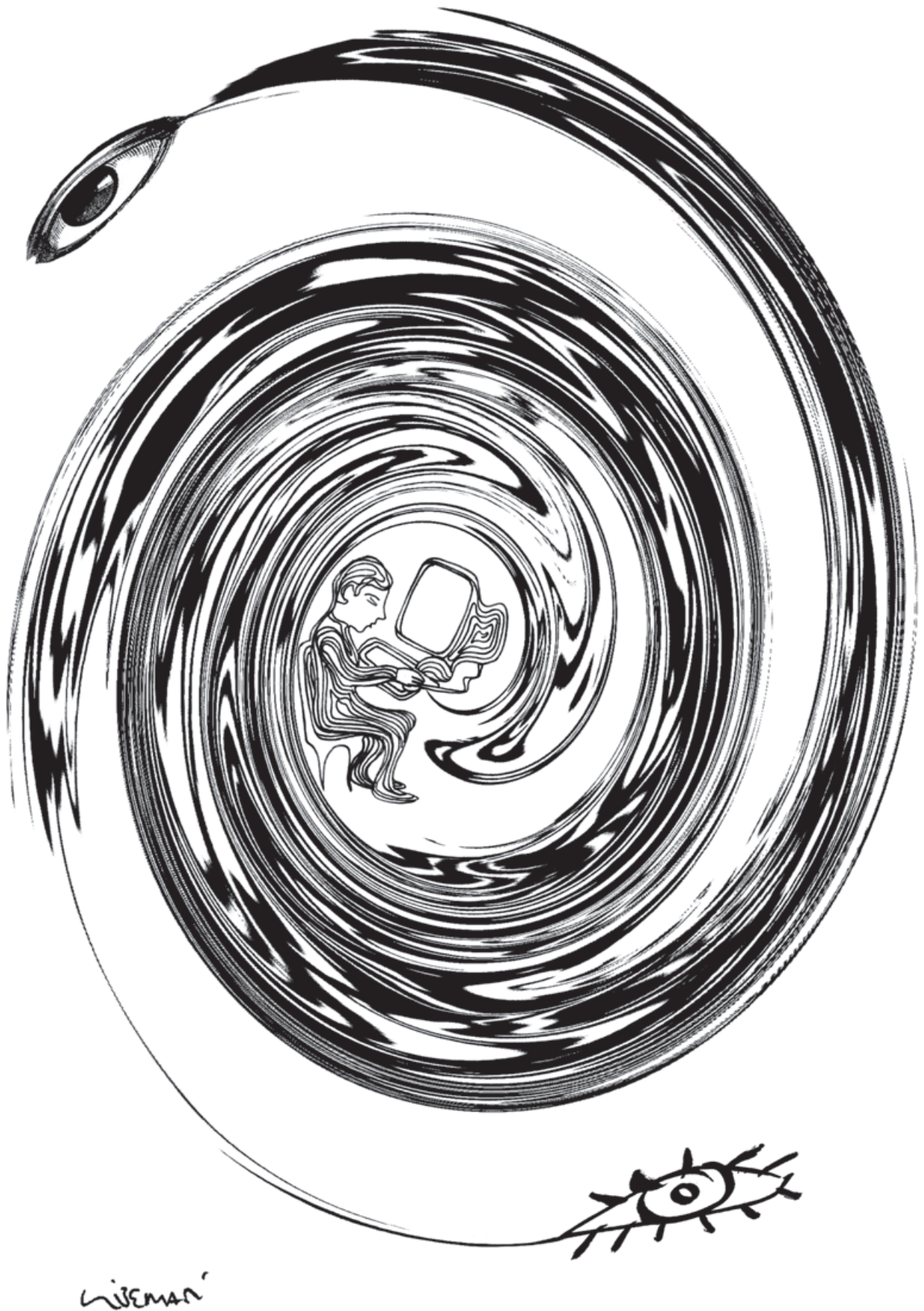
Ilustração: Luiz Agner



Handwritten text in a cursive script, partially obscured by the mechanical drawing and other elements.







# “TECNOFILIA” & “TECNOFOBIA”

Pedro Demo\*

## Resumo

No mundo das novas tecnologias há euforia e lamento, um jogo entre “tecnófilos” e “tecnófobos”. Ambas as posições são inadequadas, porque são acríticas. Não cabe curvar-se ao determinismo tecnológico que resulta em aceitação basbaque, porque nenhum determinismo é historicamente real. Nem cabe propalar repulsa obsessiva, porque, sendo o mundo das novas tecnologias naturalmente ambíguo, há, entre tantas dubiedades, também belas promessas. A internet é também um “lixão”, mas é igualmente um horizonte que pode abrir novas oportunidades de autoria e cidadania. Procura-se uma posição mais sensata entre os extremos, marcada pelo “olhar do educador”.

**Palavras chave:** Tecnologias; Aprendizagem Virtual; Autoria; Multialfabetização.

Ao lidar com novas tecnologias, facilmente assumimos posicionamentos excessivos em favor ou em contra ou somos acusados rapidamente de excessos em um ou outro lado. Pode-se usar o termo “*tecnofilia*” para quem aprecia em excesso, e o termo “*tecnofobia*” para quem aprecia de menos. A questão mais árdua será definir o que seria excesso, bem como o que seria uma posição equilibrada. Não pretendo resolver essa pendenga, mas apenas discutir posicionamentos mais e menos oportunos perante as novas tecnologias, em especial no campo da educação. De um lado, existe o fato consumado: as novas tecnologias vieram para ficar e vão invadir, cada vez mais, o espaço educacional, quase sempre movidas pela voracidade neoliberal do mercado; de outro, podem também ser movidas por dinâmicas aptas a contribuir incisivamente para o aprimoramento da aprendizagem. Tratando-se de educação, o posicionamento deveria ser de “educador”, o que já afasta posicionamentos extremistas de censura, inquisição, repulsa, não só porque são, como regra, contraproducentes, mas porque são obscurantistas, ou seja, deseducativos. No entanto, não cabe ignorar os riscos e abusos das novas tecnologias, em particular, por parte de crianças e adolescentes, um problema facilmente varrido de modo irresponsável sob o tapete. É conhecida a atração avassaladora que tais aparatos exercem sobre as novas gerações, bem como o fato marcante de que elas se dão bem com essas engenhocas, em geral muito melhor que os adultos. A sensação pode ser de avalanche irresistível. No entanto, para educadores não vale a “regra” do poder: se não damos conta do inimigo, o jeito é unir-se a ele. Seria capitulação.

Nem de longe elucidamos esse desafio, mesmo que se avolume a pressão em favor da introdução do computador/internet em escolas, desde a mais incipiente alfabetização. Ao mesmo tempo, as questões surgidas são extremamente complexas e controversas, dividindo os educadores em alarmados extremos: há quem bendiga, há quem maldiga, e há os que perambulam aí pelo meio, tateando o terreno movediço. Pretendo aqui, muito preliminarmente, abordar esse desafio, introduzindo, na medida em que me é possível (dentro do que estou estudando agora), alguns argumentos, na perspectiva da “autoridade do argumento”, não do “argumento de autoridade” (Demo, 1995; 2008)<sup>1</sup>.

## I. NOVAS TECNOLOGIAS PODEM SER PERTINENTES

Como fica bem para o educador olhar, antes, o lado bom das coisas, começo por argumentar em favor da pertinência possível das novas tecnologias em educação. O modismo atual chama-se “*e-learning*”, que traduzo por “**aprendizagem virtual**” (Mason/Rennie, 2008; Carliner/Shank, 2008; Jochems/Merriënboer/Koper 2004; Salmon, 2003)<sup>2</sup>. Sob essa denominação cabe muita coisa, em especial o charme de panacéias que prometem mundos e fundos, principalmente acesso facilitado a diplomas com cursos encurtados ao tamanho do bolso do cliente e do escasso tempo que tem para estudar. Há promessas também de acabar com a aula, com a frequência física, e, de repente, também com o professor (Sammons/Ruth, 2007; Maeroff, 2003)<sup>3</sup>. Inclui as modalidades ditas “a distância”, hoje desgastadas e mal-afamadas, por causa dos abusos mercantilistas e instrucionistas, mas que mostraram ser viável, certamente, estudar a distância (fora da sala de aula). Inclui ademais as expectativas de aprendizagem flexível, formal e informal, em especial a informal, abrangendo ampla gama de práticas exercidas *motu proprio*. Inclui hoje, acima de tudo, o que se está chamando de “web 2.0”, surgida por volta de 2003 como

\* PhD em Sociologia pela Universidade de Saarbrücken, Alemanha, 1967-1971, e pós-doutor pela University of California at Los Angeles (UCLA), 1999-2000. Prof. titular da Universidade de Brasília (UnB), departamento de Sociologia (mestrado e doutorado em Sociologia). Site: <http://pedrodemo.sites.uol.com.br/>. E-mail: [pedrodemo@uol.com.br](mailto:pedrodemo@uol.com.br).

Recebido para publicação em: 18/02/09.

nova fase de softwares e configurações da internet capazes de facultar autoria dos interessados (O'Reilly, 2005; 2006)<sup>4</sup>.

Ao fundo da expressão “aprendizagem virtual” está a expectativa de alternativas aos modos tradicionais de aprender, em especial na sala de aula marcada pela presença física do professor e do aluno. Insinua-se também outros modos de contato pedagógico, que não sejam sempre aqueles próprios da relação física “ensino/aprendizagem”, incluindo “presença virtual”. Para os jovens não parece problema: entre o mundo físico e o mundo virtual apagam-se as fronteiras cada vez mais. Duas motivações misturam-se em tais expectativas: i) a motivação do mercado neoliberal de abranger grandes massas de estudantes, ao lado de baratear a oferta, em geral também banalizando-a; ii) a motivação de novas alternativas de aprendizagem, não menos qualitativas e promissoras. Enquanto a primeira motivação se nutre das oportunidades de ampliar o mercado de educação, deixando de lado ideais educacionais clássicos (Lea/Nicoll, 2002)<sup>5</sup>, a segunda aguarda novas oportunidades de aprender bem, retomando, em outro momento e reconfiguradas, utopias pedagógicas. A razão de ser das novas tecnologias é representarem oportunidades renovadas de aprender bem, não só indo além do tradicional, mas principalmente propondo horizontes inovadores mais aptos a dar conta dos novos desafios do século XXI. O desafio pedagógico é o que há de mais importante nas novas tecnologias, sem daí seguir que são “apenas meio”. Dito de outro modo, se não ocorrer aprendizagem de qualidade, nada se inovou ou acrescentou.

Neste sentido, as novas tecnologias não aposentaram as teorias vigentes de aprendizagem. Antes, as reconstróem, como é sempre o caso: teorias não se adotam, se usam, desconstruindo e reconstruindo. É marcante o reconhecimento de que aprender pela via tradicional ou pelas novas tecnologias permite êxito similar (Young, 2002)<sup>6</sup>, porque o êxito está menos ligado à questão tecnológica do que a saber estudar (Demo, 2008a)<sup>7</sup>,<sup>8</sup> Nesta rota, a web 2.0 tem sido a promessa mais altissonante, porque pode promover a **autoria**, um conceito em geral muito

caro às teorias da aprendizagem que acentuam a participação e o envolvimento ativos do aprendiz, a construção do conhecimento e a interação, bem como marcas maiêuticas e autopoiéticas no professor e no aluno (Maturana, 2001; Demo, 2002)<sup>9</sup>. De fato, para usar as plataformas da web 2.0 (como *blogs, wikis, e-portfolios, second life, video massaging, RSS feeds, YouTube*, etc.) (List of social network sites, 2008; Mason/Rennie, 2008)<sup>10</sup>, é imprescindível fazer texto, agregando alguma contribuição, por mais banal que possa ser. Focando os dois exemplos mais badalados, blogs e wikis, para manter um blog é indispensável construir e divulgar textos próprios, que, podem, ademais, ser comentados. Há blogs de todos os tipos, também de todas as frivolidades imagináveis, mas há os acadêmicos, jornalísticos, informativos, de grupos de discussão, de comunidades de prática, etc., nos quais se podem apreciar modos alternativos de aprendizagem adequada, promovendo autoria. Na wiki, a autoria é coletiva, permitindo que todo participante agregue seu texto a um formato que nunca admite versão final ou fechada. Em ambos os casos, é possível desenvolver um ambiente produtivo e democrático, além de qualitativo, desde que os participantes se reúnam dentro dos princípios da esfera pública, à la Habermas (1989)<sup>11</sup> (Benkler, 2006; Sunstein, 2007)<sup>12</sup>, da autoridade do argumento (força sem força do melhor argumento, ou convencer sem vencer). Esta prática pode deter valor pedagógico fundamental, à medida que se ultrapasse o argumento de autoridade (que não é argumento) (Demo, 2005; 2008)<sup>13</sup>, orientando-se a participação pelo compromisso metodológico de fundamentar da melhor maneira possível e sem ser dono da verdade. Esse resultado não é mecânico, nem automático; apenas é possível.

O cultivo da autoria trouxe, ainda, à baila outras dimensões importantes, tais como:

- a) estilos individuais (blogs, por exemplo) e coletivos (wikis, por exemplo) de autoria, valorizando tanto aportes de cunho pessoal quanto grupal;
- b) privilégio a estilos coletivos, desfazendo, até certo ponto, a obsessão pela autoria individualista inspirada no copyright da propriedade intelectual; o argumento mais procedente é que, não sendo nenhum autor totalmente original, nenhuma ideia poderia, em si, ser apropriada privadamente; as produções são propriamente um “*remix*” (Weinberger, 2007)<sup>14</sup>, cuja (falta de) qualidade vai desde algo que é mais cópia do que qualquer outra coisa até um texto da wikipedia, considerado, em geral, como meritório;
- c) ao mesmo tempo, valoriza-se a autoria individual, como expressão da cidadania individual, embora sempre em relação ao bem comum (Benkler, 2006)<sup>15</sup>, inaugurando a noção de um “novo modo de produção” solidário: por exemplo, a wikipedia é uma produção coletiva movida pelo interesse comum, sem relação mercantilista, sustentada pela iniciativa individual de muitos;
- d) tratando-se de autorias naturalmente abertas, provisórias, plásticas, podem mais facilmente inspirar-se na autoridade do argumento, pois esta só é possível em ambientes que facultam discussão livre, ainda que indispensavelmente bem fundamentada; autoria própria é o reverso da autoria do outro,







- que faz parte de qualquer autoria, pois, como se diz na tese da “morte do autor”, é a linguagem que fala previamente a qualquer autor (Barthes, 1968)<sup>16</sup>;
- e) autoria não é ideia fixa ou propriedade privada, mas a maneira pessoal de cada autor de contribuir com a autoria coletiva, tal qual a sociedade é fruto da participação de todos, um texto coletivo, sem apropriação decorrente; segue que as teorias não podem ser vistas como únicas, oficiais, obrigatórias, mas como instrumentação do saber pensar com liberdade e criatividade; não há autoria sem estruturação mínima teórica, mas essa estruturação precisa manter-se aberta à ulterior aprendizagem;
- f) a autoria avança para textos multimodais, inserindo, para além do impresso, textos com áudio e vídeo, animação, ambientes em 3D, etc.; a literatura eletrônica é exemplo importante (Hayles, 2008)<sup>17</sup>, prenunciando novos horizontes da leitura.

Tema marcante das novas tecnologias são as “novas alfabetizações” ou “multialfabetizações”, surgidas como estratégia de iniciação das novas gerações às habilidades do século XXI (Coiro, Knobel, Lankshear *et alii*, 2008)<sup>18</sup>. Agora sempre no plural, as alfabetizações ultrapassam a forma tradicional de ler, escrever e contar, agregando a ela outras habilidades, a começar por fluência tecnológica; as próprias novas tecnologias são igualmente alfabetização. As crianças alfabetizam-se de modos muito diferente do tradicional quando possuem acesso em casa a computador/internet. Não fazem curso de computação, nem de leitura. Vão pela prática e contato com outras pessoas, em especial crianças da mesma idade (*peer-group*). “Pilotando o computador”, a criança monta uma familiaridade surpreendente com a máquina, em geral suplantando os adultos. Surgindo naturalmente a necessidade de ler (motivada para se comunicar com o grupo), ela, usando o teclado sob os olhos, começa a juntar letras e números, descobrindo rapidamente a lógica subjacente à leitura. Em poucos meses a criança se alfabetiza, podendo já montar textos próprios, usando o “*internetês*”. Desafio maior é passar da linguagem comum para a linguagem sofisticada, de cunho acadêmico (Gee, 2004)<sup>19</sup>, já que esta exige abstração, método, sistematização, ordenamento e sequência de ideias. Para dominar leitura e texto comum (digamos, do senso comum) não parece haver maior problema, desfazendo aquela premência típica de “teorias da alfabetização” consideradas complexas, confusas, sofisticadas, já que a criança não expressa grande sofisticação até aí. Como regra, bastaria seguir a interatividade criança/máquina. A partir daí, porém, coloca-se a importância crescente do apoio do professor, na perspectiva da “zona de desenvolvimento proximal” (*scaffolding*), com vistas a sustentar a passagem mais complexa e complicada de galgar a rota da linguagem acadêmica.

Perante os desafios do século XXI, torna-se premente reconhecer a pertinência das novas alfabetizações se quisermos iniciar de maneira minimamente adequada as crianças nas condições da sociedade/economia atual. Na idade adulta, todas as crianças terão de apresentar fluência tecnológica inequívoca não só para competir no mercado, mas sobretudo para dar conta da vida em

*as alfabetizações ultrapassam a forma tradicional de ler, escrever e contar, agregando a ela outras habilidades, a começar por fluência tecnológica; as próprias novas tecnologias são igualmente alfabetização.*

sociedade. Alfabetizar *à la* antiga significa atrasar a criança. Temos entre nós duplo repto, em geral muito mal posto: de um lado, não fazemos bem sequer o tradicional, como os dados mostram (Demo, 2004)<sup>20</sup>; de outro, estamos ainda muito distanciados da inclusão digital. Dessa ótica, a escola prepara as crianças para uma vida que já passou. Não decorre daí engolir que a vida se determina pelas novas tecnologias, porque todo determinismo é cego (Castells, 1997; 2003)<sup>21</sup>, mas perceber que não há maneira sensata de organizar a vida sem referência às novas tecnologias. Estas se infiltram em como organizamos nossas vidas muito mais do que imaginamos ou nos damos conta, também porque estão presentes em toda forma de **aprendizagem informal**. Não aprendemos apenas na escola, em hora marcada ou na idade prevista, mas a vida toda, sendo esta marca um traço fundamental das novas tecnologias. Não é necessário interpor concorrência entre aprendizagem formal e informal porque, na prática, se complementam. No entanto, as oportunidades informais podem facilmente ser mais decisivas do que as formais (Ehlers, 2007; Anderson, 2006)<sup>22</sup>.

Pesa bastante na aprendizagem digital a motivação que mais facilmente promove do que em sala de aula. Embora se abuse disso a torto e a direito (Chisholm, 2006)<sup>23</sup>, parece claro que as novas tecnologias tocam fundo o coração das novas gerações, para o bem e para o mal. Retira-se daí a expectativa fátua de que a criança só aprende com prazer (em geral físico, imediatista). Como sugerem os bons jogos eletrônicos – considerados por alguns autores como os ambientes mais promissores de aprendizagem (Gee, 2007; Prensky, 2006)<sup>24</sup> – as crianças e os adolescentes buscam neles menos prazer imediato do que a atração por desafios complexos e crescentes, dos quais podem dar conta mesmo com esforço persistente e estafante. Não se pode ignorar que jogos eletrônicos são a ponta de lança do mercado neoliberal das novas tecnologias, por isso naturalmente manipuladores da atração desses consumidores. Bastaria lembrar da infiltração crescente do *advertising*, cuja lógica é envolver o consumidor de

tal forma que lhe pareça consumir por decisão própria, quando, na prática, é conduzido por ele. Mesmo assim, os jogos eletrônicos conseguem atrair a atenção dos jogadores, não porque lhes apresentam facilidades, atalhos, receitas prontas, mas grandes desafios compensadores aos olhos deles. A sala de aula, perante eles, parece canhestra, um mundo quase perdido.

Certamente, ponto alto da aprendizagem virtual é o apelo à **presença virtual**, não para se contrapor à física, mas na posição complementar, mesmo que, com o tempo, pareça tornar-se preponderante. Por essa porta entraram conceitos e práticas de aprendizagem flexível, maleável, plástica, facilmente interpretados – sobretudo pelo mercado neoliberal – como acomodações que nivelam por baixo. Esse risco é iminente e eminente. Mas estamos descobrindo que é possível estudar de modos diferentes e que a “geração net” os aprecia enormemente, bagunçando fortemente nossos hábitos de silêncio, concentração, foco único de atenção, dedicação individualizada (Carlson, 2005; Karpati, 2002; Philip, 2007)<sup>25</sup>. A geração net gosta de fazer muita coisa ao mesmo tempo, espraia sua atenção em tarefas esparramadas, prefere trabalho em grupo, aprecia outros formatos de texto, faz barulho e estuda com música alta, insere-se em ambientes multiculturais (Duderstadt, 2003)<sup>26</sup> e assim por diante (Oblinger, 2003; Oblinger/Oblinger, 2005; 2005a)<sup>27</sup>. Tudo isso pode ser apenas signo da superficialidade e do nivelamento por baixo: já não se estuda arduamente, não se lê sistematicamente, em especial textos complexos, já não se elaboram textos exigentes, bastando-se com “*remix*” em grande parte (por vezes totalmente) reproduzidos. Ainda assim, se a juventude apresenta outros modos de aprender não cabe apenas condenar ou disciplinar, mas procurar entender. Antigamente, a nova geração fazia o que se predeterminava pela geração anterior. Mudando a noção de identidade (plástica, provisória, emergente), perdemos o controle sobre as novas gerações, porquanto, como sugere Plant, “mudaram a mudança” (1999)<sup>28</sup>. É intento prepotente querer fazer a roda voltar atrás. A nova geração, em parte, está armando seu modo próprio de mudar e que, muitas vezes, se contrapõe aos tradicionais. Ela, nem de longe, precisa ter razão, mas busca suas oportunidades que ela mesma gostaria de definir, pelo menos em parte.

Aprendizagem virtual implica mudanças importantes no professor, não para o substituir (esta expectativa nunca funcionou) (Mason/Rennie, 2008)<sup>29</sup>, mas para o preferir como “*coach*”, em especial no contexto da “zona de desenvolvimento proximal”, na qual aparece como artífice do “*scaffolding*” (metáfora do an-

daime) (Coiro, Knobel, Lankshear *et alii*, 2008; Mason/Rennie, 2008)<sup>30</sup>. A mudança mais profunda talvez seja a demolição do professor como argumento de autoridade, sustentada pela aula disciplinar, em geral instrucionista e autoritária, sugerindo-se defini-lo pela aprendizagem (não pelo ensino) fincada na autoridade do argumento.<sup>31</sup> “*Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*” (Demo, 2004b):<sup>32</sup> aluno aprende bem com professor que aprende bem. No ambiente da web 2.0, tornou-se mais claro o que seria a pedagogia *centrada* no estudante, tendo o professor como figura *central*. Cenários autopoieticos e maiêuticos requerem um professor autor, pesquisador, construtor de conhecimento, capaz de teorização autônoma flexível e sempre aberta, mobilizado para práticas que garantam a aprendizagem dos estudantes. Sua função básica não é transmitir conteúdos, mas armar ambientes adequados de aprendizagem, nos quais a autoria dos estudantes floresça naturalmente. O “professor 2.0” (na sala de aula 2.0) significa, para além de um modismo aligeirado, essa mudança profunda na relação pedagógica com os alunos, não para minar a autoridade dele, mas para arquitetar dinâmicas recíprocas da comunidade de aprendizagem (Teachers, 2008; Teacher, 2008; Hargadon, 2008a)<sup>33</sup>.

O conceito de “*coach*” tem sabor indistigável neoliberal, mas pode ser burilado para privilegiar a face formativa dos processos educativos. A discussão por vezes distingue “*coach*” de “*training*” (Boshuizen/Kirschner, 2004)<sup>34</sup>: o primeiro se aproxima da atitude maiêutica, enquanto o segundo volta-se para a consolidação de habilidades que exigem exercício repetitivo (como nos esportes). É desafio ingente para os professores aceitarem-se como referências discutíveis e inacabadas, deixando para trás a prepotência tradicional de dono do saber e condutor intocável da sala de aula.

Com a internet, correm o risco de encontrar alunos mais bem informados, desfazendo-se a expectativa de que tenham que saber tudo ou esconder que não sabem algum conteúdo. Trabalhar a autoridade do argumento, no entanto, valoriza sobremaneira o papel do professor, à medida que sabe convencer sem vencer, usando sempre a força sem força do melhor argumento (Renninger/Shumar, 2002)<sup>35</sup>.

## II. RISCOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS

É mais que normal que processos de mudança e inovação, em especial os mais radicais, sejam percebidos com desconfiança, resistência, crítica (Plant, 1999)<sup>36</sup>. Não é diferente em educação (Evans, 2001; Owens, 2004)<sup>37</sup>. Em educação, porém, por apresentar-se em geral como promotora de transformações na sociedade (Duderstadt, 2003)<sup>38</sup>, a resistência às mudanças pode assumir ares de “contradição performativa”: pregar para

os outros precisamente o que não se permite fazer. O discurso da transformação – quase sempre inspirado em Gramsci (1978)<sup>39</sup> e Freire (1996)<sup>40</sup> (Saviani, 2005; Demo, 2004a; Giroux, 1997)<sup>41</sup> – é facilmente retórico, seja na boca do mercado que, com isso, camufla sua mercantilização e subserviência à produtividade, seja na boca de certa esquerda, quando fantasia mudar tudo sem tocar a infra-estrutura ou assumir compromissos radicais. Dois discursos interconectados aí se confrontam tradicionalmente: o da reprodução (Bourdieu/Passeron, 1975)<sup>42</sup> e o da “comodificação”<sup>43</sup>. O da reprodução reduz educação a fantoche do sistema produtivo; o da “comodificação” visualiza apenas sua função produtiva na assim dita sociedade do conhecimento (Cepal, 1992; Cepal/Orealc, 1992)<sup>44</sup>. O discurso da transformação não comparece como “terceira via”, por assim dizer, mas como contraponto tendencialmente contraproducente, porque não se coloca requerimentos fundamentais da práxis histórica, entre eles mudar as e ser mudada pelas tecnologias, sem falar em outras questões ditas infraestruturais (Demo, 2004c)<sup>45</sup>. No Brasil, uma consequência típica deste discurso em grande parte vazio é a defesa da alfabetização em até três anos (incluída no Ideb), uma proposta pobre para o pobre: nenhuma criança demora três anos para se alfabetizar, mesmo quando muito pobre (Grossi, 2004)<sup>46</sup>. Num gesto piegas, para dizer o mínimo, faz-se o pobre arrastar-se por três anos na escola para não sair mais do lugar, preferindo-se diatribes ideológicas às condições concretas das crianças. A pedagogia da transformação, entretanto, poderia avançar muito se tomasse mais a sério a parceria possível com as novas tecnologias, também porque as novas tecnologias precisam inapelavelmente da pedagogia: a inclusão digital mais promissora é aquela feita pela via das novas alfabetizações, inserindo as novas tecnologias nos processos de aprendizagem do professor e dos estudantes.

Existe já literatura importante crítica da aprendizagem digital, inclusive da web 2.0 (Mason/Rennie, 2008; Rubenstein, 2003)<sup>47</sup>. Primeiro, como toda construção tecnológica é ambígua e nunca neutra (Santos, 2003)<sup>48</sup>, as novas tecnologias unem vantagens e desvantagens, promovem modismos afoitos, inventam promessas vazias, criam estardalhões, e, por vezes, colocam vinho novo em garrafas velhas (Stein, 2008)<sup>49</sup>. Segundo, por mais radicais que as

---

*A pedagogia da transformação, entretanto, poderia avançar muito se tomasse mais a sério a parceria possível com as novas tecnologias, também porque as novas tecnologias precisam inapelavelmente da pedagogia: a inclusão digital mais promissora é aquela feita pela via das novas alfabetizações, inserindo as novas tecnologias nos processos de aprendizagem do professor e dos estudantes.*

---

novas tecnologias possam parecer, a história também é feita de continuidades (Jenkins, 2006)<sup>50</sup>, não de *tabula rasa* (Pinker, 2002)<sup>51</sup>. Não é assim que agora as teorias vigentes não valem mais, a nova geração dá as cartas sozinha, a geração adulta é estorvo, o professor um ultrapassado e a escola um mausoléu. As crianças podem alfabetizar-se como antigamente, ainda que isso não corresponda a expectativas de um mundo vazado de novas tecnologias. Ao lado de óbvias promessas, as novas tecnologias abrigam grandes riscos em geral subestimados ou mesmo ignorados. Deixo aqui de lado os riscos oriundos da bandidagem/criminalidade virtual (como *bullying*, violência e sexo, pedofilia, pornografia, aliciamento de menores, etc.) (Trolley, Hanel, Shields, 2006; Sternheimer, 2003)<sup>52</sup>, para me concentrar sobre abusos que agredem a aprendizagem (Parkin, 2005)<sup>53</sup>.

Alguns mitos estão sendo abatidos, porque não passam de modismos ou promessas fútuas, entre eles:

a) conforme sugerem Mason e Rennie (2008)<sup>54</sup>, a aprendizagem virtual não cresceu como se esperava, nem de longe, não dispensou o professor e a aula, não





se tornou mais barata e menos consumidora de tempo docente, não substitui o esforço e a dedicação ao estudo, não desfaz a necessidade de ler, pesquisar e elaborar, e assim por diante; mesmo assim, trouxe inovações pertinentes, mas que implicam vantagens e desvantagens, como sempre, exigindo cultivo persistente do espírito crítico dos educadores (Lohnes/Kinzer, 2007)<sup>55</sup>;

- b) uma das críticas mais acerbas é de “amadorismo” na web 2.0, a título de promover a autoria (Keen, 2007; Coates, 2003)<sup>56</sup>: deixa-se de lado o experto, o professor, o pesquisador formado, em nome de participações alegres e coletivas que tipicamente oferecem “opiniões”, se tanto (Lamb, 2007)<sup>57</sup>, não conhecimento mais elaborado; tratar-se-ia de uma democratização que nivela por baixo; de fato, na web 2.0 há alhos e bugalhos, até porque a internet também pode ser vista como um imenso e crescente lixo; no entanto, esta crítica pode desprezar a possibilidade de promover autêntica autoria, juntamente com a preferência voltada para a autoridade do argumento; ainda que produções coletivas tendam a ser mais medíocres (Sunstein, 2007)<sup>58</sup>, não se pode ignorar resultados como a wikipédia (Giles, 2005)<sup>59</sup>;
- c) questiona-se o “mito do nativo digital” (Owen, 2004)<sup>60</sup>, em contraposição à sugestão momentosa de Prensky (2001)<sup>61</sup> de que as crianças seriam “nativas”, enquanto os adultos “imigrantes”; esta crítica tem seu mérito, porque breca a pressa



*é papel do educador questionador,  
sobretudo autoquestionador,  
distinguir sempre entre novidade e  
invençione*

de ver na nova geração uma “nova espécie” (Veen, 2007; 2008)<sup>62</sup>, mas pode desconsiderar modos diversos e mesmo inovadores de estudar e lidar com conhecimento (Foreman, 2003; Duderstadt, 2003)<sup>63</sup>;

- d) questiona-se a confusão fácil entre informação e conhecimento: a primeira é conhecimento digitalizado, estabilizado algoritmicamente, e por isso pode ser armazenado, processado, enviado, transportado (Breck, 2006)<sup>64</sup>, enquanto o segundo é dinâmica disruptiva, em constante desconstrução e reconstrução (Benkler, 2006; Tapscott/Williams, 2007)<sup>65</sup>; esta crítica apanha com acerto a tendência imensa instrucionista do uso da internet (plágio), sem falar na plethora de informação que já desinforma, mas facilmente ignora os esforços pertinentes da “web semântica” de montar motores de busca mais aptos



- a lidar com a informação disponível, inclusive dar conta, até certo ponto, de sua natural ambiguidade (Mika, 2007; Bruijn, Fensel, Kerrigan, et alii. 2008)<sup>66</sup>;
- e) critica-se, com razão inequívoca, a tendência de a aprendizagem virtual comparecer como facilitação, mercantilização, aquecimento, encurtando os cursos, aceitando textos bisonhos ou meras resenhas reprodutivas, acomodando-se à expectativa do “cliente”; inclui-se nesta crítica muito da educação a distância: muitas vezes, nela parece haver apenas “distância”, não educação (Demo, 2006; 2007)<sup>67</sup>, em especial em propostas do mundo ibero-americano, mais exposto ao instrucionismo (em geral, por conta de universidades de mero ensino, sem pesquisa) (Duderstadt, 2003)<sup>68</sup>; a educação a distância – certamente não com esse nome – veio para ficar, mas sua má fama é, em grande parte, mais que merecida;
- f) é exagero sugerir que a web 2.0 é “o futuro da educação” (Hargadon, 2008a)<sup>69</sup>, não só porque se cultiva evidente modismo (depois da web 2.0 há de vir a web 3.0, até não sei onde), mas sobretudo porque nenhuma tecnologia, por mais nova e inovadora que seja, pode ser vista como salvação da lavoura; imagino ser o caso de engolir que, estando a pedagogia tão atrasada, há que “desaprendê-la” (McWilliam, 2005)<sup>70</sup>, mas isso não leva a ver em novidades a última palavra; é papel do educador questionador, sobretudo autoquestionador, distinguir sempre entre novidade e invençione (Attwell, 2006; Anderson, 2007)<sup>71</sup>;
- g) promessas de educação reflexiva (Herrington/Oliver, 2002; Mitchell, 2002; Moon, 2005)<sup>72</sup>, crítica (McSparran/Young, 2004),<sup>73</sup> cidadã (Ehlers, 2007; Anderson, 2006)<sup>74</sup> parecem slogans atirados ao ar, com finalidade de vender o produto, ainda que a aprendizagem virtual bem feita possa, claramente, ter tais qualidades (Mason/Rennie, 2008; Carliner/Shank, 2008)<sup>75</sup>; alegar que buscas na internet estimulariam o cérebro mais que livros (Modine, 2008; Boettcher, 2007)<sup>76</sup> parece no mínimo apressado (veja abaixo); oferecer algo como “learning design toolkit” (um conjunto de ferramentas para design de aprendizagem) (Conole/Fill, 2005)<sup>77</sup> cheia a receita pronta, do que a internet está repleta (Catley, 2008)<sup>78</sup>;
- h) também é relativamente fátua a expectativa sobre as “habilidades do século XXI” (Coiro, Knobel, Lankshear et alii, 2008; Anstay/Bull, 2006; Gee, 2003)<sup>79</sup>, tanto porque sua maioria faz parte da pedagogia crítica e maiêutica, quanto porque o século XXI, em si, é apenas o próximo século; os desafios digitais se tornam cogentes, mas facilmente escondem-se pressões do mercado muito mais severas do que o interesse por formação mais esmerada (Demo, 2007a)<sup>80</sup>; em especial a exigência de manter-se eternamente bem preparado para



empregos tão efêmeros e instáveis é maldade do mercado neoliberal (Massumi, 2002; Huws, 2003)<sup>81</sup>;

i) particularmente inapropriado é o design de cursos superiores online ou a distância que apenas aprimoram o instrucionismo; incluindo massas cada vez maiores de estudantes, os meios eletrônicos se exaurem em enfeitar a aula instrucionista, fazer a transmissão reles de informação envelhecida, ajeitar a oferta no tom da demanda, oferecer shows digitais como cortina de fumaça (American Association of University Professors 2002; Palloff/Pratt, 2005)<sup>82</sup>; o “estudante virtual” tende a tornar-se “alma penada” de procedimentos que o mantêm prisioneiro mercantilizado do instrucionismo primitivo (Palloff/Pratt, 2003)<sup>83</sup>.

A preocupação educacional mais contundente, no entanto, gira sempre em torno dos riscos virtuais que acometem as crianças. Por parte dos educadores há consensos razoáveis sobre os malefícios virtuais da exposição precoce ou excessiva à internet, em especial à violência induzida por videogames (Harding, 2008; Williams, 2008; Wade, 2008; Platner, 2007; Virtual Library, 2008)<sup>84</sup>. No mundo da mídia, entretanto, não há consenso, predominando, sob rótulos manhosos como liberdade de expressão e de mercado, combate à censura, a noção de que os videogames não causam dano, já que, como regra, as próprias crianças sabem que se trata de “jogos” e de “simulações”; mal comparando, seria como no faroeste: todos se matam, mas ninguém morre (Sternheimer, 2003)<sup>85</sup>. Sob óticas positivistas, alude-se facilmente também que não há “evidência empírica” suficiente para decidir-se contra o acesso das crianças (Harris, 1998; Pinker, 2002)<sup>86</sup>, o que se conjuga também com a expectativa de que, sendo as novas alfabetizações cada vez mais compulsórias, seria impróprio evitar o contato das crianças com elas. Acrescenta-se, ainda, que, não tendo a criança oportunidade em casa de acesso, o procuram fora e com tanto maior risco. Do ponto de vista pedagógico, sugere-se que apenas proibir coincide com atíçar, mesmo que seja fundamental construir na criança a noção de limite (Tiba, 2007; 2007a. Demo, 2005a)<sup>87</sup>. Seria mais pedagógico educar para o uso adequado e responsável da internet, assim como seria tolo proibir o uso da internet nas pesquisas e elaborações dos jovens estudantes.

*Tendemos a ver a literatura  
eletrônica com olhos tradicionais,  
marcados pelo texto impresso. A  
nova geração assume a textualidade  
digital como condição natural e  
definitiva.*

O diálogo é de surdos! De um lado, aparecem os defensores das crianças, com argumentos mais que apropriados, tendo em vista que os riscos para as crianças são imensos e comprovados; muitos sugerem simplesmente afastar as crianças (Setzer, 2008; 2008a)<sup>88</sup>, outros controlam pessoalmente o acesso das crianças. De outro, sob a alegação de fato consumado que encobre o *laissez-faire* e principalmente a ganância do mercado neoliberal, o acesso permanece mais ou menos livre; têm-se a favor propostas de pesquisadores que apostam na condução natural das coisas (em especial do *peer-group*), mais do que no cuidado dos adultos (*nature x nurture*) (Harris, 1998)<sup>89</sup>. Em parte é assim que as crianças aprendem muitas coisas, sobretudo como lidar com sexo e autonomia, entre si, evitando conversar com os pais ou adultos. Quando estão na internet, é notória a resistência delas à presença de adultos, porque isso suprime o senso de liberdade de navegação, por mais que a internet, nem de longe, seja um mundo de liberdade (Galloway, 2004)<sup>90</sup>. Construir limites nas crianças é engenharia fina, como todos os pais sabem, sendo consenso razoável que não se consegue pela via da imposição, proibição, censura. Ainda assim, o consenso mais evidente é que os adultos precisam proteger as crianças, por mais que o termo “proteger” seja usado de modos tão disparatados.

### III. ESPECULAÇÕES ANIMADAS

Para esquentar ainda mais este debate, analiso brevemente propostas crescentes em torno de mudanças importantes na geração net, do que decorre que teríamos já perdido o controle sobre ela, tornando-se quixotesca a pretensão de voltar para trás. Embora muitos autores questionem o determinismo tecnológico (Castells, 1997; 2003)<sup>91</sup>, essas expectativas, no mínimo, tomam as novas tecnologias como fato consumado, alegando que a nova geração funciona já em outro diapasão na condição quase de uma “nova espécie” (*homo “zappiens”*) (Veen/Vracking, 2007)<sup>92</sup>. Daí seguiria, para desgosto dos tecnóforos e delírio dos tecnófilos, que evitar o acesso das crianças seria já um atentado a seus direitos de cidadania e aprendizagem. Ademais, esta discussão recomendaria rever a relação com as tecnologias, indo bem além da insinuação dos educadores, em geral depreciativa, de “mero meio”.

Hayles (2008)<sup>93</sup>, discutindo a “literatura eletrônica”, ou a “*electracy*” (Ulmer, 2002)<sup>94</sup>, aborda com detenção o desafio de entender a cabeça da nova geração, sensivelmente diferente da dos adultos, em parte porque ela “pensa digital”, enquanto nós pensamos “impresso”. Tendemos a ver a literatura eletrônica com olhos tradicionais, marcados pelo texto impresso. A nova geração assume a textualidade digital como condição natural e definitiva. Hayles elabora seu posicionamento contrastando autores que apostam na incorporação da mídia (o lado humano) (Hansen, 2006; 2006a)<sup>95</sup> e outros que vêem a mídia como determinante (Kittler, 1999)<sup>96</sup>, na busca de um meio-termo que chama de “intermediação” para conjugar atores humanos e não humanos. Em tom pós-moderno, a Autora topa o desafio de dar conta da nova subjetividade marcada por cognição

distribuída, iniciativa em rede incluindo atores humanos e não humanos e limites fluidos dispersos sobre localizações também virtuais. A mídia digital é fluida, um “reino das coisas efêmeras” (Hayles, 2008)<sup>97</sup>, muito diverso do mundo dos livros afinados com verdades estáveis. Afastando-se de humanistas que temem ou detestam o computador por conta de sua força bruta linear (digital, sequencial), sugere que máquinas também podem “conhecer”, mesmo que linearmente, adotando aí a perspectiva da “inteligência artificial” (Kurzweil, 2005)<sup>98</sup>. O “argumento” talvez mais palpável é tomado de Dennett (1995; 1996)<sup>99</sup> (um filósofo da evolução cerebral), conhecido por seu darwinismo e alinhamento a Dawkins (1998):<sup>100</sup> os níveis de consciência que nos caracterizam como humanos surgiram evolucionariamente de níveis não conscientes, implicando que inteligência não é propriedade humana, mas igualmente da matéria. Como sugerem Edelman/Tononi (2000)<sup>101</sup>, “a matéria se tornou imaginação” no processo evolucionário. Essa perspectiva faz parte dos estudos sobre emergência e autômatos celulares (Wolfram, 2002)<sup>102</sup>: dadas condições de inter-relacionamento dinâmico, partes simples podem gerar estruturas complexas que vão bem além das condições iniciais.

A mídia é digital tipicamente, mas a natureza mescla processos análogos e digitais, mostrando maleabilidade e plasticidade muito mais amplas. Através da intermediação de tais processos, feitos de múltiplas camadas também não conscientes, a inteligência floresceu, evoluiu, o que faz do cérebro humano apenas mais evoluído, mas não “especial” ou “não natural”. Como alega Dennett, na formação cerebral não ocorreu nenhum milagre, apenas seleção da espécie. “*A luz de tais desenvolvimentos, parece razoável assumir que os cidadãos em sociedades tecnologicamente desenvolvidas, e jovens em particular, estão literalmente sendo reformatados (reengineered) através de suas interações com equipamentos computacionais...*” (Hayles, 2008)<sup>103</sup>.

Antropólogos reconheceram desde muito que os humanos foram formatados (*shaped*) biológica, psicológica e socialmente por suas tecnologias pelo menos desde os tempos paleolíticos. A nova onda é o poder de computadores poderosos de desempenhar atos cognitivamente sofisticados. Comparado, digamos, com um martelo ou machado de pedra, um computador tem flexibilidade, interatividade e poder cognitivo muito maior. Além disso, os computadores são capazes de manejar tanto linguagem natural quanto código de programação, capacidades que lhes permitem funcionar em redes complexas humano-computador. Os humanos se consideram rotineiramente distintos de outras

espécies por sua inteligência e, particularmente, por sua habilidade de usar linguagem, tornando possível para eles desenvolverem formações sociais complexas. Os computadores são componentes cruciais dessas estruturas, desde protocolos internacionais bancários até controle de tráfego aéreo, até adolescentes de 12 anos passando iMing para seus amigos. Em sociedades desenvolvidas, não é apenas algo metafórico falar que (alguns) humanos e computadores estão unidos juntos em heterarquias dinâmicas caracterizadas por dinâmicas intermediadoras. Os humanos inventam (engineer) computadores e os computadores inventam (engineer) os humanos em sistemas vinculados reciprocamente por *feedback* recursivo e laços de *feedforward*, com complexidades emergentes catalisadas por saltos entre substratos de meios diferentes e níveis de complexidade<sup>104</sup>.

Para calçar a noção de que o computador, em certo sentido, também “conhece”, Hayles apela para a pesquisa de Hofstadter (1996)<sup>105</sup> sobre conceitos fluidos e analogias criativas aplicáveis

aos mecanismos fundamentais do pensamento. “*Conhecimento é reconhecimento*” tem sua origem no reconhecimento de padrões que evoluem para analogias, flexibilizando assim os esquemas binários. Cresce, assim, a complexidade, à medida que os processos saltam por turnos sucessivos entre níveis em ciclos recursivos. O computador, de certo modo, ao processar informação a interpreta a seu modo linear, estando nessa “habilidade” a capacidade de dar conta das tarefas. Não segue apenas regras rígidas, mas realiza intercâmbios fluidos entre muitas camadas de informação, parecendo “entender” do que se trata. Porquanto, na ideia de Fredkin (2005)<sup>106</sup>, “*o significado da informação é dado pelo processo que o interpreta*” (Hayles, 2008)<sup>107</sup>, seja humano ou não humano. ‘*Aboutness*’ (saber do

que se trata) é agora transformada, de uma condição absoluta, para uma série em cascata de reconhecimentos do processo cognitivo, por exemplo, do tocador de MP3 para a apreciação musical sofisticada. Em cada caso, por mais rudimentar que o nível no qual a interpretação emerge, os processos se referem a algo para além de si mesmos na chegada a suas interpretações. Para o tocador de MP3, ‘*aboutness*’ tem a ver com a relação que constrói entre o arquivo digital e a produção de ondas de som. Para o músico sofisticado, ‘*aboutness*’ pode incluir um conhecimento detalhado do trabalho de Beethoven, o contexto no qual foi escrito e executado, mudanças históricas na instrumentação orquestral, e assim adiante<sup>108</sup>.

Fiando-se na percepção de Dennett de que faria sentido falar da célula ou mesmo do DNA como tendo uma mente,



*“o significado da informação é dado pelo processo que o interpreta”, seja humano ou não humano. ‘Aboutness’ (saber do que se trata) é agora transformada, de uma condição absoluta, para uma série em cascata de reconhecimentos do processo cognitivo.*





já que esses subsistemas perfazem o chão sobre o qual as operações mais complexas da cognição emergem para níveis da consciência, Hayles sugere que “*como os humanos, máquinas inteligentes também têm camadas múltiplas de processos, desde zéros e uns até atos sofisticados de raciocínio e inferência*” (2008)<sup>109</sup>. Assim, entre ser humano e máquina ocorre uma reengenharia recíproca, não cabendo estabelecer prioridades, mas interatividade, e mantendo o computador como parceiro. Dennett sempre procurou desfazer a crença comum dos humanistas numa consciência unitária e consistente, alegando que se trata de uma ilusão do self criada por um monólogo interno que suspira por um self central. Fabrica-se uma narrativa ordenada para encobrir o tumulto de processos fluidos em cascata sem maior coerência. Nesta visão, a consciência é disjuntiva, emergente, dinâmica e temporalmente estratificada, construída por interações locais entre agentes/processos diversos que, juntos, criam a ilusão de um self coerente contínuo. Considerar o humano como nível privilegiado, superior, completamente diferente do natural nunca foi ideia apropriada, cientificamente falando. Todos os processos são naturais, evolucionários, partindo de níveis simples que se complexificam. Hayles sugere, então, que se trabalhe a noção de “coevolução” entre humano e máquina, em interação recíproca. “*Em vez de subordinar o corpo à tecnologia ou a tecnologia ao corpo, certamente o melhor curso é focar em duas interações e dinâmicas coevolucionárias*” (Hayles, 2008)<sup>110</sup>. Cita, a estas alturas, o efeito Baldwin, que na teoria evolucionária tenta ir além da proposta darwiniana, incluindo a aprendizagem também como componente da seleção das espécies. Evolução não é apenas processo físico, mas igualmente cultural.

Nesta coevolução, Hayles<sup>111</sup> atribui aos jovens a marca da “*hiperatenção*”, em contraposição à “*atenção profunda*” dos adultos. Aquela consegue atenção múltipla a muitas tarefas ao mesmo tempo, dando conta de expressões multimodais, enquanto esta é focada convergentemente. Estaria ocorrendo uma transição da atenção profunda para a hiperatenção nos jovens, por força de seu contato intenso com o computador. Nem sempre os humanos iniciam as ações interpretativas, como preferem os humanistas, já que a iniciativa humana vai dependendo, cada vez mais, de máquinas inteligentes como

---

*Nem sempre os humanos iniciam as ações interpretativas, como preferem os humanistas, já que a iniciativa humana vai dependendo, cada vez mais, de máquinas inteligentes como parceiros da organização da vida.*

---

parceiros da organização da vida. Embora Hayles<sup>112</sup> conceda que tais noções são ainda “*especulativas*”, poderiam insinuar que a relação entre humano e máquina não é apenas instrumental, mas essencial. Assim, privar as crianças do acesso poderia ser visto já como interferência obsoleta, sob a pretensão de voltar a roda para trás. Certamente, manipula-se aí um conceito de evolução mais frouxo, pelo menos longe da visão tradicional que concebe evolução como processo multimilênar, lento e por isso profundo. Não imagino que seja possível garantir que estaríamos frente a tal limiar, só porque as novas tecnologias nos avassalam. Retiro desta discussão apenas a cautela de que seria importante repensarmos nossa relação com a tecnologia. Nos tecnófilos há uma relação obscurantista, enquanto nos tecnófobos uma relação apressada. Como as crianças atestam, computador não é algo “*estranho*”; ao contrário, a elas parece incrivelmente familiar. Poderia tornar-se “*estranho*” afastar as crianças do que lhes é tão familiar. Isso não é, todavia, grande argumento, porque não possuímos disso maior certeza.

#### PARA CONCLUIR

Proteger as crianças – um dever dos adultos, sobretudo de pais e professores – é algo que admite muitas facetas. Pode-se interpretar como “*tutela*”, que logo assume ares de proibição e censura, reconhecidamente contraproducente. Nesta visão, não tanto se protege, quanto se incitam comportamentos disruptivos, dentro da lógica de que o proibido é mais prazeroso. Dificilmente é viável manter as crianças afastadas do computador, a não ser entre quatro paredes e enquanto se está aí. Pode-se interpretar como gesto pedagógico, dentro da perspectiva, por exemplo, de Boff (1999)<sup>113</sup> do “*saber cuidar*”, uma marca das mais profundas da trajetória humana. Este tipo de cuidado aposta na gestação da autonomia e autoria das crianças, de modo responsável, no contexto de éticas que promovem a convivência igualitária (Demo, 2005a)<sup>114</sup>. Não se trata de ignorar riscos, que fazem parte do cenário de qualquer processo de aprendizagem e mesmo da vida como tal, mas de encará-los como oportunidade de crescimento e superação.



Aprendizagem virtual veio para ficar. Em meio a ambiguidades alarmantes e riscos mais que reais, significa oportunidade fundamental de aprender bem, em especial para as novas gerações. Os adultos precisam saber “iniciar” a nova geração, não mais *à la* antiga, quando a nova era retrato da anterior. Agora, a nova é (bastante) diferente, suficientemente diferente para que tenhamos a humildade de reconhecer que não temos proibições, censuras e inquisições a impor, mas a oferecer acompanhamento cuidadoso em nome de suas necessidades de formação básica ética. Não a controlamos mais – se é que um dia a controlamos –, tendo em vista que o ritmo acelerado de mudança nos atropelou de vez. Tecnicamente falando, a nova geração pode nos deixar para trás: precisamos dela mais do que ela precisa de nós, em certo sentido.

No entanto, como proteger requer cuidado, não cabem extremos, que sempre são, ao mesmo tempo, simplistas e cômodos, nos eximindo da responsabilidade de gestar autonomia e autoria. Cuidar da nova geração, possivelmente, tornou-se desafio muito mais complexo. Uma engenharia pedagógica finíssima. Relembrando Plant (1999)<sup>115</sup>, mudaram a mudança. Mais do que nunca sabemos agora que mudar de verdade significa mudança sem controle. A pedagogia sempre foi uma visão disciplinar de controle, também em nome do conhecimento considerado bem tão precioso que não pode estar nas mãos de todos. Agora, se não conhecimento, pelo menos informação está nas mãos de todos, mesclando banalidades e democratização numa confusão só. Não seria “pedagógico” reeditar tentativas de controle, bem como não seria também “pedagógico” reeditar o *laissez-faire*, porque, em ambas as situações, as crianças se exporiam como objetos. Elas precisam gestar suas vidas e, para tanto, necessitam cavalgar com soberania as novas tecnologias como oportunidade de aprender bem, preparando-se com tanto melhor qualidade para os desafios que enfrentam, agora e depois.

## NOTAS

- 1 DEMO, P. **Argumento de autoridade x autoridade do argumento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005; **Id.** **Fundamento sem fundo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.
- 2 MASON, R.; RENNIE, F. **E-Learning and social networking handbook: resources for higher education**. London: Routledge, 2008; CARLINER, S.; SHANK, P. (Eds.). **The e-learning handbook: past promises, present challenges**. New York: Pfeiffer, 2008; JOCHEMS, W.; MERRIËNBOER, J.; KOPER, R. (Eds.) **Integrated e-learning: implications for pedagogy, technology & organization**. London: RoutledgeFalmer, 2004; SALMON, G. **E-tivities: the key to active online learning**. New York: RoutledgeFalmer, 2003.
- 3 SAMMONS, M.; RUTH, S. **The invisible professor and the future of virtual faculty**. 2007. Disponível em: <[http://itdl.org/Journal/Jan\\_07/article01.htm](http://itdl.org/Journal/Jan_07/article01.htm)> Acesso em: 02/02/09; MAEROFF, G.I. **A classroom of one: how online learning is changing our schools and colleges**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- 4 O'REILLY, T. **What is web 2.0**. 2005. Disponível em: <<http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html?page=1>> Acesso em: 05/02/09; O'REILLY, T. **Web 2.0 compact definition: trying** again. 2006. Disponível em: <[http://radar.oreilly.com/archives/2006/12/web\\_20\\_compact.html](http://radar.oreilly.com/archives/2006/12/web_20_compact.html)> Acesso em: 02/02/09.
- 5 LEA, M.R.; NICOLL, K. (Eds.) **Distributed learning: social and cultural approaches to practice**. London: The Open University, 2002.
- 6 YOUNG, J. 2002. **“Hybrid” teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction**. Disponível em: <<http://chronicle.com/free/v48/i28/28a03301.htm>> Acesso em: 02/02/09;
- 7 DEMO, P. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008a.
- 8 Veja site que cultiva este tipo de comparação, apontando para a diferença não significativa. Disponível em: <<http://www.nosignificantdifference.org/>> Acesso em: 06/02/09.
- 9 MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Org. de C. Magro e V. Paredes. Belo Horizonte, Ed. Humanitas/UFMG, 2001; DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. Atlas, São Paulo, 2002.
- 10 LIST OF SOCIAL NETWORK SITES. 2008. Disponível em: <[http://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_social\\_networking\\_websites](http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_social_networking_websites)> Acesso em: 02/02/09; MASON, R., RENNIE, F. (2008.) **op. cit.**
- 11 HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- 12 BENKLER, Y. **The wealth of networks: how social production transforms markets and freedom**. Yale Univ. Press, New York, 2006; SUNSTEIN, C.S. **Infotopia: how many minds produce knowledge**. New York: Oxford Univ. Press, 2007.
- 13 DEMO, P. (2005) **op. cit.**; **Id.** (2008) **op. cit.**
- 14 WEINBERGER, D. **Everything is miscellaneous: the power of the new digital disorder**. New York: Times Book, 2007.
- 15 BENKLER, Y. (2006) **op. cit.**
- 16 BARTHES, R. **Amorte do autor**. 1968. Disponível em: <[http://www.facom.ufba.br/sala\\_de\\_aula/sala2/barthes1.html](http://www.facom.ufba.br/sala_de_aula/sala2/barthes1.html)> Acesso em: 31/01/09.
- 17 HAYLES, N. K. **Electronic literature: new horizons for the literary**. Indiana: University of Notre Dame Press, 2008.
- 18 COIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. et alii (Eds.) **Handbook of research on new literacies**. New York: Lawrence Erlbaum Ass., 2008.
- 19 GEE, J. P. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. New York: Routledge, 2004.
- 20 DEMO, P. **Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- 21 CASTELLS, M. **The rise of the network society: the information age - economy, society and culture**. Oxford: Blackwell, 1997. v. 1; **Id.** **The internet galaxy: reflections on the internet, business, and society**. USA: Oxford University Press, 2003.
- 22 EHLERS, U. **The “e”:** empowering learners: myths and realities in learner-oriented e-learning quality – e-learning papers. 2007. Disponível em: <<http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11560.pdf>> Acesso em: 28/01/09; ANDERSON, C. **People power**. 2006. Disponível em: <<http://www.wired.com/wired/archive/14.07/people.html>> Acesso em: 28/01/09.
- 23 CHISHOLM, J. **Pleasure and danger in online teaching and learning**. 2006. Disponível em: <<http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/academe/2006/ND/Feat/chis.htm>> Acesso em: 28/01/09.



- <sup>24</sup> GEE, J. P. **Good video games + good learning**. New York: Peter Lang, 2007; PRENSKY, M. **Don't bother me mom : I'm learning!**. Minnesota: Paragon House, 2006.
- <sup>25</sup> CARLSON, S. **The net generation goes to college**. 2005. Disponível em: <<http://chronicle.com/free/v52/i07/07a03401.htm>> Acesso em: 28/01/09; KARPATI, A. 2002. **Net generation**. Disponível em: <[http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc\\_id=1573&doclng=6](http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=1573&doclng=6)> Acesso em: 28/01/09; PHILIP, D. **The knowledge building paradigm: a model of learning for net generation students**. 2007. Disponível em: <<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=368>> Acesso em: 28/01/09.
- <sup>26</sup> DUDERSTADT, James J. **A university for the 21<sup>st</sup> Century**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2003.
- <sup>27</sup> OBLINGER, D. G.. **Boomers, gen-xers, and millennials: understanding the 'new students**. 2003. Disponível em: <<http://www.educause.edu/apps/er/erm03/erm034.asp>> Acesso em: 22/01/09; OBLINGER, D.; OBLINGER, J. (Eds.). **Educating the net generation**. 2005. Disponível em: <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>> Acesso em: 22/01/09; **Id.. Educating the net generation**. 2005a. Disponível em: <[www.educause.edu/ir/library/pdf/PUB7101.pdf](http://www.educause.edu/ir/library/pdf/PUB7101.pdf)> Acesso em: 22/01/09.
- <sup>28</sup> PLANT, S. **Mulher digital: o feminino e as novas tecnologias**. Rio de Janeiro: Ed.Rosa dos Tempos, 1999.
- <sup>29</sup> MASON, R., RENNIE, F. (2008.) **op. cit.**
- <sup>30</sup> COIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. et alii (Eds.) (2008) **op. cit.**; MASON, R.; RENNIE, F. (2008.) **op. cit.**
- <sup>31</sup> Esta noção foi discutida com profundidade na obra de Darling-Hammond; Sykes (1999), sobre “ensino como a profissão da aprendizagem”, bem antes do advento da web 2.0, mas já no contexto da aprendizagem virtual. DARLING-HAMMOND, L.; SYKES, G. (Eds.). **Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice**. London: Jossey-Bass, 1999.
- <sup>32</sup> DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004b.
- <sup>33</sup> TEACHER 2.0. 2008. Disponível em: <<http://thecleversheep.libsyn.com/>> Acesso em: 22/01/09; TEACHERS 2.0: tired of preparing kids for the industrial age. 2008. Disponível em: <<http://teachers20.com/>> Acesso em: 22/01/09; HARGADON, S. **Web 2.0 is the future of education**. 2008a. Disponível em: <<http://www.stevchargadon.com/2008/07/web-20-is-future-of-education-talk.html>> Acesso em: 22/01/09.
- <sup>34</sup> BOSHUIZEN, H.; KIRSCHNER, P. Coaching and training in integrated electronic learning environments (IELEs). In: JOCHEMS, W; MERRIËNBOER, J.; KOPER, R. (Eds.). **Integrated e-learning: implications for pedagogy, technology & organization**. London: Routledge Farmer, p. 164-175, 2004.
- <sup>35</sup> RENNINGER, K.A.; SHUMAR, W. (Eds.). **Building virtual communities: learning and change in cyberspace**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- <sup>36</sup> PLANT, S. (1999) **op. cit.**
- <sup>37</sup> EVANS, Robert. **The human side of school change: reform, resistance, and the real-life problems of innovation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2001; OWENS, R.G. (Ed.). **Organizational behavior in education: adaptive leadership and school reform**. New York: Pearson, 2004.
- <sup>38</sup> DUDERSTADT, James J. (2003) **op. cit.**
- <sup>39</sup> GRAMSCL, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- <sup>40</sup> FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1996.
- <sup>41</sup> SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas (SP): Autores Associados, 2005; DEMO, P. **Sociologia da educação: sociedade e suas oportunidades**. Brasília: LiberLivro, 2004a; GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.
- <sup>42</sup> BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema educativo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- <sup>43</sup> Do termo inglês “commodity”: educação como mercadoria, em substituição aos ideais clássicos dos educadores. LEA, M.R.; NICOLL, K. (Eds.). (2002) **op. cit.**
- <sup>44</sup> CEPAL. **Equidad y transformación productiva : un enfoque integrado**. Santiago: CEPAL, 1992; CEPAL. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago: OREALC, 1992.
- <sup>45</sup> DEMO, P. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: LiberLivro, 2004c.
- <sup>46</sup> GROSSI, E. P. **Por aqui ainda há quem não aprende?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- <sup>47</sup> MASON, R.; RENNIE, F. (2008.) **op. cit.**; RUBENSTEIN, H. **Recognizing e-learning's potential & pitfalls: technologists and educators must work together to avoid costly mistakes**. 2003. Disponível em: <[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb4858/is\\_200305/ai\\_n17900965](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb4858/is_200305/ai_n17900965)> Acesso em: 08/02/09.
- <sup>48</sup> SANTOS, Laymert G. **Polítizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética**. São Paulo: Ed. 34, São Paulo, 2003.
- <sup>49</sup> STEIN, P. Multimodal instructional practices. In: COIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. et alii. (Eds.) **Handbook of research on new literacies**. New York: Lawrence Erlbaum Ass., 2008. p. 871-898.
- <sup>50</sup> JENKINS, H. **Convergence culture: where old and new media collide**. New York: New York University Press, 2006.
- <sup>51</sup> PINKER, S. **The blank slate: the modern denial of human nature**. New York: Penguin, 2002.
- <sup>52</sup> TROLLEY, B. C.; HANEL, C.; SHIELDS, L. **Demystifying & deescalating cyber bullying in the schools: a resource guide for counselors, educators and parents**. United States: Booklocker, 2006; STERNHEIMER, Karen. **It's not the media: the truth about pop culture's influence on children**. Oxford: Westview, 2003.
- <sup>53</sup> PARKIN, G. **New paradigms for learning**. 2005, March. Disponível em: <<http://parkslot.blogspot.com/2005/03/new-paradigms-for-learning.html>> Acesso em: 08/02/09.
- <sup>54</sup> MASON, R., RENNIE, F. (2008.) **op. cit.** 2008.
- <sup>55</sup> LOHNES, S.; KINZER, C. **Questioning assumptions about students' expectations for technology in college classrooms**. 2007. Disponível em: <<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=431>> Acesso em: 08/02/09.
- <sup>56</sup> KEEN, A. **The cult of the amateur**. London: Nicholas Brealey Publishing, 2007; COATES, T. **(Weblogs and) the mass amateurisation of (nearly) everything**. 2003. Disponível em: <[http://www.plasticbag.org/archives/2003/09/weblogs\\_and\\_the\\_mass\\_amateurisation\\_of\\_nearly\\_everything/](http://www.plasticbag.org/archives/2003/09/weblogs_and_the_mass_amateurisation_of_nearly_everything/)> Acesso em: 08/02/09.
- <sup>57</sup> LAMB, B. **Dr Mashup: or, why educators should learn to stop worrying and love the remix**. 2007. Disponível em: <<http://connect.educause.edu/Library/EDUCAUSE+Review/DrMashuporWhyEducatorsSho/44592>> Acesso em: 08/02/09.
- <sup>58</sup> SUNSTEIN, C.S. (2007) **op. cit.**
- <sup>59</sup> GILES, J. **Internet encyclopaedias go head to head**. 2005. Disponível em: <<http://www.nature.com/nature/journal/v438/n7070/full/438900a.html>> Acesso em: 08/02/09.

- <sup>60</sup> OWEN, M. **The myth of the digital native**. 2004. Disponível em: <[http://www.storyboards.org.nz/only\\_connect/2004/07/myth-of-digital-native.html](http://www.storyboards.org.nz/only_connect/2004/07/myth-of-digital-native.html)> Acesso em: 08/02/09.
- <sup>61</sup> PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/>> Acesso em: 08/02/09.
- <sup>62</sup> VEEN, W. **Homo zappiens and the need for new education systems**. 2007. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/0/5/38360892.pdf>> Acesso em: 08/02/09; VEEN, W. **Teaching the media generation**: coping with homo zappiens. 2008. Disponível em: <[http://bunet.karlsborg.se/sikt/veen\\_göthenborg.ppt#258,1,Teaching the Media Generation](http://bunet.karlsborg.se/sikt/veen_göthenborg.ppt#258,1,Teaching%20the%20Media%20Generation)> Acesso em: 08/02/09.
- <sup>63</sup> FOREMAN, J. **Next generation educational technology versus the lecture**. 2003. Disponível em: <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0340.pdf>> Acesso em: 08/02/09; DUDERSTADT, James J. (2003) **op. cit.**
- <sup>64</sup> BRECK, J. **109 Ideas for virtual learning**: how open content will help close the digital divide. Oxford: Roman & Littlefield Education, 2006.
- <sup>65</sup> BENKLER, Y. (2006) **op. cit.**; TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A.D. **Wikinomics**: how mass collaboration changes everything. London: Penguin, 2007.
- <sup>66</sup> MIKA, P. **Social networks and the semantic web**. New York: Springer, 2007; BRUIJN, J.; FENSEL, D.; KERRIGAN, M. et alii. **Modeling semantic web services**: the web service modeling language. New York: Springer, 2008.
- <sup>67</sup> DEMO, P. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006. **Id. O porvir**: desafios das linguagens do século XXI. Curitiba: Ibpex, 2007.
- <sup>68</sup> DUDERSTADT, James J. (2003) **op. cit.**
- <sup>69</sup> HARGADON, S. (2008a) **op. cit.**
- <sup>70</sup> MCWILLIAM, E. **Unlearning pedagogy**. 2005. Disponível em: <<http://eprints.qut.edu.au/archive/00004115/>> Acesso em: 08/02/09.
- <sup>71</sup> ATTWELL, G. **Web 2.0 and the changing ways we are using computers for learning**: what are the implications for pedagogy and curriculum? Disponível em: <<http://www.elearningeuropa.info/files/media/media13018.pdf>> (2006); Acesso em: 08/02/09. ANDERSON, P. **What is web 2.0?**: ideas, technologies, and implications for education. 2007. Disponível em: <<http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>> Acesso em: 08/02/09.
- <sup>72</sup> HERRINGTON, J. I.; OLIVER, R. **Designing for reflection in online courses**. 2002. Disponível em: <<http://elrond.scam.ecu.edu.au/oliver/2002/HerringtonJ.pdf>> Acesso em: 08/02/09; MITCHELL, L. **Active learning and reflection, higher education academy**. 2002. Disponível em: <[http://www.heacademy.ac.uk/hca/resources/detail/briefing\\_papers/active\\_learning\\_and\\_reflection](http://www.heacademy.ac.uk/hca/resources/detail/briefing_papers/active_learning_and_reflection)> Acesso em: 08/02/09; MOON, J. **Learning through reflection**. 2005. Disponível em: <[http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/id69\\_guide\\_for\\_busy\\_academics\\_no4\\_moon](http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/id69_guide_for_busy_academics_no4_moon)> Acesso em: 08/02/09.
- <sup>73</sup> MCSPORRAN, M.; YOUNG, S. **Critical skills for online teaching**. 2004. Disponível em: <[http://www.naccq.ac.nz/bacit/0203/2004McSporran\\_On-lineSkills.htm](http://www.naccq.ac.nz/bacit/0203/2004McSporran_On-lineSkills.htm)> Acesso em: 08/02/09.
- <sup>74</sup> EHLERS, U. (2007) **op. cit.**; ANDERSON, C. (2006) **op. cit.**
- <sup>75</sup> MASON, R., RENNIE, F. (2008.) **op. cit.**; CARLINER, S., SHANK, P. (Eds.). (2008) **op. cit.**
- <sup>76</sup> MODINE, A. **Internet searches stimulate brain more than books**. 2008. Disponível em: <[http://www.theregister.co.uk/2008/10/16/internet\\_stimulates\\_brain\\_more\\_than\\_books\\_study/](http://www.theregister.co.uk/2008/10/16/internet_stimulates_brain_more_than_books_study/)> Acesso em: 08/02/09; BOETTCHER, J. **Ten core principles for designing effective learning environments**: insights from brain research and pedagogical theory. 2007. Disponível em: <<http://innovateonline.info/index.php?view=issue>> Acesso em: 08/02/09.
- <sup>77</sup> CONOLE, G.; FILL, K. **A learning design toolkit to create pedagogically effective learning activities**. 2005. Disponível em: <<http://eprints.ecs.soton.ac.uk/13710/>> Acesso em: 08/02/09.
- <sup>78</sup> CATLEY, P. **On-line quizzes providing formative feedback**: more valuable than seminar attendance and prior study? 2008. Disponível em: <[http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/events/conference/2008/Paul\\_Catley.doc](http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/events/conference/2008/Paul_Catley.doc)> Acesso em: 08/02/09.
- <sup>79</sup> COIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. et alii (Eds.) **Handbook of research on new literacies**. New York: Lawrence Erlbaum Ass., 2008; ANSTEX, M.; BULL, G. **Teaching and learning multiliteracies**: changing times, changing literacies, 2006; GEE, J.P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave, 2003.
- <sup>80</sup> DEMO, P. Novas (faltas de) oportunidades: chances e angústias virtuais. **Boletim Técnico do Senac: a revista da educação profissional**, Rio de Janeiro, v. 33, n.3, set./dez., p. 4-17, 2007a.
- <sup>81</sup> MASSUMI, B. **Parables for the virtual**: movement, affect, sensation. London: Duke University Press, 2002; HUWS, U. **The making of a cybertariat**: virtual work in a real world. New York: Monthly Review, 2003.
- <sup>82</sup> AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS (AAUP). Special Committee on Distance Education and Intellectual Property Issues. 2002. Disponível em: <<http://www.aaup.org/AAUP/issues/DE/sampleDE.htm>> Acesso em: 28/01/09; PALLOFF, M., PRATT, K. **Collaborating Online**: learning together in community. New York: Jossey-Bass, 2005.
- <sup>83</sup> PALLOFF, R.M.; PRATT, K. **The virtual student**: a profile and guide to working with online learners. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.
- <sup>84</sup> HARDING, A. **Violent video games linked to child aggression**. 2008. Disponível em: <<http://www.cnn.com/2008/HEALTH/family/11/03/healthmag.violent.video.kids/>> Acesso em: 28/01/09; WILLIAMS, D. **Virtual violence**. 2008. Disponível em: <[http://terranova.blogs.com/terra\\_nova/2005/06/virtual\\_violenc.html](http://terranova.blogs.com/terra_nova/2005/06/virtual_violenc.html)> Acesso em: 28/01/09; WADE, D. **Kids physically involved in wii's virtual violence**: interactive video games actively involve kids in violence. 2008. Disponível em: <<http://wbztv.com/technology/nintendo.wii.violent.2.649758.html>> Acesso em: 28/01/09; PLATNER, J. **Virtual violence**. 2007. <<http://www.teenwire.com/info-cus/2003/if-20030107p198-violence.php>> Acesso em: 28/01/09; VIRTUAL LIBRARY: children's Issues: Abuse, Missing, Bullying, 2008. <[http://www.vaonline.org/doc\\_child.html](http://www.vaonline.org/doc_child.html)> Acesso em: 28/01/09;
- <sup>85</sup> STERNHEIMER, Karen. (2003) **op. cit.**
- <sup>86</sup> HARRIS, J. R. **The nurture assumption**: why children turn out the way they do. New York: Simon & Schuster, 1998; PINKER, S. (2002) **op. cit.**
- <sup>87</sup> TIBA, Içami. **Disciplina**: limite na medida certa. São Paulo: Integrare Ed., 2007; **Id. Quem ama, educa!** São Paulo: Integrare Ed., 2007a; DEMO, P. **Éticas multiculturais**: sobre convivência humana possível. Petrópolis(RJ): Vozes, 2005a.
- <sup>88</sup> SETZER, V. W. **Deixe as crianças serem infantis**: não lhes permita o acesso a TV, jogos eletrônicos e computadores/Internet! 2008. Disponível em: <<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/>> Acesso em: 28/01/09; **Id. UMA** matéria de capa, educacionalmente maléfica, da revista Veja. 2008a <<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/coments-Veja-110106.html>> Acesso em: 28/01/09;
- <sup>89</sup> HARRIS, J. R.(1998) **op. cit.**
- <sup>90</sup> GALLOWAY, A.R. **Protocol**: how control exists after decentralization. Cambridge: The MIT Press, 2004.
- <sup>91</sup> CASTELLS, M. (1997) **op. cit.**; **Id.** (2003) **op. cit.**
- <sup>92</sup> VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo Zappiens**: growing up in a digital age. London: Net Work Continuum Education, 2006.



- <sup>93</sup> HAYLES, N. K. (2008) *op. cit.*
- <sup>94</sup> ULMER, G. L. **Internet invention: from literacy to electracry.** New York: Longman, 2002.
- <sup>95</sup> HANSEN, M. B. N. **New philosophy for new media.** The MIT Press, 2006; **Id. Bodies in code: interfaces with digital media.** New York: Routledge, 2006a.
- <sup>96</sup> KITTLER, F.A. **Gramophone, film, typewriter.** Stanford Univ. Press, 1999.
- <sup>97</sup> HAYLES, N. K. (2008) *op. cit.*, p. 39.
- <sup>98</sup> KURZWEIL, R. **The singularity is near: when humans transcend biology.** New York: Viking, 2005.
- <sup>99</sup> DENNETT, D. C. **Darwin's dangerous idea: evolution and the meanings of life.** New York: Simon and Schuster, 1995. **Id. Kinds of minds: toward an understanding of consciousness.** New York: Basic Books, 1996.
- <sup>100</sup> DAWKINS, R. **The selfish gene.** Oxford: Oxford University Press, 1998.
- <sup>101</sup> EDELMAN, G. M.; TONONI, G. **A universe of consciousness: how matter becomes imagination.** New York; Basic Books, 2000.
- <sup>102</sup> WOLFRAM, W. **A new kind of science.** Champaign(IL): Wolfram Media, 2002.
- <sup>103</sup> HAYLES, N. K. (2008) *op. cit.*, p. 47.
- <sup>104</sup> **Id. ibid.**, p. 48.
- <sup>105</sup> HOFSTADTER, D. R. **Fluid concepts and creative analogies: computer models of the fundamental mechanisms of thought.** New York: Basic Books, 1996.
- <sup>106</sup> FREDKIN, E. **Introduction to digital philosophy.** 2005. Disponível em: <<http://www.digitalphilosophy.org>> Acesso em: 28/01/09.
- <sup>107</sup> HAYLES, N. K. (2008) *op. cit.*, p. 52.
- <sup>108</sup> **Id. ibid.**, p. 53.
- <sup>109</sup> **Id. ibid.**, p. 55.
- <sup>110</sup> **Id. ibid.**, p. 113.
- <sup>111</sup> **Id. ibid.**
- <sup>112</sup> **Id. ibid.**
- <sup>113</sup> BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra.** Petrópolis(RJ): Vozes, 1999.
- <sup>114</sup> DEMO, P. (2005a.) *op. cit.*
- <sup>115</sup> PLANT, S. (1999) *op. cit.*

## ABSTRACT

**Pedro Demo.** *Technophilia & Technophobia.*

*In the world of new technologies there is euphoria and lamentation, a game between technophiles and technophobes. Both positions are not adequate because they lack a critical approach. There is no point in bowing to technological determinism resulting in ludicrous acceptance because no determinism is historically real. There is also no point in disseminating obsessive repulsion because the world of new technologies is naturally ambiguous and among so many ambiguities there are also beautiful promises. The internet is a waste dump, but also a new horizon opening opportunities for authoring and citizenship. A more sensible position between those extremes is sought, marked by the educator's outlook.*

**Keywords:** *New technologies; Virtual learning; Authoring; Multiliteracy.*

## RESUMEN

**Pedro Demo.** *Tecnofilia” y “Tecnofobia”.*

*En el mundo de las nuevas tecnologías hay euforia y lamentos, un juego entre “tecnófilos” y “tecnófobos”. Ambas posiciones son inadecuadas porque son acriticas. No corresponde inclinarse ante el determinismo tecnológico que da origen a una aceptación ingenua debido a que ningún determinismo es históricamente real. Tampoco corresponde difundir una repulsión obsesiva porque siendo el mundo de las nuevas tecnologías naturalmente ambiguo, hay, entre tantas dubiedades, también bellas promesas. Internet es asimismo un “basural”, pero es igualmente un horizonte que puede abrir nuevas oportunidades a la autoría y a la ciudadanía. Se persigue una posición más sensata entre los extremos marcada por la “mirada del educador”.*

**Palabras clave:** *Nuevas Tecnologías; Aprendizaje Virtual; Autoría; Multialfabetización.*



---

# A ACTIVIDADE DE TRABALHO NAS LOJAS DE VESTUÁRIO E DE RESTAURAÇÃO EM CENTROS COMERCIAIS PORTUGUESES: UMA ABORDAGEM SOBRE A RELAÇÃO DE SERVIÇO

Sofia Alexandra Cruz\*

## Resumo

O artigo baseia-se numa investigação realizada sobre o trabalho dos/as vendedores/as nas lojas de vestuário e do pessoal de serviço em lojas de restauração que lidam com clientes no espaço físico dessas lojas, localizadas em centros comerciais. Parte da ideia de que essa actividade de trabalho é atravessada por uma relação de serviço constituída por componentes relacionais, materiais e mistas. As especificidades dessa relação enquadram-se em dispositivos de gestão que mobilizam subjectivamente a mão-de-obra em ordem ao cumprimento de exigências económicas e comerciais.

**Palavras-chave:** Trabalho; Comércio de Vestuário; Comércio de Restauração; Centro Comercial; Vendedor; Relação de Serviço; Portugal.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente texto resulta de uma investigação sobre o trabalho nas lojas de vestuário e de restauração em centros comerciais portugueses. Analisa-se a actividade dos/as vendedores/as no vestuário e do pessoal de serviço de restauração que lidam com clientes no espaço físico das lojas. Nessas actividades destaca-se a existência de uma relação de serviço que adquire características singulares, bem presentes nos casos empíricos contemplados. A grelha de leitura da relação de serviço proposta é moldada pelas realidades que perpassam o trabalho nos referidos contextos empíricos, e revela um direccionamento evidente para o/a trabalhador/a e não tanto para o/a cliente ou para a entidade empregadora ou para os/as trabalhadores/as no seu relacionamento entre si. Tal implica assumir que ela não abarcará questões que decerto faria sentido integrar na discussão dessa problemática em torno das entidades mencionadas ou no contexto da análise de outros universos de trabalho, onde a relação de serviço se encontra também presente.

Propõe-se primeiramente uma discussão sobre as várias perspectivas acerca da relação de serviço, no seio da terciarização das sociedades contemporâneas, para depois se dar conta da análise empírica sobre a actividade de trabalho em lojas de restauração e de vestuário situadas em centros comerciais portugueses.

## 2. O TRABALHO EM CENTROS COMERCIAIS: NOTAS SOBRE A RELAÇÃO DE SERVIÇO

A análise do trabalho nas lojas de vestuário e de restauração, e em particular da relação de serviço que lhe subjaz, merece ser enquadrada no contexto mais vasto da terciarização das sociedades contemporâneas. O desenvolvimento das actividades terciárias nas últimas décadas tem suscitado um conjunto alargado de reflexões acerca da natureza específica do trabalho que aí tem lugar. A questão particular da relação de serviço corporiza uma parte da discussão em torno da expansão das referidas actividades (DUBAR, 2000<sup>1</sup>; GADREY, ZARAFIAN, 2002<sup>2</sup>; RIFKIN, 2000<sup>3</sup>). Essas abordagens perspectivam a relação de serviço diferentemente e são marcadas por patrimónios teóricos distintos, bem como por realidades empíricas diferenciadas que exigem olhares sociológicos atentos. Demarcamo-nos de perspectivas que no âmbito da discussão das novas fronteiras do capitalismo nas sociedades terciarizadas consideram que “*tudo é um serviço*” (RIFKIN, 2000<sup>4</sup>), como de abordagens que no seio da análise das mutações do trabalho nas sociedades contemporâneas propõem uma análise do “*trabalho industrial, agrícola, artesanal e terciário como relação de serviço*” (DUBAR, 2000<sup>5</sup>). O nosso distanciamento prende-se com o facto de julgarmos imperioso identificar quer os contextos de trabalho em análise como a natureza concreta das actividades de trabalho em escrutínio, evitando dessa forma generalizações simplistas e abusivas.

Partindo de um grau de abstracção elevado, poderemos caracterizar a relação de serviço como uma relação que se estabelece não só entre indivíduos, mas também entre organizações no momento da prestação de um serviço desencadeada pelo

---

\* Doutora em Sociologia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Investigadora do Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. E-mail: [scruz@letras.up.pt](mailto:scruz@letras.up.pt).



indivíduo x, na maioria das vezes por iniciativa do indivíduo y, a propósito de uma realidade ou problema w sobre o qual se pede a intervenção do indivíduo x (GADREY, 1994<sup>6</sup>). A análise dessa relação exige que questionemos as condições e os recursos que os indivíduos nela envolvidos mobilizam. Seguindo a sugestão desse autor francês, parece proveitoso um recuo às teorizações weberianas acerca das relações sociais para contextualizar a relação de serviço. Na óptica de Weber, a relação social corresponde a uma acção, com sentido próprio, que se dirige à acção dos outros (WEBER, 1971 [1922]<sup>7</sup>). Trata-se de um sentido caracterizado pela intenção e pela subjectividade dos sujeitos da acção. Efectivamente, Weber (1959)<sup>8</sup> considera que o agir “*quer dizer sempre um comportamento intelegível frente a certos ‘objectos’, e isso é um comportamento específico na base de qualquer sentido (subjectivo) ‘produzido’ ou ‘intencionado’*”<sup>9</sup>. O autor acrescenta mesmo que o “*agir que se reveste de uma importância específica para a sociologia compreensiva é, em particular, uma atitude que 1) é referida segundo o sentido subjectivamente intencionado daquele que age à atitude de outros; 2) é codeterminada no seu curso por aquela referência dotada de sentido; 3) e pode, por isso, ser explicada de modo intelegível com base naquele sentido (subjectivamente) intencionado*”<sup>10</sup>. É importante salientarmos que Weber reconhece que as relações sociais são animadas por situações quer de conflito, de hostilidade, quer de amizade, quer ainda de evitamento ou de ruptura. Esta nota é particularmente significativa, pois a relação de serviço analisada no contexto do trabalho na restauração e no vestuário é atravessada por muitos desses contornos situacionais.

A relação de serviço incorpora uma relação social que pode assumir a configuração de uma interacção directa enquanto interacção verbal. Essa perspectiva de Goffman, lembrada por GADREY (1994)<sup>11</sup>, aponta para a sucessão de três registos no decurso da interacção: o registo técnico, o registo contratual e o registo da sociabilidade ou dos civismos. No primeiro, cada um dos intervenientes fornece informações técnicas sobre a situação ou problema em causa e sobre as indicações ou soluções a considerar; o segundo reporta-se a transacções mercantis, pelo menos no caso dos serviços mercantis; o último remete para a troca entre os protagonistas de signos, fórmulas e comportamentos que podem significar chamadas de atenção recíproca, como também meios facilitadores das interacções nos outros dois registos. Refira-se que Goffmann, na obra *Ayylums*, de 1961, desenvolveu a noção de relação de serviço inicialmente avançada por Hughes no universo dos serviços, designadamente no contexto hospitalar (HUGHES, 1981 [1958]<sup>12</sup>, 1971<sup>13</sup>; STRAUSS, 1992<sup>14</sup>), focalizando a interacção de serviço em torno das suas análises sobre a ordem da interacção. Ela incorpora situações onde o trabalho se realiza em contacto directo com o público cliente, tendo o indivíduo que prestar o serviço de ajustar a sua actividade às particularidades do público que tem à sua frente. Porém, nesse registo a relação de serviço parece ficar excessivamente circunscrita à copresença directa dos indivíduos que a protagonizam, o que descura a maior abrangência dessa relação.

Consequentemente, julgamos necessário examinar o conceito de relação de serviço integrando na discussão, além da componente relacional (BORZEIX, 2000<sup>15</sup>; JEANTET, 2003<sup>16</sup>) que a consti-

tui, a componente material e mista (relacional e material). Assim sendo, consideramos que a actividade laboral na restauração e no vestuário pressupõe uma relação de serviço configurada por uma componente relacional – constituída por dimensões intersubjectivas, institucionais e espaço-temporais –, e por uma componente de natureza material e de natureza mista. Debrucemo-nos, de seguida, sobre cada uma dessas componentes.

No interior da componente relacional da relação de serviço, vejamos cada uma das dimensões que a integram. Relativamente à dimensão espaço-temporal, defende-se que as relações de serviço que envolvem trabalhadores/as e clientes não se reduzem a relações episódicas, pois muitas vezes os contactos são reactivados no espaço e no tempo, mediante relações sociais de fidelidade, de hábito, motivadas por preferências particulares ou pela ausência de escolhas. A este propósito é de referir que este carácter durável e renovável da relação social foi apontado precisamente por Weber (1959)<sup>17</sup>. No caso da actividade comercial, as redes e as ligações que a tornam possível não se constroem baseadas apenas nos interesses puramente comerciais dos actores sociais. A dimensão institucional articula-se com o carácter prescrito da actividade de trabalho construído no seio da estrutura organizacional. Esta é passível de ser pensada à escala da loja propriamente dita, com as suas regras de funcionamento associadas às orientações/imposições das marcas comerciais que representam e às hierarquias profissionais existentes no seu interior, como também à escala do centro comercial, que impõe às lojas que se encontram instaladas no seu interior regras de conduta cujo incumprimento origina sanções negativas (multas). Por último, a dimensão intersubjectiva aponta para o envolvimento físico e psicológico de cada uma das partes implicadas na relação de serviço com repercussões para outras esferas da vida social dos sujeitos. Refira-se, por exemplo, que as tarefas de aconselhamento e de satisfação das necessidades da clientela (ALMEIDA, 2005)<sup>18</sup> potenciam a construção da intersubjectividade na relação entre o/a trabalhador/a e o/a cliente. É importante salientar que essa dimensão intersubjectiva remete, como as duas anteriores (espaço-temporal, institucional), não apenas para as relações com os/as clientes, mas também para as relações entre trabalhadores/as e entre trabalhadores/as e superiores hierárquicos. Nesse contexto, é possível afirmar



*Weber reconhece que as relações sociais são animadas por situações quer de conflito, de hostilidade, quer de amizade, quer ainda de evitamento ou de ruptura.*

que o *ethos* profissional desse/a trabalhador/a parece impor um desempenho corporal e não-corporal que ocorre em diferentes espaços e tempos do quotidiano laboral.

A componente relacional da relação de serviço e as suas dimensões levam-nos a pensar que a actividade comercial tira partido da personalidade e da atitude dos/as trabalhadores/as, enquadrando-as nos objectivos das organizações. Essa perspectiva é confirmada por investigações sobre o trabalho emocional, de que é paradigmática a pesquisa de Hochschild (2003 [1983])<sup>19</sup>, para quem o trabalho emocional requer que o trabalhador induza ou elimine sentimentos no sentido de produzir o estado mais ajustado em terceiros (no caso analisado pela autora as hospedeiras de bordo deveriam proporcionar aos passageiros uma atmosfera segura e convívial<sup>20</sup>). Porém, se as expressões de emotividade podem ser opressivas para os/as trabalhadores/as, não podemos negligenciar que há margens de manobra que lhes permitem exercer algum controlo sobre as mesmas. Para além dessa dimensão da atitude, parece decisivo, também, sublinhar a da aparência, da imagem e dos atributos físicos dos/as trabalhadores/as para compreender a natureza do trabalho nas lojas de restauração e de vestuário. A atitude e a aparência da mão-de-obra são moldadas, respectivamente, através de um trabalho emocional e de um trabalho estético, embora haja pré-requisitos mínimos para se ser admitido/a a trabalhar, como seja a "boa aparência/imagem". Para entender essa actividade é necessário ter presente um conjunto de competências sociais designadas como "competências-soft" (saberes-ser, saberes-estar), que incluem uma dimensão emocional (atitude) e uma dimensão estética (aparência). Assim, as identidades dos/as trabalhadores/as não são acidentais ao trabalho, assumem-se antes como sua parte integrante. Como refere Leidner (1993), os "*trabalhos interactivos tiram proveito da imagem, da personalidade e das emoções dos trabalhadores, bem como das suas capacidades físicas e intelectuais, forçando-os a manipular autoconscientemente as suas identidades, comparativamente com outros trabalhadores noutros trabalhos*"<sup>21</sup>.

Ainda no seio da constituição tripartida da componente relacional da relação de serviço, importa dizer que por vezes se confunde a existência de relações de serviço e as práticas de coprodução ou de participação dos/as clientes (GADREY, 1994)<sup>22</sup> Se as relações de serviço apenas alcançam sentido como relações sociais interactivas, nas quais os actores agem uns de acordo com os outros, moldando os seus comportamentos entre si, já a participação do/a cliente pode revestir uma dimensão bastante operacional, frequentemente impessoal, como no caso de estruturas comerciais de *self-service*, livre acesso, etc. Ao questionar o papel central da coprodução no interior da relação de serviço, Jeantet (2003)<sup>23</sup> adianta que a produção não constitui o fundamental da relação de serviço, pois paralelamente à racionalidade instrumental que origina o encontro de indivíduos estes implicam-se socialmente e subjectivamente. Para além de se produzir um serviço, produz-se, por um lado, a troca, a relação social, e por outro, o conflito, a relação de força que pode levar à instrumentalização do outro. Se na primeira situação a relação pode minimizar o impacto das desigualdades sociais, já no segundo caso poderá agravá-las ou criar novas. Este segundo caso tende



a contrariar, precisamente, a ideia de coprodução, porquanto os indivíduos estabelecem antagonismos e não cooperam entre si. O termo produção pode colocar na sombra as várias modalidades de investimento de cada um dos indivíduos envolvidos na relação de serviço, um que trabalha, e nessa condição pode ser apelidado de "produtor", e o que assume a condição de cliente, levando a descurar consequentemente a dimensão de poder que atravessa as relações de serviço. Ora, no interior das relações de serviço a perspectiva sobre o poder parece de extrema importância, uma vez que elas envolvem indivíduos portadores de percursos e capitais diferenciados e desiguais.

Apesar de concordarmos com a questão relativa à dimensão do poder, parece-nos que a perspectiva de Jeantet (2003)<sup>24</sup> faz uma leitura da relação de serviço excessivamente centrada na componente relacional, negligenciando, em nosso entender, a componente material e a componente mista que a constituem, como referimos. A componente material reporta às tarefas de natureza material, e a componente mista concilia as tarefas de natureza material e relacional. Os/as trabalhadores/as na restauração e no vestuário são levados/as a construir uma atmosfera comercial propensa ao consumo, cuidando para tal da apresentação do produto, da feitura das vitrines, da organização da loja, sendo o seu trabalho de venda inseparável do produto. Acresce que a própria imagem, a aparência dos/as trabalhadores/as, como referimos há pouco, se revela importante e em última análise indissociável do produto a vender, da atmosfera que se pretende criar, da imagem da loja e consequentemente da marca em causa, que se ambiciona projectar para o exterior e em concreto para o público cliente. Trata-se de algum modo da comercialização dos/as trabalhadores/as, no

sentido da adequação da sua imagem à organização comercial da loja. No caso do vestuário, é paradigmática a envergadura da farda habitualmente produto da marca à venda na loja, ou peças que ostentam o nome da marca em causa. Os/as trabalhadores/as devem tratar da farda primorosamente, a par de outros cuidados que devem ter no seu quotidiano, designadamente com mãos, unhas e cabelos.

Parece que o relevo da componente material da relação de serviço e tudo o que se lhe associa é tanto mais importante quanto permite dar conta da transferência de trabalho do/a trabalhador/a para o/a cliente, designadamente nas lojas de vestuário de *self-service* e de restauração *fast-food* em que prevalece o auto-serviço. Nesse âmbito, julgamos que a perspectiva de Pettinger (2004)<sup>25</sup> – autora que realizou uma investigação sobre a natureza do trabalho numa cadeia de lojas de vestuário na Grã-

Bretanha – tem a virtualidade, na linha de outras investigações (NICKSON; WARHURST, 2001)<sup>26</sup>, de conferir visibilidade à componente material da relação de serviço, salientando simultaneamente a importância da componente relacional, embora criticando aquelas perspectivas que a sobrevalorizam.

### 3. RETRATO DA NATUREZA DA ACTIVIDADE DE TRABALHO EM LOJAS DE RESTAURAÇÃO E DE VESTUÁRIO

Ao longo deste ponto pretendemos dar conta da natureza da actividade de trabalho em lojas de restauração e de vestuário. Com base na informação reunida no quadro seguinte, é possível apontar dois tipos de tarefas realizadas pelos/as trabalhadores/as entrevistados/as: tarefas de natureza material e de natureza mista.

#### Natureza das tarefas segundo o tipo de loja

[QUADRO N. 1]

	V. A.		V. A.		Total		
	Loja restauração		Loja de vestuário				
	% colina	% linha	% colina	% linha			
<b>Natureza material</b>							
Abrir a loja	0	0,0	4	5,9	100,00	4	
Arrumar a loja	0	0,0	2	2,9	100,00	2	
Arrumar a mercadoria	0	0,0	9	13,2	100,00	9	
Arrumar o armazém	2	5,6	6	8,8	75,0	8	
Arrumar os cabides	0	0,0	3	4,4	100,00	3	
Colocar alarmes na roupa	0	0,0	3	4,4	100,00	3	
Colocar as batatas na batateira	1	2,8	0	0,0	0,0	1	
Dobrar roupa	0	0,0	17	25,0	100,00	17	
Encomendar mercadorias	0	0,0	1	1,5	100,00	1	
Fazer coordenação	0	0,0	4	5,9	100,00	4	
Limpar a loja	8	22,2	9	13,2	52,9	17	
Limpar a sala de refeições	4	11,1	0	0,0	0,0	4	
Limpar equipamentos	5	13,9	0	0,0	0,0	5	
Limpar o pó do armazém	0	0,0	2	2,9	100,00	2	
Preparar produtos	10	27,8	0	0,0	0,0	10	
Repor produtos/mercadorias	6	16,7	8	11,8	57,1	14	
Total	36	100,0	68	100,00	65,4	101	
<b>Natureza mista</b>							
Atender clientes na caixa	16	37,2	27	64,3	65,9	43	
Formar recursos humanos	12	27,9	3	7,1	20,0	15	
Gerir recursos	13	30,2	9	21,4	40,9	22	
Servir à mesa	3	7,0	0	0,0	0,0	3	
Vender	1	2,3	3	7,1	75,0	4	
Total	45	104,7	42	100,00	49,4	87	

(n=60)

Um primeiro olhar para este quadro permite registar a maior diversidade de tarefas de natureza material apontadas pelos/as

entrevistados/as, em comparação com as de natureza mista e a inexistência de tarefas puramente relacionais. Simultaneamente,



É de realçar o facto de as tarefas de natureza material ocuparem uma parte substancial do tempo de trabalho, até mesmo de quem ocupa cargos de direcção, o que nos permite aventar que as fronteiras entre operacionais e quem assume cargos de direcção são relativamente esbatidas.

é possível sublinhar que há tarefas referidas, exclusivamente, pelos/as entrevistados/as a laborarem na restauração e no vestuário. No primeiro caso, por exemplo, destacam-se as seguintes: “colocar batatas na batateira; “limpar sala de refeições”; “limpar equipamentos”; “preparar produtos”; e “servir à mesa”. No caso do vestuário, sobressaem, por sua vez: “abrir a loja”; “arrumar cabides”; “arrumar a loja”; “arrumar mercadoria”; “colocar alarmes na roupa”; “dobrar roupa”; “fazer coordenação”; “limpar pó do armazém” e “encomendar mercadoria”. O facto de se referirem explicitamente essas tarefas não significa a inexistência de outras, designadamente relacionais. Dito de outro modo, os/as entrevistados/as podem realizá-las, sem no entanto lhes atribuírem um sentido subjectivo de tarefa no seu quotidiano de trabalho, o que justifica a sua omissão na situação de entrevista.

No contexto da restauração são as tarefas de natureza material correspondentes à limpeza do espaço da loja e dos equipamentos, à reposição e à preparação dos produtos que mobilizam os/as trabalhadores/as no seu quotidiano laboral. É de realçar o facto de as tarefas de natureza material ocuparem uma parte substancial do tempo de trabalho, até mesmo de quem ocupa cargos de direcção, o que nos permite aventar que as fronteiras entre operacionais e quem assume cargos de direcção são relativamente esbatidas. Na maior parte dos casos, estes/as últimos/as são ex-operacionais capazes necessariamente de “ajudar” nas horas de maior movimento de clientes (*rush*). Ehrenreich (2001)<sup>27</sup>, baseando-se na sua experiência laboral como empregada de mesa numa loja de restauração de *fast-food* na Florida, sublinha que os/as gerentes e os/as subgerentes em trabalhos de salários baixos como estes acabam por não ser propriamente o inimigo de classe dos/as restantes trabalhadores/as, tanto mais porque todos/as começaram no nível inferior da hierarquia, tendo conhecido posteriormente uma mobilidade profissional ascendente. Eles/as acabam por ser um instrumento

ao serviço da direcção da marca que permite fazer a mediação entre o trabalho quotidiano dos/as operacionais e a panóplia de prescrições das marcas, de modo a garantir a obtenção das facturações programadas por estas. Nessa medida, julgamos que o facto de não se distanciarem muito dos operacionais, em termos de execução de tarefas, reflecte uma estratégia de gestão que permite reforçar o espírito de equipa apregoado como parte necessária ao sucesso comercial da loja. Essa proximidade aliase, pois, à solidariedade de todos/as para todos/as, reforçando assim uma atmosfera de equipa e de controlo.

Finalmente, se atentarmos na natureza mista observa-se que o atendimento aos/as clientes na caixa é a tarefa mais representada, mobilizando a componente material atinente ao manuseamento de dinheiro e, simultaneamente, a componente relacional relativa à interacção com clientes que ocorre em coordenadas espaciais e temporais específicas. Nos casos das lojas de *fast-food*<sup>28</sup> há um balcão que separa quem trabalha da clientela, onde existem várias máquinas para registar os pedidos da mesma. Geram-se, pois, interacções entre o/a trabalhador/a e o/a cliente que obedecem a um conjunto de passos previamente prescritos pelo grupo ou pela marca em causa. Veja-se o caso da loja de restauração mista *Hot Point* e dos seis passos de atendimento ao balcão: i) Acolher e cumprimentar o/a cliente; ii) Receber o pedido e registá-lo no sistema informático; iii) Apresentar a ordem aos/as colegas que se encontram na copa e na cozinha; iv) Receber o pagamento; v) Colocar os produtos em cima do tabuleiro; vi) Agradecer ao/a cliente e dizer para voltar. Estes seis passos devem ser realizados no tempo de oito minutos prescrito pela marca. Trata-se de uma organização do trabalho muito estandardizada, tanto no balcão como na cozinha. Essa estandardização não é um atributo apenas dessa loja, mas de todas as lojas franchisadas, que devem cumprir escrupulosamente as orientações da marca, sem introduzir qualquer alteração de procedimentos em matéria de organização e *standards* de produção. Porém, ao nível da relação com a clientela é possível, de loja para loja, calibrar ou reforçar algumas situações, como seja, ampliar simpatias e disponibilidades.

Nessa mesma loja, mas no atendimento às mesas, há tempos de atendimento diferentes que são adaptados ao tipo de interacção estabelecida entre trabalhadores/as e clientes. Com efeito, trata-se de um tempo mais prolongado, em comparação com o que caracteriza o atendimento no balcão. Vejamos aqui a sequência de acções: i) Acolher, cumprimentar o/a cliente e direccioná-lo para uma mesa; ii) Receber o pedido e registá-lo no sistema informático; iii) Apresentar a ordem aos/as colegas que se encontram no balcão; iv) Levar os produtos ao/a cliente; v) Recolher os produtos; vi) Perguntar se querem sobremesa ou algo mais, agradecer ao/a cliente e dizer para voltar; vii) Apresentar a conta e receber o pagamento; viii) Entregar o troco e o recibo e despedir-se do/a cliente.

Esta listagem de tarefas parcelares associadas aos postos de trabalho revela uma organização extrema que é, afinal, uma das chaves de sucesso da indústria de restauração *fast-food* e de restauração mista. Trata-se de uma lógica produtiva designada por “produtivismo reactivo” (ASKENAZY, 2004)<sup>29</sup>, que ao conjugar polivalência, trabalho em equipa – sustentado num



espírito de proximidade e de solidariedade referidos em linhas atrás – e qualidade, permite satisfazer os/as clientes através da oferta de um serviço mais alargado e servir, necessariamente, os objectivos económicos e comerciais das marcas. Todavia, não podemos negligenciar as dificuldades em uniformizar a dimensão mais relacional desse trabalho devido a duas ordens de factores (LEIDNER, 1993)<sup>30</sup>. Primeiro, a uniformização de comportamentos e atitudes não pode ser totalmente salvaguardada quando a matéria-prima se compõe de pessoas. Segundo, a excessiva uniformização pode carecer de sentido, num contexto em que os/as clientes a percepcionem como incompatível com a garantia da qualidade. Seja como for, a entidade empregadora persiste no seu objectivo, reforçando determinado tipo de estratégias, como sejam: a minimização da variabilidade das condições de trabalho, mediante a estandardização dos comportamentos dos/as clientes para que estes/as interiorizem um conjunto de procedimentos ajustados às rotinas que pautam a organização do trabalho e, consequentemente, a própria loja comercial; a procura da redução do impacto da rotinização junto dos/as clientes, tentando introduzir uma aparência de autenticidade, por exemplo, através dos sorrisos e da oferta de novos produtos; finalmente, a estandardização das características dos/as trabalhadores/as com funções de chefia intermédia e de topo – daí servirem de instrumento à marca, como referido há pouco –, das suas personalidades e das suas rotinas, no sentido de tomarem as decisões convenientes à marca ou grupo.

Regressando ao quadro relativo às tarefas realizadas na restauração, é de registar que as tarefas mistas de gestão de recursos (materiais e humanos) também são consideráveis, bem como a formação de recursos humanos, que é tarefa formal exclusiva das chefias intermédias e de topo a laborarem na loja. Referimos a dimensão formal dessa tarefa assegurada pelas chefias, porém é importante não negligenciar, como apontam os/as entrevistados/as, a dimensão da autoaprendizagem (observação de outros/as trabalhadores/as e aprendizagem própria) e da heteroaprendizagem (através de trabalhadores/as mais experientes), fortemente presentes

entre as modalidades de aprendizagem das tarefas do quotidiano concreto de trabalho. De registar que essa formalidade é mais vincada em lojas de restauração, o que, a nosso ver, é tributário das singularidades do processo de trabalho que aí tem lugar.

Prosseguindo a análise das tarefas de natureza mista, é possível afirmar que a tarefa de servir à mesa constitui uma realidade nas lojas de restauração mista e clássica, estando-lhe associada uma dimensão material, como o levar os produtos à mesa, e uma dimensão relacional, como a gestão da relação com a clientela. Para essa dimensão relacional é possível apontar a existência de trabalho emocional (BOLTON, 2007)<sup>31</sup>, mediante, por exemplo, o sorriso que o/a empregado/a de mesa deve exibir no rosto, e de trabalho estético, consubstanciado, em particular, no uso de farda, que uniformiza a imagem daqueles/as que trabalham.

Finalmente, a tarefa de vender é apontada apenas por um entrevistado, o que é bastante revelador do sentido subjectivo que se lhe atribui. Verifica-se que os/as trabalhadores/as não referem tarefas que acabam por materializar a venda, quando caracterizam o conjunto das tarefas realizadas no seu trabalho.

Esse cenário pode ser explicado pela existência de uma lógica económica e comercial que inscreve nas estruturas cognitivas desses/as trabalhadores/as esquemas práticos de pensamento, de percepção e de acção (BOURDIEU, 2006)<sup>32</sup> que os/as levam a não verbalizar determinadas tarefas.

Atente-se agora na especificidade das tarefas apontadas no âmbito do trabalho em lojas de vestuário. À semelhança do observado para a restauração, sobressaem as tarefas de natureza material atinentes à manutenção e à limpeza do espaço. A sobre-representação da categoria “dobrar roupa” é particularmente ilustrativa de uma tarefa que mobiliza fortemente esses/as trabalhadores/as no seu quotidiano laboral, sobretudo

em lojas de *self-service*<sup>33</sup>, onde o/a cliente acede directamente à mercadoria sem haver qualquer mediação por parte daqueles/as. A figura dos/as trabalhadores/as desempenha um papel crucial na construção de atmosferas comerciais propensas ao consumo e à venda que implicam, nesse particular, o “arrumar as peças

*Prosseguindo a análise das tarefas de natureza mista, é possível afirmar que a tarefa de servir à mesa constitui uma realidade nas lojas de restauração mista e clássica, estando-lhe associada uma dimensão material, como o levar os produtos à mesa, e uma dimensão relacional, como a gestão da relação com a clientela.*



*é o atendimento ao cliente que mobiliza fortemente esses/as trabalhadores/as. Na relação de serviço com a clientela, é exigido ao/à trabalhador/a que acredite no produto que está a vender, o que significa a existência de um envolvimento psicológico e físico que visa “agarrar” a clientela para que compre e, conseqüentemente, se atinjam os objectivos comerciais da loja.*

de roupa” que os/as clientes desarrumam. Trata-se da logística de bens materiais (VELTZ, 2000)<sup>34</sup>, que se revela fundamental para essa actividade comercial e que coexiste com a realização de tarefas de natureza diferente, reflectindo o esbatimento de fronteiras entre actividades terciárias e industriais<sup>35</sup>. A categoria “dobrar a roupa” pode adquirir uma centralidade tão pronunciada e justificar mesmo que haja um entrevistado a definir-se profissionalmente como “dobrador de roupa”.

Quanto às tarefas de natureza mista, é o atendimento ao cliente que mobiliza fortemente esses/as trabalhadores/as. Na relação de serviço com a clientela, é exigido ao/à trabalhador/a que acredite no produto que está a vender, o que significa a existência de um envolvimento psicológico e físico que visa “agarrar” a clientela para que compre e, conseqüentemente, se atinjam os objectivos comerciais da loja. Entre as técnicas de venda é de destacar a “venda sugestiva”, que implica o sugerir à clientela artigos complementares que se encontram estrategicamente colocados e arrumados nas prateleiras pela mão-de-obra. Ainda no âmbito das tarefas de natureza mista surgem depois, menos representadas, as tarefas de gestão de recursos (materiais e humanos), de vender e de formar recursos humanos. Relativamente à tarefa de vender, parece-nos que as considerações tecidas para o contexto da restauração podem ser importadas para as lojas de vestuário.

À semelhança do universo da restauração, também no vestuário ocorre uma forte prescrição, mais de formas de actuar associadas a tarefas do que propriamente de tarefas, uma vez que estamos face a um processo de trabalho diferente. A loja propriamente dita é o palco de socialização desses/as trabalha-

dores/as. Há uma mobilização subjectiva que tende a fundar-se num espírito de adesão, que faz com que todos/as contribuam de algum modo para a filosofia gestonária da loja. Trata-se de estratégias gestonárias que inculcam nos/as trabalhadores/as operadores ideológicos (PINTO, 2006)<sup>36</sup> sintonizados com as novas exigências do mercado ao nível da qualidade, da reactividade e da inovação. A ideia veiculada por vários/as entrevistados/as acerca do necessário “espírito de equipa” no interior da loja é paradigmática dessa mobilização subjectiva que se vai disseminando no espaço social de trabalho. Esse espírito de equipa integra parte da dimensão normativa do novo discurso do profissionalismo (FOURNIER, 1999<sup>37</sup>; EVETTS, 2005<sup>38</sup>, 2006<sup>39</sup>), que apela em simultâneo a valores profissionais e a obrigações morais, como a automotivação e também a autoexploração. Tivemos oportunidade de observar essas realidades junto de entrevistados/as com cargos de chefia que laboram muito para além do seu horário de trabalho, descrevendo tal situação como necessária ao cumprimento do trabalho e ao bom desempenho profissional.

#### 4. CONCLUSÕES

A natureza da actividade de trabalho na restauração e no vestuário revela um conjunto de especificidades imputáveis às modalidades de organização dos processos produtivo e comercial no interior desses universos. Porém, essas diferenças não podem anular similitudes em torno de estratégias implementadas pelas lojas, no sentido do cumprimento dos seus objectivos que têm





em conta a sua localização em centros comerciais. Trata-se de uma actividade de trabalho caracterizada pela existência de uma relação de serviço construída subjectivamente no espaço social de trabalho, que é marcada por uma componente relacional – constituída por dimensões intersubjectivas, institucionais e espaço-temporais –, por uma componente material e por uma componente mista (relacional e material). Esta componente relacional compreende uma interacção que exige o envolvimento intersubjectivo de trabalhadores/as e clientes, com vista ao estabelecimento de um diálogo necessário à produção de informação indispensável para dois ou mais protagonistas da interacção. No decurso desta os/as clientes desejam solicitar esclarecimentos conducentes (ou não) à compra, e o/a trabalhador/a pretende situar o seu pedido, respondendo à solicitação e produzindo, em simultâneo, informação sobre o/a cliente com o intuito de resgatar expectativas e/ou induzir necessidades naquele/a. Relativamente a esse aspecto, é possível entrever que a interacção com o/a cliente sugere um processo de exploração, de revelação de captação e até mesmo de manipulação, por exemplo, quando o/a cliente compra algo de que não tinha necessidade ou não é do seu total agrado, o que pode ocorrer com o fenómeno da venda sugestiva. Há um conjunto de dimensões institucionais definidas pelas lojas, e também pela administração do centro comercial onde estas se localizam, que modelam e regulam esse envolvimento interactivo. As interacções possuem coordenadas espaciais e temporais específicas, decorrendo segundo prescrições previamente conhecidas pelos/as trabalhadores/as, mas também pelos/as clientes, pois estes/as não agem de forma aleatória, mas de acordo com a organização proposta, cooperando nessa medida – como sucede na restauração, quando os/as clientes se dirigem ao balcão numa loja de *fast-food* e escolhem de entre as possibilidades expostas, não solicitando opções que não existem no *menu*, e nas *lojas de self-service*, quando a clientela circula livremente e escolhe os artigos. Essa componente relacional da relação de serviço mobiliza subjectivamente os/as trabalhadores/as através de um manancial de prescrições sobre como actuar, que são interiorizadas de modo quase *natural*, o que faz com que

muitas vezes não sejam integradas no elenco de tarefas que a população entrevistada declara cumprir no seu quotidiano de trabalho.

Para além da componente relacional da relação de serviço, destacamos uma componente material e uma componente mista. A componente material reporta às tarefas de natureza material relacionadas com a organização e limpeza das lojas. A componente mista corresponde a tarefas que compatibilizam os aspectos relacionais e materiais. É de



referir que a sobrerepresentação dessas duas últimas componentes, pese embora o facto de termos observado a existência de outras tarefas que se enquadram na componente relacional que não foram destacadas pela população trabalhadora, permite lançar pistas de reflexão sobre o acréscimo da materialidade do trabalho no contexto da terciarização das sociedades contemporâneas.

## NOTAS

- <sup>1</sup> DUBAR, C. **La crise des identités**: l'interprétation d'une mutation, Paris: PUF, 2000.
- <sup>2</sup> GADREY, J.; ZARAFIAN, P. **L'émergence du modèle du service**: enjeux et réalités, Paris: Éd.Liaisons, 2002.
- <sup>3</sup> RIFKIN, J. **The age of access**. London: Penguin, 2000.
- <sup>4</sup> **Id. ibid.**, p. 107-136.
- <sup>5</sup> DUBAR, C. (2000), **op.cit.**, p.113-115.
- <sup>6</sup> GADREY, J. Les relations de service et l'analyse du travail des agents. **Sociologie du Travail**, n. 3, 1994. p. 381-389.
- <sup>7</sup> WEBER, M. **Économie et société**, Paris : Plon, 1971,[1922] v.1.
- <sup>8</sup> **Id. Il metodo delle scienze storico-sociali**. Torino: Einaudi Editore, 1959.
- <sup>9</sup> **Id. ibid.**, p. 243.
- <sup>10</sup> **Id. ibid.**
- <sup>11</sup> GADREY, J. (1994).**op. cit.**
- <sup>12</sup> HUGHES, Everett H. **Men and their work**. Westport (CT): Greenwood Press, 1981, [1958]
- <sup>13</sup> **Id. The sociological eye**. Chicago: Aldine, 1971.
- <sup>14</sup> STRAUSS, A. **La trame de la négociation**: sociologie qualitative et interactionnisme. Textes réunis par I. Baszanger. Paris: L'Harmattan, 1992.
- <sup>15</sup> BORZEIX, A. Relation de service et sociologie du travail. L'usager: une figure qui nous dérange?" **Cahiers du Genre**, n. 28, p. 19-48, 2000.
- <sup>16</sup> JEANTET, A. À votre service!: la relation de service comme rapport social. **Sociologie du Travail**, n. 2, v. 45, p. 191-209, 2003.
- <sup>17</sup> WEBER, M (1959), **op.cit.**
- <sup>18</sup> ALMEIDA, P. **Trabalho, serviço e serviços**: contributos para a sociologia do trabalho, Porto: Afrontamento, 2005.
- <sup>19</sup> HOCHSCHILD, A. **The managed heart**: the commercialization of human feeling, Berkeley: University of California Press, 2003. [1983]
- <sup>20</sup> Nesta investigação, Hochschild (2003 [1983]) **op. cit.**, apurou que a organização comercial exigia que se criasse um ambiente comercial específico, onde o "sorriso" se revelava crucial. As trabalhadoras referiam que o sorriso "estava nelas", mas "não era delas", sendo encarado como uma extensão da maquilhagem, do uniforme, da música ambiente, da decoração do espaço, que no seu conjunto orquestravam a disposição dos passageiros e das próprias trabalhadoras. Os sorrisos constituem uma parte do seu trabalho, o que significa que não sorrir ou mostrar dificuldades em sorrir significava realizar o trabalho de forma pouco competente. Parte do trabalho destas profissionais consistia em desfazer o cansaço e a irritação, caso contrário o produto – o bem-estar dos passageiros – poderia ser perturbado.
- <sup>21</sup> LEIDNER, R. **Fast food, fast talk**: service work and the routinization and everyday life. Berkeley: University of California Press, 1993. p. 155-156.

- <sup>22</sup> GADREY, J. (1994), *op.cit.*
- <sup>23</sup> JEANTET, A. (2003), *op.cit.*
- <sup>24</sup> *Id. ibid.* (2003), *op.cit.*
- <sup>25</sup> PETTINGER, L. Brand culture and branded workers: service work and aesthetic labour in fashion retail. *Consumption Markets and Culture*, n. 2, v. 7, June, p. 165–184, 2004.
- <sup>26</sup> NICKSON, D.; WARHURST, C. **Looking good, sounding right**: style counselling in the new economy. London: The Industrial Society, 2001.
- <sup>27</sup> EHRENREICH, B. **Salário de pobreza**: como (não) sobreviver na América. Lisboa: Caminho, 2001.
- <sup>28</sup> No contexto da análise das configurações nas lojas de restauração construímos uma tipologia de lojas *fast-food*, lojas clássicas e lojas mistas sustentada nas dimensões seguintes: o momento de aproximação do/a cliente e a organização do trabalho que se opera nas referidas lojas. Nas primeiras, o/a cliente é envolvido/a numa dinâmica de auto-serviço ou *self-service*, que implica que se dirija a um balcão de atendimento, seleccione os produtos pretendidos, os solicite e pague aos/às trabalhadores/as, para de seguida se deslocar para uma das várias mesas que se encontram na praça da restauração desses espaços comerciais. As lojas clássicas oferecem ao/à cliente uma sala de refeições onde este/a pode sentar-se, aguardar pela pessoa indicada para formular os pedidos e degustar a sua refeição nesse local, e no final pagar a respectiva despesa. As lojas mistas compatibilizam as características dos dois tipos anteriores.
- <sup>29</sup> ASKENAZY, P. **Les désordres du travail**: enquête sur le nouveau productivisme. Paris : Seuil, 2004.
- <sup>30</sup> LEIDNER, R. (1993), *op.cit.*
- <sup>31</sup> BOLTON, S. (Ed.) **Dimensions of dignity at work**. London: Butterworth, 2007.
- <sup>32</sup> BOURDIEU, P. **As estruturas sociais da economia**. Porto: Campo das Letras, 2006.
- <sup>33</sup> No âmbito das lojas de vestuário construímos dois tipos: lojas de self-service e lojas de atendimento personalizado. Nas primeiras, o/a cliente entra e circula livremente; nas segundas a clientela, quando entra, é orientada pelo/a trabalhador/a.
- <sup>34</sup> VELTZ, P. **Le nouveau monde industriel**. Paris : Gallimard, 2000.
- <sup>35</sup> *Id. ibid.*
- <sup>36</sup> PINTO, J. Precarização e relações de sentido no espaço social do trabalho. *Sociologia*, n. 16, p. 177-190, 2006.
- <sup>37</sup> FOURNIER, V. The appeal to ‘professionalism’ as a disciplinary mechanism. *The Sociological Review*, v. 47, n. 2, p. 280-298, 1999.
- <sup>38</sup> EVETTS, J. **The management of professionalism**: a contemporary paradox: paper. Changing teacher roles, identities and professionalism, London: Kings College, 2005. p. 1-18.
- <sup>39</sup> *Id.* Short Note: the sociology of professional groups. *Current Sociology*, v. 54, n. 1, p. 133-143, 2006.

## ABSTRACT

**Sofia Alexandra Cruz.** *Work activity in clothes stores and restaurants in Portuguese shopping malls – an approach based on the service relation.*

*This article is based on a study of the work of salespeople in clothes stores and service personnel in restaurants, who deal with clients in the physical space of those businesses located in shopping malls. It starts with the notion that this work activity is permeated by a service relation made up of relational, material, and mixed components. The specificities of this relation fit into managerial devices which subjectively mobilize labor to comply with economic and commercial requirements.*

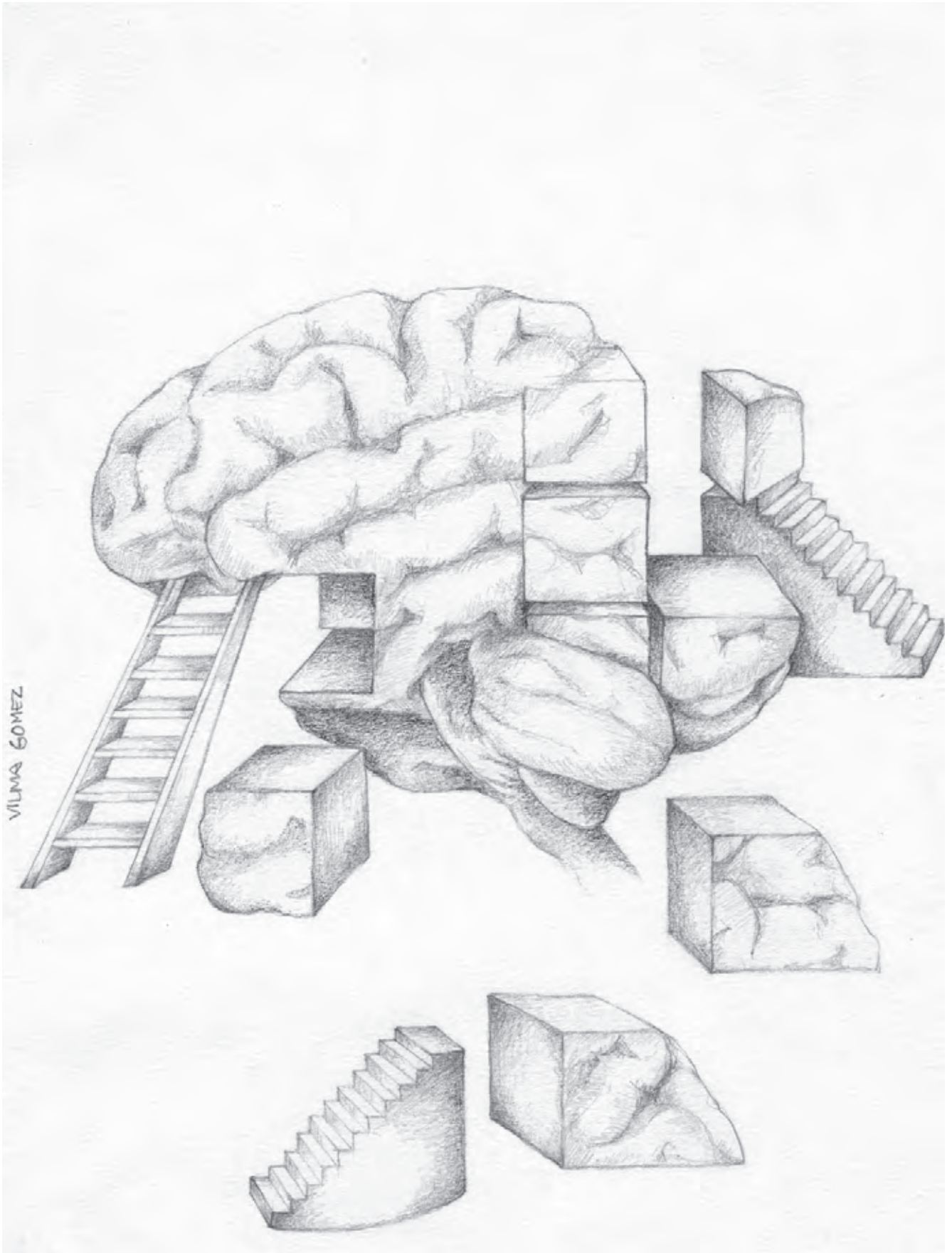
**Keywords:** *Work; Clothes business; Restaurant business; Shopping mall; Salesperson; Service relation; Portugal*

## RESUMEN

**Sofia Alexandra Cruz.** *La actividad laboral en las tiendas de vestuario y restaurantes de centros comerciales portugueses: un abordaje sobre la relación de servicio.*

*El artículo se basa en una investigación realizada sobre el trabajo de los/as vendedores/as de tiendas de vestuario y del personal de restaurantes que atienden a clientes en el espacio físico de dichos establecimientos ubicados en centros comerciales. Parte de la idea de que esa actividad laboral está atravesada por una relación de servicio constituida por componentes relacionales, materiales y mixtos. La especificidad de esa relación se encuadra en dispositivos de gestión que movilizan subjetivamente la mano de obra con respecto al cumplimiento de exigencias económicas y comerciales.*

**Palabras clave:** *Trabajo; Comercio del Vestuario; Comercio de Restaurantes; Centro Comercial; Vendedor; Relación de Servicio; Portugal.*





---

# DOCÊNCIA: UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DE MÚLTIPLOS CONDICIONANTES

Geovana Ferreira Melo Teixeira\*

## Resumo

O presente artigo evidencia questões referentes à docência a partir de múltiplos condicionantes: a formação, a inserção na carreira do magistério, os impasses e os desafios postos pela prática docente. Tem por objetivos analisar o lócus da formação de professores e seus aspectos legais, discutir os saberes e a identidade profissional, além de apresentar reflexões a respeito da formação continuada de professores. A análise teve como ponto de partida o estudo da literatura referente à formação de professores, além de dados coletados junto aos professores cursistas. O desafio que se apresenta às instituições educacionais é o de organizar os cursos de formação continuada com base numa perspectiva emancipadora, na qual o professor seja considerado um partícipe de seu processo formativo.

**Palavras-chave:** Docência; Formação de Professores; Formação Inicial; Formação Continuada; Identidade Profissional; Saber.

## UTOPIA

*A utopia está lá no horizonte.  
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.  
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.  
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.  
Para que serve a utopia?  
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.*  
Eduardo Galeano<sup>1</sup>

Embora a universidade se constitua no principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas, destacamos pelo menos um aspecto no qual tem-se mostrado ineficaz: a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação, principalmente na educação profissionalizante, além dos cursos de graduação. Regra geral são considerados habilitados para assumir a carreira docente, nesses níveis, aqueles profissionais que possuem um título superior, qualquer que seja. Assim, por exemplo, para ser professor de eletrônica basta ser engenheiro, para lecionar microbiologia basta ser biólogo, para assumir o ensino de desenho industrial basta ser arquiteto, e assim por diante.

Tais práticas baseiam-se no entendimento de que o domínio dos saberes técnicos da profissão seja suficiente para autorizar

legalmente um indivíduo diplomado a assumir a docência como profissão. De acordo com Bazzo (2007)<sup>2</sup>, essa situação torna-se ainda mais preocupante quando se trata da docência no ensino tecnológico. Segundo esse autor<sup>3</sup>, as ciências têm como ponto de partida fatos apreensíveis pelos sentidos, e é seu papel descrevê-los por leis universais e imutáveis. Nesse sentido, o professor que teve uma formação assentada em fortes princípios positivistas irá desenvolver práticas formativas pautadas, principalmente, pela objetivação e racionalização técnica de suas ações. Essa herança da tradição positivista por meio do processo educacional se alastra na formação desses profissionais, de modo a cristalizar um determinado tipo de cultura profissional assentada nos princípios da tradição positivista.

De certa forma, no caso da formação de professores para atuar na educação básica há uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes saberes e práticas pedagógicas, dentre elas as práticas de ensino, as metodologias e o estágio supervisionado que englobam uma carga horária expressiva no novo desenho curricular para a formação de professores no Brasil<sup>4</sup>. Em contrapartida, para o exercício da docência nos cursos técnicos e no ensino superior o foco é na competência

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atua como professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professora no PPGED/UFU. Coordenadora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência no Ensino Superior. Integrante do Núcleo de Didática. E-mail: [geovana@faced.ufu.br](mailto:geovana@faced.ufu.br)

Recebido para publicação em: 26/02/09.

científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica. Esse contexto tem como pressuposto a ideia de que para essa atuação basta ter o “domínio” do conteúdo a ser ensinado, a partir da máxima: “quem sabe, sabe ensinar”. Tal situação é referendada pela ausência de políticas públicas de formação específica para o ingresso na carreira do magistério superior. No caso da LDB 9.394-96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dois artigos mencionam a docência universitária:

Artigo 65 – A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Artigo 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Não há, na referida Lei, nenhuma menção quanto à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida nos cursos de mestrado e doutorado, cujo modelo formativo desenvolvido tem como característica a especialização aprofundada em determinado campo do conhecimento. Nesse sentido, caracteriza-se a verticalização da formação, ou seja, formam-se nesses cursos pesquisadores com amplo domínio do campo específico, no entanto desprovidos de conhecimentos referentes à docência. Essa situação configura-se em um paradoxo, pois grande parte dos profissionais egressos desses cursos atuará na docência, assim serão pesquisadores que ensinam ou que tentam ensinar, e não professores pesquisadores.

De acordo com Cunha (2001) “o professor ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade”<sup>6</sup>. As consequências desse modelo formativo, centrado no aprofundamento de um determinado campo científico, são sentidas na pele quando o docente assume a tarefa complexa de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Desprovido em sua formação de questões relacionadas ao campo das ciências humanas e sociais, o professor frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes.

Há, segundo Cunha (2001)<sup>7</sup>, uma contradição presente no projeto social da universidade, pois ao mesmo tempo em que afirma, no desenvolvimento de seus cursos de licenciatura, que há um conhecimento bastante específico e próprio para o exercício da profissão docente, legitimado por ela via diplomação, nega a existência desse saber aos seus próprios professores.

Se por um lado a formação de grande parte dos docentes universitários não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente, por outro será fundamental criar nas universidades espaços para discussão e reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no exercício dessa profissão. O objetivo desse processo será buscar um melhor entendimento a respeito do sentido formativo da instituição e do compromisso dos docentes com a melhoria da qualidade da formação pessoal e profissional de seus estudantes.

A função da universidade historicamente passa por transformações. Há, no imaginário social, cada vez mais a atribuição



*a formação de grande parte dos docentes universitários não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente, por outro será fundamental criar nas universidades espaços para discussão e reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no exercício dessa profissão.*

de um valor peculiar ao conhecimento, no qual a universidade ocupa dupla tarefa: a de produzir e disseminar os conhecimentos nas diferentes áreas. Nesse sentido, o trabalho do professor universitário consiste, também, em contribuir efetivamente para que os estudantes aprendam a superar a razão instrumental, fruto de vários anos inseridos numa cultura escolar que privilegia o empirismo e o cientificismo, em detrimento do pensamento crítico pautado por uma sólida formação teórica nas humanidades. Ao professor caberá a tarefa de despertar nos estudantes a capacidade inventiva, a criatividade, a dúvida metódica, a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996)<sup>8</sup> e a expressão crítica da realidade. Esse processo deverá propiciar a formação de um profissional preparado para enfrentar um mundo de mudanças e incertezas (IMBERNÓN, 2002)<sup>9</sup>, no qual é exigido o desenvolvimento de saberes técnicos (específicos para o exercício da profissão), além de saberes relacionados à convivência humana, dado que somos seres sociais e as profissões, em sua maioria, são exercidas em contextos coletivos.

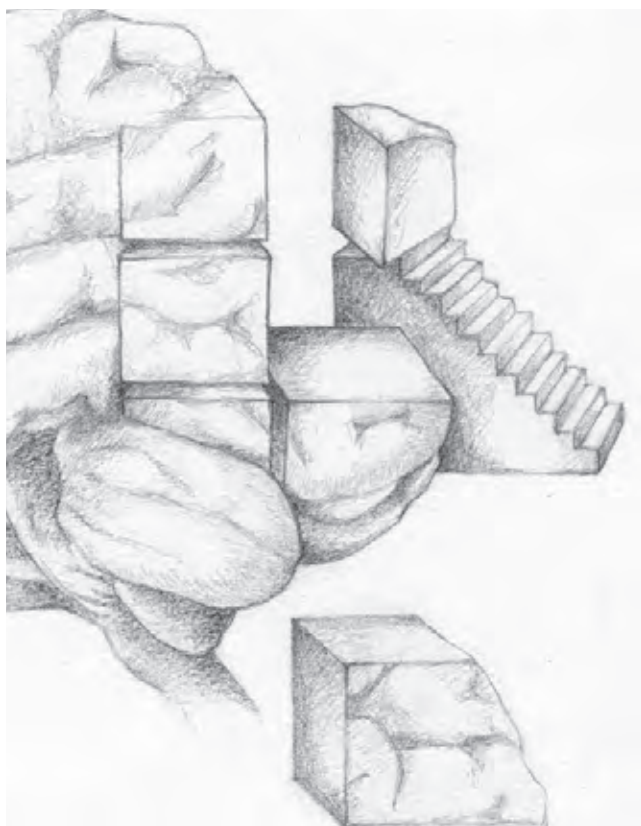
Nessa perspectiva, o professor deverá atentar para questões éticas e estéticas da profissão. Há que exercitar, cada vez mais, sua capacidade indagativa e reflexiva conforme apontam Schön (1995)<sup>10</sup> e Zeichner (1993)<sup>11</sup> no intuito de buscar respostas para algumas questões importantes, como: Qual perfil de ser humano/profissional queremos formar? Como desenvolver uma formação que instrumentalize os estudantes para a inserção nessa realidade globalizada, multimídia e tecnológica? Que pressupostos, que metodologias? Como avaliar se realmente nossos objetivos educacionais estão sendo alcançados?

Pimenta (2006)<sup>12</sup> destaca que a profissão docente é uma das atividades de ensino e formação ligadas à prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Nesse sentido é uma atividade que tem uma dimensão teórico-prática. O professor em formação deverá passar por um processo de preparação para

assumir tarefas práticas relativas à docência, visto ser essa uma profissão que demanda uma formação ampla e densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da profissão docente. Nesse sentido, se o curso de formação inicial, em função de sua especificidade, conforme destacamos anteriormente, não teve como objetivo principal esse preparo para a docência, os cursos de formação continuada deverão se constituir em espaços importantes para o desenvolvimento da identidade profissional e para a construção dos saberes docentes. Terão também, como tarefa, de contribuir para uma formação para além da reprodução de modelos práticos dominantes, mas como espaço legítimo de investigação e análise das teorias e da contribuição das pesquisas para a atividade docente. Nesse sentido,

Aprender na cotidianidade a atividade docente supõe não perder de vista a totalidade social, pois a escola é parte constitutiva da práxis social e representa, no seu dia-a-dia, as contradições da sociedade na qual se localiza. Assim, um estudo da atividade docente cotidiana envolve o exame de determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas (PIMENTA, 2006)<sup>13</sup>.

Como se vê, o exercício da docência não é algo simples. Trata-se de um fazer complexo, que exige do docente uma formação para além do domínio do campo científico de sua área de formação e atuação – imprescindível, mas não o bastante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, torna-se imperiosa a elaboração de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à docência, compreendida como um ofício que exige o domínio de vários saberes.



## OS SABERES DA DOCÊNCIA

A análise apresentada neste tópico tem o objetivo de contribuir para o entendimento da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais bastante específicos, característicos da profissão docente. Partimos do pressuposto de que, em sua trajetória formativa e profissional, o professor constrói e reconstrói seus saberes conforme a necessidade de utilização que a prática lhe impõe. Para discutirmos os saberes docentes tomamos como interlocução preferencial as ideias dos pesquisadores Maurice Tardif (2000; 2002)<sup>14</sup>, Bernard Charlot (2000)<sup>15</sup> e Clermont Gauthier (1998)<sup>16</sup>.

O modelo da racionalidade técnica<sup>17</sup> e as abordagens psicológicas que se centravam nos processos de aprendizagem não mais satisfazem as inquietações dos pesquisadores na área educacional. Isso faz com que se volte um olhar diferente para a problemática educacional e, especificamente, para a docência nos diferentes níveis de ensino, buscando compreender o professor como sujeito histórico, dotado de subjetividades e intencionalidades. Nessa perspectiva, o saber docente vem sendo utilizado como importante categoria de análise que busca desvelar o entendimento da cultura escolar, da prática pedagógica, enfim, dos saberes de que se utilizam os professores em seu cotidiano.

A complexidade do processo de formação, particularmente da formação de professores, deverá envolver diferentes aspectos: sociais, políticos, filosóficos e culturais. É preciso ousadia para que possamos nos desvencilhar de velhas práticas formativas que pouco contribuíram para a formação de professores autônomos e conscientes da relevância social de sua profissão, pois existem outras dimensões a serem consideradas. De acordo com diferentes teóricos (Por exemplo: TARDIF, 2002<sup>18</sup>; GAUTHIER, 1998<sup>19</sup>; PIMENTA, 2000<sup>20</sup>), “dominar” o conteúdo específico não garante uma prática pedagógica eficaz. Trata-se de uma questão histórica, no sentido de que a atividade docente, durante muito tempo, foi pautada pela ênfase na transmissão de conteúdos prontos, inquestionáveis, na qual o professor tinha a tarefa apenas de divulgar e avaliar esses conteúdos. Nessa perspectiva, Roldão afirma que:

Tal como nas universidades medievais, redutos únicos do saber disponível, continuou a perpetuar-se a ideia de que se ensina porque se sabe. Só mais tarde o *saber sobre o como ensinar* - os saberes pedagógicos e didáticos - assumiram alguma visibilidade<sup>21</sup>.

Essa questão encontra-se presente no imaginário dos professores, ao considerarem que o domínio do conteúdo específico é capaz de promover uma boa aula. Nesse sentido,

O olhar social sobre a educação continua a manifestar, assim, uma distância, e mesmo uma hostilidade, face ao desenvolvimento de um saber educacional específico, traduzido nesta persistente defesa do descartar do *input* de conhecimento educacional como supérfluo em favor da manutenção de um estado pré-científico de espontaneísmo do ato de educar, regulado no máximo por bom senso e sólido saber exclusivamente confinado aos campos dos conteúdos científicos que integram o currículo escolar - o célebre escolástico “ensino porque sei” (ROLDÃO, 2005)<sup>22</sup>.



Diante dessa problemática é que se torna oportuno reavaliar os saberes que são importantes na formação dos professores. É preciso romper com a cultura do “ensino porque sei” para “ensino porque sei e sei ensinar” e, assim, construir uma outra perspectiva que promova uma formação de professores pautada nos diferentes saberes: sólidos conhecimentos da área específica e igualmente sólidos conhecimentos da área pedagógica. Ainda de acordo com Roldão,

Os docentes transportam um déficit de afirmação profissional exatamente pela fragilidade da sua relação com o saber definidor da atividade e consequentemente definidor do nível de profissionalidade; possuem, usam e trabalham com saberes, mas carecem de um saber próprio que os identifique e com que se identifiquem: ou vivem o saber como sinônimo dos conteúdos que ensinam, ou vivem o saber educativo na versão praticista divorciada da teorização e formalização que o saber educacional - que eles também não produzem - oferece no campo das ciências da educação, situada num outro mundo de produção do saber que apenas a formação procura “ligar” mas com escasso sucesso na ruptura desta divergência paradigmática das duas culturas em presença (ROLDÃO, 2005)<sup>23</sup>.

As pesquisas têm contribuído, ainda, para uma melhor compreensão dos processos formativos de professores e dos saberes que caracterizam a profissão docente. O desenvolvimento desses estudos utiliza uma abordagem teórico-metodológica que permite ouvir as vozes dos professores, a partir da análise de histórias de vida, trajetórias profissionais, práticas pedagógicas, etc. De acordo com Nóvoa (1995)<sup>24</sup>, esta outra roupagem da pesquisa educacional surge em oposição aos estudos anteriores que restringiam a profissão docente a um conjunto de regras, competências e técnicas prescritas, ou seja, que ignorava o professor como pessoa. Como consequência, esses estudos acabaram por gerar nos professores uma crise de identidade em decorrência da separação do eu pessoal e o eu profissional. As pesquisas atuais têm destacado o professor

*É preciso romper com a cultura do “ensino porque sei” para “ensino porque sei e sei ensinar” e, assim, construir uma outra perspectiva que promova uma formação de professores pautada nos diferentes saberes: sólidos conhecimentos da área específica e igualmente sólidos conhecimentos da área pedagógica*

como figura central dos estudos, possibilitando uma abordagem mais abrangente a partir de diferentes enfoques que possuem como pressupostos os saberes profissionais, a identidade docente, a prática pedagógica, dentre outros aspectos ligados ao exercício da profissão docente.

As concepções de formação de professores, antes a partir da ótica da capacitação, ou seja, da transmissão pura e simplesmente de conhecimentos prontos, para que os professores estivessem “treinados” para o exercício da docência, têm dado lugar a uma outra abordagem: a análise das práticas docentes, enfatizando os saberes dos professores, como estes são mobilizados e construídos no cotidiano acadêmico.

Nessa perspectiva, compreender os processos formativos, as experiências, as trajetórias de vida permite esclarecer uma série de questões que vão desde a forma como o professor ensina até ao modo como ele organiza os conteúdos, os procedimentos e como lida com os alunos. Isso faz com que se valorize um outro tipo de saber: o experiencial, aquele que brota da experiência, sendo validado por ela e que está diretamente ligado à maneira como o professor age, porque toma determinadas decisões e como se posiciona diante dos problemas cotidianos. Conforme Tardif (2000)<sup>25</sup>, os saberes da experiência dão segurança ao professor, porque já foram testados e validados no cotidiano de sua prática profissional.

No intuito de compreender melhor a configuração dos diferentes saberes necessários à prática docente, temos como referência que os saberes profissionais são elaborados, incorporados no processo do fazer docente, e que só têm sentido quando se considera o contexto em que essas práticas pedagógicas se constituem e são constituídas. Tardif (2000)<sup>26</sup> nos alerta para o fato de que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos porque formam um repertório de conhecimento unificado. São, portanto, ecléticos e pluridimensionais. Assim, esses saberes profissionais estão a serviço da ação, e é na prática que se tornam significativos. Além disso, Tardif (2000)<sup>27</sup> pontua que o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, consequentemente, os saberes dos professores trazem consigo a marca do humano. As dimensões éticas e estéticas na prática pedagógica dos professores passam a ser consideradas, pois essa prática implica a construção de valores, expectativas e relações interpessoais que vão tecendo a complexidade da trama que o processo de ensino-aprendizagem produz.

Nesse contexto, surgem os processos de formação continuada como importante espaço para oportunizar aos professores a aprendizagem dos diferentes saberes, para que possam exercer sua tarefa, bastante complexa, da melhor maneira possível, visto que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2002)<sup>28</sup>. Gage, citado por Gauthier (1998), trata da questão dos saberes pensando que o ensino

Distingue-se das receitas, das fórmulas e dos algoritmos; ele requer improvisação, espontaneidade e o manejo de um vasto leque de considerações em termos de forma, de estilo, de rapidez, de ritmo e de adequação, de modo tão complexo que nem os computadores conseguiriam realizar...<sup>29</sup>

Nessa dimensão, “o manejo de um vasto leque de considerações” só é possível se o professor teve a oportunidade de construir os diferentes saberes que o identificam como profissional da docência em toda sua complexidade. Ser professor requer uma multiplicidade de atitudes que ultrapassam a previsibilidade. É preciso aprender a lidar diariamente com o inesperado, os conflitos, as individualidades, a adversidade, e isso requer um tempo de formação para além dos limites das instituições de ensino superior.

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF, 2000)<sup>30</sup>.

A profissão docente implica saberes, o que demanda aos cursos de formação continuada de professores compreender como esses saberes são produzidos, integrados e utilizados na prática. A docência é assim entendida como um ofício pleno de saberes que a caracterizam (cf. GAUTHIER, 1988)<sup>31</sup>. O saber, afirma Charlot (2000), é construído em “*uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação (...). Como tal é produto de relações epistemológicas entre os homens*”<sup>32</sup>.

Charlot atribui uma dimensão relacional aos saberes, no entanto os distingue de informação e conhecimento. Para esse autor, a informação é um dado exterior ao sujeito, se constituindo no primeiro estágio do conhecimento. Conhecer relaciona-se a um segundo estágio: o de labor com as informações, analisando-as, contestando-as ou aceitando-as. O conhecimento é, então, o “*resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas*” (CHARLOT, 2000)<sup>33</sup>. O próximo estágio do conhecimento, conforme Pimenta (2000), “*tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria*”<sup>34</sup>. O conhecimento, ao ser elaborado e trabalhado em diferentes aspectos (éticos, estéticos, culturais, conceituais), configura-se em saberes que, por sua vez, têm sua dimensão individual e coletiva.

A compreensão dos saberes desenvolvidos nos cursos de formação continuada permite ampliar o entendimento das práticas formativas desses cursos e contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores. Os saberes são considerados, portanto, como o resultado de uma produção histórica e social, fruto de uma interação entre os sujeitos (professores) e seus processos formativos.

Os saberes docentes estão em constante movimento, passam por elaborações e reelaborações à medida que há necessidade e provêm de diferentes fontes: experiências, história de vida, curso de formação inicial e continuada, prática pedagógica, convivência com os pares, dentre outros. Portanto, compreender a importância dos saberes docentes tem, para este estudo, a intenção de evidenciar a necessidade de que os cursos de formação continuada favoreçam a articulação entre a formação teórica (saberes disciplinares) e os conhecimentos oriundos do universo acadêmico (saberes pedagógicos), uma vez que, ao afirmar ser a docência

**\_\_\_\_\_**

*Ser professor requer uma multiplicidade de atitudes que ultrapassam a previsibilidade. É preciso aprender a lidar diariamente com o inesperado, os conflitos, as individualidades, a adversidade, e isso requer um tempo de formação para além dos limites das instituições de ensino superior.*

**\_\_\_\_\_**

uma profissão que envolve a produção e a utilização de saberes, o conhecimento desses saberes docentes pode contribuir para a melhoria da formação e da profissionalização do professor, que será refletida na melhoria da qualidade de suas práticas.

Genericamente, os *saberes disciplinares* referem-se aos conhecimentos da área específica de formação, ou seja, um conhecimento que vai além da aquisição de informações. Os saberes disciplinares, conforme Gauthier (1998), dizem respeito “*aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo*”<sup>35</sup>. Referem-se também ao conhecimento do conteúdo a ser transmitido, uma vez que só se poderá ensinar o conteúdo que se domina (GAUTHIER, 1998)<sup>36</sup>. O conhecimento tem como ponto de partida o trabalho cognitivo com as informações, mas não se reduz a este, porque envolve a reflexão e a produção de novas formas de desenvolver as capacidades intelectuais.

Os *saberes pedagógicos* estão diretamente relacionados à orientação para a prática profissional da docência, às teorias da educação, aos processos de ensino-aprendizagem e aos princípios da organização escolar. Gauthier (1998)<sup>37</sup> ressalta que os saberes pedagógicos são os menos desenvolvidos durante a formação dos professores, o que se constitui em um problema, visto que são imprescindíveis à profissionalização do ensino. Para esse autor, “*os saberes pedagógicos constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor*”<sup>38</sup>.

O desenvolvimento dos saberes pedagógicos possibilita ao professor uma melhor compreensão do fenômeno educativo, do exercício da docência, além de ampliar as possibilidades de reflexão sobre suas práticas. Contribui, ainda, para que o professor desenvolva sua autonomia profissional, no sentido de planejar bem suas aulas, desenvolver princípios metodológicos que contribuam para o alcance dos objetivos educacionais, utilize a avaliação da aprendizagem a partir de uma abordagem

mais formativa, enquanto importante instrumento balizador do processo de ensino-aprendizagem (TEIXEIRA, 2007)<sup>39</sup>.

## IDENTIDADE PROFISSIONAL: A DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

A identidade docente não se desenvolve apenas nos cursos de formação, mas é na intrincada teia de relações que vão se estabelecendo entre formação inicial e continuada, experiências pedagógicas e vivências (família, espaços educacionais e sociais) que cada um constrói sua identidade pessoal e profissional. É preciso, ainda, destacar que não se torna professor do dia para a noite, mas é um processo longo e complexo. A partir das vivências, do curso de formação inicial e das diversas experiências, os diferentes saberes (disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais) vão se consolidando num processo dinâmico, o que caracteriza a profissão docente. Isso quer dizer que a identidade docente não é um dado inerte, pronto e acabado, mas um processo que vai aos poucos se constituindo, sendo modelada, modificada e produzida ao longo das trajetórias profissionais.

A identidade não é produzida de forma linear e estática, mas se constitui justamente nas contradições apresentadas durante as diferentes experiências pessoais e profissionais. Esse caráter de construção permanente da identidade docente é ilustrado na citação abaixo:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2000)<sup>40</sup>.

O desenvolvimento da identidade é sempre um processo bastante complexo, que necessita de tempo. “*Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças*” (NOVOA 1995)<sup>41</sup>. Além disso, a identidade não pode ser adquirida, não é uma propriedade, nem um produto. Por isso, não é simples o tornar-se professor e identificar-se com uma profissão cuja imagem está bastante desgastada e não oferece referências estimuladoras.

Os docentes, em sua maioria, identificam-se mais com o curso de formação inicial do que propriamente com a docência. Comumente, ao serem indagados sobre sua profissão muitos professores afirmam ser médicos que lecionam no curso de medicina, biólogos que ministram aulas no curso de biologia, historiadores que ensinam história, engenheiros que lecionam no curso de educação tecnológica, etc. Parece haver uma dificuldade para se identificarem com a docência, o que é reforçado pelas políticas instituídas em

grande parte das instituições educacionais: o exercício da docência torna-se uma sobrecarga para os professores, que são muito mais incentivados a cuidarem de suas pesquisas, a produzirem inúmeros artigos para publicação demandados pelas agências de fomento à pesquisa que constantemente avaliam muito mais a quantidade de produção do que a qualidade dos artigos.

Assim, “dar aulas” passa a ser algo “de menor valor”, principalmente quando se tem uma demanda grande de outras tarefas a serem cumpridas no interior das instituições: bancas, orientações de alunos, participação em eventos científicos, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, os estudantes são penalizados muitas vezes com a má qualidade das aulas em virtude do despreparo de seus professores.

## NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES: PONTUANDO ALGUNS ASPECTOS

Os processos de desenvolvimento profissional e formação continuada de professores têm-se tornado uma demanda urgente, dada a complexidade do exercício dessa profissão. “*A docência é uma profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento*” (PIMENTA, 2002)<sup>42</sup>. Portanto, requer do professor, além do amplo conhecimento científico de sua área de atuação, o domínio dos saberes pedagógicos.

Esses estudos têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante. Pimenta (2000) ressalta a importância “*de ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise*”<sup>43</sup>. De acordo com Tardif (2000) é importante compreender a epistemologia da prática profissional como o “*estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas*”<sup>44</sup>. Sendo assim, o desenvolvimento dos cursos de formação continuada deve propiciar uma reflexão mais ampla sobre a relação objetivos/finalidades da educação, as relações conteúdo/método e as relações procedimentos/recursos, bem como os processos de avaliação na perspectiva de uma teoria crítica de educação.

O “o que” e o “como” ensinar são questões diretamente vinculadas ao “para quem” e “onde” se ensina. Isso significa que os conteúdos e a forma como serão desenvolvidos com os estudantes não poderão estar dissociados das características socioculturais e do contexto histórico-social em que se efetivará o processo de ensino-aprendizagem. Deve-se considerar ainda que a apropriação do conhecimento pelos estudantes envolve dificuldades que podem estar na natureza do próprio conhecimento.

No contexto escolar, de modo geral, observamos constantemente estudantes desmotivados com seus cursos, reivindicando aulas mais significativas e prazerosas, professores insatisfeitos com o processo e resultados da aprendizagem discente, coordenadores de cursos ansiosos por melhores resultados. Diante desses dilemas partimos do pressuposto não de uma formação pedagógica para atuar na docência ou “ensinar” os professores a ministrar suas aulas, mas a possibilidade de criar espaços para



aprendizagens em diálogo com a experiência e a história de vida de cada professor. Surge, então, a necessidade de se criar nas instituições educacionais – universidades, escolas de educação básica, escolas profissionalizantes – espaços fecundos para a prática de reflexões sobre a docência, para explicitar descobertas e experiências significativas, para estimular um processo permanente de exercício crítico da prática docente e reavivar a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, apontaremos algumas alternativas positivas no campo da formação continuada de professores que tenham como objetivos: compreender a condição histórico-social das instituições educacionais no contexto atual; analisar diferentes concepções de educação e teorias de aprendizagem; compreender a importância dos procedimentos didático-pedagógicos para a organização dos processos de ensino-aprendizagem; buscar propostas metodológicas que apontem para a coerência entre teoria e prática na atuação docente; incentivar a construção de uma postura científica e didático-metodológica no cotidiano do trabalho em sala de aula; refletir sobre a docência. Tais objetivos poderão ser alcançados a partir do desenvolvimento de temáticas como:

- a) **Educação e conhecimento:** teorias de conhecimento e educação, concepções de produção do conhecimento, paradigmas educacionais e de pesquisa, concepções de educação e tendências e correntes pedagógicas na prática educativa;
- b) **Profissão e profissionalização docente:** formação inicial, processos de formação permanente (formação em serviço), análise das práticas cotidianas, socialização de experiências entre professores, apreensão dos movimentos de profissionalização, desenvolvimento da identidade docente, construção dos saberes da docência;
- c) **Os espaços de ensino-aprendizagem:** reflexões sobre a aula como momento de produção de conhecimentos e desenvolvimento do pensamento, possibilidades de tornar a sala de aula um ambiente favorável ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, relação indissociável entre teoria e prática;
- d) **Planejamento educacional e avaliação da aprendizagem:** (projetos pedagógicos, planos de curso, planos de aula) importância do planejamento como elemento orientador da prática pedagógica, concepções, abordagens e instrumentos de avaliação da aprendizagem, avaliação como momento privilegiado de estudos;
- e) **Relação professor-aluno:** autonomia docente e discente, autoridade *versus* autoritarismo, papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

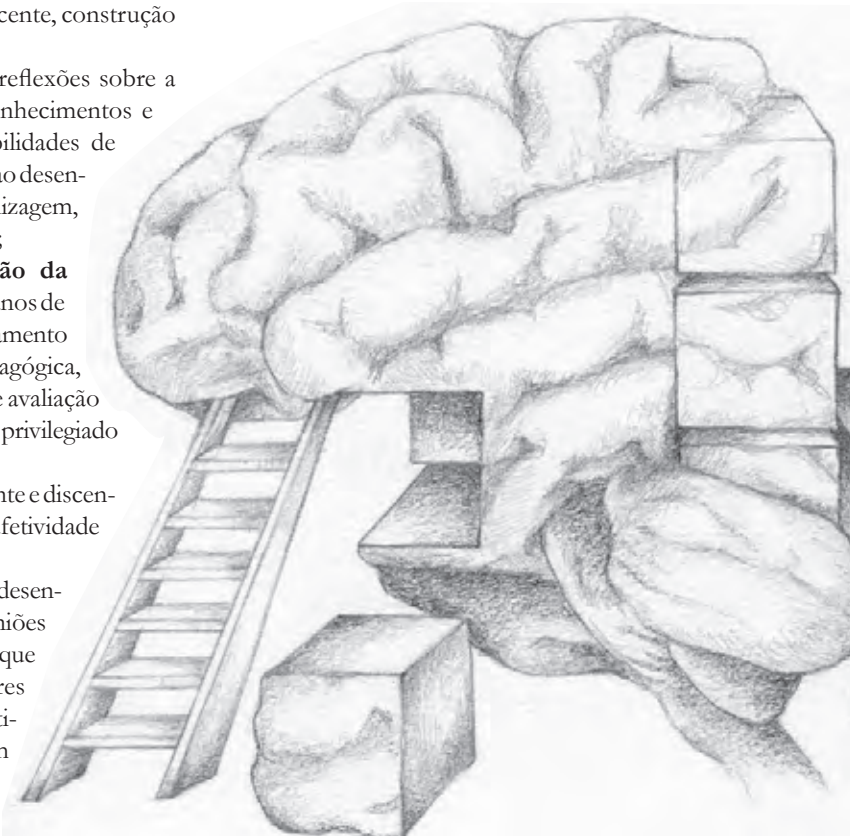
As unidades temáticas propostas podem ser desenvolvidas a partir de diferentes perspectivas: reuniões de estudo com leitura e discussão de textos que abordem os temas; encontros entre professores para relatos de experiências; elaboração coletiva de projetos de pesquisa-ação que tenham como temas questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem; aulas dialogadas;

pesquisa bibliográfica; seminários, trabalhos individuais e em grupo, além da utilização de diferentes técnicas de ensino.

A carga horária dos encontros poderá ser organizada a partir das possibilidades e necessidades do grupo de professores em processo de formação continuada. A avaliação da aprendizagem no curso deverá ter como pressuposto a abordagem formativa, que acompanhará todo o processo das aulas. Nos cursos que organizamos e desenvolvemos, a avaliação proposta foi a partir da produção de um Memorial Reflexivo produzido pelos professores cursistas.

O memorial de formação é um gênero textual que tem sido valorizado cada vez mais, uma vez que representa ao mesmo tempo uma oportunidade de os educadores desenvolverem sua escrita, de tomarem a palavra para contar a própria história e de serem protagonistas de seu processo formativo. O Memorial é uma atividade reflexiva que poderá contribuir para o desenvolvimento da identidade pessoal e profissional, uma vez que se trata do resultado de uma narrativa da própria experiência retomada a partir de fatos significativos que vêm à lembrança. Contudo, o processo de recordar não é apenas lembrança, mas sim um exercício de compartilhamento de experiências vividas.

A proposta de elaboração do Memorial no Curso de Formação Continuada de Professores representa a possibilidade de discutir, analisar e refletir criticamente as implicações da formação e da profissionalização docente inicial e continuada no processo de ensino-aprendizagem e suas relações, na perspectiva dos participantes, enquanto pessoas que constroem a base para o crescimento profissional para além dos preconceitos e estereótipos arraigados secularmente à profissão docente.



## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

A análise da literatura referente à docência reitera que a formação de professores constitui-se numa área de conhecimentos, de investigação e de propostas de intervenção profissional em favor do ensino, da aprendizagem, da universidade e, também, em favor do desenvolvimento das pessoas. Não se trata, então, de desenvolver processos de ensino tradicionais, centrados apenas na figura central do professor, mas de buscar procedimentos metodológicos que apontem para a coerência entre teoria e prática, pensamento e ação, conteúdo e forma. Trata-se de preparar os estudantes para realizar a crítica e a reflexão no mundo do trabalho em que irão inserir-se como profissionais bem preparados, munidos de ferramentas que lhes possibilitem o exercício competente da profissão. Além disso, será preciso que os docentes envidem esforços no sentido de promover práticas que desenvolvam a dimensão formativa do humano pautadas em valores éticos e estéticos. Nesse sentido, o compromisso social das instituições de ensino será não somente produzir e disseminar informações e conhecimentos, mas também formar pessoas com sólidos valores, como: consciência ética, compromisso e responsabilidade com o conhecimento adquirido, solidariedade, justiça, dignidade e respeito à vida humana e planetária.

Diante da complexidade inerente ao exercício da docência, a formação continuada de professores deverá ser pensada e efetivada a partir da relação dinâmica entre a realidade histórica e a sua totalidade concreta em que atuam os docentes. O desafio que se apresenta às instituições educacionais é o de organizar os cursos de formação continuada com base numa perspectiva emancipadora, na qual o professor seja considerado um participante de seu processo formativo. Outro desafio será o de reconhecer que medidas simplistas não são capazes de resolver questões complexas, ou seja, será preciso instituir processos formativos baseados em princípios orientadores que realmente possibilitem uma sólida formação teórico-prática, capaz de munir os professores dos diferentes saberes profissionais para o exercício da docência. Nessa perspectiva, as instituições educacionais deverão propiciar condições efetivas, como a disponibilidade de horários, infra-estrutura e incentivos para que seus professores possam e desejem participar dos cursos de formação continuada.

A partir da avaliação dos cursos de formação continuada, realizados pelos professores ingressantes e veteranos da Universidade, constatamos que esses professores têm consciência de suas limitações formativas, mas, ao mesmo tempo, demonstram interesse em desenvolver a dimensão didático-pedagógica para melhorar sua prática docente. Consideramos que os objetivos dos cursos realizados foram alcançados, conforme demonstram os relatos de alguns professores que já atestaram mudanças concretas em suas práticas, com melhoria, inclusive, da relação professor-aluno. Os aspectos principais citados pelos professores no momento da avaliação final do curso foram: “a riqueza dos encontros com colegas de outras áreas”, “a possibilidade de refletirem juntos os problemas comuns entre os pares”, “a troca de experiências e o efeito positivo já sentido na organização e no desenvolvimento de suas aulas”. Um dos professores chamou a atenção para o fato de terem desenvolvido ainda mais a capacidade reflexiva de suas práticas, além do desejo de melhorar suas

aulas, de planejar melhor e romper com a concepção tradicional de avaliação da aprendizagem, buscando novos instrumentos e a explicitação dos critérios avaliativos<sup>45</sup>.

O caminho está se desenhando durante nossa trajetória de desenvolvimento dos cursos. Abrimos espaços para sugestões e temos a esperança de continuar o diálogo enriquecedor com os professores no sentido de romper com a solidão acadêmica, instituindo um espaço fecundo para troca de experiências, para compartilhar angústias e, por que não, criar novos procedimentos metodológicos que objetivem, cada vez mais, a crescente melhoria da qualidade na educação. Temos consciência das dificuldades enfrentadas pelos professores para participar dos cursos, principalmente pela questão de horários. Mas a utopia continua: ela não nos deixa parar de caminhar e acreditar!

## NOTAS

- GALEANO, Eduardo. **Utopia**. Disponível em: <<http://www.escretores.org/galeano.htm>> Acesso em: 10/12/08.
- BAZZO, Walter A. Ser um educador em tecnologia. In: FRANCO, M. Estela; KRAHE, Elizabeth (Orgs.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EdPUCRS, 2007. p. 189-204.
- Id. ibid.**
- O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/ 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Essas diretrizes apontam para uma reestruturação dos cursos de licenciatura, no sentido de romper com o conhecido esquema “3 + 1”, em que a ênfase é no bacharelado e a licenciatura fica secundarizada como um apêndice na formação do graduando. Uma das principais modificações instituídas pela Resolução 1/2002 do CNE refere-se ao aumento da carga horária para 400 horas de prática de ensino como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, mais 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso, totalizando 800 horas, além de 1/5 do total da carga horária que deverá ser destinado à formação pedagógica.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- CUNHA, M. Isabel. Ensino como mediação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). **Professor do ensino superior: docência e formação**. 2.ed. Brasília: Plano Editorial, 2001. p. 80.
- Id. ibid.**
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.
- PIMENTA, Selma G. Pesquisa e Formação de Professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, Valter S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas(SP): Papirus, 2006. p. 67-88.
- Id. ibid.**, p. 74.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos

- universitários. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, nº 13, p. 5-23, 2000; **Id. Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- <sup>15</sup> CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- <sup>16</sup> GAUTHIER, Clemon. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí (RS): Ed. Unijuí, 1998.
- <sup>17</sup> A racionalidade técnica, conforme Giroux (1997), está calcada em ideologias instrumentais que reduzem os professores a técnicos, de modo que, imersos na burocracia escolar, estejam incumbidos de “administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. Contrapondo-se a esse modelo, Giroux reafirma a ideia de que a docência é um trabalho intelectual e não puramente técnico. Dessa forma, será preciso encarar os professores como “intelectuais transformadores”, o que significa conferir ao exercício da docência a dimensão política (GIROUX, Henry. **Os Professores como intelectuais** – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 166).
- <sup>18</sup> TARDIF (2002). **op. cit.**
- <sup>19</sup> GAUTHIER (1998). **op. cit.**
- <sup>20</sup> PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.
- <sup>21</sup> ROLDÃO, Maria do Céu. Saber educativo e culturas profissionais - contributos para uma construção/desconstrução epistemológica. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 7.. Portugal, 2005, p. 1-26. Disponível em: <[www.space.org.pt](http://www.space.org.pt)>, Acesso em: 22/11/05. p. 21.
- <sup>22</sup> **Id. ibid.**, p. 9.
- <sup>23</sup> **Id. ibid.**, p. 21-22.
- <sup>24</sup> NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1995.
- <sup>25</sup> TARDIF (2000). **op. cit.**
- <sup>26</sup> **Id. ibid.**
- <sup>27</sup> **Id. ibid.**
- <sup>28</sup> TARDIF (2002). **op. cit.**, p. 20.
- <sup>29</sup> GAGE. **Apud**. GAUTHIER (1998). **op. cit.**, p. 96.
- <sup>30</sup> TARDIF (2000). **op. cit.**, p. 218.
- <sup>31</sup> GAUTHIER (1998). **op. cit.**, p. 28.
- <sup>32</sup> CHARLOT (2000). **op. cit.**, p. 62.
- <sup>33</sup> **Id. ibid.**, p. 61.
- <sup>34</sup> PIMENTA (2000). **op. cit.**, p. 22.
- <sup>35</sup> GAUTHIER (1998). **op. cit.**
- <sup>36</sup> **Id. ibid.**, p. 29.
- <sup>37</sup> **Id. ibid.**, p. 34.
- <sup>38</sup> **Id. ibid.**
- <sup>39</sup> TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo. **Tornar-se professor**: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. 223f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- <sup>40</sup> PIMENTA (2000). **op. cit.**, p. 19.
- <sup>41</sup> NÓVOA (1995). **op. cit.**, p. 16.
- <sup>42</sup> PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- <sup>43</sup> PIMENTA (2000). **op. cit.**, p. 17.
- <sup>44</sup> TARDIF (2000). **op. cit.**, p. 13.
- <sup>45</sup> Informações colhidas a partir da avaliação escrita e no grupo focal realizado com os professores participantes do I e II Cursos de Formação Continuada, no período entre 2007 e 2008. Os cursos foram promovidos pelo NAPP (Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor – PROREH/UFU – Universidade Federal de Uberlândia). Inicialmente os cursos foram organizados com carga horária de 40 horas e oferecidos aos docentes. Além dos cursos também foram oferecidos minicursos com carga horária de 8 horas, de acordo com as temáticas sugeridas pelas Unidades Acadêmicas.

## ABSTRACT

**Geovana Ferreira Melo Teixeira.** *Teaching: a construction based on multiple conditioning factors.*

*This article discusses issues related to teaching based on multiple conditioning factors: education, insertion in the teaching career, and impasses and challenges posed by the teaching practice. The objective is to analyze the locus of teacher education and its legal aspects, discuss knowledges and professional identity, and present reflections on active continuing education for teachers. The starting point for the analysis was the study of the literature on teacher education, in addition to data collected from teachers undergoing professional training. The challenge posed to educational institutions is to organize continuing education courses with an emancipatory perspective, in which the teacher is seen as a participant in his/her education.*

**Keywords:** *Teaching; Teacher Education; Initial Education; Continuing Education; Professional Identity; Knowledge.*

## RESUMEN

**Geovana Ferreira Melo Teixeira.** *Docencia: una construcción a partir de condicionantes múltiples.*

*El presente artículo pone de manifiesto asuntos relacionados con la docencia a partir de condicionantes múltiples: la formación, la inserción en la carrera de magisterio, los impasses y los desafíos impuestos por la práctica docente. Tiene por objeto analizar la situación de la formación de profesores y sus aspectos legales, así como también discutir los conocimientos y la identidad profesional y asimismo presentar reflexiones con respecto a la formación continua de profesores en servicio. El análisis tuvo como punto de partida el estudio de la literatura dedicada a la formación de profesores, además de los datos recogidos por los profesores que tomaban cursos. Las instituciones educacionales se enfrentan con el desafío de organizar cursos de formación continua tomando como base una perspectiva emancipadora en la cual se considera al profesor como una parte integrante del proceso formativo.*

**Palabras clave:** *Docencia; Formación de Profesores; Formación Inicial; Formación Continua.; Identidad Profesional; Saber.*





---

# TRABALHO: ATIVIDADE OU (DE) FORMAÇÃO?

*Eliana Perez Gonçalves de Moura\**  
*Maria Isabel Rodrigues Lima\*\**

## Resumo

Este artigo visa refletir sobre as vicissitudes do trabalho, enquanto atividade humana, as quais vêm sofrendo importantes transformações sob a influência das sucessivas crises do sistema capitalista. Inicialmente descreveremos o trabalho como uma atividade complexa e mutável para, posteriormente, apresentar algumas características da atual forma de organização do trabalho capitalista que, ao colocar limites e entraves à atividade, gera a (de)formação do trabalho e dos trabalhadores. Na sequência, apresentaremos o modelo de organização do trabalho proposto pela economia solidária, o qual, além de poder ser uma possível alternativa frente à globalização e ao desemprego crescente, pode se articular aos interesses da atividade humana na medida em que, privilegiando o trabalho associado, pretende construir novos modos de trabalhar e de viver baseados em relações cooperativas e solidárias.

**Palavras-chave:** Trabalho; Capitalismo; Economia Solidária.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, tornou-se quase inevitável escapar dos solavancos do mercado financeiro impregnado de incertezas. Causa e consequência de inúmeras crises do sistema capitalista, dessa vez a “globalização” do mercado financeiro gerou um colapso de magnitude mundial cujas repercussões ainda não estão totalmente visíveis. Ante tantas perplexidades e incertezas temos a sensação de estar em um barco à deriva, e somos levados a problematizar, afinal, aonde vamos parar em meio ao turbilhão de crises globalizadas que assistimos na atualidade?

O discurso que ecoa em nossos ouvidos denuncia uma crise que parece derreter o sistema financeiro mundial, ameaçando-nos de um colapso desconhecido e desconcertante que parece sinalizar, em letras vermelhas e garrafais, que “*o modelo econômico capitalista, tal como o conhecemos, já era!*” Considerando que a estruturação do trabalho forjou-se na esteira do sistema capitalista e que suas consequências repercutem sobre as relações de trabalho marcando o homem não apenas como trabalhador, mas como ser social, ante o atual cenário cabe refletirmos sobre outras possibilidades de trabalho desvinculadas da perspectiva do emprego nos moldes capitalistas.

---

\* Mestre em Psicologia Social e Personalidade pela PUCRS. Doutora em Educação pela PUCRS. Pesquisadora e docente do Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade da FEEV/VALE. E-mail: elianapgm@feevale.br

\*\* Psicóloga pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Pós-Graduada em Pedagogia Empresarial pela FEEV/VALE. Mestranda em Inclusão Social e Acessibilidade pela FEEV/VALE. E-mail: isabelpsico@gmail.com

Recebido para publicação em: 03/12/08.

Para sustentar nossos argumentos, tomaremos as observações que vimos efetuando junto ao Fórum Municipal de Economia Solidária de Novo Hamburgo. Nosso envolvimento com o referido Fórum fez parte de uma estratégia de aproximação ao campo empírico a fim de construir o delineamento metodológico da pesquisa que subsidiará nossa dissertação junto ao Mestrado Profissional em Inclusão Social e Acessibilidade. Desse modo, procedemos a um mapeamento inicial, no período compreendido entre março e dezembro de 2008, no qual foram observadas dez (10) reuniões do Fórum Municipal de Economia Solidária e uma (01) reunião do Fórum Regional do Vale dos Sinos<sup>1</sup>. Nesses espaços temos assistido se manifestar de forma viva um outro olhar sobre o trabalho e as relações, trazendo à tona possibilidades de criação, autonomia, cooperação e autogestão. Nossa discussão, por um lado, fundamenta-se nas postulações teóricas de Yves Schwartz (2000)<sup>2</sup> sobre a noção de atividade humana e, por outro lado, em Cattani (2003), Arruda (2003) e Singer (2002)<sup>3</sup>, autores que definem a economia solidária e os princípios que balizam essa forma de trabalhar e viver.

## TRABALHO COMO ATIVIDADE INDUSTRIOSA: ESCLARECIMENTOS CONCEITUAIS

Em uma acepção clássica, o trabalho é considerado uma sequência de operações a serem executadas independentemente de quem irá realizá-las. Nesse sentido, diversas disciplinas têm-se ocupado do estudo do trabalho humano partindo de temas e problemas particulares e abordando questões diversas do mundo

do trabalho. Dentre tantas, algumas já podem ser consideradas tradicionais, como, por exemplo, as análises sobre as mutações, a qualificação, o emprego/desemprego, a saúde, etc.

Contudo, em geral as discussões de quase todas as disciplinas que compõem o campo dos estudos sobre o trabalho humano têm convergido para questões em torno da *atividade* de trabalho, contribuindo para a emergência de um debate específico em torno do conceito de atividade, constituindo-se no ponto de interseção de disciplinas tais como: filosofia, psicologia, sociologia, lingüística, ergonomia, engenharia, etc. Com efeito, de acordo com (CUNHA) “o trabalho pode ser tratado sob as mais diversas perspectivas, ao sabor dos conceitos e métodos adotados em cada disciplina”<sup>4</sup>, mas a base comum é dada pela *atividade*, tal como essa categoria vem sendo elaborada pela ergonomia (da atividade) e pela ergologia.

Desse modo, embora utilizado de forma indiferenciada na linguagem coloquial, o termo *atividade* encerra uma noção complexa que, no âmbito deste texto, cabe ser desenvolvida com vagar a fim de ressaltar a importância que esse conceito assume nesta discussão. Assim, quando abordamos o trabalho como uma atividade que se modifica continuamente e que sempre será construída ou reconstruída de forma singular por aqueles que a executam, estamos nos alinhando aos estudos franceses da ergonomia da atividade e da ergologia, disciplinas que consideram o trabalho um objeto de estudo complexo cuja compreensão e análise exigem uma abordagem multidisciplinar.

Seguimos os postulados de Yves Schwartz (2000)<sup>5</sup>, o qual define o trabalho como atividade humana que promove a mediação com o meio através dos valores e possibilita associar o individual e o coletivo, bem como os níveis macro e micro da vida social. Portanto, abordamos o trabalho levando em conta as múltiplas dimensões humanas implicadas no seu exercício.

De acordo com Schwartz (2000)<sup>6</sup>, o conceito de atividade exhibe três características. A primeira diz respeito à transgressão, a qual expressa as tensões entre o que é formalizado pelas



*“o trabalho pode ser tratado sob as mais diversas perspectivas, ao sabor dos conceitos e métodos adotados em cada disciplina”, mas a base comum é dada pela atividade, tal como essa categoria vem sendo elaborada pela ergonomia (da atividade) e pela ergologia.*



*a execução do trabalho sempre será confronto do homem com outros homens, na medida em que as normas antecedentes sempre dizem respeito a outrem.*



normas e conceitos e o informal, o que não é bem codificado ao nível da linguagem. A segunda característica da atividade é a mediação, um aspecto dinâmico dessa transgressão, que nas atividades de trabalho se apresenta como algo obscuro porque se encontra incorporado nos corpos dos sujeitos. Por fim, a terceira característica da atividade é a contradição que instaura um debate de normas em que cada sujeito é convocado a gerir cotidianamente suas ações (BRITO)<sup>7</sup>.

Seguindo as postulações teóricas da ergologia, Cunha adverte que “*toda experiência de trabalho é encontro, confrontação de um ser vivo às normas e valores antecedentes numa situação histórica sempre singular*”<sup>8</sup>. Nessa perspectiva evidencia-se toda a complexidade implicada no trabalho, pois sua execução, por um lado, sempre será confronto do homem consigo mesmo na medida em que efetua escolhas frente às normas antecedentes. Por outro lado e ao mesmo tempo, a execução do trabalho sempre será confronto do homem com outros homens, na medida em que as normas antecedentes sempre dizem respeito a outrem.

Segundo Schwartz, toda atividade é sempre uso de si “por si” e uso de si “pelos outros”<sup>9</sup>. O conceito de atividade, portanto, mostra-nos “*a existência de laços intrínsecos entre a atividade, o universo de valores e os saberes engendrados nas atividades*” (BRITO)<sup>10</sup>.

Nesse sentido, Antunes<sup>11</sup> afirma que é a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não-humanas. Tomando por base Lukács, Antunes<sup>12</sup> ressalta que através do trabalho ocorre uma dupla transformação entre ser humano e natureza. Nesse embate, ao trabalhar o homem transforma a natureza e, ao mesmo tempo, se transforma pelo trabalho. Nessa mesma linha, Arroyo<sup>13</sup> afirma que o homem, ao fazer, se faz, pois é nas relações de trabalho e de trocas que o homem realiza suas potencialidades.

Com efeito, pode-se perfeitamente entender que, para as pessoas, a necessidade de trabalhar representa muito mais do que a mera sobrevivência: representa também a ocupação de um lugar social através do trabalho. Essa tem sido a forma como se tem entendido a importância do trabalho na vida das pessoas: como uma oportunidade de reconhecimento não apenas pelo que fazem, mas pelas características e jeitos de ser que as constituem.

O problema é que no âmbito do sistema capitalista essa



compreensão não parece ser compatível com a lógica da homogeneização, que impõe às pessoas padrões de referência individualizantes, calcados no valor da competitividade e baseados numa concepção de indivíduo isolado, situado em um “vácuo” social. A lógica que anima o sistema capitalista, portanto, desconhece e desconsidera um conceito que funda uma concepção de sujeito que negocia com o meio e com os outros através de saberes engendrados na atividade.

## O CAPITALISMO E A (DE)FORMAÇÃO DO TRABALHO

O processo de globalização crescente, o fortalecimento das grandes corporações, a competição acirrada no meio empresarial e, mais recentemente, a instabilidade nos mercados financeiros mundiais ocasionaram a extinção de muitas empresas que não conseguiram acompanhar o novo padrão de concorrência.

Esse processo, que consolidou o modelo e a visão capitalistas, produziu o gradativo aumento das grandes potências empresariais, o que implicou o aumento da exploração e da precarização da vida humana, escancarando, por sua vez, a precariedade do trabalho, que se manifesta por meio de empregos temporários, terceirizados e flexíveis. Conforme afirma Castel, “*desestabilização, precarização, desemprego, são ameaças que [...] se fazem onipresentes para o conjunto da sociedade*”<sup>14</sup>. Nesse sentido,

[...] dados e tendências evidenciam uma nítida redução do proletariado fabril, industrial, manual, especialmente nos países de capitalismo avançado, quer em decorrência do quadro recessivo, quer em função da automação, da robótica e da microeletrônica, gerando uma monumental taxa de desemprego estrutural (ANTUNES)<sup>15</sup>.

Segundo Antunes<sup>16</sup>, o capitalismo ocasiona o decréscimo dos empregos em tempo integral e, ao mesmo tempo, gera um aumento das formas de subproletarização através da expansão do número de trabalhadores parciais, precários, temporários, subcontratados etc.

Essas transformações instigam uma competição acirrada entre os que têm emprego e os que não têm, ou entre os “de dentro” e os “de fora” do mercado de trabalho formal, pois há uma busca incessante para conquistar “um lugar ao sol” (através de um posto de trabalho e/ou cargo) e sentir-se útil e integrado na sociedade. Vivemos um tempo em que

ter um emprego em que seja possível gozar os direitos legais e fazer carreira passou a ser privilégio de uma minoria. [...] Na realidade, pela pressão do desemprego em massa, a situação dos trabalhadores que continuaram empregados também piorou: muitos foram obrigados a aceitar a “flexibilização” de seus direitos e a redução de salários diretos e indiretos. Sobretudo a instabilidade no emprego se agravou, e a competição entre os trabalhadores dentro das empresas para escapar da demissão deve ter se intensificado (SINGER)<sup>17</sup>.

Desse modo, a engrenagem capitalista enquadra os trabalhadores em “aptos” ou “inaptos”, na medida em que aumenta as exigências de qualificação e descarta os que supostamente não possuem atributos que os classifiquem como supercapazes, super-



homens ou semideuses. Isso reforça a condição de subordinação dos trabalhadores, pois os obriga a “submeterem-se” para não serem “carimbados como inaptos”.

Antunes<sup>18</sup> enfatiza que na sociedade capitalista o trabalho é degradado, aviltado, pervertido e depauperado, pois a força de trabalho torna-se uma mercadoria em vez de ser uma forma humana de realização das pessoas. No sistema capitalista, a supremacia do lucro dita as regras, utilizando mecanismos para alinhar os trabalhadores de forma a obter mais lucro com menos custo, o que gera um aumento do número de tarefas para os que estão empregados e, ao mesmo tempo, um decréscimo dos salários oferecidos no mercado. Assim ocorre a venda da força de trabalho: mediante o pagamento de um salário que sustenta relações de subordinação e submissão dos trabalhadores e incentiva mecanismos de dominação.

Kuenzer<sup>19</sup> afirma que, de forma implícita, o trabalhador é educado para aceitar sua função, seu salário e ainda ser agradecido à empresa pelos serviços que coloca à disposição dos trabalhadores (como, por exemplo, creche, assistência médica, etc.).

Nesse sentido, Schwartz<sup>20</sup> adverte que o “estatuto do assalariado” é um estatuto submisso, que condiciona as pessoas à subordinação, só lhes restando executar a “cartilha” da empresa. Esse “estatuto” sustenta-se sobre uma engrenagem de dominação que, cada vez mais, ganha força em virtude da escassez de empregos, pois as pessoas necessitam uma “colocação”, um lugar para

se sentirem inseridas no contexto social através de um emprego, mesmo que isso implique docilizar seus corpos e afetos.

Segundo Gomez, Frigotto, Arruda *et al.*,<sup>21</sup> no regime capitalista desenvolveu-se um processo de dominação do homem nas suas dimensões físicas, fisiológicas, de seu tempo, de seu espaço, de sua vontade, de seus desejos, de seus estímulos e motivações, para adequá-lo à produção.

Desse modo, exige-se do trabalhador obediência, adaptação, esforço, muita transpiração e ainda que “vista a camiseta da empresa”. Durand<sup>22</sup> refere que o problema não está em vestir a camisa, mas em precisar se despir de si mesmo para fazê-lo.

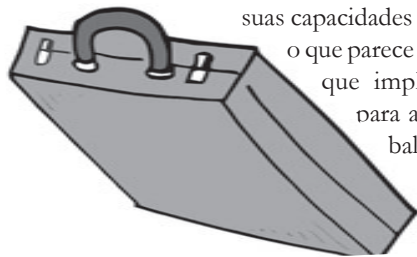
A exigência de uma “nudez subjetiva” pode ser considerada uma “agressão”, muitas vezes velada, a qual visa suprimir as diferenças, as vontades, os gostos e desejos, ou seja, pretende descolar dos trabalhadores aquilo que os constitui e os liga em uma sociedade de humanos.

É sob essa perspectiva que podemos denunciar os efeitos deletérios do sistema capitalista sobre os trabalhadores, na medida em que visa a promover a inércia e/ou um rompimento do vínculo entre trabalhador e atividade. No modo de organização social capitalista há a explícita intenção de controlar o desejo dos trabalhadores, que é o “motor” da ação, conduzindo-os a perder a mobilidade e sua capacidade de construir(se) e reconstruir(se) no mundo. Conforme advertem Guattari e Rolnik, “o desejo, em qualquer dimensão que se o considere, nunca é uma energia indiferenciada, nunca é uma função de desordem [...] o desejo é sempre o modo de produção de algo, o desejo é sempre o modo de construção de algo”<sup>23</sup>.

Considerando o exposto, para que o homem possa desenvolver suas potencialidades é fundamental que tenha espaço para criação e recriação em sua atividade, caso contrário poderá ocorrer o inverso: entrar em um processo de “entorpecimento progressivo”, em que as possibilidades de criação e de aprendizado ficam submetidas aos ditames de outrem: o mercado capitalista.

Além disso, é importante considerar que, na atual fase do capital, o trabalho manual está sendo substituído pelo trabalho de maior dimensão intelectual, através do qual ocorre uma apropriação das capacidades cognitivas do trabalhador, buscando envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária (ANTUNES)<sup>24</sup>.

Portanto, mais uma vez é visível a tentativa de moldar e formatar o trabalhador através da “apropriação” de suas capacidades e de sua subjetividade, o que parece retratar a perversidade que implicitamente contribui para a (de)formação do trabalhador.



Essas mudanças, segundo Antunes<sup>25</sup>, geraram, de um lado, a formação de trabalhadores polivalentes e multifuncionais da era informacional e, de outro, uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que vivem de empregos temporários ou estão desempregados. Esses dois pólos, embora distantes, coexistem



*é importante considerar que, na atual fase do capital, o trabalho manual está sendo substituído pelo trabalho de maior dimensão intelectual, através do qual ocorre uma apropriação das capacidades cognitivas do trabalhador, buscando envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária*

em um mesmo ambiente e, mesmo que não dialoguem entre si, estão ali, repelindo-se ou não.

Considerando o lugar dedicado ao trabalho na existência, a questão é saber que tipo de homens a sociedade fabrica através da organização do trabalho. Entretanto, o problema não é, absolutamente, criar novos homens, mas encontrar soluções que permitissem pôr fim à desestruturação de um certo número deles pelo trabalho (DEJOURS)<sup>26</sup>.

Nesse sentido, concordamos com Cattani<sup>27</sup>, quando afirma que a economia capitalista precisa ser superada. O referido autor enfatiza que, sob todos os aspectos, ela é predatória, exploradora, desumana e, sobretudo, medíocre, não dando conta da gama de potencialidades do tempo presente. Sendo assim, urge pensar em alternativas que possam provocar brechas nesse modo de estruturação do trabalho e que possibilitem espaços para circular as vontades, temores, sabores e dissabores dos trabalhadores.

#### **ECONOMIA SOLIDÁRIA: POSSIBILIDADES QUE SE DESCORTINAM**

Ao percorrer os caminhos sinuosos do universo do trabalho, somos atravessadas pelo descompasso político, econômico e social característico da atualidade, o qual contribui para a (de) formação dos jeitos de ser e estar dos trabalhadores, mas que, ao mesmo tempo, produz outros olhares e formas de pensar a lógica e a organização do trabalho.

Para Cattani, “as alternativas na esfera produtiva contemporânea são múltiplas, complexas e controversas”<sup>28</sup> e, como afirmam Nardi e Ramminger, “o trabalho não deve ser analisado apenas em relação às técnicas de produção e dominação, mas considerando a maneira como os sujeitos vivenciam e dão sentido às suas experiências de trabalho”<sup>29</sup>.

Sendo assim, há possibilidades de se propor alternativas ao modelo massificado e hegemônico do trabalho capitalista assalariado. Para tanto, basta que se tenha disposição para construir outras formas de organização do trabalho, baseadas nos princípios da cooperação e do trabalho coletivo, reforçando-se relações solidárias e éticas. Santos<sup>30</sup> enfatiza que é essencial resgatar os valores da comunidade e primar pela participação e solidariedade, pois dessa forma se poderá construir uma sociedade mais humana.

Nesse sentido, contribuindo para o resgate dos valores solidários e propondo produzir novas formas de trabalhar, surge a Economia Solidária, que tem como princípios a autogestão, a cooperação, a democracia, a solidariedade, a participação e a autonomia.

Em inserções no campo da economia solidária, através do Fórum Municipal de Economia Solidária de Novo Hamburgo, no decorrer do ano de 2008, tivemos a oportunidade de perceber que as pessoas envolvidas nesse contexto buscam trabalhar seguindo esses princípios, por exemplo, nos momentos de debate, nos quais as discussões são conduzidas de forma democrática, havendo liberdade para as manifestações do coletivo de trabalhadores e, também, nos momentos de participação nas feiras municipais de comercialização, nas quais nos deparamos com os movimentos de apoio e colaboração mútuos que ocorrem entre os artesãos, confeiteiros, artistas, entre outros. Observando esses espaços, temos a sensação de que há “uma luz no fim do túnel”, ou seja, de que existem alternativas possíveis em que as relações de trabalho constituem-se de outro modo e a colaboração humana no processo de trabalho tem primazia.

Segundo Arruda<sup>31</sup>, a economia solidária é denominada de várias formas, tais como: economia social, socioeconomia solidária, economia popular, economia do trabalho, humanoeconomia, entre outras. Mas, para o autor, o que importa é que todas “*são práticas fundadas em relações de colaboração solidária, inspirada por novos valores culturais que colocam o ser humano, e não o capital e sua acumulação, como sujeito e finalidade da atividade econômica*” (ARRUDA)<sup>32</sup>.

Essa afirmação pode ser exemplificada pelo depoimento de uma participante do Fórum Regional de Economia Solidária do Vale dos Sinos<sup>33</sup> que, ao comentar sobre sua participação na



*a economia solidária tem o desafio de ser germinada, brotada de dentro para fora, de baixo para cima, aberta para o mundo, mas com identidade própria em que o eixo é o equilíbrio, a distribuição e a justiça.*



Feira Nacional de Economia Popular e Solidária<sup>34</sup>, afirma que: “*Valeu muito ir, pois vi que há uma preocupação com o valor humano das pessoas, preocupação com a solidariedade*”.

Segundo Arroyo e Schuch<sup>35</sup>, a economia solidária tem o desafio de ser germinada, brotada de dentro para fora, de baixo para cima, aberta para o mundo, mas com identidade própria em que o eixo é o equilíbrio, a distribuição e a justiça.

É a economia que se estabelece a partir da associação, da cooperação, da comunhão, tanto entre indivíduos para a constituição de empreendimentos coletivos como entre empreendimentos para obter saltos de competitividade, em estruturas em rede que também podem ser compreendidas como *empreendimentos coletivos*. Então, começa a se fundir, a se misturar com outros valores com os quais a economia atual não dialoga (ARROYO; SCHUCH)<sup>36</sup>.

A busca por resultados coletivos faz parte da pauta dos Fóruns de Economia Solidária e inspira os trabalhadores que se empenham para conquistar espaços coletivos nos quais possam expor os seus produtos, que são frutos de suas habilidades e singularidades individuais engendradas em experiências de associação solidária. Além disso, esses trabalhadores movimentam-se visando obter recursos financeiros para investir em prol da coletividade, por exemplo, adquirindo estandes para exposição dos produtos nas feiras.

Para Arruda<sup>37</sup>, a economia solidária busca recuperar o sentido etimológico do vocábulo *economia*, que em grego significa *a gestão, o cuidado da casa e, por consequência, dos que nela habitam*. O referido autor salienta, ainda, que “*a economia é um termo abstrato, que se refere a toda forma de organização social da produção e reprodução da vida a partir do uso dos recursos que o ecossistema oferece*”<sup>38</sup>.

Nesse sentido, percebemos que as pessoas engajadas em empreendimentos de economia solidária que se dedicam a separar e/ou a reciclar resíduos industriais e domésticos, ainda que prioritariamente visem ao sustento de suas famílias, também manifestam preocupação com a escassez dos recursos naturais, demonstrando como a economia pode servir à expansão da multidimensionalidade do ser humano (VERANO PAEZ *apud* ARRUDA)<sup>39</sup>.

Com efeito, este é um enorme desafio que se coloca às propostas de trabalho solidário: oportunizar uma prática econômica



que, além da sobrevivência material, oportunize a instauração de um ser humano pleno, pois as dimensões humanas se interpenetram e se reconstróem continuamente através de fluxos de necessidades, de desejos e de uma vasta gama de sentimentos, ações e vivências.

De acordo com Arruda<sup>40</sup>, a socioeconomia solidária se relaciona “à complexa diversidade do ser humano, entendido como ser em processo de fazer-se numa teia de múltiplas relações, desenvolvendo seus sentidos, atributos e potenciais no contexto irreversível do espaço-tempo”.

É um sistema socioeconômico aberto, fundado nos valores da cooperação, da partilha, da reciprocidade e da solidariedade, e organizado de forma autogestionária a partir das necessidades, desejos e aspirações da pessoa, comunidade, sociedade e espécie, com o fim de emancipar sua capacidade cognitiva e criativa e libertar seu tempo de trabalho das atividades restritas à sobrevivência material, de modo a tornar viável e sustentável seu desenvolvimento propriamente humano, social e de espécie (ARRUDA)<sup>41</sup>.

Quando observamos as discussões nos fóruns de economia solidária, notamos que, no decorrer daquelas duas horas de debates e convivência, ocorrem trocas de experiências e de conhecimentos empíricos num processo de difusão de saberes que, além de contribuir para desenvolver outra lógica econômica, também está contribuindo para o desenvolvimento pleno de cada um dos que se fazem presentes e ativos naquele momento.

Desse modo, somos conduzidas a concluir que a economia solidária se caracteriza por ser múltipla, plural e aberta à diversidade econômica e social, capaz de fomentar a emergência de várias lógicas econômicas, inclusive a economia do desejo (GUATTARI; ROLNIK)<sup>42</sup>.



*para uma ampla faixa da população construir uma economia solidária depende primordialmente dela mesma, de sua disposição de aprender e experimentar, de sua adesão aos princípios da solidariedade, da igualdade e da democracia e de sua disposição de seguir esses princípios na vida cotidiana.*

Segundo Pagotto<sup>43</sup>, a economia solidária é vista como uma possibilidade de construir um modelo econômico que se relaciona com a construção de uma sociedade livre, na qual se busca desenvolver espaços de liberdade mediante a solidariedade, a cooperação, a ajuda mútua que, na sua dinâmica, encadeie elementos de rupturas com as relações econômicas capitalistas. Enfatiza o resgate dos valores solidários, cooperativos e humanistas e das práticas locais e comunitárias por meio de ações educativas e morais<sup>44</sup>, cujas ações implicam promover a libertação do homem do individualismo crescente.

Acreditamos que uma das formas de construir uma sociedade menos “engessada” é permitir que se estabeleçam outras relações econômicas que não sejam baseadas somente na “compra e venda” de produtos e “pessoas”. Para tanto, é preciso retomar outros critérios e resgatar valores esquecidos e/ou desprestigiados pela lógica capitalista, tal como a solidariedade. De acordo com Singer<sup>45</sup>, para a concretização de práticas solidárias é preciso suporte técnico e financeiro, mas, principalmente, dedicar uma atenção maior à educação, o principal mecanismo de difusão de valores cooperativistas e, portanto, de fortalecimento da economia solidária.

Ainda segundo Singer<sup>46</sup>, para uma ampla faixa da população construir uma economia solidária depende primordialmente dela mesma, de sua disposição de aprender e experimentar, de sua adesão aos princípios da solidariedade, da igualdade e da democracia e de sua disposição de seguir esses princípios na vida cotidiana.

Os princípios da economia solidária possibilitam a construção de outras formas de relação, pois produzem modos distintos de se inserir e se apropriar do trabalho, favorecendo a instauração de uma cultura autogestionária. Entretanto, para que esses princípios se consolidem serão necessárias rupturas na lógica capitalista, o que implica uma mudança paradigmática sem precedentes. Esse complexo encadeamento de condicionantes demonstra a importância da educação, a qual, sabendo valorizar as culturas advindas das comunidades, constituir-se-á vetor de autonomia e autogestão. A autogestão, compreendida como “*a participação sobre os objetivos e regras que balizam o trabalho [e] sobre os seus resultados*”, será capaz de alavancar o desenvolvimento de todos e de cada um (COUTROT; TIRIBA *apud* PINTO)<sup>47</sup>.

Desse modo, afirma Pinto que “*o trabalho deixaria de ser visto como meio, sendo assumido também como um fim em si, tornar-se-ia ele próprio um bem*”<sup>48</sup>, ou seja, o processo produtivo se voltaria menos para a “rentabilidade do capital” e mais para a “rentabilidade do trabalho”.

Essa visão do processo produtivo, na qual a ênfase é colocada no trabalho e não exclusivamente no capital, constitui o grande diferencial das iniciativas de economia solidária. Sob esse prisma, o trabalhador assume a autoria do seu trabalho, do seu fazer, pois infere, interfere, constrói e acompanha a confecção dos produtos, além de se preocupar com a comercialização dos mesmos.

Esse tipo de envolvimento do trabalhador com seu trabalho fica evidente nos fóruns de economia solidária, especialmente nas oportunidades em que se dão discussões sobre a participação em feiras e eventos com a finalidade de comercialização de

produtos. Nesses momentos a pauta fixa-se sobre esse tema, pois afinal é por meio da comercialização e/ou das trocas que os trabalhadores obtêm sua renda e seu sustento.

Conforme Pinto<sup>49</sup> adverte, o fator trabalho só alcança centralidade se o próprio trabalhador tornar-se o centro do processo produtivo e de gestão, ou seja, se existir autonomia e autogestão.

Quando o trabalho ganha centralidade, tensionando as antigas relações de produção sob o regime privado, o trabalhador se vê confrontado com a possibilidade de se tornar sujeito do próprio conhecimento e desenvolvimento, seja em relação ao próprio trabalho ou ao outro trabalhador. Não se trata, portanto, de ver apenas a educação para o trabalho, mas de um trabalho que resgata o indivíduo como sujeito do conhecimento e da criação (Coutrot; Tiriba **apud** PINTO).<sup>50</sup>

A possibilidade de exercer o trabalho com autonomia propicia liberdade para que conhecimentos e experiências circulem, construindo espaços onde a subjetividade não precise ser “engavetada”, de modo que as manifestações subjetivas que caracterizam cada ser como único possam aparecer não apenas de forma implícita, mas com seus contornos aparentes e “vivos” nos fazeres diários.

Enfatizando que só é possível ao ser humano ser “protagonista da sua história e desenvolvimento como pessoa, sociedade e espécie se conseguir ser o protagonista da sua economia”, Aruda resume: “*Liberdade de ser E de criar, individual E coletivamente. Liberdade para ser plenamente EU-E-NÓS ao mesmo tempo*”<sup>51</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Instigadas pelas questões relativas ao trabalho e ao homem enquanto protagonista de sua história, de seus desejos e de seus



*A possibilidade de exercer o trabalho com autonomia propicia liberdade para que conhecimentos e experiências circulem, construindo espaços onde a subjetividade não precise ser “engavetada”, de modo que as manifestações subjetivas que caracterizam cada ser como único possam aparecer não apenas de forma implícita, mas com seus contornos aparentes e “vivos” nos fazeres diários.*

fazeres, acreditamos ser possível a construção de espaços coletivos de trabalho como uma alternativa para além das amarras capitalistas. Onde haja possibilidades que convoquem as pessoas a descobrir e expor suas vontades e potencialidades, criando e recriando modos de trabalho orientados por princípios éticos a favor da vida.

Contudo, é sabido que essa não é uma jornada simples; dentre os inúmeros obstáculos a serem vencidos o mais desafiador é a superação de uma visão de mundo individualista. Essa jornada, no sentido de estabelecer relações sociais e econômicas mais justas e solidárias, depende de todos nós, e não somente dos participantes dos fóruns de economia solidária.

Evitar a “deformação” dos trabalhadores pelo seu próprio trabalho já é um grande passo, mas não é o único, pois sendo o trabalho essencial para a constituição do homem torna-se necessário debater as relações econômicas que perpassam as atividades, os saberes e valores que constituem e dão forma às experiências humanas no e do trabalho. Isso implica abordar a atividade humana tal como proposta por Yves Schwartz<sup>52</sup>: como o lugar de debate de normas com o meio no qual se insere, no qual o sujeito do trabalho procede por meio de escolhas e de renormalizações negociadas consigo mesmo e com os outros.

Retomar a definição original do vocábulo economia, que significa gestão, é pensar em gerir e cuidar do trabalho e do que está em nosso entorno e que nos constitui enquanto humanos capazes de construir outra sociedade. Portanto, é fundamental fomentar oportunidades para que os seres humanos construam



*ser completamente determinado pelas normas do capitalismo não é “viver”, porque a vida é sempre tentativa de parcialmente criar-se humano, talvez, com dificuldade, mas mesmo assim tendo o ser humano como centro de um processo, e não como produto.*

o mundo, pois é nesse fazer e refazer que construímos a nós próprios.

Sendo assim, parece que não há outra escolha diante do universo do trabalho senão buscar alternativas para além da soberania do capital ou resignar-se com o turbulento cenário capitalista marcado pela globalização crescente e pela “crise do emprego”.

Criar outros jeitos de produzir, vender, comprar e viver é um desafio permanente que exige engajamento e disposição para se entranhar em práticas coletivas de trabalho e romper com as crenças incrustadas no âmago do modelo de sociedade capitalista.

Enfim, explorar o campo da economia solidária, circular nesse território implica trilhar caminhos (des)conhecidos para instaurar outros olhares sobre a dimensão humana do trabalho. Implica, enfim, resgatar a vida presente nos modos de viver o trabalho. Porque viver não se resume somente a executar ordens, submeter-se às regras e normas do capitalismo. Pelo contrário, ser completamente determinado pelas normas do capitalismo não é “viver”, porque a vida é sempre tentativa de parcialmente criar-se humano, talvez, com dificuldade, mas mesmo assim tendo o ser humano como centro de um processo, e não como produto.

## NOTAS

- <sup>1</sup> As reuniões do Fórum Regional de Economia Solidária ocorrem de forma itinerante nas cidades que compõem a região do Vale do Rio dos Sinos. A reunião que observamos foi sediada no município de Novo Hamburgo, na sede de Incubadora Solidária da Feevale, no dia 15 de julho de 2008.
- <sup>2</sup> SCHWARTZ, Yves. Travail et gestion: niveaux, critères, instances. **Revue Performances Humaines et Technique**, Paris, n. hors-série. Octares, 2000.
- <sup>3</sup> CATTANI, Antonio David (Org.). **A outra economia**. Porto Alegre: Veraz Ed., 2003; ARRUDA, Marcos. Socioeconomia solidária. In: CATTANI,

Antonio David (Org.). **A outra economia**. Porto Alegre: Veraz Ed., 2003; SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002. p.110.

- <sup>4</sup> CUNHA, Daisy Maria. Notas conceituais sobre a atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. GT 09, Caxambu (MG) 07 a 10 out.2007. **Anais**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3586-Int.pdf>> Acesso em: 04 abr. 2008. p. 1.
- <sup>5</sup> SCHWARTZ, Yves (2000), **op. cit.**
- <sup>6</sup> **Id. ibid.**
- <sup>7</sup> BRITO, José Eustáquio de. **Reflexões epistemológicas sobre a ergologia**. Caxambu: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação - FaE/UFMG, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT09-1830-Int.pdf>> Acesso em: 02 out.2008.
- <sup>8</sup> CUNHA, Daisy Maria (2007) **op.cit.**, p.3.
- <sup>9</sup> SCHWARTZ, Yves (2000), **op. cit.**
- <sup>10</sup> BRITO, José Eustáquio de (2006) **op.cit.**, p. 4.
- <sup>11</sup> ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 12 ed. São Paulo: Cortez; 2007.
- <sup>12</sup> LUKÁCS. **Apud**. ANTUNES, Ricardo (2007), **op. cit.**
- <sup>13</sup> ARROYO, Miguel G. Pedagogia das relações de trabalho. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, n.2, p.61, ago./dez., 1997.
- <sup>14</sup> CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis(RJ): Vozes, 1998. p. 17.
- <sup>15</sup> ANTUNES, Ricardo (2007), **op.cit.**, p. 52.
- <sup>16</sup> **Id. ibid.**
- <sup>17</sup> SINGER, Paul (2002), **op. cit.**
- <sup>18</sup> ANTUNES, Ricardo (2007), **op.cit.**
- <sup>19</sup> KUENZER, Acácia. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.
- <sup>20</sup> SCHWARTZ, Yves (2000), **op. cit.**
- <sup>21</sup> GOMEZ, Carlos Minayo; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; *et al.* **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- <sup>22</sup> DURAND, Marina. **Doença ocupacional: psicanálise e relações de trabalho**. São Paulo: Escuta, 2000.
- <sup>23</sup> GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis(RJ): Vozes, 1996. p. 216.
- <sup>24</sup> ANTUNES, Ricardo (2007), **op.cit.**
- <sup>25</sup> **Id. ibid.**
- <sup>26</sup> DEJOURS, Cristophe. **A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992. p. 139.
- <sup>27</sup> CATTANI, Antonio David (Org.) (2003), **op. cit.**
- <sup>28</sup> **Id. ibid.**, p. 11.
- <sup>29</sup> NARDI, Henrique Caetano; RAMMINGER, Tatiana. Subjetividade e trabalho: algumas contribuições conceituais de Michel Foucault. **Interface Comunicação, Saúde e Educação**, v.12, n. 25, abr./jun., 2008. p. 341.
- <sup>30</sup> SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2002.



- <sup>31</sup> ARRUDA, Marcos. (2003), **op. cit.**
- <sup>32</sup> **Id. ibid.**, p. 235.
- <sup>33</sup> Referimo-nos à reunião do Fórum Regional de Economia Solidária do Vale dos Sinos, ocorrida no dia 15 de julho de 2008 na Incubadora de Economia Solidária/Feevale.
- <sup>34</sup> Realizada de 11 a 13 de julho de 2008, na cidade de Santa Maria/RS.
- <sup>35</sup> ARROYO, João Cláudio Tupinambá; SCHUCH, Flávio Camargo. **Economia popular e solidária**: a alavanca para um desenvolvimento sustentável e solidário. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2006.
- <sup>36</sup> **Id. ibid.**, p. 63.
- <sup>37</sup> ARRUDA, Marcos (2003), **op.cit.**, p. 235.
- <sup>38</sup> **Id. ibid.**
- <sup>39</sup> VERANO PAEZ. **apud** ARRUDA, Marcos (2003) **op.cit.**
- <sup>40</sup> ARRUDA, Marcos (2003) **op.cit.**, p. 237.
- <sup>41</sup> **Id. ibid.**, p. 237.
- <sup>42</sup> GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely (1996), **op. cit.**
- <sup>43</sup> PAGOTTO, Claudete. Cooperação: natureza social do homem realizada às margens do sistema capitalista. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 45, fev. 2005. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 10 ago. 2007.
- <sup>44</sup> Seguindo a definição proposta por Danilo Marcondes, desenvolvida na obra “Textos Básicos de Ética” (editada por Jorge Zahar em 2007), entendemos “moral” como um conjunto de valores e regras de ação propostos aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as igrejas etc.
- <sup>45</sup> SINGER, Paul (2002), **op.cit.**
- <sup>46</sup> **Id. ibid.**
- <sup>47</sup> COUTROT; TIRIBA. **Apud** PINTO, João Roberto Lopes. **Economia solidária**: de volta à arte da associação. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. p. 40.
- <sup>48</sup> PINTO, João Roberto Lopes. (2006), **op. cit.**, p. 40.
- <sup>49</sup> **Id. ibid.**
- <sup>50</sup> COUTROT; TIRIBA. **Apud** PINTO, João Roberto Lopes. (2006), **op. cit.**, p. 41.
- <sup>51</sup> ARRUDA, Marcos (2003), **op.cit.**, p. 240.
- <sup>52</sup> SCHWARTZ, Yves (2000), **op. cit.**

## ABSTRACT

**Eliana Perez Gonçalves de Moura; Maria Isabel Rodrigues Lima.** *Labor: activity or (de)education?*

*The purpose of this article is to reflect on the vicissitudes of work, a human activity which has been undergoing significant changes under the impact of successive capitalist crises. Initially, we describe work as a complex and ever-changing activity, and afterwards we discuss some of the characteristics of current capitalist labor organization that, imposing limitations and obstacles, generates (de)education and (de)formation for both labor and workers. Following, we introduce the labor organization model proposed by solidarity economy. In addition to being a possible alternative to globalization and increasing unemployment, this model can be linked to human activities because it privileges associated work, and seeks to develop new ways of working and living based on cooperative and solidarity relations.*

**Keywords:** *Labor; Capitalism; Solidarity economy.*

## RESUMEN

**Eliana Perez Gonçalves de Moura; Maria Isabel Rodrigues Lima.** *Trabajo: ¿actividad o (de)formación?*

*Este artículo tiene por objeto reflexionar sobre las vicisitudes del trabajo, en cuanto actividad humana, las cuales vienen sufriendo importantes transformaciones bajo la influencia de las sucesivas crisis del sistema capitalista. Inicialmente describiremos el trabajo como una actividad compleja y mutable para posteriormente presentar algunas características de la actual forma del trabajo capitalista que, al poner límites y obstáculos a la actividad, genera la (de)formación del trabajo y de los trabajadores. A continuación, presentaremos el modelo de organización del trabajo propuesto por la economía solidaria el cual, además de poder ser una posible alternativa frente a la globalización y al creciente desempleo, puede articularse con los intereses de la actividad humana, en la medida en que, privilegiando el trabajo asociado, pretende construir nuevos modos de trabajar y de vivir basados en relaciones cooperativas y solidarias.*

**Palabras clave:** *Trabajo; Capitalismo; Economía Solidaria.*



---

# A GESTÃO FLEXÍVEL COMO FATOR DE SUCESSO EM PROJETOS EDUCACIONAIS

Dácio G. Moura\*  
Eduardo F. Barbosa  
Alexandre F. Barbosa

## Resumo

Este artigo discute o conceito de *gestão flexível de projetos* e os aspectos que justificam a adoção desse conceito na gestão de projetos nas áreas social e educacional. Considerando que projetos nessas áreas diferem de projetos em outras áreas tanto em função dos processos que empregam quanto dos resultados que buscam alcançar, o artigo procura destacar as vantagens de uma abordagem flexível na gestão de projetos, em comparação com os modelos tradicionais de gestão. Definimos a flexibilidade na gestão de projetos como sendo não somente a capacidade de enfrentar e adaptar-se a mudanças que afetam o projeto, mas também a capacidade de interpretar e realizar um plano que, pela natureza dos objetos envolvidos, só se completa na execução.

**Palavras-chave:** Gestão de Projetos; Projetos Educacionais; Projetos Sociais; Gestão Flexível de Projetos.

## 1. INTRODUÇÃO

Atividades humanas realizadas sob a forma de projetos têm aumentado acentuadamente nos últimos tempos. Este texto trata, em especial, dos projetos realizados nos campos educacional e social. Esses projetos podem ser classificados, conforme nossa proposta – Moura e Barbosa (2008)<sup>1</sup>, nos seguintes tipos: *projetos de intervenção, de pesquisa, de desenvolvimento (ou de produto), de ensino e de aprendizagem* (também conhecidos como *projetos de trabalho*)<sup>2</sup>.

Independentemente da classificação mencionada<sup>3</sup>, os projetos devem ser pensados segundo suas dimensões fundamentais: o *planejamento* e a *execução*. Os problemas comumente encontrados no desenvolvimento de projetos precisam ser considerados tendo-se em conta as dimensões a que se referem.

Muitos dos problemas encontrados na realização de projetos relacionam-se com os vários tipos de riscos inerentes a essa atividade. No documento mencionado (Moura; Barbosa, 2008)<sup>4</sup>, distinguimos três tipos de riscos que podem gerar problemas: *risco de concepção*, ou seja, na definição dos objetivos e dos resultados esperados; *risco de planejamento*, ou seja, na definição e na programação das ações, atividades e tarefas a serem realizadas, alocação de recursos físicos e humanos, definição de prazos, etc.; e *risco de execução*, ou gestão, do projeto, referindo-se à instância da sua implementação. Uma função importante dos especialistas em projetos é estabelecer a relação entre os problemas encontrados no desenvolvimento de um projeto e o tipo de risco a que correspondem.

De um modo geral, os problemas encontrados na realização de projetos educacionais e sociais, sobretudo em projetos do tipo *intervenção*, se relacionam à falta de um planejamento claro e rigoroso que deveria se expressar num *plano de projeto* bem elaborado que pudesse ser uma base segura para o processo de sua execução. Consideramos que a elaboração de um bom *plano de projeto* pode evitar ou minimizar muitos dos problemas que são comuns na realização de projetos.

No documento referido inicialmente apresentamos um modelo de *plano de projeto*, denominado *Modelo Skopos de Plano de Projeto*. Este modelo consiste em organizar o *Plano de Projeto*

---

\* Doutor em Educação pela USP. Professor Associado do Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-MG. E-mail: Dacio@tecnologiadeprojetos.com.br

\*\* Doutor em Ciência da Computação pela UFMG. Professor Associado da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: Eduardo@tecnologiadeprojetos.com.br

\*\*\* Doutor em Administração de Empresas pela FGV. Gerente do Centro de Estudos sobre o uso das TICs do Núcleo de Coord. e Informação do Ponto BR. E-mail: barbosa.afb@gmail.com



em três componentes principais: *Escopo, Plano de Ação e Plano de Controle e Avaliação*. O *Escopo* é tomado como referência e ponto de partida para desenvolver os demais componentes do Plano de Projeto. No *Escopo* são definidos claramente os componentes fundamentais do projeto: *situação geradora, justificativa, objetivos geral e específico, resultados esperados e abrangência*. O *Escopo* é considerado como a *alma do projeto* porque expressa sua essência e identidade, sendo especialmente adequado para projetos nas áreas educacional e social.

Muitos autores de textos de administração de projetos consideram que: “*o processo de planejamento é a tarefa mais importante, porque tudo deve ser previsto desde o início*” (MAXIMIANO, 1997)<sup>5</sup>. Neste artigo optamos por focalizar especialmente problemas relacionados à dimensão da execução (gestão) do projeto, considerando a grande necessidade que temos observado nesse aspecto.

Na literatura sobre administração de projetos tem-se assinalado a importância da *gestão flexível*. Temos observado que é comum ocorrer argumentos em prol de uma gestão dita flexível, democrática, liberal, sem que se tenha feito previamente um plano de projeto rigoroso e cuidadoso. Entendemos que, nesse caso, o que ocorre é a combinação de um planejamento e uma gestão ambos negligenciados. Consideramos que a proposta de *gestão flexível* tem maior sentido e validade quando está apoiada num plano de projeto elaborado com o máximo de rigor e cuidado possíveis. Assim, a visão de *gestão flexível* que procuramos desenvolver neste artigo está condicionada à existência de um plano de projeto coerente e bem estruturado.

Uma gestão não-flexível caracteriza-se pelo foco quase que exclusivamente no fator *planejamento*, eludindo fatores novos, internos ou externos ao projeto. Essa gestão é rotineira e resistente a mudanças, sendo mais afeita ao *modus vivendi* do que ao *modus operandi*, com tendência para favorecer estilos gerenciais mais autocráticos do que democráticos.

## Dois extremos no estilo de gestão

Podemos identificar duas visões extremas que costumam ocorrer nas organizações que procuram implementar atividades de projetos. Num extremo está a crença no método, no planejamento acima de tudo, no estabelecimento de regras e padrões que submetem as pessoas, impondo a direção e o ritmo das atividades. Essa posição, a nosso ver, está relacionada com a visão

positivista do mundo e da ciência, acreditando-se que o método pode evitar as subjetividades e as limitações das pessoas.

No extremo oposto está a crença de que tudo se resume nas pessoas, na vontade e na capacidade de se fazer as coisas. Essa posição, a nosso ver, está relacionada com uma visão crítica e anarquista do mundo e da ciência, acreditando-se que os desejos e as competências pessoais, sozinhos, são capazes de conduzir as realizações. Nessa visão, é comum supor-se que um empreendimento na área educacional ou social, como um projeto, pode se realizar tendo-se apenas um objetivo, recursos físicos e uma equipe.

Nenhum desses dois extremos é conveniente. Um planejamento rígido pode se quebrar, e uma equipe “livre” de planos pode se perder. As consequências das duas posições tornam-se desastrosas nos empreendimentos e projetos de abrangência social, como é o caso de projetos educacionais, conduzidos pelo setor público envolvendo grandes quantidades de recursos.

Felizmente, observa-se atualmente uma pressão cada vez maior por parte da sociedade para a realização de investimentos econômica e socialmente responsáveis, tornando imprescindíveis as análises de risco e de custo-benefício de projetos. Diante desse panorama, o planejamento emerge como uma necessidade iniludível.

O planejamento flexível, que favorece a gestão flexível, tem em vista o exercício da coerência, da clareza, da racionalidade, da compatibilização do fazer máximo com o

investimento mínimo. O planejamento flexível e inteligente, longe de impedir o envolvimento das qualidades pessoais, as promove e potencializa.

Projetos podem ser realizados em ambientes organizados e transformados em ambientes de aprendizagem coletiva, contínua e prazerosa. O planejamento flexível é a base para uma gestão também flexível. Ambas as instâncias são complementares.

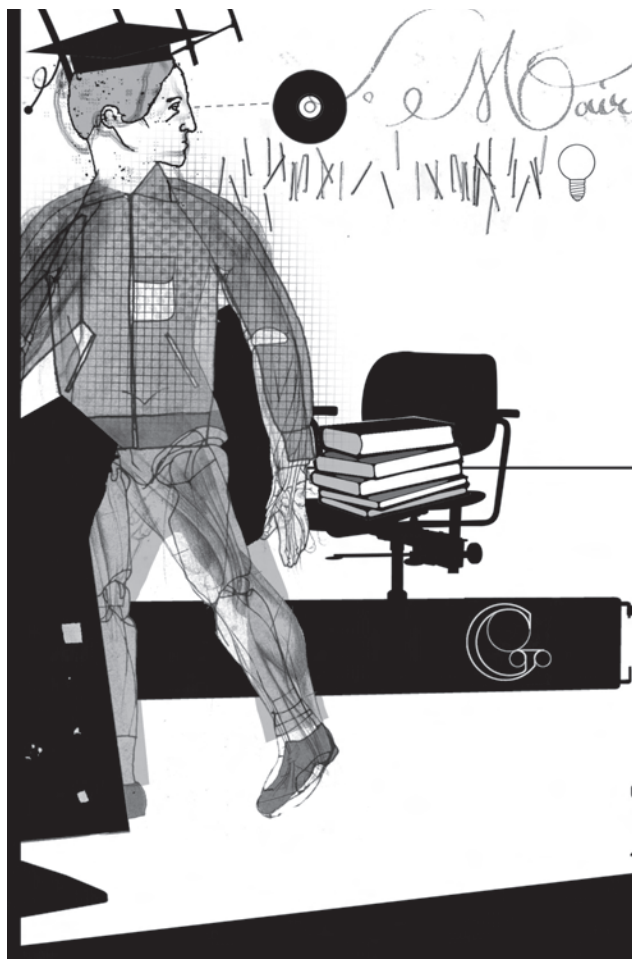
## 2. MODELO DE GESTÃO, FLEXIBILIDADE E DESEMPENHO DE PROJETOS

Um projeto não pode ir muito longe sem um bom plano. Contudo, um bom plano, por si só, não é garantia de sucesso em um projeto. A necessidade de dotar os gerentes, coordenadores e equipes de projetos de recursos para contornar problemas e atender a demandas específicas da fase de execução vem do fato de que todo projeto tem fatores intrínsecos de *risco e incerteza*, além de *limitação*

de recursos para alcançar seus objetivos específicos. Além disso, todo projeto tem por finalidade produzir algum tipo de mudança no contexto onde é executado. Assim, dentro do rigor conceitual não podemos chamar de “projeto” uma atividade rotineira, operacional, repetitiva, que não envolve riscos ou incertezas.

Apesar das tendências de implantação de uma cultura de projetos no meio educacional, o panorama atual apresenta muitas demandas de novos conceitos no campo da gestão de projetos, a começar por bons planejamentos, práticas de gestão e controle bem estabelecidas, além do tão difícil desafio da avaliação de resultados de projetos nessa área.

Projetos educacionais diferem de projetos em outras áreas por um fator fundamental: os projetos construtivos convencionais, do tipo “desenvolvimento de produto”, visam à produção de algo concreto, tangível, que pode ser visto, medido e avaliado com facilidade. Em tais projetos, é relativamente fácil visualizar os processos que deverão ser desenvolvidos para se chegar aos resultados pretendidos. Entretanto, o mesmo não ocorre com projetos educacionais em que, na maioria das vezes, estamos lidando com processos que geram resultados na maioria das vezes intangíveis e que não podem ser observados diretamente, ou cuja “medida” depende de instrumentos de avaliação mais sofisticados e complexos, pois lidamos com dimensões do tipo: *aprendizagem, conhecimento, habilidade, nível de satisfação, desempenho intelectual, valores éticos, morais, etc.*



Há, portanto, maior *risco, incerteza e complexidade* nos projetos educacionais, pois, além de *processos produtivos* muito mais sofisticados, os resultados são fortemente dependentes de fatores inerentes à natureza e aos comportamentos humanos. Muitos produtos intermediários em projetos educacionais podem ser de fácil mensuração e avaliação dada a sua natureza concreta e objetiva, como: *material didático produzido, cursos ministrados, pesquisas concluídas, atividades realizadas, etc.* Entretanto, a realização de metas tangíveis não significa que os resultados esperados (a maioria deles intangível) tenham sido efetivamente alcançados (Moura; Barbosa, 2008)<sup>6</sup>.

## **Demandas para gestão flexível em projetos educacionais**

Em função dos fatores assinalados, o modelo de gestão de projetos educacionais passa a ser muito dependente do contexto organizacional em que eles são desenvolvidos. Apresentamos a seguir alguns pontos que justificam uma reflexão mais profunda quanto aos modelos de gestão para projetos educacionais, à necessidade de gestão flexível e seus impactos nas habilidades dos gerentes e equipes de projeto.

Os coordenadores de projetos, por exemplo, devem gerenciar variações introduzidas por *eventos imprevistos*<sup>7</sup>. Mesmo em projetos de pequeno porte e pouco complexos<sup>8</sup>, imprevistos são inevitáveis durante sua execução. Tanto o contexto externo (social, político, tecnológico, econômico, etc.) como o interno (estrutura e funcionamento da organização, políticas institucionais, etc.) podem sofrer mudanças ao longo do projeto, afetando diretamente seu desenvolvimento. Também as partes interessadas podem mudar suas expectativas quanto aos resultados esperados do projeto. Nessas condições, pode ser necessário fazer revisões no planejamento inicial do projeto ou até mesmo no seu escopo, que é o componente fundamental, afetando recursos, tempo e o desempenho do projeto (BAKER, S.; BAKER, K. E. 1998)<sup>9</sup>.

Os gerentes de projetos geralmente adotam *posturas reativas* diante de uma torrente de problemas que surgem e fogem ao seu controle imediato, respondendo às dificuldades quase sempre depois que elas ocorrem. Contudo, uma *postura proativa* ajuda a prevenir problemas e encontrar maneiras de solucioná-los antes que apareçam (FRAME; DAVIDSON, 1995)<sup>10</sup>.

A *flexibilidade* é outro ponto que representa uma qualidade valiosa para o gerente de projetos. Situações de confusão e desordem durante a fase de execução podem induzir gerentes a adotarem uma posição de rigidez estrutural e operacional. O resultado de posturas desse tipo pode ser uma burocracia desestimulante e opressora. Por que a flexibilidade é necessária? Porque projetos são cheios de surpresas, e sistemas de gestão muito rígidos não conseguem responder de forma adequada a eventos imprevistos. Essa situação é especialmente frequente em projetos que lidam com resultados intangíveis e que, por sua própria natureza, são difíceis de serem planejados com detalhes e resistem a um sistema de controle muito rígido e fechado (FRAME; DAVIDSON, 1995)<sup>11</sup>.

Cada projeto é único. Portanto, não temos chance de aplicar

o processo desenvolvido para um projeto mais de uma vez, o que demanda uma flexibilidade ainda maior para gerenciar imprevistos ao longo do projeto e minimizar riscos de insucesso (TYLEE-BIRDSALL, 2008)<sup>12</sup>.

Os benefícios decorrentes da redução de riscos obtidos com a flexibilidade nos métodos de gestão de um projeto devem ter prioridade sobre a padronização da gestão. A padronização é benéfica quando projetos são muito similares, porém a flexibilidade torna-se necessária quando há diferenças significativas entre projetos. Se os resultados buscados são similares em projetos diferentes, a padronização de processos leva maior eficiência. Porém, se os resultados buscados são diferentes, a padronização de processos pode reduzir a eficiência do projeto. O desafio para os gerentes é conciliar a melhor relação de compromisso entre *riscos, flexibilidade, padronização, efetividade e eficiência* para delinear o método de gestão mais adequado (CANALE, 2008)<sup>13</sup>.

As práticas de gestão de projetos, em geral, não distinguem entre as características de diferentes projetos, ou seja, um mesmo modelo de gestão é aplicado indistintamente a projetos de diferentes tipos. Pesquisas recentes mostram que projetos com forte característica inovadora requerem abordagens gerenciais diferentes. Projetos envolvendo mais inovações requerem processos de gestão mais abertos (KENNY, 2002)<sup>14</sup>. Para Shenhar e Dvir (1996)<sup>15</sup>, quanto mais complexo for o projeto, mais elevados são os níveis de comunicação por meio de múltiplos canais e as equipes de projetos têm um percentual maior de pessoal da área acadêmica. Além disso, nesses projetos as equipes operam em estilos de gestão mais flexível, com elevada expectativa de mudanças propostas pelo projeto. O estilo de gestão é progressivamente mais flexível à medida que a complexidade do projeto aumenta.

No contexto dos projetos desenvolvidos no meio acadêmico observa-se que a introdução de metodologias tradicionais de gestão cria conflitos culturais e de procedimentos. Bates (2000) (Apud Kenny, 2002)<sup>16</sup> observa que as equipes no meio acadêmico tendem a ser autodirigidas com elos fracos que as mantêm juntas

em torno de objetivo comum. De acordo com Bates (2000)<sup>17</sup>, a principal vantagem dos processos de gestão de projetos nas instituições educacionais é a eficiente alocação e uso de recursos que, em geral, são escassos. Há, ainda, uma tensão entre a abordagem clássica de gestão de projetos e a maneira tradicional com que o pessoal das universidades trabalha. Numa tentativa de resolver esse problema, Bates defende uma abordagem mais flexível na gestão de projetos no meio acadêmico.

Os aspectos culturais de independência nos trabalhos acadêmicos tornam problemática a prática da gestão tradicional para o desenvolvimento de projetos educacionais na academia. Phelps, Ledgerwood e Bartlett (2000)<sup>18</sup> propuseram o conceito de “Organização de Aprendizagem”<sup>19</sup> descrito por Senge (1990)<sup>20</sup> como o ambiente organizacional mais favorável para o desenvolvimento de projetos educacionais. A abordagem de gestão de projetos defendida por Bates (2000)<sup>21</sup> e Phelps, Ledgerwood e Bartlett (2000)<sup>22</sup> considera as organizações educacionais como *pós-fordistas*, nas quais as equipes são autogerenciadas e estabelecem vínculos por meio de objetivos comuns. Essa abordagem é consistente com a análise de Shenhar e Dvir (1996)<sup>23</sup> para projetos com alto nível de inovação, nos quais podemos associar maior inovação a complexidade e riscos também maiores (Kenny, 2002)<sup>24</sup>.

Shenhar e Dvir (1996)<sup>25</sup> identificaram o nível de incerteza envolvido em um projeto como um dos fatores mais importantes para determinar o estilo de gestão que deve ser adotado no projeto. De Wit e Myer (1999)<sup>26</sup> mostram as relações entre a natureza da mudança desejada e o nível de incerteza associado aos projetos nas organizações. Um projeto que se propõe a uma mudança radical e estratégica e num prazo muito curto terá um alto grau de incerteza (alto risco). Já um projeto que se propõe apenas a uma mudança incremental e a ser alcançada em médio ou longo prazo terá baixo nível de incerteza (baixo risco). Kenny (2002)<sup>27</sup> resume as características dos projetos e sua relação com a natureza das mudanças desejadas nas diferentes atividades organizacionais:

Tipo de mudança	Características dos projetos
<i>Categoria 1</i> Mudança ou inovação radical e abrangente	Projetos estratégicos com nível alto ou muito alto de incerteza e com impacto organizacional abrangente.
<i>Categoria 2</i> Mudança ou inovação radical localizada	Projetos com nível alto ou muito alto de incerteza, mas com baixo impacto organizacional.
<i>Categoria 3</i> Mudança incremental ampla ou melhoria contínua	Projetos com baixo nível de incerteza, mas com impacto organizacional abrangente.
<i>Categoria 4</i> Mudança incremental localizada ou melhoria contínua	Projetos com baixo nível de incerteza e baixo impacto organizacional.

Mudança/Natureza da mudança	Magnitude		Progresso da mudança		Grau de incerteza
	Escopo	Amplitude	Velocidade	Prazo	
Radical/Estratégica	Amplio	Alta	Rápida/ urgente	Imediato	Muito alto
Radical/Concreta	Estreito	Alta	Rápida/ urgente	Imediato	Alto
Incremental/Estratégica	Amplio	Baixa	Regular	Gradual	Médio
Incremental/Concreta	Estreito	Baixa	Regular	Gradual	Baixo



Kenny (2002)<sup>28</sup> observa que os projetos que envolvem alto nível de incerteza ou mudanças radicais precisam ser estruturados e gerenciados de forma diferente dos projetos pouco inovadores. Por tal razão, os planos de projetos devem permitir flexibilidade para possibilitar mudanças de direção, exploração de novas ideias e incorporação de novos desenvolvimentos. *Abordagens rígidas de gestão de projetos tendem a ser ineficazes no meio acadêmico e educacional.* Os processos de gestão que são efetivos nesses casos são baseados em uma cultura de aprendizagem e desenvolvimento interativo, nos quais as equipes de projetos atuam de forma mais autônoma.

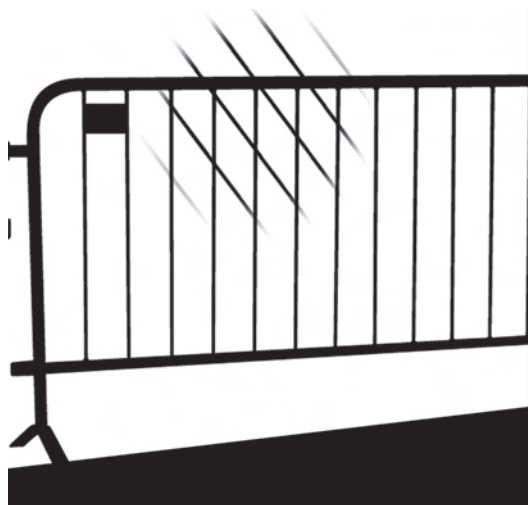
Diante dos aspectos discutidos anteriormente, podemos concluir que a *amplitude das mudanças* desejadas, o *nível de incerteza* quanto aos resultados, associados aos projetos nas áreas educacional e social, bem como a sua *complexidade*, requerem sistemas de gestão com grande flexibilidade e capacidade de adaptação, não só em função dos *riscos intrínsecos* associados aos projetos, mas também em função das características do ambiente de projetos, dos processos envolvidos e da natureza dos resultados esperados.

### 3. NOVOS REFERENCIAIS PARA A GESTÃO DE PROJETOS

Nesta seção focalizamos alguns referenciais que assinalam a importância do fator humano, ou seja, do comportamento humano e de suas interações no ambiente de desenvolvimento de projetos. Projetos educacionais e sociais, por sua natureza e seus objetivos, são fortemente influenciados pelo fator humano.

Podemos encontrar orientações relativas ao fator humano nos campos da psicologia, sociologia, epistemologia. Áreas como *administração de recursos humanos*, *organizações de aprendizagem*, *inteligências múltiplas*, dentre outras, têm muito a contribuir para a formação de competências relativas ao fator humano no desenvolvimento de projetos sociais e educacionais. Algumas teorias destacam-se na definição de conceitos fundamentais para a compreensão do fator humano, e podem ser aplicadas no contexto do desenvolvimento de projetos.

As teorias de Jean Piaget, por exemplo, relativas aos processos de formação do conhecimento, com a descrição dos comportamentos típicos que ocorrem nos processos de mudança conceitual (comportamentos denominados *alfa*, *beta* e *gama*)<sup>29</sup> (Piaget, 1977)<sup>30</sup>, contribuem para a compreensão dos fatores de sucesso e de insucesso na condução de experiências inovadoras como projetos educacionais. Fernandes (2008)<sup>31</sup> utilizou o referencial



de Jean Piaget para estudar o comportamento de membros de comunidade escolar na experiência de implementação de projetos educacionais inovadores. A autora apresenta estudo de caso realizado em seis escolas públicas estaduais procurando estabelecer relações entre processos de aprendizagem e mudanças organizacionais, numa visão construtivista. A pesquisa mostrou que resultados positivos alcançados na implementação de projetos de inovação educacional são conseqüências da capacidade de um dado grupo de pessoas em aprender diante das situações vivenciadas.

Outra base teórica que consideramos muito importante vem dos estudos sobre *transdisciplinaridade* e *pensamento complexo*, cujas potencialidades, a nosso ver, podem contribuir para o enriquecimento da gestão flexível de projetos nos campos social e educacional.

Um trabalho que nos pareceu interessante por relacionar fortemente essa base teórica com as questões de planejamento e gestão foi apresentado por Borgatti Neto (2008), intitulado *“Perspectivas da complexidade aplicadas à gestão de empresas”*.<sup>32</sup> Borgatti Neto (2008)<sup>33</sup> refere-se a propostas atuais que têm em vista a construção de um modelo de gestão não-linear com base em ideias da complexidade apoiadas em Edgar Morin, Humberto Maturana, Francisco Varela, entre outros. No modelo de gestão não-linear a abordagem de sistemas complexos possibilita uma maior compreensão da dinâmica de grupos de trabalho. Entendemos que essa proposta pode se aplicar especialmente em equipes de desenvolvimento de projeto.

As ideias de ordem e desordem que perpassam as concepções relativas a projetos são tratadas numa perspectiva mais abrangente. Para Morin, apud Borgatti Neto (2008)<sup>34</sup>, a complexidade não se reduz à incerteza em todas as coisas, *é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados*. A complexidade estaria ligada a uma certa mistura de ordem e desordem que se aplica, a nosso ver, ao conceito de gestão flexível. As ideias da complexidade somam-se a concepções sobre sistemas abertos, teoria geral de sistemas, cibernética organizacional e sistemas viáveis.

O trabalho de Fernandes (2008)<sup>35</sup> utiliza as ideias relativas ao Modelo de Sistemas Viáveis, de Stafford Beer, para analisar os

*Abordagens rígidas de gestão de projetos tendem a ser ineficazes no meio acadêmico e educacional*

resultados de projetos educacionais implementados em escolas da rede pública de Minas Gerais. Numa perspectiva de gestão, Stafford Beer (1993), *apud* Fernandes (2008)<sup>36</sup>, afirma que gerenciar é uma atividade reguladora e, portanto, responsável por tornar as organizações eficientes. Uma organização, assim como um projeto, para ser eficiente tem que ser *viável*. Segundo Fernandes (2008), “...para que seja viável, deverá possuir mecanismos que lhe permitam, com relativa facilidade, adaptar-se às mudanças ambientais.”<sup>37</sup>.

Assim, considerando que projetos são empreendimentos que se desenvolvem em ambientes complexos e em constante mutação, entendemos que as ideias mencionadas podem contribuir para a construção de um modelo de gestão flexível para projetos educacionais e sociais, visando a garantir sua viabilidade.



*gerenciar é uma atividade reguladora  
e, portanto, responsável por tornar  
as organizações eficientes.*

#### 4 CONCLUSÃO

O planejamento e a gestão de projetos nas áreas educacional e social, pela natureza dos objetos e processos com os quais trabalham, requerem uma abordagem diferenciada.

A proposta de *gestão flexível* não implica ausência de um plano de projeto coerente e bem estruturado, uma vez que quanto mais bem elaborado for o plano de projeto mais fácil será incorporar as mudanças necessárias à sua execução.

A gestão flexível se caracteriza, em parte, pela capacidade de se ajustar prontamente a diferentes condições e situações, criando alternativas adequadas para eventualidades ao longo do projeto. Implica enfrentar com equilíbrio situações contrastantes ou opostas, lidando com a incerteza e a imprevisibilidade. A gestão flexível depende da capacidade de aprendizagem durante a execução do projeto e da incorporação de conhecimentos para realizar adaptações.

Como vimos, o plano de projeto e os processos de sua implementação nas áreas educacional e social, diferentemente de projetos nas áreas construtivas e empresariais, dependem fortemente do fator humano. Nesse sentido, o conceito de *flexibilidade* na gestão de projetos precisa ter em conta essa diferença. Para Calabrese (2009), “*flexibilidade é a capacidade de enfrentar e de adaptar-se a quaisquer mudanças que afetem o projeto, tentando atender tanto aos interesses do projeto como dos stakeholders.*”<sup>38</sup>. Neste artigo, entendemos *flexibilidade* na gestão de projetos educacionais e sociais como sendo não somente a capacidade de enfrentar e adaptar-se a mudanças que afetam o projeto, mas também a capacidade de interpretar e realizar um plano que, pela natureza dos objetos

envolvidos, só se completa durante sua execução. Isso significa que uma gestão flexível deve ser capaz de identificar e administrar fatores intrínsecos que influenciam o desenvolvimento do projeto e só se manifestam na fase de execução. Ou seja, ainda que não ocorram mudanças no contexto em que se desenvolve o projeto (fatores extrínsecos), ainda há necessidade de gestão flexível, em função da natureza dos elementos com os quais o projeto trabalha.

#### NOTAS:

<sup>1</sup> MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos**: planejamento e gestão de projetos educacionais. 4 ed. Petrópolis (RJ):Vozes, 2008.

<sup>2</sup> *Tipologia de projetos educacionais*: (1) **Projetos de Intervenção**: têm por finalidade intervir em determinado contexto de um sistema educacional, introduzindo modificações na estrutura ou na dinâmica do sistema, afetando seu desempenho em função de problemas que resolve ou de necessidades que atende. (2) **Projetos de Pesquisa**: visam à obtenção de conhecimentos sobre determinado problema, questão ou assunto, com garantia de verificação experimental. (3) **Projetos de Desenvolvimento** (ou **Produto**): têm por finalidade a produção ou o desenvolvimento e a implantação de novas atividades, serviços ou “produtos”. (4) **Projetos de Ensino**: são projetos direcionados para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e dos elementos de conteúdos relativos a uma área de conhecimento, conduzidos por docentes ou especialistas educacionais. (5) **Projetos de Aprendizagem** (ou **de Trabalho**): são projetos desenvolvidos por alunos, sob orientação docente, visando à aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências específicas por meio da Metodologia (ou pedagogia) de Projetos. Os cinco tipos de projetos não são excludentes e podem ocorrer de forma articulada. (Ver também: [www.tecnologiadeprojetos.com.br](http://www.tecnologiadeprojetos.com.br))

<sup>3</sup> **Id. ibid.**

<sup>4</sup> MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. (2008) **op. cit.**

<sup>5</sup> MAXIMIANO, A. C. A. **Administração de projetos**: transformando idéias em resultados. São Paulo: Atlas, 1997. p. 168.

<sup>6</sup> MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. (2008) **op. cit.**

<sup>7</sup> No contexto deste trabalho entendemos *imprevistos* em dois sentidos: primeiro, como ocorrência inesperada de um evento cuja causa existia na fase de planejamento, mas não foi identificada naquele momento; segundo, como ocorrência inesperada de um evento cuja causa surgiu durante a execução do projeto.

<sup>8</sup> Ver classificação de projetos quanto ao *porte, complexidade e incerteza* em MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. (2008) **op. cit.**, p. 32-34.

<sup>9</sup> BAKER, S.; BAKER, K. E. **Project management**. New York: Alpha books, 1998. p. 34.

<sup>10</sup> FRAME, J. DAVIDSON. **Managing projects in organizations**. San Francisco(USA): Jossey-Bass Publishers, 1995.

<sup>11</sup> **Id. ibid.**, p. 231- 232 .

<sup>12</sup> TYLEE-BIRDSALL, A. **Flexible project management**. Disponível em: < <http://www.projects-smart.co.uk>> Acesso em: 2/08/2008.

<sup>13</sup> CANALE, RIC. **Adopting a flexible approach do project management methodology do reduce risk of failure**. Disponível em: < <http://www.ascilite.org.au/conferences/wollongong98/asc98-pdf/canale.pdf>> Acesso em: 2/8/2008.

<sup>14</sup> KENNY, John. Managing innovation in educational institutions. **Australian Journal of Educational Technology**, n. 18, v. 3, p. 359-376, 2002. (Também

Disponível em: <<http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet18/kenny.html>> Acesso em: 2/08/2008

- <sup>15</sup> SHENAR, A. J.; DVIR, D. Toward a typological theory of project management. **Research Policy**, n. 25, v. 14, p. 607–632, 1996. **Apud**. KENNY (2002) **op. cit.**
- <sup>16</sup> BATES, A.W. Managing technological change: strategies for College and University Leaders. San Francisco (USA): Jossey-Bass, 2000. **Apud**. KENNY (2002) **op. cit.**
- <sup>17</sup> **Id. ibid.**
- <sup>18</sup> PHELPS, R.; LEDGERWOOD, T.; BARTLETT, L. Managing the transition to online teaching: the role of project management methodology in the learning organization. In: *MOVING ONLINE: A CONFERENCE TO EXPLORE THE CHALLENGES OF WORKPLACES, COLLEGES AND UNIVERSITIES*, 18-19 August, Gold Coast, School of Social and Workplace Development, Southern Cross University, Lismore, p. 203-216, 2000.
- <sup>19</sup> A expressão “Organização de aprendizagem” ou “Organização que aprende” é uma metáfora, ao aplicar o conceito de aprendizagem para as organizações como se elas fossem pessoas e, portanto, dotadas de capacidade de aprendizagem. Na realidade, uma organização aprende porque as pessoas que fazem parte dela aprendem.
- <sup>20</sup> SENGE, PETER M. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem**. Ed. Best Seller, São Paulo, 1990.
- <sup>21</sup> BATES, A.W. (2000) **op. cit.**
- <sup>22</sup> PHELPS, R.; LEDGERWOOD, T.; BARTLETT, L. (2000) **op. cit.**
- <sup>23</sup> SHENHAR, A.J.; DVIR, D. (1996) **op. cit.**
- <sup>24</sup> KENNY, John (2002) **op. cit.**
- <sup>25</sup> SHENHAR, A. J.; DVIR, D. (1996) **op. cit.**
- <sup>26</sup> DE WIT, B.; MEYER, R. **Strategy synthesis: resolving strategy paradoxes to create competitive advantage**. London: International Thomson Business Press, 1999.
- <sup>27</sup> KENNY, J. **A research-based model for managing strategic educational change and innovation projects**. 2002. Disponível em: <<http://surveys.canterbury.ac.nz/herdsa03/pdfsref/Y1102.pdf>> Acesso em: 2-08-2008. p. 10.
- <sup>28</sup> **Id. ibid.**, p. 11-12.
- <sup>29</sup> Na teoria de Piaget para o equilíbrio de sistemas cognitivos há três tipos de comportamento diante de uma *perturbação* recebida pelo sistema, denominados *alfa*, *beta* e *gama*. No comportamento *alfa*, prevalece a tentativa de neutralizar a *perturbação*, considerando-a sem importância, deformando-a para não reconhecê-la ou simplesmente rejeitando-a. No comportamento *beta*, busca-se integrar a *perturbação* ao sistema, com uma reorganização da estrutura anterior. O sistema inicia uma modificação em direção a um novo ponto de equilíbrio. O comportamento *gama* corresponde à antecipação das variações possíveis, eliminando a *perturbação* como distúrbio, inserindo-a no sistema que se re-equilibra com a absorção das alterações.
- <sup>30</sup> PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas**. Trad. Álvaro de Figueiredo. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977.
- <sup>31</sup> FERNANDES, Cláudia Rodrigues. **A escola como organização que aprende: ambiente propício para o desenvolvimento de projetos de inovação educacional**. Belo Horizonte, MG, 2008. Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- <sup>32</sup> BORGATTI NETO, Ricardo. **Perspectivas da complexidade aplicadas à gestão de empresas**. São Paulo (SP), 2008. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2008.
- <sup>33</sup> **Id. ibid.**

<sup>34</sup> MORIN. **Apud** BORGATTI NETO, Ricardo. (2008) **op. cit.**

<sup>35</sup> FERNANDES, Cláudia Rodrigues (2008) **op. cit.**

<sup>36</sup> STAFFORD BEER (1993) **Apud** FERNANDES, Cláudia Rodrigues. (2008) **op. cit.**

<sup>37</sup> FERNANDES, Cláudia Rodrigues (2008) **op. cit.**

<sup>38</sup> CALABRESE, A. Flexibilidade: uma ferramenta e uma atitude para o sucesso do projeto. **Revista Mundo Project Management**, v. 4, n. 24, dez./jan., 2009.

## ABSTRACT

**Dácio G. Moura; Eduardo F. Barbosa; Alexandre F. Barbosa.** *Flexible management as a factor of success in educational projects*

*This article discusses the concept of project flexible management and aspects that justify the adoption of this concept in project management in social and educational areas. Taking into account that projects in this area differ from projects in other areas, both in terms of processes employed and results they seek to achieve, the article emphasizes the advantages of a flexible approach to project management in comparison to traditional management models. We define flexibility in project management not only as the capacity to address and adapt to project changes, but also the ability to interpret and carry out a plan, which by the nature of the involved elements, is only completed in the execution.*

**Keywords:** *Project management; Educational projects; Social projects; Flexible project management.*

## RESUMEN

**Dácio G. Moura; Eduardo F. Barbosa; Alexandre F. Barbosa.** *La gestión flexible como factor de éxito en los proyectos educacionales.*

*Este artículo discute el concepto de gestión flexible de proyectos y los aspectos que justifican la adopción de dicho concepto en la gestión de proyectos en las áreas social y educacional. Considerando que los proyectos en dichas áreas difieren de los proyectos en otras áreas, tanto en función de los procesos que emplean como a los resultados que quieren lograr, el artículo trata de destacar las ventajas de un abordaje flexible en la gestión de proyectos, en comparación con los modelos tradicionales de gestión. Definimos la flexibilidad en la gestión de proyectos no sólo como la capacidad de enfrentar y adaptarse a los cambios que afectan el proyecto sino también a la capacidad de interpretar y llevar a cabo un plan que, por la naturaleza de los proyectos comprendidos, sólo se completa durante su ejecución.*

**Palabras clave:** *Gestión de Proyectos; Proyectos Educativos; Proyectos Sociales; Gestión Flexible de Proyectos.*





---

# COMPETÊNCIAS PARA ATUAÇÃO DE DESIGNERS EDUCATIVOS EM CURSOS ONLINE

Mirian Maia do Amaral\*

## Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada na Fundação Getúlio Vargas, que objetivou identificar as competências requeridas aos designers educativos do Programa FGV Online para atuarem com eficiência e eficácia no exercício de suas atividades, alinhados às estratégias organizacionais. Para tanto, foram aplicados formulários baseados em indicadores comportamentais e realizadas entrevistas para verificar como tais competências se expressam. Seu mapeamento ressaltou aquelas referentes a conhecimentos e habilidades, comunicação e relacionamento interpessoal, planejamento, organização e proatividade, comportamento (criatividade, liderança e trabalho em equipe, foco em pessoas e em resultados), além das de natureza ética e político-sociais.

**Palavras-chave:** Itinerários Educação Online; Design Instrucional; Designer Educativo; Indicador de Competência; Linguagem; Pesquisa.

## INTRODUÇÃO

O capitalismo trouxe em seu rastro o fenômeno da globalização, com impactos consideráveis para a política econômica e social dos países, revolucionando a dinâmica das organizações que buscam obter vantagens competitivas.

Nesse contexto, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), tal qual um motor de propulsão, assumem o comando de suas engrenagens, desempenhando um papel relevante para o desenvolvimento sociopolítico e econômico dos países; e os efeitos de seu poder são sentidos na integração dos diferentes povos.

Se em escala global as TIC possibilitam aos indivíduos, mediante o acesso a uma rede de interconexões, comprar, vender e trocar informações e serviços livremente, quando se voltam ao mercado altamente competitivo criam um novo distanciamento: a exclusão social, agora ressignificada, porque acrescida de um conteúdo tecnológico que privilegia uma minoria conectada e gera um número expressivo de “desconectados”, marginalizados de seus benefícios (DREIFFUS, 1996<sup>1</sup>; QUÉAU, 1998<sup>2</sup>, BOHADANA, 2005<sup>3</sup>). Nesse contexto e, de acordo com o Mapa da Exclusão Digital, cerca de 149,4 milhões de brasileiros se encontravam, em 2003, na lista dos excluídos digitais, e mais de

25% dos brasileiros viviam em condições precárias, sem renda, emprego e acesso à educação (NERI, 2003)<sup>4</sup>.

Há que se considerar, porém, que esse quadro vem se modificando, como atestam os resultados da pesquisa realizada entre setembro e novembro de 2007 pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil/Centro de Estudo sobre as TIC, que apontam uma significativa expansão do uso de computadores e acesso à Internet entre os brasileiros (CGI/CETIC.br, 2007)<sup>5</sup>. Essa expansão é expressa, entre outros fatores, pelas aquisições domiciliares de computadores e pela criação de importantes lugares públicos de acesso à Internet, como as *lanhouses* e cibercafés, que vêm atraindo cada vez mais adeptos.

Entretanto, ainda que esse acesso venha sendo impulsionado por políticas públicas inclusivas e pela facilidade de crédito, é preciso valorizar os capitais cognitivos e socioculturais, deslocando-se o foco da perspectiva tecnocrática, a fim de que os indivíduos desenvolvam suas competências para compreender e participar da sociedade atual, além da capacidade de se apropriar, de forma crítica, dessas tecnologias, dado que a dinâmica da Sociedade da Informação<sup>6</sup> lhes exige flexibilidade e capacidade de inovação a fim de garantir seu espaço de liberdade e autonomia.

Diante dessa realidade, uma nova forma de pensar, sentir, julgar e agir baseada em relações mais equilibradas e justas faz-se necessária, dado que educar nessa Sociedade é mais que treinar as pessoas para o uso das TIC: trata-se de investir na criação de competências<sup>7</sup> suficientemente amplas, que lhes permitam responder aos desafios impostos por rápidas mudanças no cenário mundial (TAKAHASHI, 2000)<sup>8</sup>.

---

\* Mestre em Educação e Cultura Contemporânea e Pedagoga e especialista em Administração e Recursos Humanos. Professora de Metodologia da Pesquisa do FGV Management da Fundação Getúlio Vargas. E-mail: amaral@fgy.br

Recebido para publicação em: 16/03/09.



No atual processo educacional, a cibercultura<sup>9</sup> e a Educação *online*, possibilitadas pela interconexão mundial de computadores (web) – o ciberespaço<sup>10</sup>, exigem do estudante a busca de novas soluções para antigas questões, sustentada em pesquisas, questionamentos, reflexões, além de atitudes de flexibilidade, adaptação, colaboração e cooperação. Na visão de Silva,

[...] a Educação *online* é exigência da cibercultura; isto é, do conjunto imbricado de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (...); novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e, claro, de educação<sup>11</sup>.

A educação *online*, diferentemente das práticas tradicionalmente utilizadas no ensino presencial, calcadas na reprodução e na memorização de conteúdos, requer um novo posicionamento frente à realidade, que favoreça os processos de criação, autonomia e autoria, a fim de que o indivíduo possa se assumir, social e historicamente, como um ser pensante.

A Educação a Distância – EAD e, em especial a Educação *Online*, devido a sua virtualidade, ganham destaque ao possibilitarem a compatibilização de atividades profissionais e acadêmicas, o que exige das instituições que oferecem essa modalidade de ensino o fortalecimento de seus quadros funcionais, com vistas a atender a essa demanda e responder aos desafios da atualidade.

Em geral, os cursos *online* são desenhados e desenvolvidos por uma equipe sintonizada com a emergência da Internet, como o conteudista, o *web* roteirista, o *webdesigner*, o programador e, em especial, o *instructional designer*<sup>12</sup>, detentor de competências variadas que se articulam num processo de criação interativo e interdisciplinar. Seu espaço de atuação é o trabalho educativo em rede, no qual utiliza o diálogo como princípio organizador, a partir do qual vai desenvolvendo sua arte e dando vida ao *design* do ensino, que compreende, entre outras tarefas, a elaboração de material didático, o desenvolvimento de sistemas, o processo de produção artística. Envolve, ainda, aspectos relacionados a estratégias condizentes com os princípios básicos que regem a aprendizagem de conteúdos diversos por pessoas em diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e emocional.

Para Struchiner *et al.*<sup>13</sup>, o *design* instrucional (DI), ao pressupor que a melhoria na aprendizagem está intimamente ligada ao aperfeiçoamento da instrução, não considera aspectos físicos, organizacionais e culturais do ambiente em que está sendo implementado, contrapondo-se, dessa forma, ao modelo construcionista, que atribui ao aluno a responsabilidade pela construção individual e/ou coletiva do conhecimento.

[...] o modelo tradicional de *design* instrucional, baseado na teoria dos sistemas e no conceito de aprendizagem como um processo que pode ser previsto em seus mínimos detalhes, controlado e seqüenciado, e cujos resultados podem ser mensurados, não dá conta de tanta complexidade como da flexibilidade propostas na abordagem construtivista, que tem uma visão totalmente diferenciada do conhecimento desde a sua origem, desenvolvimento, construção e troca entre indivíduos<sup>14</sup>.

Corroborando com essa ideia, Filatro<sup>15</sup> apresenta o modelo de *design* instrucional contextualizado (DIC), no qual o pro-

A educação online, diferentemente das práticas tradicionalmente utilizadas no ensino presencial, calcadas na reprodução e na memorização de conteúdos, requer um novo posicionamento frente à realidade, que favoreça os processos de criação, autonomia e autoria, a fim de que o indivíduo possa se assumir, social e historicamente, como um ser pensante.

cesso de aprendizagem leva em conta o mundo que circunda o aluno de hoje. Ressalta, também, a necessidade de uma reflexão acerca desse processo e dos recursos tecnológicos disponíveis, que possibilite à sociedade sair de um modelo de produção em massa para o de produção sob demanda personalizada e, portanto, geradora de novas possibilidades de aprendizagem.

Segundo a autora<sup>16</sup>, os recursos tecnológicos criam ambientes virtuais com interface intuitiva e suporte à autoria e à personalização, onde o aluno pode “aprender fazendo” no seu sentido mais amplo, pois ganha a liberdade de propor tanto os problemas quanto soluções, e não apenas seguir modelos fechados, em que é levado a encontrar soluções para problemas previamente definidos.

Gómez (2004)<sup>17</sup>, por sua vez, advoga que a educação em rede tem possibilitado a mudança de foco do modelo tradicional, centrado na figura do professor e na pedagogia do *magister dixit*,<sup>18</sup> para o modelo de pedagogia das competências e a utilização de alguns de seus princípios, como a comunicação bidirecional, que propicia a interatividade e a colaboração entre os participantes, além do aprendizado autônomo e flexível, fundamental à construção do conhecimento.

Para ela, o *design* educativo (DE) consiste num projeto pedagógico democrático, que implica um processo coletivo, dialogicamente construído e assumido pelos indivíduos, no qual são incorporados desejos, expectativas, intenções, compromissos, dificuldades e facilidades da comunidade participante. Ressalta-se que a expressão “*designer* educativo” utilizada pela autora e adotada nesse estudo objetiva desvincular o *modus operandi* deste profissional do comumente utilizado pelo *designer* instrucional, cuja



atuação se baseia num modelo de instrução que define previamente o processo educativo a partir de teorias de aprendizagem de natureza comportamental, especialmente as behavioristas e neobehavioristas, não contemplando a possibilidade de diálogo e de criatividade.

Considerando a velocidade com que as competências desaparecem, transformam-se ou se renovam; o distanciamento entre esses saberes e os conteúdos acadêmicos desenvolvidos nas disciplinas curriculares; e as respostas cada vez mais sofisticadas requeridas pelo mundo do trabalho, torna-se imprescindível que o *designer* educativo, responsável pela concepção, pelo desenvolvimento, pela implementação e pelo gerenciamento desses cursos, esteja preparado para exercer suas funções.

Assim, este artigo traz os resultados da pesquisa intitulada “Proposta de mapeamento de competências para atuação de *designers* educativos”<sup>19</sup>, que procurou identificar as competências necessárias a esse profissional para que em consonância com a missão, a visão, os valores e as estratégias (MVVE) da Fundação Getúlio Vargas possa atuar com eficiência e eficácia no exercício de suas atividades no Programa FGV *Online*. Para fins desse estudo, competências profissionais foi entendida como um conjunto de recursos (conhecimentos, habilidades, atitudes, experiências) mobilizado pelo indivíduo em função de uma ação no momento certo e na situação adequada que agregue um valor social para ele e um valor econômico para a organização (FLEURY; FLEURY, 2000)<sup>20</sup>

## O PERCURSO DA PESQUISA

Na composição de um quadro referencial teórico buscou-se a contribuição de autores estudiosos do tema e do problema abordado no estudo, que tratam, entre outros assuntos, dos impactos da globalização e das TIC no mercado de trabalho e no ensino (DREIFFUS, 1996<sup>21</sup>; QUÉAU, 1998<sup>22</sup>; LÉVY, 1999<sup>23</sup>); da polissemia do termo competências e sua inserção no mundo do trabalho e no ensino (PERRENOUD, 1996<sup>24</sup>; FLEURY; FLEURY, 2001<sup>25</sup>; DELUIZ, 1994<sup>26</sup>); da importância da *design* instrucional<sup>27</sup> em face das mudanças da atualidade, e

o papel do *designer* educativo nesse contexto (SILVA, 2003<sup>28</sup>; GÓMEZ, 2004<sup>29</sup>; FILATRO, 2004<sup>30</sup>; SANTOS, 2003<sup>31</sup>); e do alinhamento das competências individuais às estratégias organizacionais, mediante a utilização de indicadores de competências (GRAMIGNA, 2002.<sup>32</sup>; RABAGLIO, 2001<sup>33</sup>; LEME, 2005<sup>34</sup>), entre outros.

Tendo como foco de análise o Programa FGV *Online* da Fundação Getúlio Vargas, nos segmentos de cursos corporativos e de pós-graduação *lato sensu* (MBA), os procedimentos metodológicos adotados combinaram aspectos qualitativos e quantitativos de forma coerente e na perspectiva crítico-reflexiva da análise. Os participantes da pesquisa foram respectivamente 17 *designers* educativos e 5 coordenadores de projetos (também *designers* educativos).

A coleta de dados foi realizada por meio de formulários. Também foram feitas entrevistas semi-estruturadas, objetivando estabelecer a relação entre o MVVE da Instituição, as competências necessárias à função de *designer* educativo e seu campo de atuação – o *design* instrucional, propriamente dito, para se verificar o alinhamento entre esses elementos, uma das premissas desse estudo.

Para melhor compreensão das competências requeridas desses profissionais no dia-a-dia de suas atividades procurou-se, inicialmente, caracterizá-los, estabelecendo semelhanças e diferenças quanto às variáveis referentes a sua qualificação, faixa etária, tempo no mercado de trabalho, tempo no Programa FGV *Online*, função atual, tempo na função e tipo de vinculação com a empresa. Em seguida utilizou-se, de forma customizada, a *Metodologia do Inventário Comportamental para Mapeamento de Competências*, desenvolvida por Leme<sup>35</sup>, tendo sido identificados os indicadores de competências organizacionais e, a partir deles, os indicadores de competências da função. Esses indicadores foram associados às competências profissionais propostas por Deluiz<sup>36</sup>, referentes às dimensões intelectuais e técnicas, comunicativas, organizacionais ou metódicas, comportamentais e político-sociais e, imediatamente, calculado o nível requerido de cada uma delas. Cabe ressaltar que o conhecimento dos indicadores que as caracterizam possibilita ao gestor ser específico e preciso, tanto no que se refere ao



plano de desenvolvimento de sua equipe, mediante redução de possíveis *gaps* de seus colaboradores, quanto ao mapeamento, propriamente dito, dessas competências. O viés quantitativo inerente à referida metodologia permitiu, ainda, mensurar seus níveis, diferenciando-se, dessa forma, do mapeamento tradicional de competências, em que geralmente essa definição é baseada na análise das atribuições do cargo, concluindo-se por consenso o nível que ele requer.

A triangulação do conteúdo das falas dos respondentes (entrevistas) com os resultados quantitativos obtidos nos formulários e a fundamentação teórica permitiu alcançar os objetivos pretendidos na pesquisa, quais sejam, o de identificar as competências requeridas pela FGV para a atuação do *designer* educativo em seus cursos *online* e o nível requerido a cada uma

delas. Permitiu, ainda, compreender como tais competências se expressam no cotidiano das atividades desses profissionais.

## OS 'ACHADOS' DA PESQUISA

Os dados coletados nas entrevistas, após terem sido transcritos, foram analisados com o apoio dos procedimentos metodológicos indicados pela análise de conteúdo (BARDIN, 2003)<sup>37</sup>. Dessa forma, procurou-se focar os temas recorrentes nas falas dos entrevistados, interpretando-os à luz do referencial teórico apresentado e os articulando com os resultados obtidos nos instrumentos de base quantitativa aplicados. Do resultado dessa análise, emergiram os seguintes temas e subtemas:

Temas	Subtemas
1. Formação e Experiência Profissional	Área de formação
	Faixa etária
	Tempo no mercado de trabalho
	Formação em serviço
	Tempo no programa
	Função exercida atualmente
	Tempo na Função
	Vínculo empregatício
2. Competências Profissionais	Linguagem e produção textual
	Equipe multifuncional
	Comprometimento individual e organizacional

## Formação e Experiência profissional

Em relação à qualificação inicial dos participantes, considerando que inexistente, em nível de bacharelado, um programa específico para formação desses profissionais (ROMISZOWSKI, 2005)<sup>38</sup> nos segmentos analisados, os *designers* educativos são provenientes, basicamente, das áreas de Comunicação, Letras e Educação, havendo um número significativo de profissionais formados em Letras e Comunicação.

Dado que, na cibercultura, a construção do conhecimento se faz em rede, o *design* instrucional exige uma equipe composta de diversos especialistas que atuam na produção de materiais didáticos. Nesse contexto, o *designer* educativo analisa e acompanha o projeto em toda a sua extensão, o que implica possuir uma visão ampla de todo o processo, que lhe permita desenvolver ações relativas à metodologia de ensino *online*, destacando-se a arquitetura de distribuição dos conteúdos, as estratégias de redação, a concepção pedagógica de ambientes *online* e a estética dos materiais didáticos.

A busca e a seleção dos profissionais para a atividade de *designer* educativo, na FGV, orientam-se por critérios relacionados à experiência com as tecnologias, à competência na área da linguagem – importante para a função que será exercida –, às potencialidades dos candidatos e à disponibilidade para o treinamento em serviço.

Para participar de uma equipe de desenvolvimento de projetos de educação *online* é importante, de acordo com Campos (2001)<sup>39</sup>, que os profissionais tenham competências variadas, como habilidades de comunicação, relacionamento interpessoal, proficiência linguística, habilidades de natureza técnica, relacionada com organização e planejamento, e familiaridade com as novas tecnologias.





*o ensino online vem modificando as práticas pedagógicas tradicionais, passando de um paradigma calcado no discurso do professor, numa relação 'um para todos', para uma cultura de rede, baseada na relação 'todos para todos'.*

Nesse contexto, é pertinente o empenho desses critérios, com base em indicadores para a seleção da equipe responsável pelo *design* instrucional, na Instituição analisada.

A FGV investe maciçamente em pessoas mais jovens. Tal preferência se deve, na ótica dos respondentes, ao fato de essas pessoas, em geral, lidarem mais facilmente com as novas linguagens digitais, gostarem de desafios, demonstrarem vontade de crescer profissionalmente e, ainda, apresentarem maleabilidade em relação à cultura organizacional.

O setor de serviços, alimentado pelo desenvolvimento das TIC, atraiu muitos jovens para o mercado de trabalho. As empresas que atuam nesse ramo geralmente não questionam que tipo de formação acadêmica o profissional tem, mas sim se ele está disposto a aprender, pois consideram ser mais fácil formar jovens do que formar quem já está no mercado, pois aqueles, em geral, aceitam e se adaptam com mais facilidade aos novos padrões.

Depresbiteris (2005)<sup>40</sup> afirma que o conceito de competências vem sendo aplicado numa perspectiva funcionalista, direcionada para o simples desenvolvimento de funções e subfunções para o mercado de trabalho. Uma implicação dessa prática se traduz num esforço considerável, por parte da Instituição, no sentido de possibilitar a esses profissionais o desenvolvimento de outros tipos de competências, dado que em geral eles são detentores tão-somente de conhecimentos técnicos elementares e/ou de conhecimentos técnicos básicos (FAGUNDES, 2007)<sup>41</sup>.

Isso se reveste de importância na medida em que o ensino *online* vem modificando as práticas pedagógicas tradicionais, passando de um paradigma calcado no discurso do professor, numa relação 'um para todos', para uma cultura de rede, baseada na relação 'todos para todos' (SILVA, 2003)<sup>42</sup>. A preparação desses profissionais, portanto, depende fundamentalmente do processo cumulativo do conhecimento.

Entretanto, como o mercado de trabalho é agressivo e não quer perder tempo com a curva de aprendizagem, é comum a cooptação, pela concorrência, desses profissionais quando 'pron-

tos', o que exige da Instituição que repense, de forma contínua, os mecanismos de manutenção e retenção de seus talentos.

Quando se leva em conta que o Programa FGV *Online* foi criado há menos de sete anos, começando com uma pequena célula de trabalho que foi se ampliando gradativamente, constatar que a maioria dos respondentes está no programa e na função entre 1 e 6 anos constitui-se num resultado bastante positivo.

Em relação à função desempenhada no Programa, a concentração se dá nos dois níveis iniciais da carreira. É importante considerar que, no conjunto dos 22 *designers* educativos, cinco exercem, atualmente, funções de coordenação e se encontram no nível sênior da carreira. Quanto ao vínculo empregatício, a grande maioria é funcionário ou pessoa jurídica em regime integral.

A par da importância da experiência na prática de *design* instrucional, é no próprio ambiente de trabalho que as pessoas se formam. Nesse contexto, o Programa FGV *Online* tem investido na formação em serviço (*on the job*) objetivando habilitar o empregado a desempenhar um determinado cargo de forma mais produtiva e com maior qualidade. Estimulados pela interação com seus pares aprendem através do fazer, praticando a reflexividade, podendo reformular suas ações ao longo de sua intervenção (refletir na ação); pensando e agindo de forma flexível e aberta; construindo e comparando novas estratégias e novos modos de enfrentar e definir os problemas. Esse processo requer não apenas conhecimento técnico, mas também conhecimentos intuitivo e artístico. Por outro lado, a reflexão sobre sua ação, realizada *a posteriori*, possibilita sua reconstrução baseada em observação, descrição e análise dos fatos, o que, em última instância, permite-lhes compreender sua prática cotidiana (SHÖN, 2000)<sup>43</sup>. Isso implica a necessidade de certas competências específicas, voltadas principalmente para as questões relativas à linguagem e à comunicação. A formação em serviço, no âmbito do FGV *Online*, assume ainda um caráter desenvolvimentista na medida em que possibilita aos profissionais que revelam talento migrarem para outras funções gerenciais.

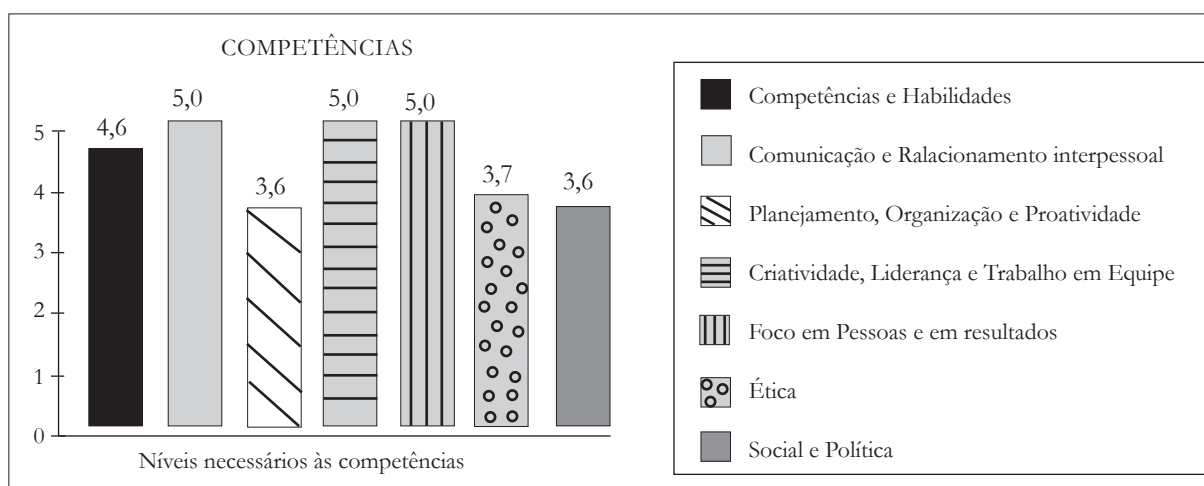
## Competências Profissionais

Deluiz (1994)<sup>44</sup> afirma que, nos dias atuais, o grande desafio da formação profissional consiste na qualificação real do trabalhador, entendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos que provêm de várias instâncias, tais como do conhecimento científico, técnico e das experiências de trabalho, e social. Assim, além das competências cognitivas é necessário desenvolver outras relacionadas às habilidades técnicas e comportamentais, essenciais aos sistemas produtivos.

De acordo com a ótica dos participantes, as competências consideradas essenciais à função de *designer* educativo, e seus respectivos níveis, foram: conhecimentos e habilidades (NCF = 4,6); comunicação e relacionamento interpessoal (NCF = 5,0); planejamento, organização e proatividade (NCF = 3,6); criatividade, liderança e trabalho em equipe (NCF = 5,0); foco em pessoas e em resultados (NCF = 5,0) e ética (NCF = 3,7); e as de natureza social e política (NCF = 3,6), conforme mostra a figura a seguir:



GRÁFICO 1 – NÍVEL DE COMPETÊNCIA PARA A FUNÇÃO



As seções apresentadas a seguir possibilitam compreender como tais competências se expressam no cotidiano da organização.

- *Linguagem e Produção Textual*

Tema relacionado à *dimensão intelectual e técnica*, representada pelas competências referentes a conhecimentos e habilidades, enfatiza a necessidade de os *designers* educativos terem proficiência na arte de ler e escrever e de se comunicarem com clareza em contexto formal e informal, tendo em vista que a interação entre professor e alunos, nos cursos *online*, efetiva-se por meio do material didático preparado pela equipe.

De acordo com Fagundes (2007)<sup>45</sup>, essas competências têm início com os conhecimentos elementares relacionados a tarefas simples e rotineiras, passando pela aquisição de um vocabulário específico da área de atuação e pelos conhecimentos fundamentais até os mais profundos que possibilitam o exercício da autonomia, favorecendo a prática de pesquisa, o pensamento estratégico, a aplicação, a transferência, a generalização do conhecimento e a tomada de decisão diante de situações novas, entre outros.

As competências em pauta são expressas, no *FGV Online*, pelos seguintes indicadores de comportamento observáveis requeridos dos *designers*: analisar as características do ambiente de aprendizagem e da população-alvo; desenvolver materiais consistentes com as análises de conteúdo, objetivos, tecnologias propostas, métodos de comunicação e estratégias de estudo; criar mensagens apropriadas às necessidades e características dos alunos, do conteúdo e dos objetivos; projetar estratégias de ensino que reflitam uma compreensão da diversidade dos alunos como indivíduos ou grupos e de interfaces gráficas para usuários de várias mídias e voltadas para a arquitetura de informação educacional; analisar as características de tecnologias existentes e emergentes e seu uso em ambientes instrucionais; planejar a implementação eficaz dos produtos e programas instrucionais; determinar a abrangência e o grau de profundidade

do tratamento de determinado conteúdo, dadas as restrições do projeto instrucional; desenvolver instrumentos de avaliação da aprendizagem; pensar estrategicamente e demonstrar habilidades administrativas na gestão do *design* instrucional.

Não obstante a importância atribuída pela Instituição a essas competências (NCF = 4,6), o que se espera do *designer* educativo, ao ingressar no Programa, é que seja um bom leitor, possua conhecimentos sólidos da linguagem escrita e oral e alguma familiaridade com a tecnologia e com as práticas pedagógicas comumente utilizadas. O desenvolvimento na arte do *design* instrucional, propriamente dito, é possibilitado pela formação em serviço.

Considerando as ideias de Vygotsky (1988)<sup>46</sup> sobre “zona de desenvolvimento proximal” e o papel da interação nesse contexto, é relevante ressaltar o cuidado necessário que esses profissionais devem ter, a fim de que os materiais produzidos apresentem uma linguagem dialógica que, em face da ausência física do professor, garanta um tom coloquial e uma leitura leve e motivadora. Esses

• • •

*se espera do designer educativo, ao ingressar no Programa, é que seja um bom leitor, possua conhecimentos sólidos da linguagem escrita e oral e alguma familiaridade com a tecnologia e com as práticas pedagógicas comumente utilizadas.*

materiais devem funcionar como um pilar de sustentação para o aprendiz na realização de tarefas individuais.

Assim, a *dimensão comunicativa* (comunicação e relacionamento interpessoal) foi considerada muito importante pelos respondentes (NCF = 5,0), tendo sido relacionada a indicadores como: comunicar-se de forma efetiva por meio visual, oral ou por escrito; redigir textos interativos; aplicar os princípios de bom *design* de mensagens no *layout* de páginas e telas e das diversas mídias para diferentes cenários instrucionais; dar e receber *feedback*; desenvolver um adequado relacionamento interpessoal e sinergia entre as áreas de negócio da instituição, em caso de implantação de projetos de educação corporativa; respeitar as pessoas; e negociar, agindo de forma flexível e adaptando-se a terceiros e a situações diversas.

Referindo-se aos profissionais do *design* de uma forma geral, Norman (1998)<sup>47</sup> acentua a tendência de estes negligenciarem a usabilidade em favor da estética. Assim, defende que a metodologia de *design* instrucional deve centrar-se no usuário e enfatizar a usabilidade, por ser esta mais analítica, baseada em figuras e estatísticas, portanto mais racional (função), colocando em segundo plano a questão da estética, mais ligada às emoções, aos sentimentos e à sensibilidade (forma). Esta posição é satirizada por Cloninger (2000)<sup>48</sup>, na crônica “Especialistas em usabilidade são de Marte e *designers* gráficos são de Vênus”, numa clara menção à necessidade de se buscar o equilíbrio entre razão (usabilidade = lado masculino = Marte) e emoção (estética = lado feminino = Vênus). Nielsen (2000)<sup>49</sup>, por sua vez, defende a simplicidade na construção de interfaces, a fim de que os usuários encontrem o que procuram sem qualquer tipo de dificuldade.

Pimenta (2007)<sup>50</sup> afirma que a interface educacional é a porta de entrada que liga o usuário ao sistema; se mal elaborada, pode se tornar de imediato a porta de saída. Portanto, deve ser criada em função dele. Por isso a importância do contato direto e do diálogo entre os membros da equipe dos projetos *online* da FGV, para o atendimento das demandas.

Destaque-se que, na criação de uma interface, tanto a usabilidade (função) como a estética (forma) devem ser otimizadas para que o *design* instrucional seja de fácil navegação, desperte o interesse do usuário e contenha as informações de que necessita. Convém destacar que a experiência do aluno em contato com o ambiente virtual vai desde o impacto com a imagem, sua estética e caracteres até a decodificação do conhecimento, suas malhas, entrelinhas e substâncias. Sua avaliação em relação à aula ocorre de imediato, a partir de seu olhar sobre a tela. Portanto, torna-se fundamental atender aos princípios de coerência, de continuidade, de exatidão das informações e de correção linguística, além do de significado dos códigos utilizados, seja no que diz respeito à seleção das cores e fontes, de forma equilibrada, ou à carga de informações apresentadas em pequenos textos (tutoriais), a fim de evitar o cansaço e a dispersão dos alunos.

Tavares (2006)<sup>51</sup> alerta que, além da interatividade entre os indivíduos, fundamentada no diálogo, os cursos *online* devem enfatizar a interatividade com o conteúdo, que pode se realizar por meio de diferentes formas de linguagem e de seus diversos recursos, tais como: a linguagem escrita (textual), a linguagem

falada (vídeos, simulações narradas, teleconferências) e a linguagem visual (imagens, simulações, animações). Nessa perspectiva, é comum o conteudista, professor não familiarizado com o ambiente *online*, aplicar, no desenvolvimento do conteúdo, o mesmo princípio utilizado no ensino presencial, podendo gerar vários fragmentos justapostos que, desarticulados entre si, dificultam o entendimento, a aprendizagem e a construção de conhecimento por parte do aluno. Assim, o objeto do trabalho do *designer* educativo se relaciona à correção linguística (ortográfica, gramatical e sintática) e à eficácia dos processos de comunicação.

Por outro lado, desenvolver um bom relacionamento com o cliente externo, tratar as pessoas com o devido respeito e ser capaz de negociar, agindo com flexibilidade em face de situações diversas e pontos de vista diferenciados, foram aspectos bastante enfatizados nas entrevistas pelos participantes. Também foi ressaltada a importância da cooperação, o que pressupõe que o outro perceba o quanto você pode ser uma possibilidade para ele e, a partir daí, trabalhem juntos, o que, em síntese, demanda sedução e diálogo (comunicação).

- *Equipe Multifuncional*

Esse tema está afeto à *dimensão comportamental*, e refere-se às competências ligadas à criatividade, à liderança, ao trabalho em





equipe (NCF = 5,0), foco em pessoas e em resultados (NCF = 5,0) e ética (NCF = 3,7), tangenciando ainda a dimensão comunicativa.

Ainda que a expressão ‘equipe multidisciplinar’ tenha sido reiteradamente utilizada nas falas dos respondentes, prefere-se, com base no conteúdo nelas explicitado, entendê-la como ‘equipe interdisciplinar’, dado que o conhecimento em rede se orienta para um trabalho de cooperação entre os profissionais de diferentes campos do conhecimento, emergindo, nesse processo, a figura do *designer* educativo como mediador da equipe de especialistas e da construção coletiva do conhecimento, o que implica atitude comunicacional interativa.

A importância da interdisciplinaridade evidenciou-se na percepção do grupo (ênfaticamente pelos coordenadores de projetos) sobre os comportamentos essenciais à função de *designers* no FGV *Online*, registrada em diversos indicadores, como, por exemplo, oferecimento de soluções criativas para resolver problemas do dia-a-dia; atitude aberta e receptiva a inovações; capacidade de administrar conflitos; tranquilidade em situações imprevistas; colaboração com a equipe de trabalho e compartilhamento dos conhecimentos adquiridos, além de flexibilidade e adaptação às novas situações.

Ressalte-se que a dimensão comportamental é, na atualidade, um diferencial entre as organizações tradicionais e as chamadas organizações de aprendizagem, gestoras do conhecimento, dado que no cenário de globalização em que as empresas atuam as mudanças ocorrem com extrema rapidez, fazendo-se necessária a utilização de estratégias ágeis e esforços concentrados para enfrentar os desafios do dia-a-dia.

Senge (2004)<sup>52</sup> afirma que a “organização que aprende” deve propiciar, aos seus colaboradores, um ambiente em que possam exercitar sua criatividade, ampliar sua capacidade de resolver problemas e trabalhar em equipe, entre outros, preparando-os para conviverem com as incertezas. Assim, a capacidade de liderança possibilita influenciar pessoas em diferentes situações e contextos, compatibilizando as necessidades individuais às demandas das orientações estratégicas da organização. Se bem exercida, estimula os indivíduos e os (re)direciona para o alcance dos objetivos pretendidos. Para o FGV *Online*, o foco em pessoas e resultados é uma competência essencial, que se atrela às estratégias institucionais diretamente relacionadas a indicadores, tais como cumprimento de prazos; desempenho alinhado aos objetivos organizacionais; interesse em conquistar o cliente e solucionar seus problemas. As competências relacionadas à ética, refletidas

em indicadores como integridade e bom senso no trato com as pessoas, reconhecimento e respeito aos direitos de propriedade intelectual de outros e compromisso com o alcance de resultados efetivos, não mereceram do grupo o mesmo destaque que as anteriores, ainda que as falas dos entrevistados sinalizem para a importância de se tratar bem as pessoas e conquistar os clientes, inspirando-lhes credibilidade e confiança.

Deluiz (1994)<sup>53</sup> ressalta a necessidade de que a qualificação real dos trabalhadores, seja no setor industrial ou de serviço, englobe além das competências técnicas, organizacionais/metódicas, comunicativas e comportamentais, as de natureza social e política, representadas neste trabalho por indicadores tais como: ser flexível no trato das questões do dia-a-dia, tendo em vista a tomada de decisões adequadas; transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa; trabalhar com informações; avaliar o impacto das decisões a serem tomadas; e relacionar-se com outros profissionais da área.

O resultado apresentado neste item (NCF = 3,6) sugere que tais competências precisam ser mais desenvolvidas no âmbito do Programa para que os *designers* educativos possam participar, com maior grau de liberdade, na organização, na gestão e na decisão dos processos produtivos, tendo em vista a valorização de suas potencialidades e o estímulo à intervenção crítica no contexto social e profissional.

#### • *Comprometimento Individual e Organizacional*

É importante que a organização valorize seus colaboradores, pois o comprometimento dos indivíduos, em geral, incide positivamente sobre a produtividade, dado que tendem a dar mais de si e, em contato com os clientes, têm mais condições de influenciá-los e conquistar sua confiança. Diversos atributos podem estreitar relacionamentos, afirma Sennett (*apud* VERGARA, 2007)<sup>54</sup>, como lealdade, confiança e ajuda mútua, o que pode favorecer a orientação de ações em um curso dessa natureza.

Nesse estudo emerge um aspecto bem interessante, no contexto da seriedade e da competência profissional, que é valorizado na instituição e tem implicações sérias quando não é observado. É a questão do comprometimento com os prazos, a pontualidade aliada à qualidade do trabalho desenvolvido e a necessidade de a organização buscar novas estratégias de valorização de seu capital humano, como pode ser percebido nas falas a seguir:

/R.5 - A empresa espera muito de cada profissional em termos de comprometimento, que pode ser expresso no sentido de colaboração com os colegas, a fim de que a produção não atrase; na forma como você representa a empresa junto aos clientes; e na qualidade do produto que entrega. Os prazos são muito cobrados; por isso é preciso **honrar os compromissos** (grifo nosso) sem perda da qualidade. Muitas vezes, quando o conteudista atraza aprova-se a estrutura do curso e coloca-se em produção módulo a módulo, para garantir os resultados.

/R.3 - O mercado está aquecido para esses profissionais, e a demanda por procura e contratação se torna agressiva. Ninguém quer perder tempo com curva de aprendizagem. As empresas buscam pessoal pronto. Institucionalmente a organização tem de se posicionar, tendo em vista o desenvolvimento de estratégias de conservação e manuten-



ção desse corpo de trabalho; do contrário, vamos continuar perdendo esses profissionais.

Entretanto, a *dimensão organizacional ou metódica*, envolvendo as competências relacionadas ao planejamento, à organização e à proatividade e representadas por indicadores, tais como: administrar o tempo de forma adequada, executar tarefas de forma objetiva; demonstrar energia e iniciativa na solução de problemas, estar atento às inovações e atualizar-se permanentemente, não foi tão enfatizada pelos respondentes de um modo geral (NCF = 3,6). Este resultado parece contraditório, na medida em que no processo de criação de um curso o *designer* educativo precisa documentar seu trabalho desde as questões mais simples e burocráticas até as mais complexas. Além disso, o tempo de produção e a objetividade são fundamentais na fase de *design* e desenvolvimento do curso, dado que o não-cumprimento de prazos pode acarretar o seu cancelamento.

## CONCLUSÃO

A globalização econômica e o desenvolvimento das TIC impactaram o mercado de trabalho, com reflexos significativos para a educação. A busca contínua da melhoria da qualidade de processos, produtos e serviços, e do aumento da produtividade, aliada a uma crescente demanda social pela qualidade de vida no trabalho, tem levado as instituições a adotarem novos métodos, instrumentos e formas de gestão.

Os indivíduos, por sua vez, buscam capacitar-se e se atualizar, seja por meio da educação continuada ou mesmo pela formação em serviço, a fim de garantir sua empregabilidade. Nesse contexto, cresce a procura por cursos a distância, fazendo surgir novos profissionais alinhados à emergência da Internet, como, por exemplo, o *designer* educativo, responsável pela concepção, implementação e gerenciamento de cursos oferecidos via *web*, e que também necessita ter suas competências desenvolvidas a fim de responder aos desafios impostos pela atualidade.

Este artigo apresentou os resultados da pesquisa realizada no âmbito do Programa FGV *Online* da Fundação Getúlio Vargas, em que se procurou mapear as competências dos *designers* educativos. Na busca dos resultados pretendidos foram aplicados formulários de base quantitativa e realizadas entrevistas com 22 *designers* educativos.

A identificação e o mapeamento das competências necessárias ao exercício da profissão de *designer* educativo na FGV tomaram como pressuposto básico a triangulação das dimensões humana (o profissional e suas características), institucional (FGV) e contextual (*design* instrucional). Ressalte-se, ainda, que no estudo realizado as competências são representadas por seus indicadores comportamentais, o que lhes confere especificidade e precisão, além de a definição dos níveis requeridos a cada uma ser alicerçada em metodologia matemática que permite sua mensuração, eliminando dessa forma a subjetividade característica dos processos tradicionais de mapeamento de competências.

Nos segmentos analisados verificou-se grande concentração

de *designers* educativos provenientes das áreas de Comunicação e Letras. Isso se justifica pela relevância da linguagem no processo de comunicação com o usuário, possibilitado por uma relação interativa e dialógica, além da necessidade de se conhecer e aplicar, de forma adequada, estratégias pedagógicas que estimulem o aluno, aproximando-o do objeto de aprendizagem.

O estudo mostrou, também, que a Instituição investe no pessoal mais jovem. Entre outras razões apontadas para tal destacam-se a dificuldade de se recrutar *designers* educativos experientes disponíveis no mercado, a familiaridade dos jovens com as tecnologias digitais e sua rápida adaptação à cultura organizacional.

O fato de o mercado *e-learning* ainda ser muito recente e o Programa FGV *Online* não ter completado sete anos, associado às razões anteriormente apresentadas, levou a Instituição a adotar a formação em serviço (*on the job*), tendo em vista o treinamento dos profissionais para o cargo mediante a sistemática do 'aprender-fazendo' sob a supervisão de um *designer* educativo mais experiente, o que lhes possibilita agir, refletir e aperfeiçoar suas ações de forma contínua.

O aspecto relacionado ao desenvolvimento dos indivíduos também é trabalhado pela Instituição. Seu desempenho é acompanhado no dia-a-dia de suas atividades. Tais observações servem de base para a avaliação semestral realizada pela Instituição, tendo em vista os processos de treinamento, de promoção e avaliação de potencial, o que permite a revelação de talentos.

Em relação às competências mapeadas e de acordo com os participantes, a dimensão intelectual e técnica, representada pelas competências referentes a *conhecimentos e habilidades*, é muito requerida pela Instituição (NCF = 4,6), dado que a criação de um curso exige do *designer* educativo uma visão ampla, que envolve diversas áreas do conhecimento. Entretanto, de uma maneira geral o que lhes é exigido, inicialmente, é um conhecimento técnico básico que lhe permita trabalhar a linguagem textual e algumas estratégias pedagógicas. Conhecimentos e habilidades inerentes ao *design* instrucional propriamente dito são desenvolvidos em serviço.

A dimensão comunicativa, que engloba as competências de comunicação e relacionamento interpessoal, foi apontada como fundamental para o bom termo de um projeto dessa natureza (NCF = 5,0). Os processos comunicacionais, como um espaço de interação e interatividade entre os interlocutores, possibilitam a construção de uma rede de informações e trocas. Essa ambiência, por onde circulam valores e crenças que dão sentido ao mundo, é favorecida pela dialogicidade, seja no campo virtual (relação dos indivíduos com o *design* instrucional), seja no presencial (relação entre os profissionais do *design*).

Da mesma forma, a dimensão comportamental, envolvendo a *criatividade, a liderança, o trabalho em equipe* (NCF = 5,0) e o *foco em pessoas e resultados* (NCF = 5,0), foi muito enfatizada nas diversas etapas da pesquisa como aquela que faz a diferença e propicia vantagem competitiva às organizações na atualidade.

A dimensão ética, representada neste estudo por indicadores relacionados à integridade e ao bom senso no trato com as pessoas, respeito aos direitos de propriedade intelectual e

compromisso com resultados, entre outros, não mereceu muita atenção na visão dos respondentes (NCF = 3,7), apesar de algumas falas tangenciarem esse tema. No entanto, enfatiza-se a relevância dessa questão, dado que, hoje, a avaliação de uma instituição passa por referenciais intangíveis, tais como marca, imagem, confiabilidade e prestígio, decisivos para sua preferência e continuidade.

A dimensão metódica, referente às competências *planejamento, organização e proatividade*, na visão dos participantes, é menos requerida pela Instituição (NCF = 3,6). No entanto, o conteúdo das falas dos entrevistados deixa claro que essas competências constituem o ‘nó górdio’ da atuação do *designer* educativo, precisando ser fortalecidas a fim de que os processos de trabalho possam fluir nos prazos estabelecidos, sem perda de qualidade, e os resultados pretendidos sejam alcançados.

A dimensão político-social, caracterizada pelas competências sociais e políticas, por sua vez, pouco valorizada na percepção dos respondentes (NCF = 3,6), também necessita ser trabalhada no âmbito do Programa, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia e da emancipação individual e coletiva desses profissionais.

## NOTAS

- 1 DREIFFUS, R. A. **A época das perplexidades - globalização, planetarização e mundialização**: novos desafios. Petrópolis: Vozes, 1996.
- 2 QUÉAU, P. A revolução da informação: em busca do bem comum. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 2, maio/ago, p. 198-205, 1998.
- 3 BOHADANA, E. **Transformações: cultura, subjetividade e linguagem**. Rio de Janeiro: 2005. Disponível em: <<http://www.redem.buap.mx/acrobat/estrella3.pdf>>. Acesso em 29.09.2005.
- 4 NERI, M. C. O mapa da exclusão digital. **Conjuntura Econômica**, Rio de Janeiro, v. 57, n.5, p. 70-73, maio, 2003.
- 5 COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI). **TIC domicílios e usuários 2007**. Disponível em: <[www.cetic.br](http://www.cetic.br)>. Acesso em 16.04.2008.
- 6 “Uma forma específica de organização social na qual a geração, o processamento e a transmissão de informação se convertem nas fontes fundamentais da produtividade e do poder por conta das novas condições tecnológicas surgidas neste período histórico. (...) Apesar de o termo ser praticamente utilizado como sinônimo de sociedade do conhecimento, traz em seu bojo a perspectiva de rede” (CASTELLS, M.). **The internet galaxy: reflections on the internet, business, and society**. New York, NY: Oxford University Press, 2001, p. 26.
- 7 “Conjunto de saberes e capacidades incorporadas por meio de formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações” (HERNANDEZ; VENTURA, 1998. *Apud* RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed.. São Paulo: Cortez, 2001. p. 79.
- 8 TAKAHASHI, T. Sociedade da informação no Brasil. In: TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.
- 9 “Conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 17.

- 10 Consiste no novo espaço de comunicação que emerge da interconexão mundial dos computadores (LÉVY, (1999) **op. cit.**
- 11 SILVA, M. Criar e professorar um curso *online*: relato de uma experiência. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 11.
- 12 Também chamado de *designer* instrucional, *designer* educacional, *designer* didático, desenhista instrucional, projetista instrucional (ROMISZOWSKI, H. P. Resenha do livro **Competencies for online teaching** de Spector, M e La Teja, Ileana. Publicado por Eric Digest, ERIC Clearinghouse on Information & Technology at Syracuse University, 2001. Disponível em: <[www.azed.org.br/publica/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?>](http://www.azed.org.br/publica/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?) Publicado em: 30.08.2002. Acesso em 18.10.2005; SANTOS, E. O. dos. Articulação de saberes na EAD *online*: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: Marco SILVA (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003; FILATRO, A.. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: SENAC, 2004; entre outros. No presente estudo utilizamos o termo *designer* educativo, empregado por GÓMEZ, M. V. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004, v. 11).
- 13 STRUCHINER, M. *et al.* Elementos fundamentais para o desenvolvimento de ambientes construtivistas de aprendizagem a distância. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 142, p. 6-7, 1998.
- 14 **Id. ibid.**
- 15 FILATRO, A. (2004), **op. cit.**
- 16 **Id. ibid.**
- 17 GÓMEZ, M. V. (2004) **op.cit.**
- 18 Expressão largamente utilizada no meio acadêmico; na pedagogia do *magister dixit* o professor é visto como o transmissor de conteúdos, o ‘ser iluminado’, dotado de saber. O aluno é um simples receptor, o ‘ser sem luz’, depositário do saber.
- 19 AMARAL, M. M. **Proposta de mapeamento de competência para atuação de designers educativos**. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea) - Universidade Estácio de Sá - UNESA, Rio de Janeiro, 2007.
- 20 FLEURY, A.; FLEURY, M. C. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2000.
- 21 DREIFFUS, R. A. (1996), **op. cit.**
- 22 QUÉAU, P. (1998), **op. cit.**
- 23 LÉVY, P. (1999), **op. cit.**
- 24 PERRENOUD, P. Formation continue et développement de compétences professionnelles. **L'Éducateur**, Paris, n. 9, p. 28-33, 1996.
- 25 FLEURY, A.; FLEURY, M. C. (2001), **op. cit.**
- 26 DELUIZ, N. Formação do trabalhador em contexto de mudança tecnológica. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 14-25, jan./abr. 1994.
- 27 FILATRO, A.. (2004), **op. cit.**
- 28 SILVA, M. Criar e professorar um curso *online*: relato de uma experiência. In: Marco Silva (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.
- 29 GÓMEZ, M. V. (2004), **op. cit.**
- 30 “É a ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos” (FILATRO, (2004), **op. cit.**

- <sup>31</sup> SANTOS, E. O. dos. (2003), **op. cit.**
- <sup>32</sup> GRAMIGNA, M. R. **Modelo de competências e gestão dos talentos.** São Paulo: Makron, 2002; **Id. Gestão por competências: uma ferramenta para a competitividade.** IETEC, 2003. Disponível em: <<http://www.ietec.com.br>>. Acesso em 27.02.2007.
- <sup>33</sup> RABAGLIO, M. O. **Seleção por competências.** 2.ed. São Paulo: Educator, 2001.
- <sup>34</sup> LEME, R. **Aplicação prática de gestão de pessoas por competências – mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de resultados de treinamento.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.
- <sup>35</sup> **Id. ibid.**, 2005.
- <sup>36</sup> DELUIZ, N. (1994.), **op. cit.**
- <sup>37</sup> BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Almedina, 2003.
- <sup>38</sup> ROMISZOWSKI, H. P. (2005), **op. cit.**
- <sup>39</sup> CAMPOS, G. H. B. **Design. Escola. Internet: formação e treinamento online. TIMaster**, 21.08.2001. Disponível em: <[www.timaster.com.br](http://www.timaster.com.br)>. Acesso em 01.03.2007.
- <sup>40</sup> DEPRESBITERIS, L. **Competências na educação profissional: é possível avaliá-las? Boletim Técnico do SENAC.** Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 5-15, maio/ago. 2005.
- <sup>41</sup> FAGUNDES, M. **Modelos de habilidades e competências: estilo e gestão de RH.** **Catho online**, 22.05.2007. Disponível em: <[www.catho.com.br](http://www.catho.com.br)>. Acesso em 07.07.2007.
- <sup>42</sup> SILVA, M. (2003), **op. cit.**
- <sup>43</sup> SHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Artmed: Porto Alegre, 2000.
- <sup>44</sup> DELUIZ, N. (1994), **op. cit.**
- <sup>45</sup> FAGUNDES, M. (2007), **op. cit.**
- <sup>46</sup> VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- <sup>47</sup> NORMAN, D. **The psychology of everyday things.** New York: Basic Books, 1998.
- <sup>48</sup> CLONINGER, C. **Usability experts are from Mars, graphic designers are from Venus.** A list apart - for people make websites. 2000. Disponível em: <<http://www.alistapart.com/articles/marsvenus>>. Acesso em: 13.03.2009.
- <sup>49</sup> NIELSEN, J. **Projetando websites.** Trad. de Ana Gibson. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.
- <sup>50</sup> PIMENTA, S. R. **Avaliação do design de telas dos cursos a distância do FGV online: um estudo de caso à luz da ergonomia e da usabilidade.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em *Design*. Pontifícia Universidade Católica – PUC, Rio de Janeiro, 2007.
- <sup>51</sup> TAVARES, M.R. **Produção textual on-line: uma proposta de curso à luz de princípios sociointeracionistas.** Dissertação (Mestrado) Departamento de Letras. Pontifícia Universidade Católica – PUC, Rio de Janeiro, 2006.
- <sup>52</sup> SENGE, P.M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende.** 16. ed.. São Paulo: Best Seller, 2004.
- <sup>53</sup> DELUIZ, N. (1994), **op. cit.**
- <sup>54</sup> VERGARA, S. **Estreitando relacionamentos na educação a distância. Cadernos EBAPE.br**, Rio de Janeiro: FGV, v. 5, p 61-65, jan., 2007. Edição especial.

## ABSTRACT

**Mirian Maia do Amaral.** *Competences for the work of educational designers in online courses.*

*This article discusses the results of a research carried out by Getúlio Vargas Foundation (FGV), whose objective was to identify competences required from educational designers for the Online FGV Program, so they can be efficient and efficacious in their work, as well as aligned to organizational strategies. To this extent, questionnaires were applied based on behavioral indicators, and interviews were held to verify how those competences express themselves. This mapping out highlighted competences related to knowledges and skills, communication and interpersonal relationship, planning, organization and proactivity, behavior (creativity, leadership, and team work – focusing on people and results), in addition to ethical, political, and social dimensions.*

**Keywords:** *Online Education; Teaching Design; Educational Design; Competence Indicator; Language; Research.*

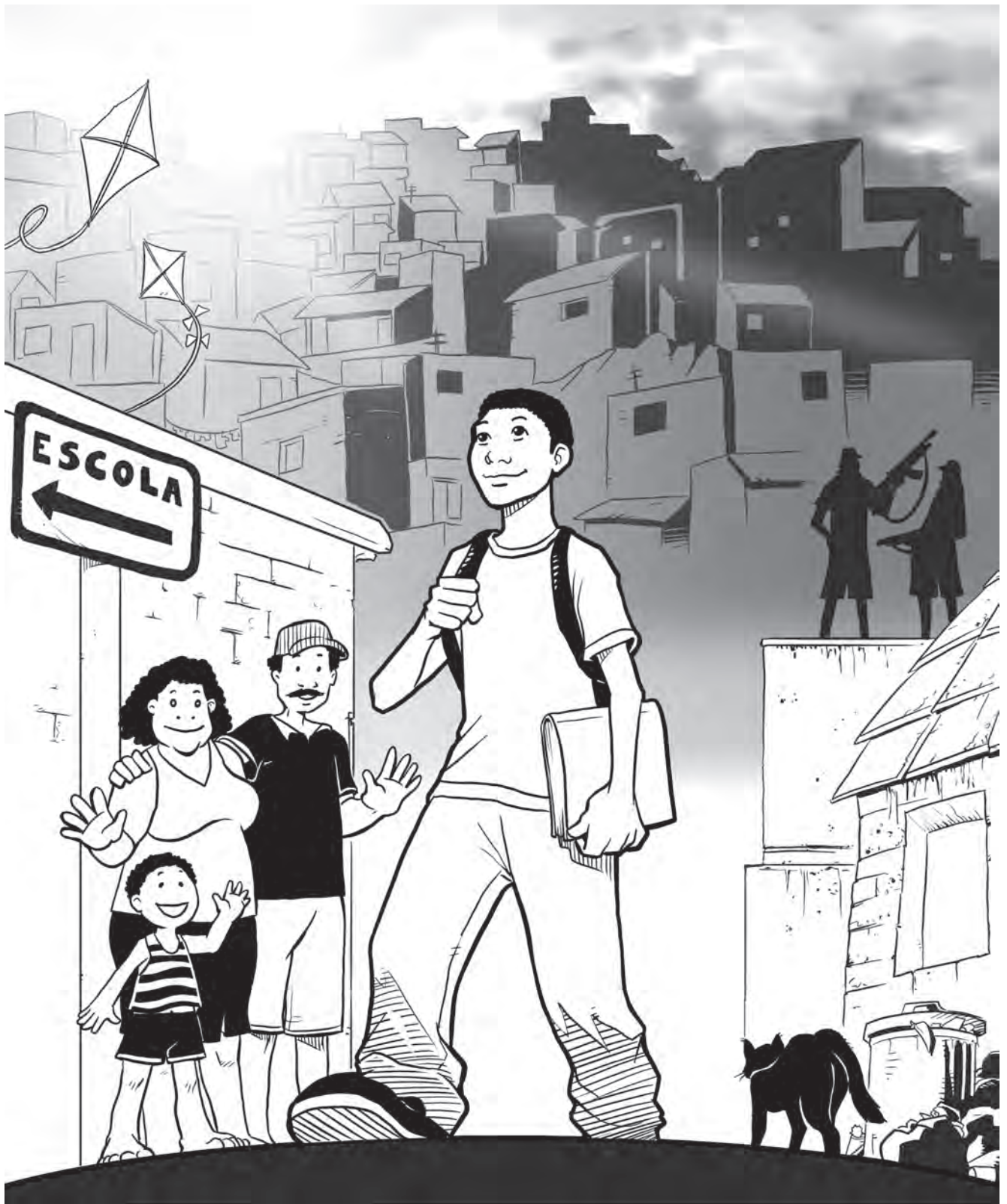
## RESUMEN

**Mirian Maia do Amaral.** *Competencias para diseñadores educativos de cursos en-línea.*

*Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en la Fundación Getúlio Vargas, que tuvo por objeto identificar las aptitudes exigidas a los diseñadores educativos del programa FGV En-línea, a fin de que actúen con eficiencia y eficacia en el ejercicio de sus actividades y alineados con las estrategias organizacionales. Para ello, se utilizaron formularios basados en indicadores de comportamiento y se realizaron entrevistas para verificar cómo se expresan dichas competencias. Su mapeo puso en evidencia aquellas aptitudes relacionadas con conocimientos y habilidades, comunicación y formas de relación interpersonales, planificación, organización y proactividad, comportamiento (creatividad, liderazgo y trabajo en equipo, énfasis en personas y resultados), además de las de naturaleza ética y político-sociales.*

**Palabras clave:** *Educación Online; Diseño Instruccional; Diseñador Educativo; Indicador de Competencia; Lenguaje; Investigación.*





---

# ENVOLVIDOS COM A FAMÍLIA, A ESCOLA E O TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE JOVENS MORADORES DE FAVELAS

Marcia dos Passos Neves\*

## Resumo

O artigo trata da socialização de jovens moradores de favelas da cidade do Rio de Janeiro, enfocando as condições que os levariam a trilhar os caminhos da ordem legítima e legal. Destaca que a maioria dos jovens não é de fácil cooptação pelo tráfico, ficando nítida a sua opção pelo ingresso e permanência no mercado legal de trabalho, mesmo construindo trajetórias em contextos muito adversos. Mostra que as estratégias utilizadas no processo de socialização dos jovens apresentam como principal referência o combate à ociosidade e como princípio uma ideologia de valorização do trabalho.

**Palavras-chave:** Jovens; Favela; Escola; Trabalho; Criminalização da Pobreza; Estratégia Pedagógica; Socialização; Rio de Janeiro.

Um dos problemas que mais tem chamado a atenção, nos últimos anos, dos moradores de grandes centros urbanos brasileiros – em especial do Rio de Janeiro e São Paulo – diz respeito ao processo de integração social dos seus habitantes mais jovens. Notadamente os que fazem parte dos grupos sociais populares e que portam uma identidade construída em espaços favelados.

Nascidos e criados em favelas – espaços populares sobre os quais prevalece uma visão homogeneizadora baseada na “noção de ausência”<sup>1</sup> – tais jovens acabam sendo vistos e tratados, por amplos setores da sociedade, como filhos não desejados da cidade.

Entretanto, por mais que muitos não lhes queiram aceitar a existência, os jovens moradores da periferia social cada vez mais impõem o seu reconhecimento como personagens cidadãos. Na cidade do Rio de Janeiro, há muito já fazem parte do cotidiano os bailes *funk* (para os pesquisadores do tema, o seu produto mais completo) e as não menos famosas “invasões” das praias da zona sul no verão.

Decerto, o processo de mobilização desses jovens para a cidade é inevitável. A questão é que isso tanto pode se dar pela sua incorporação efetiva aos direitos e deveres da cidadania quanto pela via da participação no mundo que gira em torno e a partir de atividades criminosas<sup>2</sup>.

Estudos revelam que mesmo sendo forte a atração que as redes criminosas exercem sobre os jovens moradores da periferia

social das cidades, é apenas a minoria desses jovens que incide em atos criminosos. Que mesmo confrontada com os desafios de uma cidade que parece querer negar-lhes a existência, a maior parte dos jovens pobres e favelados (e em geral negros) opta por empreender um enorme esforço, dados os inúmeros obstáculos que precisa enfrentar, e se apresenta à sociedade como força de trabalho para o mercado formal. E, na contramão dos preconceitos que os cercam, resistem à tentação do “ganho fácil” num contexto onde cada vez mais vale mais o “ter” do que o “ser”.

A socialização de jovens moradores de favelas localizadas na cidade do Rio de Janeiro é o tema principal deste artigo. Considerando que as possíveis razões que contribuem para o aumento do potencial de atração do narcotráfico sobre os jovens já foram amplamente pesquisadas, apontadas e analisadas por sérios e comprovados estudos, aqui se pretende tratar das condições que os levariam a trilhar os caminhos da ordem legítima e legal.

Cabe ressaltar que este trabalho é baseado em dados obtidos a partir, principalmente, de entrevistas com jovens moradores de favelas, alunos da rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. E também com seus pais e professores.

## DESAFIOS IMPOSTOS AOS POBRES: CRIMINALIZAÇÃO DA POBREZA

A enorme distância social existente entre a realidade do “asfalto” e a das favelas – locais que o senso comum associa à ausência de infra-estrutura urbana e à pobreza, mas também à desordem, à amoralidade e à ilegalidade<sup>3</sup> –, associada à forte presença do tráfico de drogas na segunda<sup>4</sup>, fez nascer/fortalecer preconceitos contra os favelados. Essa representação negativa

---

\* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense. Professora da rede pública de ensino da Cidade do Rio de Janeiro. E-mail: passosneves@uol.com.br

Recebido para publicação em: 03/03/09.

sobre a favela e seus moradores – que se tornou hegemônica nos grandes centros urbanos – leva muitos a imaginar que a maior parte dos favelados, sobretudo os mais jovens, tenha optado pelo caminho da criminalidade. Essa visão determinista, que associa pobreza à criminalidade, coloca os jovens pobres na condição de membros de *classes perigosas*<sup>5</sup>, fazendo desaparecer as fronteiras entre “o pobre honesto” e o “marginal” ou “criminoso”.

É fato que existe uma maior “visibilidade social” da pobreza como a grande responsável pela violência urbana, fruto de uma tese equivocada que estabeleceu a relação direta entre indicadores de pobreza e criminalidade. A autoria dessa tese ingênua é desconhecida até hoje<sup>6</sup>, “embora se saiba que é uma ‘opinião’ generalizada no imaginário social”<sup>7</sup>. Assim, as representações sociais sobre a criminalidade reforçam a ideia de que pobreza conduz ao crime.

No entanto, tão desastrosos equívocos não retiram a relevância da pobreza enquanto um dos elementos do contexto que, nas favelas, conduz à adesão ao crime organizado em torno do narcotráfico, como defende Dowdney<sup>8</sup>.

Estudiosos das razões que explicam o domínio do narcotráfico, as maneiras como se estrutura e consegue sua “mão-de-obra”, bem como o impacto que a sua presença, concentrada nos morros e favelas, traz à vida dos seus moradores, enfatizam que o “crime-negócio” só avançou e criou raízes nas favelas e periferias por conta da combinação

de condições socioeconômicas adversas com a fraca presença do poder público naquelas áreas. A adesão de muitas pessoas ao tráfico deve-se ao reduzido número de opções que elas têm no mundo do legal e ao forte atrativo exercido pelo tráfico, notadamente sobre os mais jovens.

Como diz Stotz, “*este poder se impõe também porque é uma alternativa à pobreza e aos preconceitos associados aos pobres, em meio à desigualdade social visível nos meios de comunicação e no compartilhamento do lazer público na cidade*”<sup>10</sup>.

Nesse contexto, porém, o envolvimento com o crime não se explica somente pela pobreza. Aderir ao tráfico pode ser para alguns a “única chance” de chegar “à glória” – mesmo que efêmera. Glória traduzida pelo acesso aos bens de consumo próprios das classes mais elevadas<sup>11</sup>: pelo porte de armas, pelas conquistas junto ao sexo oposto. Enfim, pela ostentação dos ícones

da moda<sup>12</sup>. Alimentados pela cultura da masculinidade e por um *ethos* guerreiro, a certeza de fortes emoções e “adrenalina”, como igualmente mostra Dowdney<sup>13</sup>, também pode ser um dos atrativos do mundo do tráfico. Assim como pode ser a revolta causada por uma injustiça sofrida ou, ainda, a necessidade de vingar um ente querido.

É fato também que a difusão do consumo, entre crianças e adolescentes, tanto da maconha quanto da cocaína faz crescer a adesão destes ao narcotráfico para sustento do vício<sup>14</sup>.

Mas mostra-se especialmente revelador que grande parte dos jovens envolvidos com o tráfico de drogas teve experiência anterior fora da rede ilícita. E que, de acordo com os documentos por eles apresentados, é possível constatar que mais da metade dos jovens dispõe de uma Carteira de Trabalho, o que revela expectativas de inserção no mercado de trabalho formal<sup>15</sup>.

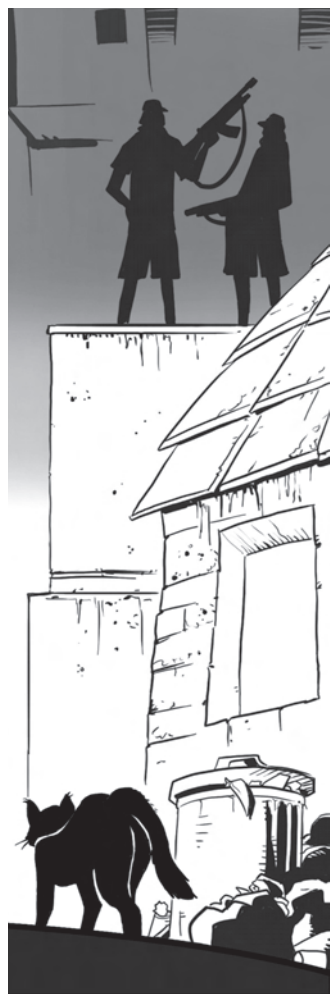
Por outro lado, apontam vários e sérios estudos, é uma minoria desses jovens que o tráfico (e o crime) “*logrou envolver em suas falanges guerreiras*”<sup>16</sup>. Tal fato sugere que – embora não se possa negligenciar o potencial de atração exercido pelas forças criminosas – é notável que a maioria dos jovens pobres e favelados não seja de fácil cooptação pelo tráfico, ficando nítida a sua opção pelo ingresso e a permanência no mercado legal de trabalho, ainda que venham construindo suas trajetórias em contextos tão adversos.

## ESTRATÉGIAS FAMILIARES VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO DOS JOVENS

A análise dos relatos dos jovens pesquisados neste estudo não deixa dúvidas quanto à centralidade da família nos seus processos de socialização. De modo geral, percebe-se que na família estão concentradas as possibilidades de construção das disposições sociais que definirão os caminhos a serem seguidos pelos jovens. Isso porque, entende-se, foi no ambiente familiar que aconteceram as suas primeiras e mais fortes identificações, que servem e servirão de espelhos para o estabelecimento de outras identificações, realizadas a partir do contato com outros ambientes e agentes sociais. Ou seja, a família surge como o principal elemento a influir na formação da identidade dos jovens pesquisados e no seu comportamento social.

Assim, ganha destaque, considerando-se o conjunto formado pelas práticas socializadoras das famílias, a existência de várias estratégias educativas, comuns às diferentes configurações observadas, cujos objetivos não parecem ser outros que não os de garantir a sobrevivência dos seus descendentes e que estes sejam capazes de viver em conformidade com as leis e normas da ordem social estabelecida, tal e qual fazem os seus pais. Ou seja, perseguindo aquilo que os pais entendem ser direito legítimo, sem, entretanto, ultrapassar os marcos do que é considerado como legal pela cultura da ordem dominante.

Das estratégias utilizadas pelos pais no processo de socialização dos seus filhos, e a amostra pesquisada neste estudo não deixa margens de dúvidas quanto a isso, destaca-se o controle do tempo (a partir da sua ocupação) e dos espaços vivenciados





(com a definição das atividades realizadas) pelos seus filhos. A principal referência é o combate à ociosidade, que tem como princípio uma ideologia de valorização do trabalho.

A socialização familiar faz uso de uma pedagogia baseada no cuidar e no preservar. Assim, os adultos das famílias estão (quase) sempre lá para aconselhar (no sentido do “bom caminho a ser seguido”) e proteger suas crianças e jovens.<sup>17</sup> Sobressai a preocupação dos pais, transmitida aos filhos, em relação à aparência e ao asseio corporal. Também repetem-se os exemplos de irmãos mais velhos que têm, dentre as suas práticas cotidianas, que cuidar dos mais novos e de tarefas domésticas (cozinhar, lavar, limpar), como são vários os casos de pais, mães, padrastos e avós que economizam ou se “sacrificam” para comprar algo para os filhos (ou que beneficiem o grupo familiar). E de pais insones, aguardando pelo retorno dos filhos ao lar – mal refeitos, os pais, de uma extenuante jornada de trabalho.

Há momentos de prazer compartilhado: o lazer em família – que tanto pode tratar-se de um passeio turístico (possível para os mais abonados); de um almoço fora do espaço doméstico; de uma visita a parentes queridos; de frequentar os ensaios e desfilar em blocos e escolas de samba. Com o anoitecer, conversar no portão e assistir, no final do dia, aos programas na televisão, todas atividades que envolvem cuidar das pessoas e das relações.

Vê-se que os adultos procuram ensinar aos jovens a preservar o que se tem: os seus corpos, a família e as coisas conquistadas com o trabalho. Como parte dessa lógica socializadora, a educação para poupança e o uso comedido dos recursos financeiros – via de regra, subordinados a uma hierarquia de necessidades familiares. Admite-se que, juntamente com isso, vem a formação para suportar a falta, compreender o limite e aceitar a impossibilidade. E o sucesso ou o fracasso (total ou parcial) do projeto familiar estaria subordinado à internalização pelos seus jovens, poder-se-ia entender, da compreensão disso como uma virtude e não como um “vício da pobreza”.

Admitindo-se a existência de uma pedagogia fundada no cuidar e no preservar como elemento fundamental do conjunto de estratégias voltadas para os seus filhos, nas famílias observadas, entende-se não só a enorme preocupação dos adultos com a ocupação do tempo dos jovens, em grande parte determinada pelos primeiros, mas compreende-se a razão de, por exemplo, constar do cotidiano de quase todos os jovens entrevistados uma agenda extensa de atividades – sem sombra de dúvida, quase todos eles são indivíduos muito ocupados. Sobressaem, no conjunto das atividades realizadas diariamente, o compromisso com os afazeres domésticos e a frequência a espaços socioeducativos (além da escola) existentes fora da comunidade, onde passam grande parte do seu dia.

A realização de tarefas domésticas – em contextos familiares onde predomina a escassez de recursos econômicos e, por isso mesmo, quase todos eles voltados para a manutenção de necessidades vitais dos seus membros –, quando os adultos não dão conta delas, e não sendo possível a contratação de terceiros para ajudá-los, de certa forma “forçaria” a utilização do trabalho das crianças e dos jovens nessas atividades para que ficasse garantida a “ordem no lar”.<sup>18</sup> Entretanto, ainda que tal fato seja relevante, é

---

## *A socialização familiar faz uso de uma pedagogia baseada no cuidar e no preservar.*

---

possível compreender o compromisso (ditado pelos adultos) dos jovens das classes populares com a realização de tarefas domésticas como parte do conjunto de estratégias educativas das famílias voltadas para a preparação dos seus filhos para o mundo além dos domínios do lar, em especial o mundo do trabalho. E, ao que tudo indica, considerando o que revelam os relatos dos jovens, os adultos entendem, como disposições sociais necessárias para o bom desempenho no mundo do trabalho, a disciplina e a capacidade de obedecer. Assim, o compromisso com a realização das tarefas domésticas teria também (em alguns casos, fundamentalmente) o objetivo de desenvolver tais disposições nos jovens.

Ou seja, nota-se que o desempenho de tarefas domésticas pelos jovens, além de relacionado às estratégias familiares de educação e proteção dos seus filhos, está de acordo com uma determinada concepção do que seja necessário para se ocupar um lugar no mundo do trabalho e quais seriam os “lugares” nesse mundo destinados aos membros das classes populares. Percebe-se, ainda, que a utilização do trabalho do jovem na manutenção da ordem doméstica se faz, na maior parte dos casos estudados, sem deixar de considerar as necessidades e os direitos próprios da sua faixa etária, ainda que inseridos no contexto mais amplo das necessidades familiares.

Observando o cotidiano dos jovens entrevistados (e também o da maior parte dos seus colegas de escola e vizinhos de comunidade), percebe-se o quanto são ocupados. A natureza das atividades realizadas, bem como os locais onde acontecem, sugere as principais preocupações dos seus pais: educar pelo trabalho e para o trabalho, para que se enquadrem na ordem legítima e legal. Nesse sentido, fazer com que os filhos permaneçam grande parte do seu tempo envolvidos com tarefas e atividades realizadas em ambientes que contribuam para a internalização dos princípios educativos considerados legítimos, ao mesmo tempo em que preparam para a inserção no mercado formal de trabalho, é a principal estratégia empregada pelos pais. Penso que a isso se deve o sucesso, entre os setores populares, de programas socioeducativos voltados para crianças e jovens realizados por agências governamentais e não-governamentais.

A frequência dos espaços socioeducativos (além da escola pública) existentes fora da comunidade, como parte da rotina de quase todos os jovens entrevistados, assim como a longa permanência diária deles nesses espaços (outra constante nos relatos), como já foi mencionado, faz parte do conjunto de estratégias familiares a eles destinadas. Entretanto, como parte da estratégia que busca o controle, pelos adultos, do tempo e dos espaços frequentados pelos jovens, ela precisa ser obser-

vada de diferentes ângulos para que se possa entender toda a importância que assume nas suas vidas.

A preparação para o mercado de trabalho, dadas as expectativas dos pais em relação às “reais possibilidades” dos seus filhos nesse espaço de troca marcado pelas desigualdades de condições, bem como as disposições sociais que consideram necessárias para a ocupação dos lugares “destinados” aos membros das classes populares,<sup>19</sup> são um desses ângulos de onde se pode considerar o ingresso e a frequência dos jovens aos diversos espaços socioeducativos projetados e mantidos por organizações governamentais e não-governamentais.

Observa-se que, da mesma forma que entendem ser importante a formação que passa pela escola pública, os pais consideram válidas as experiências vivenciadas pelos seus filhos (e o aprendizado oriundo dessas experiências) em diversos projetos socioeducativos.<sup>20</sup> Nota-se, ainda, uma tendência das famílias à valorização do aspecto disciplinador presente tanto na escola quanto nessas outras realidades socioeducativas.

Mas há um outro ângulo, determinado pela relação das famílias com o local de residência – em especial quando há a presença, nesses locais, do mercado ilegal de drogas ilícitas e seus desdobramentos – de onde o ingresso e a frequência a tais espaços socioeducativos precisam ser observados. É fato que as manifestações cotidianas de violência no local de moradia tornam comum entre os pais “a estratégia de dificultar as possibilidades físicas de contato da criança com o mundo local”<sup>21</sup> para protegê-las. Por isso, é necessário que se considere também esse fato, para que se compreenda melhor a valorização do ingresso e da permanência dos jovens entrevistados em projetos socioeducativos que, antes de tudo, investem na expressão corporal: dança, teatro, prática de esportes, e o sentido disso no conjunto de estratégias voltadas à educação de jovens pobres moradores de favelas. Nesse caso, as representações construídas pelas famílias sobre os locais de moradia, sugerem os dados da pesquisa, são fatores a influenciar as escolhas das famílias (e o sentido que dão a elas). Percebe-se que, naquelas famílias em que prevalecem as representações das favelas como locais violentos e dominados pelo tráfico, constituídos por uma maioria de moradores predispostos à transgressão e à desordem, a opção por manter os seus filhos distantes do mundo local a maior parte do tempo é de grande relevância.

Nota-se, também, observando o conjunto das estratégias familiares, em geral fundamentadas nas ideias de cuidar e de preservar, a importância da coerência entre o que propõem aos filhos e aquilo que efetivamente dizem e fazem os pais. Nesse sentido, o discurso da valorização do trabalho “honesto” é acompanhado de ações dos adultos que visam confirmar a validade de tal ponto de vista, da mesma forma que há uma constante preocupação em não deixar dúvidas quanto à origem dos recursos econômicos que garantem a sobrevivência material

da família. Nesse campo, considerando os objetivos dos pais, legítimo e ilegal não podem ser confundidos.

Também se destaca, em vários relatos, o fato de muitos pais e mães procurarem compartilhar momentos de lazer, dos mais variados tipos, com seus filhos. Em um dos casos observados, a mãe de um dos jovens defende essa prática como fundamental para o sucesso de uma educação voltada para a “ordem”. É perceptível que os jovens entendem tais atitudes dos adultos como demonstrações de apreço pela manutenção de boas relações intrafamiliares. Mas não pode escapar ao observador atento que tal proposta esteja antes de tudo relacionada à tentativa, por parte dos adultos, de manter a vigilância e o controle sobre o tempo, o espaço e as redes de sociabilidade vivenciados pelos jovens.

O uso constante de exemplos (próximos), como a “materialização” (uma prova “incontestável”) daquilo que os pais dizem, também faz parte do conjunto de ações educativas voltadas para a construção de uma vida dentro da ordem legítima e que não se afaste daquilo que é prescrito como legal. Assim, pode-se notar que os adultos da família (e não somente aqueles cuidadores e/ou provedores, mas todos os que efetivamente estão comprometidos com a formação dos jovens) parecem preocupados em se apresentar diante dos jovens como

● ● ●

*as famílias dos entrevistados desenvolvem estratégias de socialização baseadas em dois princípios: cuidar e preservar.*

exemplos a serem seguidos: trabalhadores honestos, responsáveis e zelosos em relação à prole e à família, ao mesmo tempo que não deixam jamais de apontar os “maus exemplos” e os resultados, invariavelmente apresentados como desastrosos, que determinadas escolhas podem acarretar à vida daqueles que “seguem tais caminhos”. E mais uma vez são utilizados preferencialmente aqueles exemplos bem próximos dos jovens: parentes, vizinhos, gente da comunidade (amiga ou não) que tiveram suas vidas modificadas “para pior”, ou mesmo abreviadas, por conta do envolvimento com atividades entendidas como criminosas.

Cabe registrar que mesmo naquelas famílias nas quais a autoridade é baseada principalmente na interiorização da legitimidade das palavras dos adultos (pais, avós, tios, irmãos mais velhos) pelos jovens (filhos, netos, sobrinhos e irmãos), por meio do convencimento obtido a partir de ações não-violentas ou do uso da violência simbólica<sup>22</sup>, os castigos corporais também são utilizados como forma de garantir a obediência e evitar os “desvios”.

Sobressai, então, que as famílias dos entrevistados desenvolvem estratégias de socialização baseadas em dois princípios: cuidar e preservar. Como dependem da ação efetiva e solidária de vários agentes sociais nesse processo, pode-se pensar essas estratégias formando uma espécie de “rede de proteção”, constituída não apenas pelos pais dos jovens entrevistados, mas também pela sua parentela, afins e mesmo vizinhos e amigos. Rede de proteção que não parece ter no “potencial de atração do tráfico” a maior e única ameaça àqueles que visa proteger – embora esta não seja de modo algum desconsiderada enquanto tal, isto é, uma grande ameaça; e que tal rede não busque manter os jovens afastados

da influência da rede de socialização do narcotráfico.

Assim, ao que tudo indica os temores dos pais e familiares estão vinculados a ameaças vindas de vários agentes, ligados a diferentes redes de socialização e instituições sociais – a maior parte, a princípio, sem ligações com o mundo do crime – que, isoladamente ou em conjunto, atentariam contra aquilo que essas famílias populares desejam para os seus filhos. Como exemplo recorrente nos relatos, os agentes das instituições ligadas à segurança pública. Mas poder-se-ia citar também os agentes das instituições escolares e os donos do capital. Agentes sociais que, baseados em representações que tendem a criminalizar a pobreza, orientam as suas ações num sentido que vai de encontro aos direitos e às demandas dos grupos sociais residentes em espaços populares como as favelas.

Isso sinaliza que não escapa à percepção dos adultos responsáveis pela educação e manutenção dos jovens entrevistados um fato já apontado por estudos envolvendo as representações construídas sobre pobres e favelados<sup>23</sup>. Ou seja, quando aqueles que fazem parte dos grupos sociais populares e que portam uma identidade construída em espaços favelados são vistos como potenciais criminosos, sem sombra de dúvida estarão sujeitos não só a práticas discriminatórias, mas também a ações violentas e violadoras de direitos humanos.

Dessa forma, o sentido da “rede de proteção” criada pelas famílias para defender e preservar seus filhos parece considerar a violência contra os moradores em geral presente nas incursões policiais nos espaços favelizados. Isso porque com o morador de favela a polícia costuma agir no sentido oposto àquele que seria o seu dever: proteger sua integridade física. Por outro lado, indica uma preocupação em não frustrar aquilo que os pais entendem sejam as expectativas gerais em relação à ação socializadora das famílias. Por fim, também parece indicar uma preocupação com o fato de que ser identificado como um “favelado” pode significar, na busca por um emprego no mercado formal de trabalho, mais uma dificuldade a ser enfrentada pelos seus filhos.

Por ser assim – observando-se aquilo que se repete, em termos de estratégias pedagógicas, nas diferentes configurações familiares estudadas –, entende-se que os adultos têm a exata dimensão do quanto a apresentação pessoal pode influir na penetração/participação em espaços dominados por outras classes sociais e por representações que criminalizem a pobreza. Em razão disso, entende-se que as preocupações dos pais com a aparência dos seus filhos, para além de uma simples demonstração de acordo e internalização dos preceitos da higiene e dos usos e costumes traduzidos numa determinada maneira de vestir predominante na sociedade, podem ser vistas e traduzidas de outra forma, qual seja: implicam criar sinais de distinção que deixem claro, para quem olhe os seus filhos, a existência daquela “rede de proteção”, criada pela família em torno deles – e a que lógica está subordinada. Ou seja, seriam tentativas de demonstrar, por exemplo, aos policiais, que aqueles jovens estão amparados por sua parentela e, portanto, “no bom caminho”, merecendo respeito. Também seriam dirigidas aos professores e aos potenciais empregadores. Aos primeiros, indicando que o investimento na escolarização se soma àquele realizado pela família, ganhando nisso sentido

e validade. Aos segundos, que seus filhos não seriam figuras destoantes no cenário do ambiente de trabalho, ou seja: foram educados para ocupar um lugar no mercado de trabalho, sendo oportuno, então, tê-los no quadro de trabalhadores das suas empresas.

Por outro lado, é notável que o deslocamento da maior parte dos jovens entrevistados seja bastante limitado pelas possibilidades de proteção ensejada pela família. E, ainda que não seja apenas em decorrência disso, o espaço de circulação dos jovens entrevistados apresenta-se restrito às poucas ruas em volta de casa, ao caminho para a escola, ao caminho para a sede de um projeto socioeducativo. Poucos podem e se mostram dispostos a se aventurar para muito além disso.

Assim sendo, é possível perceber que os adultos responsáveis pela educação dos jovens entrevistados exercem sua ação educativa basicamente no campo do comportamento moral. Dimensão que, tudo indica, tem para esses agentes sociais primazia sobre qualquer outra, inclusive a escolar.

Percebe-se que as possibilidades de sucesso das estratégias familiares no sentido de manter e educar seus filhos “dentro da ordem legítima e legal” estão relacionadas à existência de um *ethos* familiar bem coerente, que possa ser efetivamente colocado em prática com razoável regularidade e sistematicidade. Nesse sentido, os adultos (provedores e educadores) exercem um controle moral constante, e a ocupação do tempo dos jovens com atividades escolares e socioeducativas de um modo geral faz parte da tentativa de controle exercido mais amplamente em todos os setores das suas vidas.

## Impacto da escolarização

Observa-se que embora grande parte do processo de socialização dos jovens entrevistados, de acordo com os seus relatos, tenha ocorrido em ambientes marcados pela cultura escolar, são raras as suas lembranças em relação à escola. Existem, mas estão concentradas nos relacionamentos e na diversão.

Entretanto, isso não significa que os vários anos de escolarização (em torno de uma década) não tenham deixado marcas na formação desses jovens. Nesse caso, é evidente a incorporação das normas e regras de conduta ditadas pela escola tanto quanto o sentido e a finalidade atribuídos a essa instituição pela sociedade. Ou seja, ainda que se mostre evidente, nos casos estudados, que o processo de aculturação promovido pela escola pública





não se complete no sentido de retirar as marcas de classe<sup>24</sup>, seus discursos indicam a internalização de importantes elementos da cultura escolar. O que lhes permite, por exemplo, compreender as finalidades atribuídas à escola, em alguns casos chegando a ensejar a construção de uma postura crítica diante do papel da escola pública frente às demandas das camadas populares.

As marcas deixadas pela escolarização na formação dos jovens (tanto quanto a sua precariedade) revelam-se em vários momentos dos seus relatos. Pode-se notar que os jovens entrevistados apresentam a tendência de valorizar o conhecimento escolar. Admitem que o domínio dos conteúdos escolares seja fundamental para o ingresso no mundo do trabalho. Em certos casos, chegam a conferir grande prestígio social aos indivíduos com alto grau de escolarização, sugerindo que associam sucesso profissional ao saber escolarizado. Deixam claro ainda que incluem as regras de urbanidade como parte (fundamental) daqueles conteúdos que cabe à escola oferecer aos seus alunos, ao mesmo tempo que demonstram ter a exata compreensão de que regras são antes de tudo impostas, ainda que se reconheça a sua validade social.

Por outro lado, em relação à importância atribuída pelas classes populares ao papel disciplinador da escola, embora raras, as lembranças dos jovens voltadas às experiências vividas no ambiente escolar podem ser valiosas. Como já foi registrado, no conjunto dessas lembranças as mais nítidas são aquelas que se desenvolvem “nos pátios de recreio”, que fazem parte das culturas infantis próprias da cultura escolar<sup>25</sup>. Sobressai em alguns dos relatos uma curiosa apropriação de uma típica norma ligada à “cultura escolar”: aos educadores caberia a imposição de normas e regras, e aos educandos a sujeição. Por isso, faz parte da cultura infantil escolar o aluno quebrar a disciplina, burlar as regras. Sendo assim, os ensinamentos presentes nas culturas infantis ganham destaque na formação dos educandos, posto que, nesses momentos, por



*os agentes da instituição escolar e dos projetos socioeducativos em geral incorporaram o discurso criminalizante da pobreza. Sendo assim, trabalhando com a referência da ociosidade e de seus perigos, implementam ações dirigidas aos jovens cujo sentido nada mais é do que mantê-los ocupados, vigiados, pouco (ou nada) contribuindo para sua promoção social*



vezes marcados pela transgressão, muito se aprende e atualiza no que diz respeito às regras de comportamento social ditadas pela escola. Fazendo “o proibido” (reconhecido enquanto tal) reconhece-se (e internaliza-se) o permitido.

Enfim, é também nos “pátios de recreio” que as redes de solidariedade e companheirismo são constantemente criadas, expandidas e testadas. Da mesma forma que, na punição aos transgressores, o poder e os limites da “autoridade” são dados ao conhecimento e à prova. Num espaço onde a presença dos educadores é menos visível é que se pode avaliar nos educandos a natureza e o grau exato da aculturação, no que diz respeito às normas de conduta, realizados pela escola. A grande relevância atribuída pelas classes populares ao papel disciplinador da escola ajuda a explicar o fato de as “lembranças marcantes” vividas no ambiente escolar pelos jovens entrevistados inscreverem-se no campo das “culturas infantis”.

Nota-se, assim, o quanto a cultura escolar está impregnada na maneira como os jovens percebem o mundo e as coisas que os cercam. As críticas (veladas ou sem disfarces) e os elogios feitos à escola não têm outra origem que não os valores e critérios genuinamente escolares. Em razão disso, não é de causar espanto que nos discursos dos jovens sobressaia a tendência, certamente oriunda do ambiente escolar, de responsabilizar quase que exclusivamente o educando pelo fracasso escolar.

Reconhecer as “marcas impressas nesses indivíduos” pela escolarização não significa de modo algum, cabe destacar, negar a precariedade dessa formação escolar. O registro mais contundente do quanto deixou de ser feito está expresso nos relatos dos jovens entrevistados, marcados que estão pela falta de domínio da língua materna, que se apresenta mínimo na quase totalidade dos casos observados.

Entende-se que a escola pública (mas também as outras realidades socioeducativas frequentadas pelos jovens) acabe contribuindo com um processo perverso de reprodução do lugar desses jovens na estrutura social, posto que, apontam os dados desta pesquisa, os agentes da instituição escolar e dos projetos socioeducativos em geral incorporaram o discurso criminalizante da pobreza. Sendo assim, trabalhando com a referência da ociosidade e de seus perigos, implementam ações dirigidas aos jovens cujo sentido nada mais é do que mantê-los ocupados, vigiados, pouco (ou nada) contribuindo para sua promoção social, antes, colaborando para que sejam poucas as chances dos jovens no mercado formal de trabalho, onde, dada a sua desqualificação como mão-de-obra, tenderão a assumir as posições subalternas.

### **Preparação para o mercado de trabalho**

A ocupação do tempo, assim como a “preparação para o mercado de trabalho”, das crianças e jovens de classes populares parece não interessar apenas a eles e suas famílias. A proliferação, nas últimas décadas, de iniciativas socioeducativas dirigidas a jovens de baixa renda, partindo tanto do setor público, quanto do privado, atesta esse fato.

Como já foi anteriormente afirmado: a natureza das atividades realizadas pelos jovens, assim como os locais onde acontecem,

indica que educar pelo trabalho e para o trabalho, visando à inclusão na ordem legítima da sociedade, seria, provavelmente, a principal preocupação dos seus pais.

Da mesma forma, os pais parecem supor que a permanência dos filhos durante grande parte do tempo em ambientes educativos como a escola básica – e em programas voltados para crianças e jovens, realizados por agências governamentais e não-governamentais – contribua para a internalização de princípios considerados legítimos, ao mesmo tempo em que prepara para a inserção no mercado formal de trabalho.

Sendo assim, o aumento na oferta desses programas vem ao encontro de legítimas demandas de segmentos populares. Entretanto, ao que as evidências indicam há um viés perverso na preocupação manifesta por outros setores da sociedade com a “ociosidade” dos jovens pobres. Observa-se que grande parte dos agentes promotores de políticas sociais voltadas para jovens pobres incorporou o discurso criminalizante da pobreza, tendo como referência a ociosidade e seus perigos. Dito de outra maneira: esses agentes aceitam que haja uma tendência “natural” de as crianças e os jovens pobres (em especial os moradores de favelas) – que não tenham o seu tempo ocupado e controlado – se envolverem com o mundo do crime.

Dos programas frequentados pelos jovens entrevistados, todos respeitados e consagrados pelos usuários e pela opinião pública em geral, apenas um não faz, na sua apresentação dos objetivos e públicos-alvo, quaisquer referências, como é visível nos demais, “aos riscos da pobreza”. Isto é, sugerindo “nas entrelinhas” que deixando o jovem pobre com o tempo ocioso sua “tendência natural” é o envolvimento com o mundo da desordem e/ou do crime<sup>26</sup>.

Entende-se que, prevalecendo o ponto de vista criminalizante da pobreza, tendo como referência a ociosidade e seus perigos, mesmo que as atividades realizadas pelo público-alvo nesses programas não atentem diretamente contra os seus direitos fundamentais de cidadania, não contribuem no sentido da sua conquista pelos jovens, porque se restringem à ocupação do tempo da criança e do adolescente pobres – investem, sobretudo, na expressão corporal: dança, teatro, prática de esportes e na preparação aligeirada para o desempenho de atividades subalternas –, não contando efetivamente para a integração dos diferentes saberes, preparando os indivíduos para atuar na esfera do trabalho e da cidadania.

A formação profissional é parte da formação mais geral do trabalhador, que inclui a educação básica, mas também cultura e cidadania. Nesse sentido, ao que tudo indica, pais e especialistas parecem concordar que “o tempo de educação básica é também um tempo de formação do futuro trabalhador”<sup>27</sup>. E que a melhor qualidade da educação básica é também um dos direitos de todo trabalhador. Sendo assim, e considerando as demandas específicas dos jovens de famílias pobres – que incluíram, entre outras, a quase exigência de inserção precoce no mundo do trabalho remunerado –, programas de formação profissional de jovens que, ao lado de projetos de educação básica, mantenham cursos específicos de capacitação não podem perder de vista que preparar o jovem para as atividades próprias do mundo



do trabalho não deve ser apenas prepará-lo para operar, mas formá-lo para que seja capaz de compreender. Dito de outra forma: é colocar o jovem diante de conhecimentos complexos, permitindo que ele se torne capaz de unir a explicação com a operação, a prática com o conceito.

Em busca de um lugar, o jovem se defrontará com um mundo do trabalho em transformação que demanda mais e mais qualificação profissional e, também, restringe o acesso aos postos de trabalho. Está em curso a tendência que se manifesta nas empresas de adotar novos modelos organizativos e de dispor de uma força de trabalho flexível, polivalente. Dar ao jovem formação teórica além do adestramento é levá-lo a adquirir elementos de flexibilidade e polivalência para fazer frente às transformações tecnológicas, considerando os problemas e as exigências postos pelo modelo econômico vigente.

Não há como negar que as transformações econômicas e culturais em curso demandam novos conhecimentos e novas atitudes. Portanto, os projetos educativos voltados para a preparação do jovem para o mundo do trabalho devem contribuir para que ele se mostre capaz de enfrentar as mudanças da organização produtiva.

Assim, a formação dos jovens pobres deve ser pensada levando-se em conta as transformações no mundo do trabalho, as novas tecnologias, as formas de organização, gestão e racionalização da produção, não perdendo de vista, entretanto, os custos sociais que essas transformações podem acarretar para os trabalhadores. Afinal, para esses jovens “*é o trabalho, mais que qualquer outro elemento, que dá o sentido de pertencimento a determinado grupo e, em contraposição, de afastamento de outro. O trabalho torna-se marca simbólica fundamental de inclusão na ordem legítima da sociedade*”<sup>28</sup>.

## Vulneráveis

Percebo que o sucesso do empreendimento familiar que pretende levar os filhos pelos “caminhos do legítimo e do legal” – que na maior parte dos casos estudados envolve, além dos pais e/ou mães, a parentela dos entrevistados – está subordinado a peculiares combinações de medidas disciplinares (que não abdicam do uso da violência física por parte dos adultos sobre as crianças e os

jovens) na tentativa de controle, pelos adultos, do uso do tempo e dos espaços e redes de sociabilidade frequentados pelos jovens e crianças. Ou seja, educar para a ordem – o que os relatos dos entrevistados sugerem ser o objetivo dos seus pais – envolve um complexo conjunto de ações que jamais prescinde de um conhecimento construído a partir de experiências de classe, marcadas especialmente pela dinâmica do local de moradia e pelas representações dominantes construídas sobre os moradores das favelas.

Pelo que foi visto, é possível afirmar que o poder de atração das forças criminosas ligadas ao narcotráfico não se exerce da mesma maneira nem sobre todos os jovens pertencentes às classes populares moradores de favelas. Ou seja, a proximidade espacial, considerando a forte presença do “crime-negócio” e da sua rede de socialização nos locais de moradia das famílias dos jovens entrevistados, não se apresenta como um fator determinante no sentido de tornar a maioria desses jovens “vulneráveis em relação aos apelos do mundo do crime”. Pode-se mesmo afirmar que os transtornos que a presença do tráfico acarreta às suas vidas contribui para a construção de uma forte rejeição por parte da maioria desses jovens ao *ethos* dessa via criminosa. Admite-se que a opção pelo comportamento “dentro da ordem” aconteça por motivos de naturezas distintas: os de natureza ideológica e os decorrentes de uma pragmática opção pela vida. Entretanto, nos dois casos pesa a lógica dominante no processo de socialização familiar.

Por tudo isto, entende-se que se faz necessário rever a noção de “vulnerabilidade social” dos jovens moradores de favelas, apontando novas bases para sua discussão e análise, diversas certamente daquelas que partem da “ideia da pobreza como potencialmente criminosa”. Tal ideia, que vem servindo como base para a sustentação de políticas sociais partindo de agências governamentais e não-governamentais, não só contribui para a reprodução do lugar desses jovens na estrutura social mas, perversamente, atua no sentido oposto aos seus mais elementares e legítimos direitos, já que fica difícil não admitir que o principal desdobramento das intervenções baseadas no discurso criminalizante da pobreza é o agravamento das condições de vida do morador de favela, tornando ainda mais remotas as suas possibilidades de realizar-se como cidadão.

## NOTAS

- <sup>1</sup> A favela é vista como um mundo social à parte da cidade, diferente, identificado pela carência e desorganização (SILVA, Jailson de Souza; BARBOSA, Jorge Luiz. **Favela, alegria e dor na cidade**. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2005.)
- <sup>2</sup> Entendo que “crime significa toda ação contrária aos costumes, à moral e à lei, que é legalmente punida, ou que é reprovada pela consciência” (SILVA, De Plácido E. **Vocabulário jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 1993. v. 1 ).
- <sup>3</sup> SILVA, Jailson de Souza; BARBOSA, Jorge Luiz. (2005) **op. cit.**, p. 24.
- <sup>4</sup> É fato conhecido que as favelas se tornaram locais onde há considerável tempo o poder público cedeu espaço à jurisdição na forma de “feudos” a elementos ligados ao comércio de drogas ilícitas.
- <sup>5</sup> Como formulou Louis Chevalier. **Apud**. ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**. São Paulo: Brasiliense, 1994).

- <sup>6</sup> Cabe observar que, como indica Graff no seu estudo sobre educação e prevenção da criminalidade em sociedades anglo-americanas, em meados do século XIX, já se mostrava “consagrada” a associação: “pobreza, miséria e vício” (GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 238.)
- <sup>7</sup> MISSE, Michel. Cinco teses equivocadas sobre a criminalidade urbana no Brasil: uma abordagem crítica, acompanhada de sugestões para uma agenda de pesquisas. In: SEMINÁRIO “VIOLÊNCIA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL NO RIO DE JANEIRO”, Rio de Janeiro, 17 abr., 1995. Disponível em: <<http://www.necvu.ifcs.ufrj.br>> Acesso em: 14/08/2006..
- <sup>8</sup> DOWDNEY, Luke. **Crianças do tráfico**: um estudo de crianças em violência armada organizada no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.
- <sup>9</sup> ZALUAR, Alba. **Integração perversa**: pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro: FGV Ed., 2004.
- <sup>10</sup> STOTZ, Eduardo Navarro. **Violência urbana – um risco à saúde de todos**: uma reflexão pautada no desassossego. 2004: p. 4. Disponível em: <<http://ufrj.br/eventos/enevet/violencia>> Acesso em: 14/08/2006.
- <sup>11</sup> Nos dois últimos anos vem caindo sensivelmente a renda oriunda do tráfico de drogas. Dados de pesquisa revelam que a maior parte dos jovens envolvidos com tais atividades recebe menos de três salários mínimos ao mês. (Pesquisa “Caminhada de crianças, adolescentes e jovens na rede do tráfico de drogas no varejo do Rio de Janeiro, 2004-2006”, desenvolvida entre abril de 2004 e maio de 2006, pelo Observatório das Favelas, Equipe coordenada por Jailson de Souza e Silva. (Relatório, p.30-31) Fonte: <http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatoriodefavelas/includes/publicacoes/9772881438084dc1deeb1ecf6b105392.pdf>
- <sup>12</sup> ZALUAR, Alba. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- <sup>13</sup> DOWDNEY, Luke. (2003) **op. cit.**
- <sup>14</sup> OLIVEIRA, Jane Santos de. **Barreiras, transgressões e invenções de mercado**: a inserção econômica de jovens pobres. 1999. p. 14. Disponível em: <<http://abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2000/Todos/trat192.pdf>> Acesso em: 14/08/2006.
- <sup>15</sup> Pesquisa “Caminhada de crianças, adolescentes e jovens na rede do tráfico de drogas no varejo do Rio de Janeiro, 2004-2006. **op.cit.**
- <sup>16</sup> SOARES, Luiz Eduardo; BILL, Mv; ATHAYDE, Celso. **Cabeça de porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. p. 231.
- <sup>17</sup> É fato que no conjunto das entrevistas há referências a pais, mães e avós que fogem completamente a esse modelo, atuando mesmo no sentido oposto, ou seja, descuidando-se ou até maltratando aqueles dos quais deveriam cuidar. Mas não só pelo fato de que são poucos os casos em que isso se dá, entende-se, analisando a maneira como os próprios jovens tratam esses casos, que não são atitudes comuns nas famílias populares.
- <sup>18</sup> Aqui entendida como, minimamente, a garantia de alimentação dos seus membros, limpeza e organização da casa, cuidados com os pequenos.
- <sup>19</sup> Percebo uma conformidade estratégica na construção do futuro subjetivo às possibilidades objetivas que as famílias entendem que os seus filhos possam ter. Entretanto, por parte de alguns jovens nota-se o reconhecimento de que os nossos “sonhos” não precisam estar ancorados na realidade objetiva quando são apenas isso: sonhos.
- <sup>20</sup> Certamente conta para isso, ou seja, a crença de que tais realidades educativas preparam seus filhos para o mercado de trabalho, a grande propaganda feita nesse sentido pelos veículos de comunicação em geral.
- <sup>21</sup> SILVA, Jailson de Souza. **Por que uns e não outros?**: caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Ed., 2003. p. 136.
- <sup>22</sup> Presente, neste caso, na imposição da vontade dos adultos sobre a das crianças e jovens, ainda que seja com o intuito de protegê-los.



<sup>23</sup> SILVA, Jailson de Souza; BARBOSA, Jorge Luiz. (2005) **op. cit.**; ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso**. São Paulo: Escuta, 1994.

<sup>24</sup> Situação que pode dificultar a aceitação, tão almejada pelos jovens e suas famílias, no mercado de trabalho. Possivelmente reconhecendo de alguma forma a falta de recursos advindos da cultura escrita, as famílias optam por outros signos: a limpeza, a roupa, o penteado como forma de minimizar o impacto negativo “dessa ausência” sobre as suas mais genuínas e legítimas ambições no campo do trabalho.

<sup>25</sup> De acordo com Dominique Julia “(...) poder-se-ia descrever cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela *schooling society* que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e ritos contra qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. Enfim, por cultura escolar é convincente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares” (JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da educação**, Campinas: Autores Associados, n.1, jan./jun., p. 9-43, 2001. ).

<sup>26</sup> Apresentação dos programas segundo os seus idealizadores e promotores:

(...) é um espaço alternativo onde são desenvolvidas atividades socioeducativas visando à formação integral das crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco social, utilizando para isso diferentes linguagens: brinquedoteca, capoeira, esportes, informática, valores, EPCE (Estímulo ao Potencial Cognitivo e Emocional), teatro, dança, espaço criativo, dinâmica de grupo... Também são desenvolvidas atividades de promoção em saúde, atendimento odontológico e médico, acompanhamento psicológico, orientação e apoio social as famílias e oficinas de culinária, corte e costura e dinâmica de grupo para as mães. Atualmente participam do Projeto AIACOM em torno de 400 crianças. Fonte: [www.agostinianos.org.br](http://www.agostinianos.org.br). Acessado em: 30.01.2008.

(...) Projeto socioeducativo integrante do Programa Social da Mangueira, é uma instituição sem fins lucrativos que há mais de 18 anos atua no processo de formação profissional e pessoal de adolescentes, sendo referência na preparação de jovens para o mercado de trabalho.

Criado em 24 de agosto de 1988 por Alice de Jesus Gomes Coelho, a “tia Alice”, o CAMP se baseia na construção da cidadania através da educação pelo trabalho, tendo como público-alvo os adolescentes do bairro da Mangueira e adjacências.

Entendemos que, através da iniciação profissional qualificada, os jovens em situação de maior vulnerabilidade e risco social têm a possibilidade de transformar a realidade social em que vivem, construindo um futuro mais digno e promissor.

Localizado no Complexo da Vila Olímpica da Mangueira, o CAMP conta com um espaço físico apto para atender cerca de 700 adolescentes por ano que buscam no projeto a oportunidade de sua iniciação profissional. Fonte: [www.campmangueira.org.br](http://www.campmangueira.org.br). Acessado em: 30.01.2008.

(...) O CESAM foi criado em 1973 na cidade de Belo Horizonte, é uma obra social da Inspetoria São João Bosco. Atende adolescentes de famílias de baixa

renda na faixa etária de 15 a 18 anos, encaminhando-os para o mercado formal de trabalho. O CESAM do Rio de Janeiro iniciou suas atividades em 1984. Ele trabalha com dois programas: Programa do Adolescente Trabalhador e Programa do Adolescente aprendiz.

(...)“educar o adolescente pelo trabalho em parceria com as empresas”. (...) “educação, porta da cidadania”. (...) Todo jovem deve ter a oportunidade de estudar, de preparar-se para exercer um trabalho digno, de receber formação humana e cristã, de participar de atividades artístico-culturais, de praticar esportes e aproveitar seus momentos de lazer com atividades sadias”. Fonte: [www.cesamri.com.br](http://www.cesamri.com.br). Acessado em: 30.01.2008.

(...) O Programa de apoio à inclusão social - Pais - oferece educação técnica e profissionalizante em nível básico, qualificando a mão-de-obra para o mercado de trabalho. Dessa forma, o programa beneficia jovens e adultos, promovendo a inclusão digital e social deste grupo”. Fonte: [www.facetec.rj.gov.br](http://www.facetec.rj.gov.br). Acessado em 30.01.2008.

<sup>27</sup> ARROYO, Miguel G. Trabalho: educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Vozes: Petrópolis(RJ), 2002. p. 153.

<sup>28</sup> IBASE. **Informalidade e cidadania: empreendimentos informais no Rio de Janeiro**: Rio de Janeiro: SEBRAE, 1997. p. 26.

## ABSTRACT

**Marcia dos Passos Neves.** *Involved with the family, school and work: a study of young slum dwellers.*

*This article deals with the socialization of young dwellers in Rio de Janeiro slums, focusing on conditions that would lead them to choose the path of legal and legitimate order. It highlights the fact that most young people are not easily co-opted by drug dealers. On the contrary, their option to join and stay in the legal job market is quite clear, even when they find themselves in very adverse contexts. It also shows that strategies used in young people's socialization process have as their main reference points the fight against idleness and an ideology that values work.*

**Keywords:** *Young people; Slum; School; Work; Poverty criminalization; Pedagogical strategy; Socialization; Rio de Janeiro.*

## RESUMEN

**Marcia dos Passos Neves.** *Comprometidos con la familia, la escuela y el trabajo: un estudio sobre jóvenes que viven en las favelas.*

*El artículo trata sobre la socialización de jóvenes habitantes de favelas de Río de Janeiro centrándose sobre las condiciones que los llevarían a recorrer los caminos del orden legítimo y legal. Destaca que no es fácil que la mayor parte de los jóvenes se deje captar por el tráfico dejando en evidencia su opción por la permanencia en el mercado legal de trabajo, aún construyendo trayectorias en contextos muy adversos. Muestra que las estrategias utilizadas en el proceso de socialización de los jóvenes presenta como principal referencia, el combate a la ociosidad y, como principio, una ideología de valorización del trabajo.*

**Palabras clave:** *Jóvenes; Favela; Escuela; Trabajo; Criminalización de la Pobreza; Estrategia Pedagógica; Socialización; Rio de Janeiro.*

## RESENHA DE LIVRO

TONUCCI, Francesco. **FRATO: 40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 245p.

Entre as muitas propostas que fez, na sua Itália e na Europa, para o debate educacional nos anos de 1970, Francesco Tonucci sugeriu duas ideias que continuam muito atuais. A primeira delas foi uma observação de que as práticas educacionais costumavam banalizar o conceito de pesquisa. A segunda apontava o equívoco da escola de tempo integral.

Na época, era comum propor estudos de um assunto por meio de consultas em enciclopédias. O resultado da consulta (a pesquisa) devia ser apresentado num relatório escrito. O resumo apresentado repetia, ou até mesmo reproduzia *ipsis litteris*, informações que aparentemente os alunos não entendiam. Todo esse processo passava para os estudantes uma imagem equivocada do que é o processo investigativo em ciência. O conceito de pesquisa subjacente a tal prática escolar indicava um fazer burocrático e livresco. Ficava ausente o desejo de estudar um problema significativo e instigante. Ficavam de fora todos os fatores que dão alma à pesquisa. Hoje, substituindo enciclopédias por Internet, podemos manter integralmente a observação feita pelo educador italiano.

Numa Europa em que quase todos os educadores estavam encantados com a escola de tempo integral, Tonucci era uma voz discordante. Para ele, competia à escola a re-elaboração de saberes desenvolvidos em múltiplas experiências de vida. Se passassem todo o tempo na escola, que experiências de vida teriam as crianças? Quase nenhuma, salvo uma ou outra experiência delegada do que viam na televisão. Essa posição do autor de **Com olhos de criança** contém muitas críticas a um conhecimento incapaz de articular processos de retomada de saberes que se estruturaram em outros lugares que não a escola – a rua, os parques, as praças, o campo, o bairro, o condomínio etc. O autor não se encantou com as promessas de uma educação mais completa se os alunos permanecessem na escola o dia todo. Para ele, era importante recuperar espaços de convivência humana nos quais as crianças pudessem aprender de modo espontâneo. Um desses espaços era a rua. O alerta de Tonucci continua tão atual como o era quarenta anos atrás.

As duas notas com as quais se inicia esta resenha mostram que Tonucci não é um educador comum. Nem é um pesquisador sempre identificado com tendências hegemônicas no campo pedagógico. Prova disso é seu livro **Com olhos de criança**. A obra é surpreendente. Em vez de apresentar ideias no formato de estudos ou ensaios, o autor se serve de charges. O livro foi organizado a partir de uma seleção das melhores charges produzidas por Frato, nome com o qual Tonucci assina seus desenhos nos últimos quarenta anos. Há pouco texto no livro. Apenas algumas apresentações de educadores da Europa e América do Sul, além de uma introdução na qual Tonucci conversa com Frato.

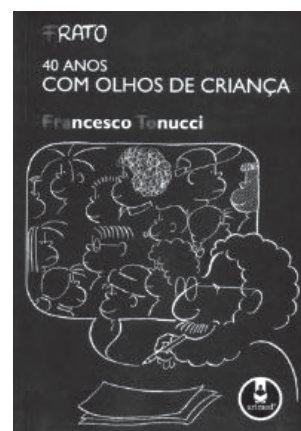
Charges e histórias em quadrinho são formas relativamente recentes de comunicação. Quase sempre são vistas como entretenimento. Mas essa visão vem mudando. Algumas obras

de chargistas e desenhistas começam a ganhar espaço como expressões culturais importantes. O livro de charges de Frato talvez seja o primeiro com tais características no campo da educação. Em seus desenhos, com humor e ironia, Tonucci apresenta de modo sintético ideias inspiradoras para avaliar como anda a educação, quais os caminhos que os educadores deveriam trilhar, o que podemos aprender com as crianças, qual a importância do brinquedo na vida infantil, como a cidadania se apequena quando deixamos de ver os espaços públicos como locais de convivência humana e de aprendizagem.

A obra foi organizada em capítulos que mostram a trajetória de aprendizagem das crianças da concepção aos primeiros anos escolares. Dois capítulos fogem desse roteiro: um sobre professores, outro sobre pais. Os desenhos de **Com olhos de criança** são simples, com poucos traços. Às vezes lembram obras de Quino, o autor de Mafalda. As charges de Frato, como observa Loris Malaguzzi, um dos apresentadores da obra, denunciam com sátiras, com ironia. Dão voz às crianças, mostrando uma cultura que as isola, que faz da educação escolar um mecanismo de segregação dos mais jovens.

No capítulo **A criança cidadã**, Tonucci aponta a necessidade de que todos os espaços públicos sejam ambientes nos quais as crianças possam conviver com outras crianças e com pessoas de todas as idades. Na charge mais representativa desse ideal do autor, um menino diz: “*Senhor prefeito, não queremos escorregadores, nem balanços, queremos a cidade*”. Essa fala reflete o desejo de que o tecido urbano seja lugar para crianças. Critica, ao mesmo tempo, os princípios de segregação presentes na concepção de parques infantis. Tonucci acredita que uma cidade mais atenta para as questões da convivência humana é um espaço de elaboração de saberes que servirão de combustível para a re-elaboração do conhecimento na educação escolar. Além disso, essa visão de cidade aponta para uma direção política que não pode ser ignorada pelos educadores. Cidadania para as crianças não é apenas uma prática escolar de ensaio para o futuro. Ela é, muito mais, convivência sem restrições nos espaços públicos da cidade.

Nos capítulos que roteirizam o percurso das crianças desde a concepção há muitas observações que merecem destaque. No primeiro capítulo, **Esperando pelo nascimento**, crianças em úteros maternos manifestam desejos completamente opostos aos sonhos de pais e outros adultos. Convém ilustrar essa observação com a descrição de um dos desenhos de Frato. Dois pais felizes conversam sobre a criança ainda por nascer. Dizem que farão do filho um engenheiro. E completam: en-



genheiro aeroespacial! Um balão de diálogo, apontando para o ventre da mãe, revela o sonho da criança: “*Puxa, e eu que estava pensando em escrever meu primeiro romance*”. Os adultos, com suas preocupações de sucesso, não percebem que os sonhos de seus filhos serão quase sempre muito diferentes dos que eles planejam para seus herdeiros.

Em **Os primeiros dias**, o autor aborda as fases iniciais da infância. Frato observa em seus desenhos como os adultos se equivocam nas relações com as crianças. A charge mais irônica do capítulo mostra, ao fundo, uma criança em seu cercadinho. No quadro inicial, em primeiro plano, a mãe diz ao telefone: “*Você tem que ver como ele está feliz no cercadinho com todos os seus brinquedos*”. Num segundo quadro aparece a criança em close, agarrada às barras do cercadinho, triste, tal qual um prisioneiro olhando o mundo da janela de sua cela. O desenho sintetiza diversas observações de Tonucci sobre o engano adulto de achar que a abundância de brinquedos deixará as crianças felizes. Esse ideal consumista é confrontado com o desejo que a criança tem de brincar com suas próprias invenções. O tema merece, mais à frente, um capítulo especial: **A brincadeira**.

O ambiente de creches e a educação infantil são vistos de forma irônica pelo educador italiano. O capítulo **Vou para a creche** tem como desenho de abertura um cabide no qual estão penduradas várias crianças. A função de armazenar crianças em local seguro, a fim de que os pais tenham mais liberdade para tratar de seus compromissos, é denunciada com dureza. Em outras charges, Frato mostra como certos procedimentos na creche são impessoais. Isso pode ser observado, por exemplo, nos cuidados de higiene e de alimentação, situações importantes tanto do ponto de vista afetivo como de desenvolvimento sócio-cognitivo. Uma profissional alimentando simultaneamente oito crianças, numa operação parecida com uma cadeia de montagem industrial, retrata, em desenho paradigmático, a visão de Tonucci sobre a educação infantil oferecida a nossas crianças. É interessante uma historinha sobre um passeio para conhecer o bairro. Cenas sequenciais mostram um grupo de crianças circulando aos pares em fila, sempre muito vigiadas, sempre protegidas contra os supostos perigos da rua. Quando voltam à escola, os alunos são convidados a desenhar o que viram. A cena final mostra uma criança desenhando os cabelos eriçados da nuca do menino que esteve o tempo todo à sua frente na fila. Tonucci volta a dois temas recorrentes em sua obra: o papel segregador da escola e o excesso de vigilância, que não permite às crianças fazerem explorações espontâneas do ambiente.

O futuro e as contradições entre o que dizem e o que fazem os adultos são os principais temas tratados nas charges do capítulo **Quando eu for grande**. Há, nessa parte do livro, uma variedade de assuntos que merecem um olhar atento e irônico de Frato. Um deles é estudo e trabalho. Numa charge que mostra uma conversa no ambiente escolar, uma criança diz para outra: “*Antes era mais fácil, agora para nos transformarmos em desempregados temos que ir para a escola até os dezesseis anos*”. Numa outra charge, o assunto é a excessiva carga de responsabilidade que as crianças são obrigadas a assumir. Na cena, dois pais puxam seus respectivos herdeiros extenuados pelas mãos. Um dos adultos diz: “*Não é*

*por nada, mas meu filho depois da escola faz natação, dança e pintura*”. O outro adulto responde: “*A minha, além disso, estuda violão*”.

Talvez o capítulo mais expressivo da obra seja **A brincadeira**. Em várias charges, o autor mostra situações em que pais presenteiam filhos com quantidades enormes de brinquedos sofisticados. Os filhos ou vêem tudo aquilo com indiferença ou sonham com coisas mais simples, produtos de sua própria invenção. A denúncia de Tonucci desvela o equívoco de acreditar que a posse de muitos brinquedos aumentará a felicidade das crianças. Em todas as situações, a imaginação e o gosto infantil são ignorados. Há muitos desenhos abordando o tema. Convém citar um deles para exemplificar as reflexões de Frato. Um casal pergunta à filha: “*Neste Natal queremos realizar um desejo seu: que brinquedo você quer?*” A criança, com cara alegre, responde: “*Poças de água e barro?*” A ideia de brinquedo como produto que pode ser comprado, em vez da exploração do mundo a partir da imaginação infantil, predomina, segundo Frato, entre os adultos. Além disso, quase sempre os pais parecem ignorar que a brincadeira é uma oportunidade de criação de fortes laços afetivos com as crianças. Brincar converteu-se em obrigação. Exemplo disso é uma charge em que uma criança roda tristemente seu carrinho entreouvindo a conversa dos pais. No quadro a mãe fulmina o pai: “*Nada disso, você não vai sair. Hoje é seu dia de brincar, afinal ontem e anteontem fui eu que brinquei!*”

Com o mesmo olhar crítico, e com a mesma empatia pelos personagens que retrata, o autor apresenta diversas charges sobre professores e pais. Em cada desenho, dúvidas, dificuldades, perplexidades, boas intenções desses adultos são tratadas com humor, mas com delicadeza. A mensagem de fundo em todos os desenhos é a da necessidade de aprendermos mais com as crianças.

Charges são formas sintéticas de comunicação. Mesmo que organizadas tematicamente, como as que aparecem na obra de Frato, cada uma delas tem um conteúdo cuja riqueza merece comentário específico. Essa característica faz com que tentativas de resenha de **Com olhos de criança** fiquem incompletas.

Vale uma observação final. O livro de Francesco Tonucci não é obra para uma leitura tradicional. É obra para ser contemplada. Para ser degustada aos poucos. Cada charge merece um olhar atento e uma pausa reflexiva para reconsiderar práticas educacionais cujos equívocos só podem ser claramente percebidos quando um artista com o talento, humor e ironia de um Frato desvela-os de forma contundente.

Jarbas Novelino Barato  
Professor. Mestre em Tecnologia Educacional pela San Diego State University (SDSU). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).  
E-mail: jarbas.barato@gmail.com