

BOLETIM

TÉCNICO

DO

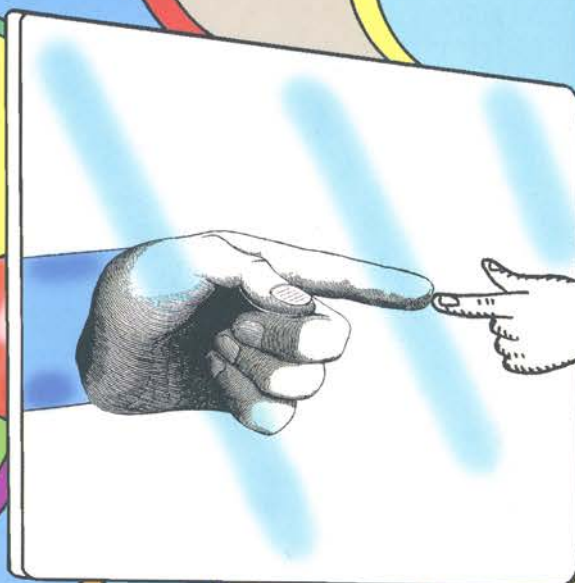
SENAC

*a revista da educação
profissional*

ISSN 0102-549X

Volume 33, nº 3, Setembro/Dezembro 2007

Ilustração: Liberati



Liberati



NOVAS (FALTAS DE) OPORTUNIDADES : CHANCES E ANGÚSTIAS VIRTUAIS

Pedro Demo*

Resumo

Ao entrarem em cena os ambientes virtuais em todos os espaços humanos, aparecem grandes oportunidades, mas igualmente outros problemas, já que, na história conhecida, não os resolvemos propriamente os problemas, apenas mudamos de problemas. No entanto, são novos problemas e, em parte, bem mais interessantes. De novo, em especial no contexto neoliberal, muita gente vai ficando para trás, pois, neste mercado não cabem todos, nem mesmo pessoas bem educadas, tamanha é a competitividade.

Palavras chave: Ambientes Virtuais; Novas Tecnologias; Marginalização Digital.

A atual discussão em torno das alfabetizações ou alfabetismos¹, ao mesmo tempo que acentua seu contexto sociocultural muito além do escolar, acena para novos e inovadores desafios que todas as pessoas enfrentam para colher oportunidades na vida (Knobel; Lankshear, 2007)². Trata-se de questão de complexidade estonteante, porque esparrama-se em múltiplas direções transdisciplinares, implicando também revisões epistemológicas (implicações da construção de conhecimento virtual, por exemplo) (Dakers, 2006; Gee, 2003; Hayles, 2005; Kist, 2005; Kress, 2005; Warnick, 2002)³. Neste texto, abordo apenas algumas questões preliminares, focando principalmente os desafios em torno de gerar oportunidades de vida com base em processos educativos, em particular virtuais. Expande-se a literatura em torno desta perspectiva, mormente nos Estados Unidos, onde uma plêiade de pesquisadores procura entender o que estaria ocorrendo com as atuais pretensões educacionais da população, sob pressão avassaladora da nova mídia. Não se pode ignorar o poder do mercado liberal nessa causa, o maior beneficiário da nova mídia e que, por isso mesmo, escondendo-se sagazmente atrás dessa fachada, preconiza novos trunfos educacionais, não propriamente em favor da população, mas do mercado. Enquanto abrem-se novas oportunidades claramente, não é menos nítido que os gargalos de acesso se afunilam, encenando concorrências cada vez mais acirradas, não mais tanto entre quem sabe e não sabe pensar, mas entre aqueles que imaginam saber pensar.

Estudar já não se faz durante certo tempo, mas a vida toda, incansavelmente. Novas linguagens se impõem, mais atraentes e complexas, deixando para trás muita gente sem acesso (Demo, 2007)⁴. Enquanto se exige preparação sempre mais burilada de todos, o desgaste das preparações também cresce velozmente. Sempre estamos devendo ao mercado, como se ele fosse nosso patrão, que, de fato, é!... Isso lembra facilmente a situação da oferta de cursos superiores no Brasil: cresce destemperadamente, mas enquanto o mercado exige sofisticação recrudescente, os cursos se encurtam e banalizam, porque, miopemente, busca-se a quantidade rentável de alunos, não sua formação mais qualitativa. Eis contradição típica desse mercado: com uma mão abre portas em nome das novas tecnologias, com outra fecha as oportunidades melhores, também em nome das mesmas novas tecnologias – uma conversa típica de quem sabe pensar, mas que não admite democratizar essa habilidade.

No plano da construção de conhecimento, aguça-se o definhamento da autoria clássica, entrando em cena outras, mais flexíveis, em torno do “remix”⁵: o que se publica é sempre algo, essencialmente, refeito, nunca totalmente original e próprio, do que segue não ser adequado apropriar-se como butim individualista, a gosto desse mercado. O preço, contudo, é um conhecimento mais raso, típico de participações livres, sem censura e tutoria, transbordantes (Duran; Vidal, 2007)⁵.

I. TECNOLOGIA: UM MEIO IMPLACÁVEL E INTESTINO

Esta questão mereceria tratamento mais aprofundado, dada sua relevância e urgência. Aqui, apenas tangencio esta discussão, com o objetivo de acenar para tópicos de interesse crescente. É comum o reconhecimento da condição de meio das tecnologias,

* *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.*

Recebido para publicação em: 29/10/07.

por conta de sua propriedade instrumental. São ferramentas, não a razão de ser das pessoas. Insiste-se também no equívoco do determinismo tecnológico (Dijk, 2005; Gee, 2007)⁶, entendido como fatalidade histórica, ignorando que a História pode ser condicionada, mas certamente não determinada (Demo, 2006)⁷. Todavia, a alegação da instrumentalidade das tecnologias facilmente favorece um olhar quase sempre depreciador, em particular por parte de educadores que se sentem incomodados (Stoll, 1999)⁸ e ainda imaginam poder prescindir delas em educação. Ao lado de afastar o determinismo, em especial por razões metodológicas (Demo, 1995; 2000)⁹, é fundamental reconhecer nosso condicionamento profundo perante as tecnologias. Uma das razões é que nós mesmos somos “tecnologia”, no sentido de sermos, para a natureza, resultado e ferramenta de mudança nas condições dadas. Fomos inventados tecnologicamente pela natureza, no processo evolutivo, como invento inventor. Ao mesmo tempo que somos produto evolucionário, também podemos, por sermos seres autopoieticos (Maturana, 2001)¹⁰, inventar coisas tecnologicamente. Essa habilidade de fabricar ferramentas, em particular ferramentas autofabricantes, é da nossa condição natural, porque herdada da natureza como tal. Nós mesmos procuramos nos reinventar, interferindo no corpo, por vezes desastrosamente.

Se esta percepção couber, parece claro que, mesmo sendo tecnologia coisa instrumental, é bem mais que mero instrumento. Se somos instrumento da natureza, está em nossa natureza a condição instrumental, pelo menos no sentido de que a condição instrumental não se esgota no uso, utilização, mas atinge as raízes da condição de ser e de vir a ser. Ao lado do uso instrumental, define a tecnologia a promoção da mudança. A visão “instrumentalista” de tecnologia prende-se ao paradigma formalista de realidade, que a vê como realidade estática, formal, completa e, por isso, não-histórica e não dinâmica. Se tomarmos a realidade, também natural, como histórica e dialética, como imaginam novos paradigmas (Prigogine, 1996; Prigogine; Stengers, 1997; Wolfram, 2002)¹¹, a mudança é a condição fundamental, aparecendo as tecnologias como modos de fazer, incentivar, apressar ou mesmo refrear a mudança. Somos, pois, tecnologia da natureza, de tal sorte que a condição tecnológica não pode nos ser estranha, como se a pressão tecnológica fosse violência exclusivamente externa. As tecnologias podem fazer pressão violenta externa, em especial

pela via do mercado liberal, mas, em si, são parte de nosso ser natural (Simondon; Hart, 2001; Manovich, 2001).¹²

Levando-se ainda em conta que a evolução natural é uma “soma não zero” (Wright, 2000)¹³, a par do assim dito princípio antrópico (o universo foi construído precisamente para viabilizar a emergência de vida inteligente) (Hayles, 2005; Gardner, 2003; 2007)¹⁴, e sem recair em teleologias milenares, torna-se ainda mais clara nossa ligação instintiva com tecnologia. A natureza é uma forja incansável, na qual nada, a rigor, se repete, embora, nada, a rigor, se crie do nada. Tudo é feito, refeito, desfeito,

começado e recomeçado, sem início, nem fim, sobretudo sem ficar no mesmo lugar – soma não zero. Numa parte, as limitações dadas não são finais. Podem ser movidas e mesmo removidas desde que inventemos as tecnologias adequadas. O momento em que se vive é de passagem, persistindo a mudança como modo de ser, porquanto só permanece o que muda. Não é, pois, correto perceber a mudança como um processo externo que se sofre, quase uma violência estranha. Quando mal feito, imposto, esse processo é violento e estranho, mas, sendo natural, vem de dentro, como toda energia autopoietica. Com razão estamos preocupados com a velocidade excessiva das novas tecnologias, seus impactos pouco claros nas mentes das crianças e adolescentes, seu aprisionamento no mercado liberal. Mas isso não poderia ofuscar a percepção de que a dinâmica das provisórias nos é constitutiva. De fato, essa é a tessitura das tecnologias: ao mesmo tempo que inovam, são apenas um passo a mais; seu destino é ser superadas por novas tecnologias; em geral, não são descartadas sem mais, subsistem nas novas tecnologias, mas vão dando

lugar a outras, mais evoluídas.

Talvez seja agressivo nos considerar uma tecnologia natural, porque estamos habituados a nos ver como razão de ser do universo: tudo é instrumento, menos nós. Essa maneira de ver já não se sustenta, por mais que sejamos seres bastante evoluídos, pelo menos no planeta Terra. Seria mais natural nos vermos como seres de passagem, descartáveis como todos, superáveis por outros que irão vir depois de nós, através de novas tecnologias. Faz parte da própria dinâmica da inteligência não se ver como inteligência única, final. O darwinismo foi um marco decisivo nessa rota do destronamento do ser humano como pináculo da “criação”, à medida que ofereceu a interpretação terrena da



Somos, pois, tecnologia da natureza, de tal sorte que a condição tecnológica não pode nos ser estranha, como se a pressão tecnológica fosse violência exclusivamente externa. As tecnologias podem fazer pressão violenta externa, em especial pela via do mercado liberal, mas, em si, são parte de nosso ser natural.



evolução natural. O ser humano foi se formando, aos poucos, na profundidade da forja natural, passo a passo, sustentado por lances tecnológicos que permitiram superar fases anteriores e inaugurar novos momentos de transição, numa transição sempre inacabada. Estando na e fazendo parte dessa forja, o ser humano evolui, muda-se, ultrapassa-se, dentro de um cenário fundamentalmente aberto e imprevisível. Por isso, diria que tecnologia é algo implacável e instintivo. Implacável porque não há volta para processos históricos, tanto mais para aqueles marcados por tecnologias tão avassaladoras. Instintivo porque tecnologia é autopoiética, vem de dentro.

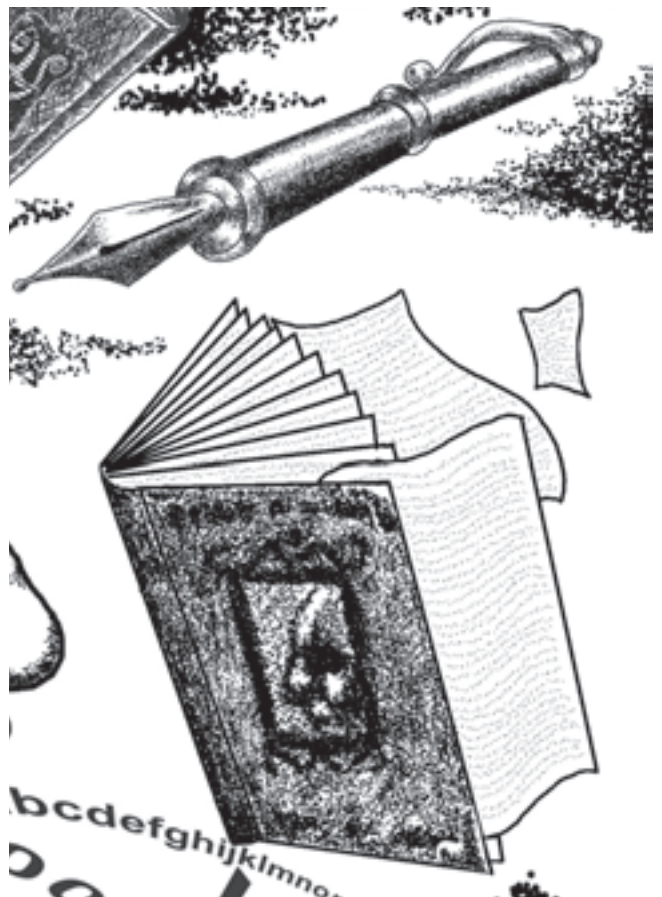
Não estou aqui arquitetando nenhuma “filosofada”, como se quisesse restaurar a essência das coisas. Assim como seria estranho misturar tecnologia e essência, pois tecnologia é marca da flexibilidade dinâmica, não seria menos estranho postular para dinâmicas tão instintivas uma condição apenas instrumental. Não se questiona sua condição instrumental. Questiona-se que sejam apenas isso. Nota-se essa realidade na facilidade com que as crianças assumem as novas tecnologias digitais, como se fossem parte de seus corpos e mentes. Cada vez mais, a prótese é aceita, para as mais variadas finalidades, dando a entender que mudar o corpo é parte do próprio corpo. A engenharia biológica, por mais que possa ser abusada vilmente, é um aprendizado natural. As tecnologias não são implacáveis no sentido determinista, mas no sentido de que não são descartáveis, como se, por exemplo, de repente pudéssemos resolver viver sem computador. É claro que poderíamos não ter inventado o computador. Mas, uma vez inventado, será difícil, ou impossível, nos livrarmos dele. A chance é saber usar com inteligência e ética. Assim, as escolas podem resistir ao computador como instrumento de aprendizagem, mas, mais cedo ou mais tarde, irão sucumbir a ele. Seria bem mais inteligente inseri-lo de modo pedagógico, como apoio importante ao aluno e ao professor. No mínimo, seria bem mais oportuno inserir o computador por razão pedagógica, não por (des)razão do mercado. Muito se resistiu também à máquina de calcular, sob a alegação de que iria menosprezar o raciocínio lógico do cálculo. Pode ser, claro. Mas a chance da escola não é ignorar a máquina de calcular, mas aproveitar sua disponibilidade sem danificar a habilidade de raciocínio lógico.

Entendo que os tecnófilos, ao contrário dos tecnófobos, tendem a exagerar as habilidades evolutivas da geração digital (Tapscott, 1998; Tapscott; Williams, 2007)¹⁵, imaginando quase uma nova espécie de seres humanos. Mas certamente acontecem dinâmicas surpreendentes, que não poderíamos ignorar. Lank-shear e Knobel (2007) citam pesquisa de Leander¹⁶ e colegas sobre alunos que, assistindo aulas em ambiente de internet *wireless* e por isso realizando, ao mesmo tempo, várias tarefas online, não aprendem, por isso, menos. Ao contrário¹⁷. Assim, aquela atitude de gerações anteriores de estudarem de maneira concentrada em focos específicos e sequenciais, em silêncio individual, não parece fatal, como imaginam muitos professores. Kress (2005)¹⁸ insiste na mudança de paradigma que significa a passagem do texto clássico para a tela. O texto é sequencial, de cima para baixo, da esquerda para a direita, espacial, estritamente ordenado. A tela é simultânea, dinâmica, e ao mesmo tempo

móvel, mutável, esparramada, permitindo várias tarefas e visões simultâneas. Pode, assim, ser que estudar passe a conter outros significados, como o “*remix*”.

II. “REMIX”

Tema recorrente da aprendizagem hoje é o desafio de tornar-se “autor”, sob o signo da formação da autonomia. Embora seja empenho absolutamente fundamental, há que se levar em conta a discussão posta pela autoria mediada na internet e outros meios eletrônicos, pois estes meios a dissolvem em grande parte. Essa polêmica já era muito anterior, por razões clássicas hermenêuticas. Sendo todo texto uma dinâmica interpretativa, não pode ser truncado do contexto, em particular dos débitos culturais envolvidos. A rigor, nenhuma idéia é totalmente própria ou nova, porque nada surge na mente que não tenha algum antecedente. Essa questão sempre circundou as teses de mestrado e doutorado, das quais se exige originalidade ou, pelo menos, que não sejam plágio. De um lado, nada é totalmente original, até porque nenhuma mente é assim: somos elo de uma cadeia que não começamos nem vamos terminar. Como parte do fluxo evolucionário e histórico, toda mente herda e acrescenta alguma coisa. De outro, sendo todo ser histórico um indivíduo único, é original de algum modo, pois não se repete propriamente. A





dinâmica interpretativa, reconstrutiva, autopoietica acarreta, ao mesmo tempo, continuidade e solução de continuidade, pois, enquanto parte necessariamente de algo já dado, também conjuga isso com uma individualidade irrepetível. Todo ser vivo é autor de alguma forma, mesmo que não tenha consciência disso.

O processo educativo tem, entre outros objetivos, o de aprimorar a autoria, entendida como qualidade formal e política de ocupar espaço próprio na comunidade. A conquista da autonomia nunca é plena, porque, sendo seres incompletos por natureza e tendo de conviver com outros seres, a autonomia de cada indivíduo precisa compor-se com a dos outros indivíduos. É resultado educativo dos mais notáveis conjugar as autonomias possíveis com as historicamente reais, permitindo sociedades democráticas que respeitem tanto a igualdade, quanto as diferenças. As teorias da “morte do autor” refletem, ao fundo, a nostalgia exacerbada de autores soberbamente autônomos, mantendo os leitores como subalternos passivos. Houve no mundo das tecnologias de informação e comunicação fases em que se reforçou muito a posição passiva do telespectador (Kellner, 1995)¹⁹. Mas essa é tida como etapa passada, por mais que seja sempre fácil postar-se passivamente nas tecnologias digitais. Em vez do autor soberano, inatingível, prefere-se hoje sublinhar a posição do autor solidário, capaz de compartilhar em pé de igualdade os textos produzidos. Embora possa haver nessa idéia alguma fantasia, porque é ingenuidade desfazer nos textos o jogo de poder, é viável depreender da nova mídia uma tendência a diminuir o papel do autor em nome da coletividade dos textos. Aparece também a propensão a atacar as pretensões do mercado de reservar patentes e direitos autorais, porque isso já não se constitui mais em incentivo suficiente para a criatividade (Tapscott; Williams, 2007)²⁰ As pessoas parecem mais criativas quando trabalham de modo interdependente e com objetivos comuns (Duderstadt, 2003)²¹, por mais que isso não elimine os jogos de poder.

Muitos autores falam de “novas alfabetizações”, tornando-se importante definir que seria aí “novo”. Lankshear e Knobe ²²

resumem essa novidade em dois horizontes. No primeiro, trata-se de “material técnico” novo, marcado principalmente pela cultura do “remixing” – combinação de textos, imagens, músicas, expressões... Partindo das mesmas coisas, fazer algo diferente, como é retocar uma música ou uma montagem em 3D. Pode parecer pouco, quase cópia. Mas, olhando bem, é o modo como age a natureza na evolução. Para fabricar o ser humano, partiu do que tinha à mão e foi burlando energias e dinâmicas, modos de ser e modos de vir a ser, até surgir um ser diferente, ao mesmo tempo bastante diferente dos outros e bastante igual aos

outros. Não parece que nossa originalidade esteja prejudicada porque somos tão aparentados com os grandes macacos, do que segue que é adequado rever a pretensão de originalidade por vezes exacerbada. Quando escrevemos um texto, por mais surpreendente que seja, funda-se em componentes comuns que aparecem em outros textos, sem falar na mesma gramática e sentido aceito dos termos. Na verdade, a natureza não “cria” propriamente, se entendermos criação como fabricar do nada. Não há como começar do nada, porque seres históricos estão em algum tempo e lugar dados. De igual forma, uma criança que nasce pode ser vista tanto como novidade que jamais vai repetir-se ou como procedimento de geração rotineiro. Ninguém duvida que uma criança significa novidade contundente. Mas, pode-se também dizer que toda criança é feita de maneira similar e recorrente. É um *remix*.

O segundo elemento da novidade refere-se a novo etos do material, realçando que novas alfabetizações são mais participativas, colaborativas, distribuídas, deixando de centrar-se tanto no autor exclusivo; são também menos dominadas por expertos, menos vinculadas a normas e regras formais, aprofundando a “revolução no relacionamento”. Mais que uma revolução tecnológica da informação, trata-se de revolução que redesenha o relacionamento humano, no contexto de outra mentalidade. Lankshear e Knobel²³ traçam uma distinção interessante entre duas mentalidades: uma, antiga, é parte da revolução industrial; a outra, nova, é da revolução no relacionamento, pós-industrial. Do ponto de vista sociológico, é temerário apostar tanto na democracia do relacionamento, porque escondem-se facilmente jogos de poder, em geral sub-reptícios, tão ressaltados em estudiosos da “netocracia”, por exemplo (Bard; Söderqvist, 2002)²⁴. A ânsia de comunicação que pode ocorrer na internet não pode ser vista apenas pela ótica do conagraçamento, interatividade, também porque é um espaço atingido pelo mercado liberal, sem falar em golpes baixos sempre possíveis. Talvez seja correto realçar que informação e comunicação são meios para

horizontes mais densos do relacionamento humano. Modos de relacionar-se estão sendo profundamente revolucionados no mundo digital, tendo como decorrência também certa dose de democratização. Os espaços não são “abertos, contínuos e fluidos”, porque a sociedade, mesmo banhada das dinâmicas de informação e comunicação digitais, estrutura-se em torno de campos de força. A mentalidade participativa facilmente perde a noção da dialética da natureza e da sociedade (Prigogine; Stengers, 1997)²⁵.

ALGUMAS DIMENSÕES DA VARIAÇÃO ENTRE MENTALIDADES



MENTALIDADE 1	MENTALIDADE 2
O mundo opera basicamente sobre princípios e lógicas físico/materiais e industriais. O mundo é ‘centrado’ e hierárquico.	O mundo crescentemente opera sobre princípios e lógicas não materiais (e.g., ciberespacial) e pós-industriais. O mundo é ‘descentrado’ e ‘plano’.
a) valor está em função da escassez	a) valor está em função da dispersão
b) produção está baseada num modelo ‘industrial’ i) produtos são artefatos materiais e mercadorias ii) produção está baseada em infra-estrutura e unidades e centros de produção (e.g., uma firma ou empresa) iii) ferramentas são principalmente ferramentas de produção	b) uma visão ‘pós-industrial’ de produção i) produtos como serviços capacitadores ii) um foco na participação alavancada e não-finita iii) ferramentas são crescentemente ferramentas de mediação e tecnologias de relacionamento
c) a pessoa individual é a unidade de produção, competência, inteligência	c) o foco está crescentemente nos ‘coletivos’, como a unidade de produção, competência, inteligência
d) <i>expertise</i> e autoridade estão ‘localizadas’ em indivíduos e instituições	d) <i>expertise</i> e autoridade estão distribuídos e são coletivas; expertos híbridos
e) espaço está fechado e vinculado a propósito específico	e) espaço é aberto, contínuo e fluido
f) prevalecem relações sociais do ‘espaço do livro’; uma ‘ordem textual’ estável	f) relações sociais de emergentes ‘espaço de mídia digital’ são crescentemente visíveis; textos em mudança

(Lankshear; Knobel, 2007)²⁶

O livro cede terreno para a tela, ocorrendo, então, uma diluição notável do controle dos textos e da ordem textual. Já se pode dizer que, na tela, os textos são apenas ilustração, sendo as imagens os pontos nodais de referência.

O livro, de modo algum, encerra o paradigma de texto no espaço emergente da mídia digital. De fato, não há paradigma de texto. Tipos de texto estão sujeitos à experimentação abrangente, hibridização e quebra de regras. Relações sociais convencionais associadas com papéis de autor/autoridade e experto se quebraram radicalmente sob o movimento da ‘publicação’ para a participação, da autoridade centralizada para a colaboração em massa, e assim por diante. A organização do espaço, arquitetura e mobiliário, e controle do movimento associado com o espaço do livro tornou-se uma aberração curiosa sob o signo da nova mídia. Enquanto as pessoas que cresceram sob a hegemonia do livro e de uma estável ‘ordem genérica’ talvez ponderem se é ‘apropriado’ escrever deste modo num *blog*, ou focar neste tipo de tema, os habitantes digitais parecem muito pouco preocupados com tais inquietações. Daí não segue que não há normas no espaço novo, pois as há. São, porém, menos fixas, mais fluidas, e menos policiadas, controladas e definidas por autoridades e expertos ‘centralizados’. A pura proliferação de tipos textuais e espaços significa que há sempre algum lugar para ‘ir’ aonde o “modo” de cada um seja aceitável, onde haverá liberdade para engajar-se com eles, e onde ênfases tradicionais em ‘credibilidade’ estão totalmente subordinadas à busca de relacionamentos e à celebração da socialidade. LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2007)²⁷

Faz parte dessa segunda mentalidade o que se tem chamado de Web 2.0, para distinguir da Web 1.0, marcada esta por heranças hierárquicas típicas do livro. Enquanto na Web 1.0 tratava-se de colocar a Enciclopédia Britânica online e de autoria e uso controlados, na Web 2.0 surge a Wikipedia, de acesso e produção


O livro cede terreno para a tela, ocorrendo, então, uma diluição notável do controle dos textos e da ordem textual. Já se pode dizer que, na tela, os textos são apenas ilustração, sendo as imagens os pontos nodais de referência.


livres. Enquanto na fase anterior as taxonomias eram formais e formalizadas, essa segunda fase se faz por *tagging*, afixando-se aos componentes anotações populares mais ou menos livres e criativas (*folksonomy*). Assim, passamos da mentalidade organizada em torno de artefatos e mercadorias prontos para ambientes marcados pela interatividade, participação e autoria aberta. A produção coletiva de textos pode também usufruir de procedimentos qualitativos, como estaria ocorrendo na Wikipedia.

No contexto da Wikipedia podemos ver esses dois lados para consolidar inteligência coletiva. Um lado aprimora a qualidade do que já está lá, adicionando melhorias positivas cumulativas (*i.e.*, 40 milhões de edições foram fechadas pelo site no começo de 2006). O outro lado mantém a qualidade removendo material que diminui o valor, seja malicioso ou simplesmente de baixa qualidade (*i.e.*, 'ruído'). Poderíamos dizer que a Wikipedia usa uma 'epistemologia de fonte aberta'. Favorece participação própria e aberta e confia no empreendimento como um todo, funcionando como sistema de autocorreção. (Lankshear; Knobel, 2007)²⁸

Web 1.0	Web 2.0
Ofoto	Flickr
Britannica Online	Wikipedia
<i>Personal websites</i>	<i>Blogging</i>
<i>Publishing</i>	<i>Participation</i>
<i>Content management systems</i>	<i>Wikis</i>
<i>Directories (taxonomy)</i>	<i>Tagging ('folksonomy')</i>
Netscape	Google

(Lankshear; Knobel: 2007)²⁹

Entendo que Lankshear e Knobel cedem ao entusiasmo tecnológico, perdendo de vista cautelas sociológicas (Demo, 2002)³⁰. O mundo da internet não é uma ilha da fantasia, do bom entendimento, da solidariedade encantada. A liberdade que aí facilmente se sente, por conta da interatividade e também das margens de liberdade em jogos eletrônicos, é liberdade sob medida (Galloway, 2004)^{31, 32}. Se existe generosidade, vontade de colaborar, disponibilidade de orientar, há também pressões de aproveitadores, sem falar que a internet é muito usada para plágio. O mau uso não tolhe o bom uso, mas não é possível calar-se sobre isso. Lankshear e Knobel, no entanto, apontam para dimensões decisivas dessas mudanças de linguagens nas alfabetizações.

Quanto mais uma prática de alfabetização privilegia participação mais do que publicação, distribuição de *expertise* mais do que *expertise* centralizada, inteligência coletiva mais do que inteligência possessiva individual, colaboração mais do que autoria individualizada, dispersão mais do que escassez, partilha mais do que propriedade, experimentação mais do que 'normalização', inovação e evolução mais do que estabilidade e fixidez, quebra de regra criativa/inovadora mais do que pureza genérica e policiamento, relacionamento mais do que transmissão de informação, e assim por diante, tanto mais deveríamos visualizar isso como 'nova' alfabetização. (2007)³³

O mundo escolar vai, assim, se retraindo para uma região cada vez mais estigmatizada pelo atraso tecnológico, enquanto o mundo das novas tecnologias trepida freneticamente por todos os lados. A inteligência coletiva, fruto do consórcio alargado de muitos internautas interessados em compartilhar informação, cresce e pode, certamente, motivar o surgimento de novos paradigmas da construção de conhecimento. O que ocorre na Wikipedia é digno de nota: resultado de um *remix* astronômico, embora contenha também textos superficiais e inadequados, abriga outros de grande qualidade, sem falar que, por conta da abertura de acesso e autoria, os textos permanecem sob pressão questionadora constante.





*A inteligência coletiva,
fruto do consórcio alargado
de muitos internautas
interessados em compartilhar
informação, cresce e pode,
certamente, motivar o
surgimento de novos
paradigmas da construção de
conhecimento.*



III. INDAGAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

Uma primeira indagação é a manutenção contraditória de paradigmas modernistas de interpretação da realidade para apanhar as sinergias complexas e ambíguas do *remix*. Exemplo disso é o aproveitamento tradicionalista da noção de “meme”, de Dawkins, sob a luz do conhecido livro *The selfish gene* (Dawkins, 1998; Blackmore; Dawkins, 2000; Distin, 2004)³⁴, por parte de Knobel e Lankshear. Meme é o correspondente ao gene na esfera da evolução cultural.

Memes são padrões contagiosos de ‘informação cultural’ que passam de uma mente para outra e diretamente geram e formatam as mentalidades e formas significativas de comportamento e ações de um grupo social. Memes incluem coisas tais como melodias populares, *slogans*, moda de vestimenta, estilos arquitetônicos, modos de fazer coisas, ícones, *jingles* e coisas similares. (Lankshear; Knobel, (2007a))³⁵

Por trás dessa visão está o conceito de replicação evolucionária, pela qual os códigos seriam mantidos intactos pelas gerações e a cultura seria repassada por imitação e transferência.

Como sempre ressaltou Gould (2002)³⁶ em sua polêmica com Dawkins (Sterelny, 2001)³⁷, essa linguagem positivista não capta as dinâmicas surpreendentes, próprias sem dúvida da semântica, para além da gramática. A natureza não copia nada de maneira exata, porque ela mesma é uma dinâmica complexa e ambígua. Ao seguir códigos, não os reproduz à risca, mas a seu modo. Em especial no mundo da cultura, as diferenças são, pelo menos em parte, muito mais notáveis que as igualdades, e disso advém sua

riqueza incomensurável. A própria noção de *remix* não permite traçar linhas rígidas, já que aposta nas misturas, combinações, penetrações e bifurcações, interatividades. A noção de meme pode ser pertinente para apontar os nódulos de resistência nas dinâmicas, os focos de atenção, as persistências de idéias. Mas, ao fundo, tudo se faz, desfaz e refaz.

Uma segunda indagação volta-se para a tendência rasa da internet ou, para ser mais explícito, da inteligência coletiva facilmente superficial. Tudo que é feito a muitas mãos, não pode ser muito profundo, porque é resultado de compromissos díspares. Por isso, não entendo que a Wikipedia substitua a pesquisa de profundidade, intensamente especializada e, em geral, individualizada. Talvez não seja o caso fazer comparações, já que se trata de dois horizontes próprios que não se substituem. A inteligência coletiva tem seu charme insuperável no trabalho conjunto, nos consensos grandiosos, nas aproximações inter e multiculturais, um fenômeno do qual a humanidade tem enorme carência. A colaboração, por mais difícil que seja entre inteligências brilhantes, privilegia os consensos, mesmo que sejam medíocres. Os consensos possuem uma tendência à mediocridade, porquanto, aquilo em que todo mundo acredita só pode ser coisa comum, corriqueira, banal. Há nisso, porém, certo preconceito, no fundo típico do capitalismo individualista ou do elitismo intelectual, para quem o bem comum não pode ser móvel produtivo. Seria difícil imaginar que uma poesia de Fernando Pessoa pudesse ser redigida por um coletivo, pois é tão pessoal e original que não poderia provir de acertos generalizados. Mas diria que nos grandes acertos coletivos há outra forma de poesia, que é a poesia da democracia, principalmente quando a interação for marcada pela autoridade do argumento, não pelo argumento de autoridade (Demo, 2005)³⁸.

Nesse mesmo contexto, há que discutir se na internet há conhecimento ou informação, ou ambos. Depende do que entendemos por conhecimento. Se entendermos como dinâmica desconstrutiva e reconstrutiva infinda, o que existe na internet é conhecimento codificado, ou seja, apenas informação. Esta pode ser digitalizada, armazenada, transportada e até mesmo apropriada. Por isso, já se torna inadequado alegar que na internet está todo o conhecimento disponível (Breck, 2006)³⁹, porque “estar disponível” não é atributo do conhecimento desconstrutivo/reconstrutivo. Sua marca é da dinâmica disruptiva, rebelde, sempre em ebulição. Nessa condição dinâmica, não poderia ser digitalizado. Para sê-lo, precisa coagular-se em códigos seqüenciais, nos quais aparece apenas como informação. Essa cautela não diminui a importância da internet como veículo de informação e comunicação. Será necessário reconstruirmos a noção de conhecimento, banalizada ao extremo com as técnicas didáticas de transmissão, instrução, ensino, nas quais perde sua verve disruptiva. Podemos usar o argumento de que, se o conhecimento disponível estivesse na internet, seria possível fazer uma tese de doutorado por justaposição de textos copiados na internet (algo que muitos candidatos já fazem, infelizmente). Epistemologicamente falando (Goldberg, 2000)⁴⁰, a internet é um manancial inesgotável de pesquisa, consulta, informação, e que precisa ser sempre reconstruído para alcançar-se a conhecimento.

Uma terceira indagação dirige-se ao modismo dos jogos eletrônicos como ambiente privilegiado de aprendizagem e que deveria ser trazido para a escola (Prensky, 2001; 2006; Gee, 2003; 2007)⁴¹. Refiro-me aqui em especial a um texto de Gee (2007a)⁴², um dos autores mais envolvidos com a aprendizagem em jogos eletrônicos, no qual ressalta também a busca do “prazer profundo” como condição decisiva. “*Creio que bons videogames comerciais não são, de modo algum, fenômenos triviais. São tecnologias profundas para angariar aprendizagem como uma forma de prazer profundo. Têm muito a nos falar sobre o que a aprendizagem poderia parecer no futuro, se e quando decidimos largar as velhas gramáticas da escolarização tradicional*” (2007a)⁴³. Gee tem sido figura das mais respeitáveis na discussão sobre aprendizagem, também porque não é um “acadêmico quadrado” – afasta-se disso ostensivamente – ,detendo, mesmo assim, considerável consistência teórica. Não utiliza argumentos biológicos, ao estilo de Maturana (2001)⁴⁴, porque sempre preferiu a teoria do discurso como habilidade de organizar a vida em contexto cultural das identidades. Sendo abrangente sua proposta, toco aqui apenas em alguns pontos.

Para começar, intriga-me a insistência sobre prazer profundo, pois o que está ao fundo parece-me ser menos prazer do que competitividade, algo que os jogos sabem oferecer muito bem. Embora não desenvolva uma construção teórica mais detida sobre prazer, admite que “*no mundo real, nós humanos recebemos nosso prazer mais profundo – nossos sentimentos mais profundos de maestria e controle – quando podemos exitosamente assumir o que irei chamar de instância projetiva para e no mundo*” (Gee, 2007a)⁴⁵. Aproxima o sentimento de prazer do sentimento de maestria e controle, indicando que se trata de prazer atrelado à habilidade de competir. Entendo que seja ingênuo postular jogo sem competição (muitos jogos ditos “educativos” pretendem subtrair a competição e são, já por isso, “chatos”), mas imagino que Gee atrela prazer em excesso às ânsias competitivas. É fútil sugerir que a aprendizagem somente se efetiva com prazer, pois é comum na vida termos de aprender do sofrimento. Não segue que seria o caso fazer o aluno sofrer para que aprenda melhor, mas corre-se o risco de propor uma idéia muito rasa de prazer, prazer imediato, facilmente o prazer

● ● ●

Embora sejamos seres limitados, podemos recalcitrar contra os limites e, por vias tecnológicas argutas, superá-los em parte.

■

● ● ●

É fútil sugerir que a aprendizagem somente se efetiva com prazer, pois é comum na vida termos de aprender do sofrimento.

■

do bobo alegre. Não é bem assim que estudamos só quando nos dá prazer, pois é preciso também saber estudar o que nem sempre nos apetece, como é matemática para muitas pessoas. Certamente, quando conseguimos estudar com prazer, estudamos, como regra, bem melhor.

A seguir, a questão da “instância projetiva” dos jogos, real e virtual: permite vermos o mundo como algo imposto (recebido como herança) e como algo sobre o qual podemos influir, conforme nossas expectativas. Embora sejamos seres limitados, podemos recalcitrar contra os limites e, por vias tecnológicas argutas, superá-los em parte. De fato, os jogos constroem tais ambientes: de um lado, há regras do jogo, circunstâncias do *software*, doutrinas a serem seguidas; de outro, há também margem de liberdade, desde a definição do avatar, até mudanças de regras, interferências nos ambientes virtuais de 3D, variações da narrativa, e assim por diante. Isso permite ao jogador sentir-se dono da situação, por mais que isso seja um notável exagero, tendo em vista que o jogo, em grande parte, está dado pelo designer. Para Gee, o mais importante é que daí pode surgir o que chama de “autêntico profissional”: possui conhecimento especial e valores vinculados a habilidades específicas, construídos por boa dose de esforço e experiência, nutre-se fortemente de envolvimento em identidades que exigem tais habilidades, não se perde em rotinas, pois mantém-se sempre alerta para inovações de sua *expertise*. Talvez esta seja uma das virtudes mais fantásticas dos *videogames*, porque facultam a “aprendizagem situada” (Gee, 2004)⁴⁶, entendida como a maneira de aprender situada em mundos virtuais, em geral em 3D, em que o aprendiz pode manipular de perto e com alguma autoria os ambientes.

No entanto, quando Gee⁴⁷ aponta como exemplo um jogo de guerra (*Full Spectrum Warrior* – patrocinado pelo Exército Americano), no qual se defende um tipo de “doutrina” militar que precisa ser assumida para se poder jogar (não atirar em movimento, ou matar sem morrer, ou lutar com superioridade), algumas virtudes dos *videogames* poderiam ser questionadas. Adianta Gee que os críticos consideram isso restrição excessiva e risco ideológico, mesmo que a aprendizagem não se dê pelo instrucionismo (*skill-and-drill*). Já os conservadores diriam que a

liberdade é exagerada. Talvez Gee chame de “doutrina” o que é apenas um “quadro de referência”, já que não é possível jogar sem regras de jogo. As regras de jogo, ainda que, por um lado, restrinjam os movimentos, por outro, também os possibilitam. Seguiria daí que a formação da autonomia supõe limites, nem demais, nem de menos. Os *videogames* colocam essa questão na dose certa: empurram o jogar até ao limite de sua competência, mas jamais apostam no fracasso – ao final, são sempre viáveis. No fundo, Gee destaca o desafio da orientação: todo orientador exerce influência, mas a modula de tal modo que não tolha os estudantes, como sempre sugeria Paulo Freire (1997)⁴⁸. A oportunidade de simular estratégias e situações aparece como trunfo importante dos ambientes virtuais, porque isso propõe um contraponto ao mundo real, permitindo interferir neste com maior habilidade⁴⁹.

A receita é simples: Dê às pessoas experiências bem concebidas (*designed*) visuais e incorporadas de um domínio, através de simulações ou em condições reais (ou em ambas). Auxilie-as a usar essas experiências para construir simulações em suas cabeças através das quais podem pensar sobre e testar imaginativamente ações futuras e hipóteses. Deixe-as agir e experimentar conseqüências, mas num modo protegido quando são aprendizes. Então, ajude-as a avaliar suas ações e as conseqüências de suas ações (baseadas nos valores e identidades que adotaram como participantes no domínio) em modos que levem-nas a construir melhores simulações para melhor ação futura. Embora isto pudesse ser uma receita para ensinar ciência em um modo profundo, é, no *Full Spectrum Warrior*, uma receita para um jogo envolvente e divertido. Deveria ocorrer o mesmo na escola. (Gee, 2007a)⁵⁰

No *videogame*, a performance vem antes da competência, pela primazia da prática sobre a teoria. Os jogadores não começam, em geral, lendo os manuais. Começam jogando de qualquer modo. Surgindo gargalos e vazios, recorrem aos manuais e que podem até lê-los por inteiro e várias vezes. A teoria é indispensável, mas aparece “experimentada”, praticada, num vaivém produtivo entre teoria e prática (Demo, 2004)⁵¹. Já na escola ocorre o contrário: entope-se o aluno de teoria, quase sempre desvinculada da realidade concreta, abstrata, esperando que, depois, não se sabe quando, isso sirva para alguma coisa.

A invectiva de Gee face ao marasmo da escola é, com certeza, ponto alto de sua proposta. Mas imagino que algumas cautelas não fariam mal, entre elas:

a) embora os *videogames* mereçam toda atenção por parte dos estudiosos da aprendizagem humana, como muitos concedem, não são peças inocentes, cuja finalidade precípua seja aprender (Wolf; Perron, 2003)⁵². Subsiste neles o prazer sob controle, ou a liberdade sob medida (Galloway, 2004)⁵³, conduzindo a um tipo de autonomia regulada, longe da autonomia rebelde, questionadora, da dinâmica do conhecimento desconstrutivo/reconstrutivo; apesar dos graus notáveis de liberdade (trata-se muito mais de sensação de liberdade do que de liberdade propriamente dita), o *designer* do jogo tem o jogador na mão, sem falar no mercado consumidor; os *videogames* sabem dedilhar as cordas mais profundas e sensíveis do envolvimento humano competitivo, mostrando nisso

superioridade gritante face à escola, mas cultivam valores mais próximos das ideologias liberais do que da formação humana para a convivência e paz;

- b) quanto ao problema da violência, Gee sempre distingue entre bons e maus *videogames* (2007)⁵⁴ para realçar a tendência atual de oferecer jogos marcados por desafios educativos envolventes, sem cair na arapuca dos “jogos educativos” em geral chatos; pode alegar a seu favor que a violência nos *videogames* é “virtual”, ninguém morre de verdade, tal qual ocorre nos filmes de faroeste: todos sabem que a matança é ficção; mas, como estão em jogo motivações profundas das crianças e jovens, expostos a táticas sibilinas do *advertising* e *design*, no mínimo é forçoso tomar algum cuidado com isso (Sternheimer, 2003)⁵⁵; facilmente autonomia é confundida com competitividade, por mais que seja ingênuo separar a ambas;
- c) os mundos virtuais são construídos, por mais que possam, muitas vezes, parecerem mais reais que o mundo real; ainda que a vida seja um “jogo”, como sugere Gee (2007a)⁵⁶, é um jogo bastante diferente dos videogames; estes fazem apenas recortes específicos, dentro do que é viável na técnica de





software; imagino que a fixação extremada sobre tais mundos possa ter efeitos alienantes, quando, por exemplo, um jovem passa a maior parte do dia jogando; pode estar, no mínimo, prejudicando seus estudos;

- d) entendo que essa discussão sobre *videogames* está se tornando “modismo”, no sentido de amálgama teórico-prático insuficientemente digerido, levando facilmente a adesões ou a rejeições apressadas; temos muito que aprender, em especial para superar o ambiente escolar atrasado e empacado, mas, tomando a sério o que é aprender, não se faz por modismos, mas por reflexão e confronto autopoieticos; ocorrem fora da escola alfabetizações cruciais (Stone, 2007; Hammer, 2007)⁵⁷, que irão influir na vida das crianças e jovens muito mais do que os conteúdos escolares. Mas é preciso também fazer alguma justiça à escola: nem tudo que aí se faz pode ser “jogo”, assim como toda criança não pode apenas brincar; há mais o que fazer...;
- e) o entusiasmo pelas novas linguagens pode facilmente cultivar trivialidades, sem recair, com esta crítica, em apreciações tradicionalistas/elitistas; por exemplo, os jovens não preferem música clássica, por mais que um classicista considerasse isso uma blasfêmia; ocorre que os jovens possuem música própria, que tem significado profundo para eles; mesmo assim, a recepção das novas alfabetizações valoriza, por vezes, manifestações menos convincentes, como a *fan fiction* (ficção dos fãs – textos produzidos por fãs em torno de seus ídolos) (Black, 2007; Thomas, 2007)⁵⁸. Não nego que se possam produzir textos alternativos interessantes e criativos em torno dos ídolos, mas um pouco de espírito crítico não faria mal; diga-se o mesmo de *blogs* que servem

admiravelmente para promover autorias, mas que também contêm incontáveis trivialidades.

IV. OPORTUNIDADES

Sugere Lewis: “*Aqueles que possuem acesso aos mundos digitais fora da escola serão escolarizados nas novas epistemologias, que lhes proporcionarão o capital de que precisam para participar como cidadãos engajados em seus futuros sociais*” (2007)⁵⁹. Embora esta terminologia fale de “capital”, insinuando vinculação neoliberal, faz uma alegação certa. As oportunidades oferecidas pela escola estão “desbotando” frente ao colorido vistoso das novas linguagens (Demo, 2007)⁶⁰. A alfabetização escolar está longe de dar conta dos desafios das oportunidades de hoje, sem falar que, para realizar esse desiderato tradicional e curto, precisa de três anos ou mais, correndo sempre o risco de nunca completar (Demo, 2004a)⁶¹. No entanto, é fundamental definir o que se entende por oportunidade.

Primeiro, há que se entender oportunidade de maneira autopoietica, como dinâmica de dentro para fora, construída na condição de sujeito e com autonomia, para a autonomia. Antes de fazer oportunidade, é indispensável “fazer-se” oportunidade. Não pode ser boa oportunidade, se vier de fora, feita de fora, imposta de fora, como presente grego. Segundo, de certa maneira, existe este risco nos *videogames*, porque são produtos de consumo antes de mais nada. A autonomia que aí se pode experimentar é sempre autonomia sob medida, controlada, mercantil. Assim, a construção de oportunidade supõe a autoconstrução da autonomia, para que oportunidade seja conquista própria. Terceiro, oportunidade não pode estar atrelada ao mercado, não só porque este vem de fora, mas principalmente porque a oportunidade das oportunidades é viver com qualidade na comunidade. Precisamos, sim, competir na vida, porque isso lhe faz parte, mas não é seu sentido. As “novas” alfabetizações estão profundamente contaminadas pela competitividade, em especial porque são “fabricadas” em ambiente de consumismo desenfreado. Assim, ao lado de decantarmos as proezas do celular, também como

• • •

*As oportunidades
oferecidas pela escola estão
“desbotando” frente ao
colorido vistoso das novas
linguagens*

plataforma para textos alternativos e instigantes, é imprescindível questionarmos esse tipo de consumismo banalizado.

Tal atitude não é menos violenta na internet, que é bem mais “consumida” do que questionada. A tendência ao plágio é avassaladora, não só porque se confunde informação e conhecimento, mas principalmente porque pode aprimorar o vício do instrucionismo. Diria algo similar com respeito à apostila. Na origem, pode haver um autor sagaz, que sabe pensar, a ponto de poder elaborar uma apostila instigante. No consumo dela, aparecem ventríloquos de toda sorte, que apenas reproduzem-na, estabelecendo-se uma hierarquia odiosa entre uns poucos que pensam e outros inúmeros que são pensados. Isso não desmerece o fato primordial de que a internet é a plataforma mais rica e disponível para pesquisar, elaborar, argumentar, contra-argumentar. Na prática, porém, pesquisar e elaborar é o que menos se faz, também porque a escola não pesquisa e elabora. Fazem-se as mesmas coisas velhas com as tecnologias mais avançadas e inovadoras. Em vez de se abrirem oportunidades, afunilam-se ainda mais, à medida que a autoria se esgarça em alguns indivíduos que dominam as encruzilhadas.

Facilmente a discussão encobre essa sina capitalista. As novas tecnologias significam, sem sombra de dúvidas, um mundo novo de oportunidades. Em tese. Na prática, só para alguns, que, cada vez mais, são menos (Bard; Söderqvist, 2002)⁶². Antes, a disputa acirrada se estabelecia entre pessoas estudadas e não estudadas. Agora, as pessoas não estudadas estão fora da jogada, de todos os modos; fazem parte do sistema como párias. A disputa se põe entre pessoas estudadas, elevando-se as exigências exponencialmente. Para conseguir oportunidade adequada, sobretudo para fazer-se oportunidade, há que estudar para morrer, saber bem informática e inglês, deter *expertises* das novas alfabetizações, nunca parar de estudar, desconstruir-se continuamente para reconstruir-se provisoriamente, sempre a serviço do mercado. Nesse sentido, o capitalismo ainda é aquele, no jogo da mais-valia relativa (Demo, 1997)⁶³. Em outro sentido, o capitalismo sofreu mudanças internas enormes, também sob o signo das novas tecnologias que sabe deglutir bem melhor que a escola. Por isso, imagino que o conceito de oportunidade é refém do mercado, por mais que se lancem outras “filosofias” ao redor. As oportunidades tornam-se, ao mesmo tempo, mais distribuídas e hierarquizadas. Surge, entre outras manifestações, um “cibertariado” (Huws, 2003)⁶⁴, marcado também pela subalternidade, mesmo inserido no mundo das novas tecnologias. O trabalho do conhecimento também está imerso nas estruturas da produção de mais-valia (Liu, 2004)⁶⁵, como é a divisão de trabalho entre os *designers* bem pagos e os executores mal pagos (por exemplo, montagem de componentes, como é típico da economia chinesa e do Terceiro Mundo em geral) (Gorz, 2005)⁶⁶.

Por mais que se possa lamentar isso, a questão crucial é outra: como garantir oportunidades de vida e de trabalho para nossas crianças e jovens num mundo cada vez mais apertado, apesar de suas tecnologias maravilhosas. De partida, uma contradição flagrante: de um lado, o mercado das profissionalizações tende a encurtar seus cursos, por razões de mercado; por outro, esse mesmo mercado, em suas florações mais exigentes, aguarda

• • •

*Fazem-se as mesmas coisas
velhas com as tecnologias
mais avançadas e inovadoras.*

*Em vez de se abrirem
oportunidades, afunilam-se
ainda mais, à medida que a
autoria se esgarça em alguns
indivíduos que dominam as
encruzilhadas.*

profissionais extremamente qualitativos, e que não podem ser gerados em tais cursos. Diploma qualquer só serve para trabalhador qualquer. Quem quer oportunidade atraente, em especial quem deseja fazer-se oportunidade, precisa labutar com intensidade inaudita e cada vez mais complexa. Nesse sentido, cabe dizer que o mercado precisa de educação, porque já não é possível produzir bem sem saber pensar, mas não combina bem com ela. Ao mesmo tempo que valoriza a qualidade formal, despreza a qualidade política, insistindo num saber pensar partido, dicotomizado, atrelado à competitividade. Embora não se possam ignorar as virtudes pedagógicas dos *videogames*, também não é possível deixar de perceber sua verve competitiva, tanto porque provém do mercado competitivo, quanto porque espicaça os jogadores pelo envolvimento profundo em identidades competitivas.

A escola precisa mudar. Também porque, se não o fizer, a mudança virá por cima, pelo mercado. O que mais constrange os estudiosos da educação é que nunca somos capazes de mudar em nome da educação. Enquanto esperamos a “banda passar”, o mercado vem e engole a escola. Mudamos, então, a reboque.

NOTAS:

¹ Em geral, e não sem confusões terminológicas, usa-se alfabetização para procedimentos de decodificação alfabética e numérica, enquanto alfabetismo (ou letramento) se aplicaria ao uso sociocultural da alfabetização (SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.). O Instituto Paulo Montenegro, em seu levantamento anual, prefere o termo “alfabetismo”, referindo-se ao uso adulto (não escolar) da alfabetização (www.ipm.org.br). Seguindo Paulo Freire, pode-se usar o conceito de alfabetização como capaz de conter ambos os horizontes, e é o que faço aqui.

- ² KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler**. New York : Peter Lang, 2007. p. 199-227.
- ³ DAKERS, J.R. **Defining technological literacy**. New York : Palgrave Macmillan, 2006; GEE, J. P. **What videogames have to teach us about learning and literacy**. New York : Palgrave, 2003; HAYLES, N. K. **My mother was a computer**: digital subjects and literacy texts. Chicago : The University of Chicago Press, 2005; KIST, W. **New literacies in action**: teaching and learning in multiple media. New York : Teacher College Press, 2005; KRESS, G. **Literacy in the new media age**. New York : Routledge, 2005; WARNICK, B. **Critical literacy in a digital era** : technology, rhetoric, and the public interest. London : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002.
- ⁴ DEMO, P. **O porvir**: desafio das linguagens do século XXII. Curitiba : Ibpx, 2007.
- ⁵ DURAN, D.; VIDAL, V. **Tutoria**: aprendizagem entre iguais. Porto Alegre : Artmed, 2007.
- ⁶ DIJK, J. A. G. M. **The deepening divide**: inequality in the information society. London : Sage Publications: 2005; GEE, J. P. **Good video games + good learning**. New York : Peter Lang, 2007.
- ⁷ DEMO, P. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis : Vozes, 2006.
- ⁸ STOLL, C. **High tech heretic**: why computers don't belong in the classroom and other reflections by a computer contrarian. New York : Doubleday, 1999.
- ⁹ DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo : Atlas, 1995; **Id. Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo : Atlas, 2000.
- ¹⁰ MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte : UFMG, 2001.
- ¹¹ PRIGOGINE, I. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo : Ed. Unesp, 1996; PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A nova aliança**. Brasília : Ed. UnB, 1997; WOLFRAM, W. **A new kind of science**. Champaign, IL : Wolfram Media, 2002.
- ¹² SIMONDON, G.; HART, J. **Du mode d'existence des objets techniques**. Paris : Aubier, 2001; MANOVICH, L. **The language of new media**. Cambridge : The MIT Press, 2001.
- ¹³ WRIGHT, R. **Non Zero**: The logic of human destiny. New York : Pantheon Books, 2000.
- ¹⁴ HAYLES, N. K. (2005) **op. cit.**; GARDNER, J. N. **Biocosm**: the new scientific theory of evolution: intelligent life is the architect of the universe. Makawao : Inner Ocean Publisher, 2003; **Id. The intelligent universe**: AI, ET, and the emerging mind of the cosmos. Franklin Lakes : New Page Books, 2007.
- ¹⁵ TAPSCOTT, D. **Growing up digital**: the rise of the net generation. New York : McGraw-Hill, 1998; TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. D. **Wikinomics**: how mass collaboration changes everything. London : Penguin, 2007.
- ¹⁶ LEANDER *Apud*. LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling "the new" in new literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler**. New York : Peter Lang, p. 1-24, 2007.
- ¹⁷ "Leander e colegas observaram estudantes que estavam em salas de aula *wireless* gastando considerável tempo engajados simultaneamente em múltiplos 'propósitos auto-selecionados' durante as aulas. Isto incluía jogar, comprar e baixar música, bem como atividades mais que esperadas como mandar email, bater papo, enviar mensagem instantânea e procurar e atualizar weblogs. Faziam isso enquanto permaneciam em contato com o que ocorria na sala de aula. Alguns dos estudantes que mais se engajaram em buscar propósitos auto-selecionados durante o tempo de aula não acreditavam estarem aprendendo menos do que se o fizessem de outro modo. Mesmo quando estavam 'boiando' em suas telas, participavam comprovadamente tanto quanto, se não mais, nas discussões em aula do que seus pares '*on task*'. Dois dos estudantes observados por Leander e colegas postulavam que, serem capazes de ir para outros lugares durante o tempo de aula quando já sabiam sobre a matéria em discussão, aliviava o aborrecimento. Sua capacidade de *multitasking* aparentemente permitia-lhes manter um olho na tarefa da aula, enquanto tangiam outros assuntos" LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling "the new" in new literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler**. New York : Peter Lang, 2007. p. 15.
- ¹⁸ KRESS, G. (2005), **op. cit.**
- ¹⁹ KELLNER, D. **Media e culture**: cultural studies, identity and politics between the modern and the postmodern. New York : Routledge, 1995.
- ²⁰ TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. D. (2007), **op. cit.**
- ²¹ DUDERSTADT, James J. **A University for the 21st century**. Ann Arbor : The University of Michigan Press, 2003.
- ²² LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2007) **op. cit.**, p. 1-24.
- ²³ **Id. ibid.**
- ²⁴ BARD, A.; SÖDERQVIST, J. **Netocracy**: the new power elite and life after capitalism. London : Reuters, 2002.
- ²⁵ PRIGOGINE, I; STENGERS, I. (1997), **op. cit.**
- ²⁶ LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2007), **op. cit.**, p. 11.
- ²⁷ **Id. ibid.**, p. 14.
- ²⁸ **Id. ibid.**, p. 18.
- ²⁹ **Id. ibid.**, p. 16.
- ³⁰ DEMO, P. **Introdução à sociologia**: complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social. São Paulo : Atlas, 2002.
- ³¹ GALLOWAY, A. R. **Protocol**: how control exists after decentralization. Cambridge : The MIT Press, 2004.
- ³² Confiança é princípio chave de operação. O etos é alcançar tudo na web para input, através de participação ilimitada, mais do que a crença mais tradicional de que a expertise é limitada e escassa, e que o direito a falar verdades é conferido aos 'propriamente credenciados'. A idéia *não* é que a opinião de cada qual é boa como qualquer outra, mas, ao contrário, que a opinião de cada qual pode sustentar-se até que seja sobreescrita por quem acredite ter algo melhor, e que o direito de exercer esta crença não seja constrangido. Isto, pois, é escrita colaborativa suportada pelo '*technical stuff*' de uma plataforma '*wiki*' ou por algum outro tipo de software de escrita colaborativa como writely.com (ou similar). Constrói-se em expertise distribuída e descentra a autoridade. Em termos de etos, celebra a inclusão (todo o mundo dentro), participação em massa, expertise distribuída, papéis válidos e recompensáveis para todos que aí se metem. Atinge a web inteira, a despeito de distinção" (LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2007), **op. cit.**, p. 18).
- ³³ LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2007), **op. cit.**, p. 21.
- ³⁴ DAWKINS, R. **The selfish gene**. Oxford : Oxford University Press, 1998; BLACKMORE, S.; DAWKINS, R. **The meme machine**. Blackmore : Oxford Univ. Press., 2000; DISTIN, K. **The selfish meme**: a critical reassessment. Cambridge : Univ. Press, 2004.
- ³⁵ KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (2007a) Online memes, affinities, and cultural production. In: KNOBEL, M. ; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler**. New York : Peter Lang, 2007. p. 199.
- ³⁶ GOULD, S.J. **The structure of evolutionary theory**. Cambridge (MA) : The Belknap Press of Harvard Univ., 2002.
- ³⁷ STERELNY, K. **Dawkins vs. gould**: survival of the fittest. London : Icon Books, 2001.
- ³⁸ DEMO, P. **Argumento de autoridade x autoridade do argumento**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 2005.

- ³⁹ BRECK, J. **109 Ideas for virtual learning**: how open content will help close the digital divide. Oxford : Roman & Littlefield Education, 2006.
- ⁴⁰ GOLDBERG, K. (Ed.). **The robot in the garden**: telerebotics and telepedagogy in the age of the internet. Massachusetts : The MIT Press, 2000.
- ⁴¹ PRENSKY, M. **Digital game-based learning**. New York : McGraw-Hill, 2001. **Id. Don't bother me mom**: I'm learning!. Minnesota : Paragon House, 2006; GEE, J. P. (2003), **op. cit.**; **Id. Good video games + good learning**. New York : Peter Lang, 2007.
- ⁴² GEE, J. P. Pleasure, learning, videogames, and life: the projective stance. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler**. Peter Lang, New York, p. 95-113. 2007a.
- ⁴³ **Id. ibid.**, p. 95.
- ⁴⁴ MATURANA, H. (2001), **op. cit.**
- ⁴⁵ GEE, J. P. (2007a), **op. cit.**, p. 99.
- ⁴⁶ **Id. Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. New York : Routledge, 2004.
- ⁴⁷ GEE, J. P. (2007a), **op. cit.**
- ⁴⁸ FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997.
- ⁴⁹ “Se os liberais muitas vezes deixam as crianças por demais entregues a si mesmas, os conservadores muitas vezes atravancam suas oportunidades de aprendizagem de construção de boas simulações para prepará-las para ação frutífera num domínio (como física) imergindo-as em fatos, informação e testes desvinculados de quaisquer contextos significativos de ação. Ironicamente, fatos saltam livremente se começarmos com experiência cuidadosamente guiada que auxilia os aprendizes a construir simulações frutíferas para preparar para a ação... Os mesmos fatos tornam-se muito mais difíceis de aprender, quando desvinculados de tais simulações e ações.” (GEE, J. P. (2007a), **op. cit.**, p. 110.)
- ⁵⁰ GEE, J. P. (2007a), **op. cit.**, p. 110.
- ⁵¹ DEMO, P. **Pesquisa participante**: saber e intervir juntos. Brasília : LiberLivro, 2004.
- ⁵² WOLF, M. J. P.; PERRON, B. (Eds.). **The videogame theory reader**. London : Routledge, 2003.
- ⁵³ GALLOWAY, A.R. (2004) **op. cit.**
- ⁵⁴ GEE, J. P. (2007), **op. cit.**
- ⁵⁵ STERNHEIMER, Karen. **It's not the media**: the truth about pop culture's influence on children. Oxford : Westview, 2003.
- ⁵⁶ GEE, J. P. (2007a) **op. cit.**
- ⁵⁷ STONE, J. C. Popular websites in adolescents' out-of-school lives: critical lessons on literacy. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler**. New York : Peter Lang, p. 49-65, 2007; HAMMER, J. Agency and Authority in Role-playing “Texts”. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler**. New York : Peter Lang, p. 67-93, 2007.
- ⁵⁸ BLACK, R.W. Digital design: English language learners and reader reviews in online fiction. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler**. New York : Peter Lang, p. 115-136, 2007; THOMAS, A.. Blurring and breaking through the boundaries of narrative, literacy, and identity in adolescent fan fiction. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler**. New York : Peter Lang, p. 137-165, 2007.
- ⁵⁹ LEWIS, C. New literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler**. New York : Peter Lang, p. 229-237, 2007. p. 236.
- ⁶⁰ DEMO, P. (2007), **op. cit.**
- ⁶¹ **Id. Aprendizagem no Brasil**: ainda muito por fazer. Porto Alegre : Mediação, 2004a.
- ⁶² BARD, A.; SÖDERQVIST, J. **Netocracy**: the new power elite and life after capitalism. London : Reuters, 2002.
- ⁶³ DEMO, P. **Charme da exclusão social**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- ⁶⁴ HUWS, U. **The Making of a cybertariat**: virtual work in a real world. New York : Monthly Review, 2003.
- ⁶⁵ LIU, A. **The laws of cool**: knowledge work and the culture of information. Chicago : The University of Chicago Press, 2004.
- ⁶⁶ GORZ, A. **O imaterial**: conhecimento, valor e capital. São Paulo : Anna-Blume, 2005.

ABSTRACT

Pedro Demo. New (lack of) opportunities – virtual openings and anguishes .

When virtual environments arrive on the scene in every human space, they open great opportunities but likewise create new problems. Actually, in our known history, we don't really solve problems; we just change from one problem to another. However, these are new problems and, at least in part, they are much more interesting. Once again, and particularly in the neoliberal context, lots of people start lagging behind. Competitiveness is such that there is no room in this market for all – not even for all well-educated people.

Keywords: *Virtual environments; New technologies; Digital marginalization.*

RESUMEN

Pedro Demo. Nuevas (faltas de) oportunidades: chances y angustias virtuales.

Cuando los ambientes virtuales entran en escena, en todas las áreas humanas, crean grandes oportunidades pero también surgen nuevos problemas. Esto se debe a que, en toda la historia que conocemos, los problemas no se resuelven sino que simplemente se transforman en otros. Pero se trata, sin embargo de problemas nuevos que, por lo menos en parte, son mucho más interesantes. Una vez más y sobretodo dentro del contexto neoliberal, es mucha la gente que queda rezagada ya que en este mercado, debido a la enorme competencia, no hay espacio para todos, ni siquiera para aquellas personas que tienen un buen nivel de educación.

Palabras clave: *Ambientes virtuales; Nuevas tecnologías; Marginalización digital.*



COMPETÊNCIAS SOCIOAMBIENTAIS: PESQUISA, ENSINO, PRÁXIS

Victor Novicki*

Resumo

Este trabalho objetiva contribuir para o processo de construção da matriz crítico-emancipatória do modelo de competências, de sua ressignificação na perspectiva da formação integral do trabalhador. Fundamentados no paradigma marxista e levando em consideração as “novas competências para ensinar” identificadas por Philippe Perrenoud, propomos a construção do que denominamos *competências socioambientais*, que visam transcender a alienação inerente ao modo de produção capitalista, através da abordagem da realidade socioambiental local (situação-problema), entendida como um importante recurso pedagógico (situação de aprendizagem significativa) com vistas à superação de nossa cultura política autoritária e participação nos processos de formulação e implementação de políticas públicas e práticas sociais.

Palavras-chave: Educação profissional; Competência socioambiental; Educação ambiental. Técnico em meio ambiente; Sociedade; Desenvolvimento sustentável.

A Reforma Educacional, preconizada a partir da Lei n.º 9.394, de 20/12/1996¹, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apresentou como sua principal justificativa a inadequação do sistema educacional à realidade do mercado de trabalho². Em linhas gerais, a partir do Decreto n.º 2208, de 17/04/1997³, os objetivos da educação profissional foram ampliados pois, além do estreitamento da relação entre a escola e o mundo do trabalho, essa modalidade de ensino deve especializar, aperfeiçoar, atualizar e reprofissionalizar jovens e adultos trabalhadores.

A adoção do modelo de competências é um aspecto central na Reforma da Educação, pois está incorporado nos diferentes níveis de ensino. Entretanto, é na educação profissional que assume maior ênfase. O Brasil adequou-se à diretriz pedagógica do modelo de competências, o que pode ser verificado a partir da análise da legislação recente que trata da educação profissional. Estamos nos referindo à Lei n.º 9394/96⁴, Decreto n.º 2208/97⁵, Parecer n.º 16/99 e Resolução n.º 04/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação⁶. A matriz teórica

que fundamenta o modelo de competências, nesses textos legais, segue as reflexões do educador francês Philippe Perrenoud. Este autor define a noção de competência como “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação e ‘requer’ a sinergia de vários recursos cognitivos entre os quais estão os conhecimentos”⁷. Nesta perspectiva de análise, a mobilização de conhecimentos é fundamental para o desenvolvimento das competências, mas não é o único recurso. O autor argumenta que a ação de um especialista é eficaz quando ele possui estratégias de ação adequadas a uma situação concreta. São citados como exemplos o que acontece no cotidiano profissional de médicos e advogados, pois estes recorrem a recursos variados.

A disseminação da noção de competências na educação escolar é o resultado de um “contágio” do mundo do trabalho. A escola tem sido cobrada em termos de eficácia e o desenvolvimento de competências passa a ser a meta de formação dos indivíduos. Dessa forma, pretende-se adaptar as escolas às demandas do mercado e, segundo P. Perrenoud, estas “podem fornecer os meios para apreender a realidade e [o indivíduo] não ficar indefeso nas relações sociais”⁸.

Especificamente na educação profissional, os currículos baseados em competências valorizam aquelas que são indispensáveis ao exercício profissional. Indivíduo competente é aquele que age com eficácia diante do inesperado. A sua formação deve incluir o exercício de atividades relacionadas às situações concretas de trabalho. O planejamento curricular baseado no modelo de competências deve contar com os seguintes com-

* Agrônomo pela UFRRJ; pedagogo pela UNESA; mestre em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pelo Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da UFRRJ; doutor em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP. Pesquisador e professor adjunto do mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá. E-mail: novicki@globocom.

Recebido para publicação em: 24/09/2007

ponentes pedagógicos: identificação e definição de blocos de competências e seleção de situações de aprendizagem (projetos e situações-problema), previstas nas etapas de formação, segundo as formulações de Perrenoud (1999)⁹. As escolhas metodológicas devem incluir projetos provocadores, desafios e/ou problemas que coloquem os alunos próximos às situações reais. O projeto deve remeter a aprendizagem de conteúdos relevantes ao desempenho profissional. O desafio desse tipo de abordagem, conforme é salientado por Deluiz (2001)¹⁰, consiste em evitar o empobrecimento da formação, ou seja, uma formação atrelada ao ensino de tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis.

Deluiz (2001) afirma que a incorporação do modelo de competências na educação brasileira tem acontecido de forma diferenciada, em virtude de vários aspectos: ênfase no mercado ou no indivíduo; articulação/desarticulação com a educação geral e a formação profissional; definição de competências a partir de diferentes matrizes teórico-conceituais que orientam a elaboração dos currículos: condutivista/behaviorista, funcionalista, construtivista e crítico-dialética (DELUIZ, 2001)¹¹. A matriz condutivista/behaviorista fundamenta-se na psicologia de Skinner e na pedagogia de objetivos de Bloom. A identificação das competências que fundamentam a organização do currículo é efetuada a partir da análise dos processos de trabalho. Privilegia-se, nessa matriz, o desempenho efetivo do indivíduo a partir da descrição das suas competências mínimas e dos objetivos de ensino. A matriz funcionalista, de acordo com a autora, preconiza as competências que os indivíduos devem possuir em consonância com as funções e objetivos da empresa. Diferentemente das matrizes condutivista e funcionalista, a matriz construtivista busca a construção das competências a partir do que é requerido pela empresa e também se baseia na avaliação dos trabalhadores sobre o que é relevante na sua formação. Essa matriz leva em consideração as pessoas com menor nível educacional na construção dos currículos por competências. A matriz crítico-emancipatória ainda está em construção e busca a ressignificação da noção de competência:

Tem seus fundamentos teóricos no pensamento crítico-dialético, e pretende não só ressignificar a noção de competência, atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores, mas apontar princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para uma proposta de educação profissional ampliada. (...) Neste sentido, a noção de competência profissional engloba não só a dimensão individual, de caráter cognitivo, relativa aos processos de aquisição e construção de conhecimentos produzidos pelos sujeitos diante das demandas das situações concretas de trabalho, mas envolve uma outra dimensão: a de ser uma construção



balizada por parâmetros socioculturais e históricos. A noção de competência está, assim, situada e referida aos contextos, espaços e tempos socioculturais e ancorada em dimensões macrosocioculturais de classe social, gênero, etnias, grupos geracionais, entre outras. Nesta perspectiva, a identificação, definição e construção de competências profissionais não se pauta pelas necessidades e demandas estritas do mercado, na ótica do capital, mas leva em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os **impactos socioambientais**, os saberes do trabalho, os laços coletivos e de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores¹² (*grifos nossos*).

Nesse sentido, este trabalho objetiva contribuir para o processo de construção da matriz crítico-emancipatória, de ressignificação da noção de competência na perspectiva da “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2001)¹³. Inicialmente, utilizamos como ponto de partida os referenciais curriculares do técnico em meio ambiente (MEC, 2000)¹⁴, que nos permitem visualizar – através das concepções de desenvolvimento sustentável e de meio ambiente presentes neste documento – como o modelo de competências foi apropriado pela política de educação profissional de nível técnico, ou seja, sua estreita

vinculação ou subordinação aos interesses do mercado. Nossa contribuição consiste na apropriação de três “novas competências para ensinar” (PERRENOUD, 2000)¹⁵ e em sua ressignificação para o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental (EA), também por técnicos em meio ambiente, enfatizando seus principais objetivos: superação da alienação Homem-Natureza e estímulo à participação individual e coletiva na resolução de problemas ambientais locais.

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS REFERENCIAIS CURRICULARES DO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE

A preservação ambiental é um ótimo negócio, para empresários e técnicos ambientais. Este é o enfoque do segundo capítulo – “*Delimitação e interfaces da área*”, do documento do MEC (2000)¹⁶, que inicia constatando, com otimismo, um elevado grau de consciência de “todas as comunidades” acerca dos problemas ambientais, das “*mudanças provocadas pela ação do homem na natureza*”, o que seria resultado de eventos que objetivam “*tornar as comunidades mais sensíveis aos problemas ambientais*”. Em síntese, “as comunidades” estão se conscientizando.

Além da “elevada consciência ambiental” das comunidades, estes são os outros fatores motivadores apontados para o envolvimento do empresariado na preservação ambiental e para a criação de cursos técnicos na área de meio ambiente: moderni-

zação tecnológica e gerencial, abertura de mercados, crescente interesse por um “consumo sustentável”, competição brasileira por novos mercados e, particularmente, o entendimento de que está havendo a busca por uma “produção sustentável” pelas indústrias, impulsionada também pelo crescimento significativo do “mercado ambiental” brasileiro, estimado em US\$ 2,2 bilhões (1997), envolvendo tecnologias destinadas a economizar e/ou reciclar a água, a reciclagem de resíduos sólidos e a despoluição do ar (MEC, 2000)¹⁷.

Nesse contexto, o documento identifica uma mudança de percepção do mercado acerca do técnico em meio ambiente: se, antes, a gestão ambiental era vista como “agregadora de custos”, com as normas internacionais de “qualidade total” (ISO 9000, ISO 14000)¹⁸, os serviços prestados pelo técnico ambiental passaram a ser considerados como um fator de competitividade (“produção limpa”: redução de custos, melhoria da imagem da empresa, prevenção de acidentes ambientais, melhoria do diálogo com os órgãos de normalização, fiscalização e controle ambientais etc.). Isto representa, segundo MEC (2000), uma mudança paradigmática, que exige a redefinição no perfil do profissional ambiental: “*Diante deste quadro torna-se necessário e urgente a formação de profissionais que atendam com eficiência à **resolução dos problemas ambientais** e que evidenciem esforços no sentido de promover o desenvolvimento sustentável*” (grifos nossos)¹⁹.

Na abordagem ecoempresarial de desenvolvimento sustentável, a palavra-chave é a eficiência, e as inovações tecnológicas devem garantir um melhor aproveitamento dos recursos naturais e diminuir os efeitos nocivos das atividades produtivas. A matriz discursiva da eficiência capitalista, segundo Acsehrad (2001)²⁰, abriga (a) os “cornucopianos” ou otimistas tecnológicos, “que



*Na abordagem
ecoempresarial de
desenvolvimento sustentável,
a palavra-chave é a eficiência,
e as inovações tecnológicas
devem garantir um melhor
aproveitamento dos recursos
naturais e diminuir os
efeitos nocivos das atividades
produtivas.*

acreditam na ação de uma ‘mão invisível intergeracional’ que garantirá que a máxima satisfação dos interesses presentes transmitirá um mundo mais produtivo às gerações futuras” e (b) aqueles que vêem o problema da poluição como decorrência de uma falha dos mecanismos de ajuste do mercado, ou seja, da não-internalização da poluição (“externalidade negativa”) como um custo de produção. De acordo com Deluiz; Novicki (2004):

A análise dos pressupostos que norteiam esta concepção de desenvolvimento sustentável permite-nos compreender a necessidade do aumento da competição, da maior mobilidade de capital, dos processos de acumulação e de alocação de capital, de busca cada vez maior de aumento da produtividade do trabalho pelo capital e de eficiência, na dinâmica capitalista de geração de valor. Permite-nos compreender, igualmente, que na concepção de desenvolvimento sustentável centrada na lógica do capital, o livre mercado é o instrumento da alocação eficiente dos recursos planetários e, neste sentido, a relação trabalho e meio ambiente está subsumida à supremacia do capital, com sérias conseqüências para o mundo do trabalho e para os recursos naturais.²¹

Nos Referenciais Curriculares, a ecoeficiência é denominada de “*otimização econômica e ambiental em empresas*” e o desenvolvimento sustentável será alcançado através das seguintes ações: evitar desperdício de água e energia, reduzir uso de matérias-primas, reciclar insumos, reutilizar resíduos e melhorar as embalagens (MEC, 2000)²².

Em relação à concepção de meio ambiente presente neste documento, constatamos uma abordagem reducionista, que enfatiza os aspectos biológicos do meio ambiente: “*De maneira simples, define-se meio ambiente como ‘tudo aquilo que nos cerca’, englobando os elementos da natureza como a fauna, a flora, o ar, a água, sem esquecer os seres humanos*” (MEC, 2000)²³. O meio ambiente não é “*tudo aquilo que nos cerca*”, como algo exterior, que mantém conosco uma relação de exterioridade. À rigor, essa leitura revela uma ética antropocêntrica, que fundamenta a degradação ambiental – dualismo cartesiano Homem-Natureza, em que o Homem é o centro de todas as coisas, tudo o mais existindo unicamente em função dele. Dessa forma, concluímos (NOVICKI; GONZALEZ, 2003)²⁴ ser impossível – a partir da visão de mundo informada pelas concepções de desenvolvimento sustentável e de meio ambiente – formar “*profissionais de meio ambiente, críticos, eticamente conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sociocultural e educacional do país*” (MEC, 2000)²⁵.

No que se refere à Educação Ambiental, uma das atribuições do técnico em meio ambiente, no subcapítulo “III. Cenários, Tendências e Desafios” são feitos comentários relativos à sua importância:

Eles [os profissionais da área] também poderão estruturar e modular programas de educação ambiental para empresas e comunidades, uma vez que a educação ambiental no trabalho pode se transformar num programa educacional completo, pode ser dada com eficácia e ser adaptada às necessidades de qualquer organização, a baixo custo. (...) A educação ambiental requer mudança de comportamento e de atitudes em relação ao meio ambiente interno de qualquer organização e externo a ela. (...) A educação ambiental é identificada como instrumento de revisão dos conceitos sobre o mundo e a vida em sociedade, conduzindo os seres humanos à construção de novos valores sociais, na aquisição de conhecimentos, atitudes, competências e habilidades para

a conquista e a manutenção do direito ao meio ambiente equilibrado (MEC, 2000)²⁶.

Posteriormente, no subcapítulo “VII – Indicações para Itinerários Formativos” deste documento, consta que o técnico em meio ambiente:

deverá ser capaz de dialogar com a sociedade civil na implementação de projetos de interesse público, de campanhas de educação ambiental, de campanhas de esclarecimentos de prevenção à poluição e de práticas ambientalmente corretas, por exemplo incentivando a reciclagem ou o consumo responsável. (...) Assim sendo, novos profissionais de nível pós-médio são necessários para a implementação de projetos ambientais nas esferas pública e privada, envolvendo as áreas da educação ambiental, da pesquisa aplicada e da disseminação de informações. (MEC, 2000)²⁷.

Apesar de a Educação Ambiental ser uma atribuição deste técnico em meio ambiente, os Referenciais Curriculares (MEC, 2000) não fazem menção clara às competências, habilidades e bases tecnológicas relacionadas à atribuição de “*estruturar e modular programas de educação ambiental*”, de “*desenvolver campanhas de educação ambiental*”. Supomos que uma das habilidades constante na “Função 3 – Aplicação dos Princípios de Prevenção e Correção. Subfunção 3.2. Usos de Tecnologias” também esteja relacionada à Educação Ambiental: “*organizar e atuar em campanhas de mudanças, adaptações culturais e transformações de atitudes e conduta*” (MEC, 2000)²⁸.

COMPETÊNCIAS SOCIOAMBIENTAIS

Em *Dez novas competências para ensinar*, Perrenoud (2000)²⁹ propõe um inventário das competências que emergem atualmente e contribuem para redelinear a atividade docente. Philippe Perrenoud define competência como uma “*capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*”, ou seja, capacidade de mobilizar, integrar e orquestrar saberes, saber fazer e atitudes (*recursos*), adequados à *situação*, à resolução de problemas concretos, aos desafios a serem enfrentados pelos professores em seu cotidiano: “*O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação*” (PERRENOUD, 2000)³⁰. O autor apresenta dez famílias de “*competências de referência*”, subdivididas em cinco “*competências mais específicas*” cada uma:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000)³¹.

Em uma perspectiva tradicional, soaria estranho apresentar como uma nova competência a capacidade de “*organizar e dirigir*



“Trabalhar a partir das representações dos alunos” significa valorizar o seu conhecimento prévio, reconhecer sua lógica e, posteriormente se for o caso, explicitar que se trata de um “senso comum” construído no cotidiano...”



situações de aprendizagem”, pois todas as situações em sala de aula são consideradas como de aprendizagem, cabendo – exclusivamente – aos alunos o aprendizado. Segundo Perrenoud (2000), essa abordagem clássica do ofício de professor ilude-se ao pensar que a escuta da palestra, da aula magistral, do discurso, alcançará, ou melhor, consistirá em si em uma situação de aprendizagem para todos os alunos, no estilo: “compreenda e aprenda se puder”. Trata-se de uma concepção liberal da igualdade (“*os alunos são todos iguais*”)³².

Este autor propõe como uma nova competência a capacidade de “*mobilizar, integrar e orquestrar*” recursos para o desenvolvimento de uma pedagogia ativa ou pedagogia diferenciada, considerando que “*todos somos iguais, mas aprendemos de modo diferente*”. Essa nova competência questiona a igualdade e defende a noção de equidade que, em clara oposição à abordagem tradicional, é entendida como “*um modelo mais centrado nos aprendizes, suas representações, sua atividade, as situações concretas nas quais são mergulhados e seus efeitos didáticos*” (PERRENOUD, 2000)³³. Consolidando argumentos, Perrenoud (2000) afirma que:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos. É, sobretudo, despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como *situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação*, as quais requerem um **método de pesquisa, de identificação e de resolução de problema**. (*grifos nossos*)³⁴

“*Organizar e dirigir situações de aprendizagem*” abrange cinco “*competências específicas*”, das quais enfatizaremos as três primeiras: a) Trabalhar a partir das representações dos alunos; b) Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; c) Envolver os

alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento;
d) Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem;
e) Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas.

Senso comum e alienação Homem-Natureza

“Trabalhar a partir das representações dos alunos” significa valorizar o seu conhecimento prévio, reconhecer sua lógica e, posteriormente se for o caso, explicitar que se trata de um “senso comum” construído no cotidiano:

Trabalhar a partir das representações dos alunos não consiste em fazê-las expressarem-se, para desvalorizá-las imediatamente. O importante é dar-lhes *regularmente* direitos na aula, interessar-se por elas, tentar compreender suas raízes e sua forma de coerência... (...) O professor que trabalha a partir das representações dos alunos tenta reencontrar a memória do tempo em que ainda não sabia, *colocar-se no lugar dos aprendizes*, lembrar-se de que se não compreendem, não é por falta de vontade, mas porque o que é evidente para o especialista parece opaco e arbitrário para os aprendizes. (...) Resta trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas pra aproximá-las dos conhecimentos científicos a serem ensinados. A competência do professor é, então, essencialmente *didática*. Ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los *apenas o suficiente* para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário (PERRENOUD, 2000)³⁵.

Essa “*competência específica*” aponta para o desafio dos professores que, partindo do senso comum dos alunos (representações), devem contribuir para a construção do conhecimento em um ambiente escolar marcado pela desigualdade/exclusão social e diversidade cultural.

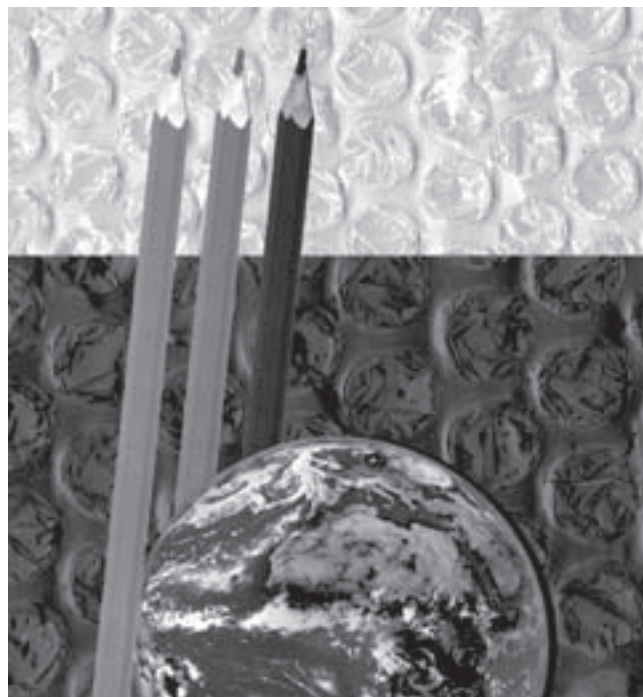
Em Educação Ambiental (EA) recomenda-se adotar como atividade inicial o levantamento das concepções ou “*representações sociais*” sobre meio ambiente (REIGOTA, 1995)³⁶, desenvolvimento sustentável, problemas ambientais, cidadania etc.: de qual senso comum/senso científico são portadores? A concepção de meio ambiente, que oscila entre o “*senso comum*” e o “*senso intelectual*” (MORAIS, 1989)³⁷, entre “*a representação da coisa*” (aparência/fenômeno) e “*a coisa em si*” (essência/conceito) (KOSIK, 2002)³⁸, é uma discussão que tem marcado a trajetória da Educação Ambiental brasileira.

Em 1977, na Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental – Conferência de Tbilisi (UNESCO, 1997)³⁹, um marco conceitual da Educação Ambiental, tentou-se obter um mínimo de uniformidade de perspectivas, através da conceitualização de meio ambiente e da definição dos objetivos, características, recomendações e estratégias da Educação Ambiental. O meio ambiente defendido em Tbilisi abrange os recursos naturais do nosso planeta, as instituições e valores criados historicamente pela ação social do Homem e a “tensão” existente entre ambos (poluição e esgotamento dos recursos naturais). Essa conceitualização explicita claramente a necessidade de se incorporar as dimensões social, ética, cultural, política e econômica, de modo interdisciplinar/transversal, tanto na compreensão e resolução dos problemas ambientais, quanto nas atividades de ensino/pesquisa

sobre questões situadas na interface das temáticas educacional e ambiental (NOVICKI; MACCARIELLO, 2002)⁴⁰.

Com a intensificação da produção de textos e início da pesquisa em Educação Ambiental (EA) no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação (ANPED, 1997, 1999; NOVICKI, 2003)⁴¹, o diagnóstico comum da Educação Ambiental elencava vários problemas (CASCINO, 1999; GUIMARÃES, 2000; BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (1997); MMA, 2000; PEDRINI, 1997; REIGOTA, 1995, LOUREIRO, 2000)⁴² e, dentre eles, destacamos a abordagem reducionista do meio ambiente, baseada exclusivamente em seus aspectos biológicos/naturais (concepção naturalista), desconsiderando o ser humano e as relações sociais: a “parte” (natureza) é tratada como se fosse o “todo” (meio ambiente).

Em nosso cotidiano, essa perspectiva reducionista, que na verdade inviabiliza o desenvolvimento da EA (GRÜN, 1996)⁴³, consiste num “*adestramento ambiental*” (BRÜGGER, 1994)⁴⁴, que tem como horizonte unicamente a mudança de comportamento individual e não de valores pela sociedade. Essa ausência de crítica ao modo de produção capitalista direciona a educação para uma ética “comportamentalista-individualista”, que privilegia a performance individual, culpabilizando o indivíduo, a espécie humana pela degradação ambiental, como por exemplo na seguinte afirmação, constante em livros didáticos de Ciências e de História do ensino fundamental (COELHO, 2005; SOARES, 2005): “*os seres humanos são os responsáveis pelos problemas ambientais*”⁴⁵, sem explicitar o diferente peso dos atores sociais (Estado, mercado, sociedade, comunidade, indivíduo) na conformação deste quadro. Trata-se de abordagem educacional acrítica e de uma leitura conservadora sobre o mundo do trabalho, a problemática ambiental e o modo de produção capitalista.



Esse enfoque reducionista interessa aos que não querem discutir as questões social e ambiental, e suas articulações: aqueles vinculados às propostas de desenvolvimento sustentável pautadas na matriz discursiva da eficiência do mercado (ecoeficiência), que defendem unicamente soluções tecnicistas/economicistas (MEC, 2000; ALMEIDA, 2002; KISHINAME *et al.*, 2002; HAWKEN *et al.*, 1999)⁴⁶, pois na “defesa do meio ambiente” privatizam o lucro (expropriação do sobretrabalho), socializam (além do trabalho) a culpa e, coerentemente, enfatizam os “limites físicos” ao desenvolvimento sustentável (capacidade da natureza produzir matéria-prima e diluir a poluição face ao ritmo de produção/consumo de nossa sociedade), desconsiderando ou não colocando em discussão os “limites sociais” ao desenvolvimento sustentável. Foladori (2001) através da sociologia ambiental, ajuda a explicitar o que essa abordagem busca obscurecer através da obtenção do consenso (senso comum), da produção de uma “falsa consciência” ambiental (alienação):

A sociedade humana tem diferenças no seu interior que se cristalizam em apropriação histórica diferente dos meios de vida e da natureza externa em geral. Essa diferente apropriação cria classes e grupos sociais tão distintos em seu relacionamento com o meio ambiente, tanto em relação à responsabilidade sobre as transformações ambientais quanto aos benefícios e/ou prejuízos que aparecem, como diferentes espécies, diante do funcionamento do ecossistema Terra. Dito de outra

forma: o ser humano como espécie nunca se defronta com limites físicos; previamente, ocorrem enfrentamentos entre grupos e classes sociais... Colocar dessa forma o problema significa considerar que as soluções para as questões ambientais não são técnicas, como seriam se o problema fosse de limites físicos. Ao contrário, as soluções são, em primeira instância, sociais. Somente depois de se resolver as contradições sociais, as alternativas técnicas ganham sentido (...) Ao insistir nos limites físicos, desvia-se a atenção do problema central, já que a crise ambiental, ainda que possa ser visível ou explícite um desajuste entre o ser humano e a natureza, é essencialmente uma crise das relações sociais entre seres humanos⁴⁷.

O ambientalismo de mercado generaliza a culpa pela degradação entre “diferentes espécies de seres humanos” (capitalistas e trabalhadores) e, através da repressão/ autoritarismo e da educação, promove a internalização da ideologia dominante, a aceitação de uma visão de mundo (valores) que naturaliza a sociedade de classes, dissimulando suas contradições também através de uma concepção reducionista de meio ambiente (alienação). Neste enfoque, todos (Estado, mercado, sociedade civil, indivíduos) têm a “falsa consciência tranquila”, pois são a favor da preservação do meio ambiente, mas “daquele meio ambiente sem gente”, que não abrange o Homem, a desigualdade/exclusão social, a diversidade cultural... Essas contradições entre classes antagônicas, inerentes ao modo de produção capitalista ou limites sociais à “sustentabilidade democrática” (ACSELRAD, 2001)⁴⁸, precisam ser explicitadas. Portanto, cabe à Educação Ambiental relacionar as diferentes causas e conseqüências do nosso modo de produzir coisas e pessoas, visando construir uma consciência ambiental crítica.

As conseqüências deste reducionismo não se restringem à impossibilidade de uma Educação Ambiental que problematize o modo capitalista de produzir e consumir, pois à rigor trata-se de um dos mecanismos de sua perpetuação. O alcance dessa fragmentação da realidade, dessa concepção reducionista de meio ambiente, não é desprezível, pois atinge toda a sociedade, não só a massa de trabalhadores com baixa escolaridade⁴⁹. Dessa forma, trata-se, em nosso entender, de questão central na lógica capitalista, que supera o tratamento educacional dicotômico/dualista dispensado às classes fundamentais do modo de produção (capitalistas e assalariados), o que chama a atenção para a relação entre sociedade e educação, e para a concepção de educação, de sua abrangência, que educadores ambientais precisam considerar para o entendimento desta questão. Isso significa que essa concepção reducionista não afeta a todos por mérito ou fracasso unicamente da escola (educação formal) e dos livros didáticos.

Mészáros (2005)⁵⁰, ao refletir sobre uma desejável “educação para além do capital”, destaca a importância da internalização de uma concepção ampla de educação e da vida intelectual, que abrange todos os momentos de nossa vida. Segundo István Mészáros (2006a)⁵¹, a educação deve se voltar para a superação da alienação inerente à ordem social capitalista, tornando consciente este processo de aprendizagem em sentido amplo, de tal forma que também nos reconheçamos como responsáveis pela manutenção ou mudança de nossas visões de mundo e, conseqüentemente, de nossas condições de existência. Essa educação emancipadora é possível apesar do aparelho de propaganda – à disposição das classes dominantes, e da educação formal, que tem como principal



função, segundo o autor, induzir a um conformismo generalizado, garantindo a reprodução da correlação de forças presente na sociedade. Em síntese, Mészáros (2005)⁵², tendo em perspectiva a auto-realização dos indivíduos, defende a necessidade de uma contra-hegemonia gramsciana ou, em suas palavras, da “*contra-internização*” da ordem social alienante, através de uma concepção ampla de educação que abrange a totalidade das práticas político-educacionais e culturais. Entretanto, o autor destaca também a práxis, ao argumentar que esta educação não deve se esgotar na importante fase de negação do capitalismo, mas definir uma alternativa abrangente concretamente sustentável.

Para além da constatação da manifestação do “fenômeno” (representação naturalista de meio ambiente), da identificação dos limites dessa abordagem reducionista na Educação Ambiental, do seu reconhecimento como um dos fundamentos da degradação socioambiental e como mecanismo de reprodução da correlação de forças que perpassa toda a sociedade, cabe à Educação, à Educação Ambiental, transcender a “aparência/fenômeno” (alienação: sentimento de não-pertencimento do Homem à natureza, ao meio ambiente) rumo à nossa “essência”: o fato de sermos “*humanamente naturais ou naturalmente humanos*”, através do trabalho (MARX, 2004)⁵³, ou seja, superar a “falsa consciência” ambiental, rumo à práxis que articula reflexão (consciência ambiental: compreensão da degradação socioambiental) e ação (participação na esfera pública: resolução dos problemas socioambientais). Em síntese, transformar o “Homem em si” em “Homem para si”, retirando-o da condição de recurso, coisa ou mercadoria força de trabalho para o capital.

Cabe à Educação Ambiental, na perspectiva da emancipação humana, contribuir para o entendimento de que a fragmentação do Homem (dicotomias: trabalho intelectual-trabalho manual, Homem-natureza) é produzida/reproduzida constantemente pelo modo de produção capitalista, através de diferentes mecanismos (trabalho alienado, consenso/ideologia, repressão), como estranhamento, alienação ou “falsa consciência”. Em nosso entender, a alienação é o fator explicativo da famosa “falta de consciência ambiental” dos brasileiros que, à rigor, é uma “falsa consciência ambiental”. A concepção reducionista de meio ambiente significa que a “parte” (natureza) está sendo percebida como se fosse o “todo” (meio ambiente), gerando uma “falsa consciência” sobre a realidade e o Homem.

Entendemos que a “falsa consciência ambiental” está vinculada à alienação inerente ao modo de produção capitalista, que para sobreviver precisa esconder sua natureza classista: nos regimes escravocrata e feudal os trabalhadores sabiam que eram explorados/dominados, no modo capitalista de produção o assalariado percebe-se numa relação de igualdade com os responsáveis por sua fragmentação, bestialização/desumanização. O conceito de “*trabalho alienado*”, de alienação (estranhamento), segundo Karl Marx⁵⁴, envolve quatro dimensões principais: o Homem está alienado de si mesmo, de sua própria atividade vital, do trabalho (“*autoestranhamento*”); o Homem está alienado de seu “ser genérico”, de seu ser como membro da espécie humana, do gênero humano, não se dando conta de que pertence a uma totalidade que vive em condições similares à sua; o homem está alienado

• • •

A concepção reducionista de meio ambiente significa que a “parte” (natureza) está sendo percebida como se fosse o “todo” (meio ambiente), gerando uma “falsa consciência” sobre a realidade e o Homem.

do Homem, dos outros Homens e não tem consciência de seu meio; o Homem está alienado da natureza (“*estranhamento da coisa*”), apesar de a transformar cotidianamente através do trabalho e ser, ao mesmo tempo, transformado por ela e pelo trabalho que medeia esta relação, não se dá conta disso. Em síntese, o Homem não se percebe como sendo “*humanamente natural ou naturalmente humano*” (MARX, 2004)⁵⁵, um estranhamento do ser humano em relação à natureza da qual é constituído (água, minerais, oxigênio etc.) (MÉSZÁROS, 2006)⁵⁶.

Mészáros (2005)⁵⁷ ao considerar que a reprodução do capital requer uma desumanizante alienação e subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência, entende que é necessária uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência, colocando assim o desafio “para além” da educação. Não se trata, conforme enfatizado pelo autor, de uma reforma ou mudança gradual, mas a explicitação e superação da alienação do trabalho através da negação radical do capitalismo, cabendo à educação preconizada por Mészáros⁵⁸ contribuir para a mudança das condições objetivas de reprodução e, simultaneamente, uma automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente: a “*sociedade de produtores livremente associados*”. Portanto, segundo o autor, não é surpreendente que na concepção marxista a efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional.

Diagnóstico social, cultural, ambiental: situação de aprendizagem interdisciplinar significativa

“*Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem*”: em uma pedagogia tradicional, os conteúdos são assumidos como “objetivos de aprendizagem” e as “situações de aprendizagem” reduzem-se, por exemplo, ao

roteiro proposto no livro didático (seqüência de capítulos). Entretanto, para além de dominar os conteúdos disciplinares, faz-se necessário relacioná-los aos objetivos de aprendizagem que serão construídos em situações de aprendizagem. Perrenoud (2000) alerta-nos que os objetivos de aprendizagem não são alcançados linearmente ou separadamente, mas em situações *múltiplas, complexas* envolvendo diferentes disciplinas, significando, portanto, “situações interdisciplinares de aprendizagem”:

A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para *construí-los* em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário. Essa facilidade na administração das situações e dos conteúdos exige um domínio pessoal não apenas de saberes, mas também daquilo que Delvay (1992) chama de *matriz disciplinar*, ou seja, os conceitos, as questões e os paradigmas que estruturam os saberes no seio de uma disciplina. Sem esse domínio, a unidade dos saberes está perdida, os detalhes são superestimados e a capacidade de reconstruir um planejamento didático a partir dos alunos e dos acontecimentos encontra-se enfraquecida (PERRENOUD, 2000)⁵⁹.

A educação, em uma pedagogia emancipadora, busca contribuir para a compreensão da realidade – que abrange a “representação da coisa” (aparência/fenômeno) e a “coisa em si” (essência/conceito) (KOSIK, 2002)⁶⁰ – e para a transformação, simultaneamente, da sociedade e da educação (MÉSZÁROS, 2005)⁶¹.

A abordagem dos conteúdos programáticos ou dos conhecimentos a serem construídos, nessa concepção de educação considera, como importante recurso pedagógico, a realidade vivenciada pelos alunos em seus locais de estudo, moradia e trabalho, destacando-se a diversidade cultural e a desigualdade/exclusão social que caracterizam a nossa sociedade⁶².

Essa pedagogia fundamenta-se no entendimento de que as relações sociais de dominação e de exploração capitalistas são internalizadas, como ideologia dominante que informa a leitura do cotidiano, e materializam-se nos problemas sociais e ambientais da rua, bairro, cidade, país... Cabe à educação explicitar a articulação entre a “*produção da vida real*” (essência) e a “*vida comum*” (aparência) (MARX; ENGELS, 1987)⁶³.

Esta forma de apropriação da realidade pela educação cria condições para o exercício da cidadania e superação da alienação, que perpetua as “externalidades negativas” (degradação socioambiental) do nosso modo capitalista de produzir e consumir coisas e pessoas.

À Educação Ambiental cabe, por um lado, reinserir o Homem no meio ambiente, de forma a perceber-se como “*humanamente natural ou naturalmente humano*” (MARX, 2004)⁶⁴ que, através do trabalho, transforma a natureza/a si próprio em uma relação dialética (DELUIZ; NOVICKI, 2004, 2004a)⁶⁵ e, por outro, superar nossa “*cultura política autoritária*” (NOVICKI, 1998)⁶⁶ e seus reflexos na relação Estado-Sociedade, tendo como perspectiva reordenar as relações entre o público e o privado, no sentido de estimular a politização dos indivíduos (participação) ou a construção de uma identidade coletiva (interesses públicos,

• • •

o Homem não se percebe como sendo “humanamente natural ou naturalmente humano”

inclusive os relacionados à temática socioambiental), em oposição à tendência de priorizar seus interesses individuais e imediatos (privatização dos interesses).

MEC (2000)⁶⁷ entende que os currículos de cursos técnicos em meio ambiente não atendem às “*necessidades e anseios da sociedade*”, devido ao modelo pedagógico adotado, “*centrado num desenho curricular por disciplina e estrutura desarticulada*”, que promove uma “*dicotomia entre o teórico e o prático*”. Nesse sentido, é recomendado o desenvolvimento de um “*ambiente pedagógico caracterizado por ‘aulas operatórias’, por workshops e oficinas nas quais os alunos trabalhem em projetos concretos e experimentais característicos da área*”. Em síntese, na formação do técnico em meio ambiente deve ser privilegiada a resolução de problemas ambientais concretos.

De forma semelhante ao modelo de competências, a Conferência de Tbilisi (UNESCO, 1997)⁶⁸ considera como método de formação eficaz na Educação Ambiental a adoção de estratégias de aprendizagem que privilegiem a “solução de problemas” que, segundo Layrargues (1999)⁶⁹, pode envolver duas abordagens teórico-metodológicas: a resolução de problemas ambientais como uma “atividade-fim”, priorizada pelo MEC (2000)⁷⁰ e por “*ecoempresários socioambientalmente responsáveis*” (ALMEIDA, 2002; HAWKEN; LOVINS; LOVINS, 1999)⁷¹, ou na perspectiva de constituir-se em recurso pedagógico (“*tema gerador*”) para discutir a sociedade. Podemos exemplificar essas distintas formas de aproximação da realidade através de uma ressignificação da conhecida metáfora do “efeito dominó”: enquanto a resolução de problemas ambientais como atividade-fim concentra-se, através unicamente de soluções técnicas (FOLADORI, 2001)⁷², no último dominó caído – o “fenômeno” ou o problema ambiental (esgotamento e poluição da natureza/meio ambiente), a perspectiva que o encara como meio para discutir a sociedade ou como síntese local das relações de dominação e exploração capitalistas mundializadas, focaliza, além do problema ambiental, todo o processo social que o gerou – a “essência”, o conflito entre bem privado e interesse público, ou seja, as peças do dominó que caíram antes da última.

Nessa visão de mundo, a realização de uma caracterização social, econômica, cultural e ambiental da escola e seu entorno permite resgatar a trajetória dos problemas socioambientais locais e a identificação de “temas geradores”, uma estratégia do método de alfabetização de pessoas jovens e adultas criado por



Paulo Freire (1984)⁷³, adotada como metodologia de intervenção crítico-transformadora na realidade⁷⁴. “*Temas geradores*”; segundo o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (1985), são

temas concretos da vida que espontaneamente aparecem quando se fala sobre ela, sobre seus caminhos, remetem a questões que sempre são as das relações do homem: com o seu meio ambiente, a natureza, através do trabalho; com a ordem social da produção de bens sobre a natureza; com as pessoas e grupos de pessoas dentro e fora dos limites das comunidades, da vizinhança, do município, da região; com os valores, símbolos, idéias⁷⁵.

Esse diagnóstico⁷⁶, produto da parceria entre professores, alunos, funcionários e moradores, e a busca de solução para os problemas socioambientais locais, constitui-se em uma situação de aprendizagem “interdisciplinar” significativa (PERRENOUD, 2000)⁷⁷, pois (a) viabilizaria adotar uma concepção pedagógica que articula pesquisa, ensino, práxis (MACCARIELLO; NOVICKI; CASTRO, 2002)⁷⁸, (b) consideraria a realidade como uma unidade multifacetada, que exige a contribuição de diferentes áreas do conhecimento (interdisciplinaridade) para sua compreensão (reflexão) e transformação (ação), (c) atribuiria um outro papel ao livro didático, ou seja, a superação do roteiro proposto no livro didático (seqüência de capítulos ou esteira de produção), também através da abordagem transversal da realidade social, cultural e ambiental (MEC/SEF, 1998)⁷⁹ e, principalmente, (d) permitiria o tratamento de conteúdos programáticos das diferentes disciplinas de maneira articulada ao cotidiano de professores, alunos, funcionários, comunidade.

A metodologia da resolução de problemas ambientais locais, como uma situação de aprendizagem, está relacionada a outra “*competência para ensinar*” proposta por Perrenoud (2000): “*Envolver*

os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento”⁸⁰, que contribuam para desconstrução e superação do senso comum sobre o pesquisador⁸¹, a atividade de pesquisa e a realidade social, cultural e ambiental (e sua transformação), resgatando o conhecimento teórico acumulado e criando condições para a geração de novos conhecimentos⁸². As atividades desenvolvidas para a elaboração deste diagnóstico contemplam (a) o levantamento de dados/informações em órgãos públicos e privados, instituições de pesquisa, organizações não-governamentais, internet etc. (*análise de documentos*), (b) elaboração e aplicação de *questionários* e realização de *entrevistas, grupo focal* e/ou “*depoimentos coletivos*” (CALAZANS; NOVICKI; MACCARIELLO, 2003)⁸³ junto à comunidade do entorno, professores, funcionários e alunos, (c) levantamento com antigos moradores (*história de vida*), visando entender “como era e como está hoje o local” e identificar lideranças comunitárias e, dessa forma, também valorizar o conhecimento popular, (d) *observação* atenta da realidade. Cremos que essa situação de aprendizagem interdisciplinar significativa possibilita a discussão dos conteúdos de diferentes disciplinas, que envolverão os alunos como “*espíões-investigadores*” de seu cotidiano. Em síntese, essa estratégia de aprendizagem permite articular resolução de problema, tomada de consciência e produção de conhecimentos que, na realidade, são objetivos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2000)⁸⁴ e da pesquisa participante (BRANDÃO, 1999, 1999a)⁸⁵, uma abordagem teórico-metodológica indicada para o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental, visando intervenção e transformação da realidade socioambiental (LOUREIRO, 1992; VASCONCELLOS, 1997; LAYRARGUES, 1999)⁸⁶.

Os objetivos de aprendizagem consistiriam em (a) entender a complexidade do meio ambiente, ou seja, superar leitura redu-

■■■■■

A busca de soluções para os problemas socioambientais retira o aluno da passividade imposta pelas pedagogias tradicionais, pois através do trabalho, que articula reflexão-ação, tornar-se-á consciente das relações técnicas e sociais e, principalmente, que as primeiras subordinam-se ao segundo tipo de relação.

■■■■■

cionista do meio ambiente, que enfatiza seus aspectos biológicos (natureza) e desconsidera suas dimensões social, econômica, política e cultural, permitindo transcender a alienação (Homem-Natureza) e reinserir o ser humano em seu tempo e espaço (ser histórico naturalmente humano ou humanamente natural), (b) entender que não existem “problemas ambientais” *strictu sensu*, pois todo problema ambiental afeta os seres humanos, constituindo-se, assim, em problemas socioambientais, (c) identificar a relação entre desigualdade/exclusão social e degradação ambiental, que têm como causa comum o modo de produção capitalista, (d) entender que existem diferentes fatores/atores que se articulam na conformação do quadro de degradação socioambiental, (e) entender a importância de participar efetivamente na formulação e implementação de políticas públicas e práticas sociais e, dessa forma, superar as limitações impostas por uma persistente “cultura política autoritária” (NOVICKI, 1998)⁸⁷, que pode ser percebida ao se tentar organizar/mobilizar a população em torno de seus interesses e estimular a participação, (f) perceber, no “balcão” dos órgãos públicos – ao solicitar informações, denunciar responsáveis por problemas socioambientais – o tratamento diferenciado dado à “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2001)⁸⁸, (g) entender que sua realidade é tratada de forma fragmentada pelo governo através de diferentes órgãos, o que contribui para o esvaziamento do poder de pressão da sociedade (necessidade de reivindicar em diferentes órgãos e esferas governamentais), o que é agravado pela desarticulação das políticas setoriais (saneamento, saúde, educação, habitação, transporte), também resultado das alianças políticas construídas no processo eleitoral, (h) verificar que, em

se tratando de políticas sociais e ambientais, a intervenção do Estado brasileiro se dá através de ações conjunturais, pontuais e emergenciais (“política de apagar incêndios”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade, como uma unidade multifacetada, exige um enfoque interdisciplinar para sua compreensão e transformação e, quando discutida em sala de aula, viabiliza a abordagem transversal nas diferentes disciplinas de temáticas como as propostas por MEC/SEF (1998)⁸⁹ ética, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo, meio ambiente.

A busca de soluções para os problemas socioambientais retira o aluno da passividade imposta pelas pedagogias tradicionais, pois através do trabalho, que articula reflexão-ação, tornar-se-á consciente das relações técnicas e sociais e, principalmente, que as primeiras subordinam-se ao segundo tipo de relação.

Como vimos, MEC (2000)⁹⁰ critica o modelo pedagógico que promove uma “dicotomia entre o teórico e o prático”, defendendo a estratégia de solução de problemas como forma de articulá-los. Entretanto, o faz visando unicamente atender os interesses do mercado, através da subordinação da “espécie-humana-que-vive-do-trabalho” e da natureza ao processo de acumulação capitalista.

Face à sensação de não-pertencimento (alienação Homem-Natureza) e de superioridade em relação ao meio ambiente (antropocentrismo), presente de forma generalizada na sociedade brasileira e reproduzida em MEC (2000), argumentamos que essas “representações” assumem aspecto central na lógica capitalista e são difundidas pela educação formal e, principalmente, pela educação não-formal. A rigor, trata-se de um dos mecanismos de reprodução da sociedade de classes, pois retira o Homem da natureza/meio ambiente, alienando-o: “*todos são à favor da preservação ambiental, mas daquele meio ambiente sem gente...*”⁹¹, e generaliza a culpa entre diferentes “espécies de seres humanos” (capitalista e trabalhador), com responsabilidades distintas na configuração da degradação ambiental. Cabe à educação contribuir para superar a “falsa consciência ambiental”, que aparece nos discursos, na mídia, nos livros didáticos como “falta de consciência ambiental”.

A resignificação que propomos, visando a superação da alienação e da nossa cultura política autoritária e a participação nos processos de formulação e implementação de políticas públicas e práticas sociais, exige uma ação pedagógica que articule pesquisa, ensino e práxis na formação do trabalhador integral que, dentro e fora da escola e do local de trabalho, atuará como um “Homem para si”, como um cidadão.

As competências socioambientais aqui formuladas priorizam como situação de aprendizagem a abordagem da realidade vivenciada nos locais de moradia e trabalho e, de forma semelhante às estratégias priorizadas pelo modelo de competências na educação profissional (PERRENOUD, 1999, 2000; MEC, 2000)⁹², a resolução de problemas ambientais locais/concretos como um tema gerador para discutir a sociedade.

Os objetivos de aprendizagem aqui identificados visam, em síntese, a formação integral do trabalhador, sua reinserção na natureza/meio ambiente como um ser “*humanamente natural ou naturalmente humano*”, como um ser histórico, produto e produtor da sociedade e da educação, que articula reflexão e ação na práxis cidadã, em um país profundamente marcado por uma persistente “cultura política autoritária”, reproduzida pela sociedade civil (gramsciana), na qual se inclui o Estado e sua política de educação profissional (MEC, 2000)⁹³.

NOTAS:

¹ BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Documenta**, Brasília, n. 423, p. 569-586, dez. 1996. Publicado no D.O.U de 23.12.96. Seção I, p. 1-27.841. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional.

² SAVIANI, Dermeval. A nova LDB: limites e perspectivas. In: A NOVA lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 3ed. Campinas : Autores Associados, 1997. (Coleção Educação contemporânea), p. 189-238; CURY, Carlos R. Jamil. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 8, p. 72-85, 1998.

³ BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Seção 1. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 30 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁴ Na lei é explicitado que alguém é competente quando “constitui, articula, mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação”. BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **op. cit.**

⁵ BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. (1977) **op. cit.**

⁶ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, aprovado em 5 de outubro de 1999. **Documenta**, Brasília, n. 457, p. 3-73, out. 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico; **Id.** Resolução CEB 4/99, aprovado em 8 de dezembro de 1999. **Documenta**, Brasília, n. 459, p. 277-306, dez. 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico.

⁷ PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1999. p. 7.

⁸ **Id. ibid.**, p. 32.

⁹ **Id. ibid.**

¹⁰ DELUIZ, Neise. O modelo de competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n.3, set./dez., 2001.

¹¹ **Id. ibid.**

¹² **Id. ibid.**, p. 22-23.

¹³ ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5.ed.. São Paulo : Boitempo, 2001.

¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação profissional**: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília, 2000. v. 13. Área profissional: meio ambiente.

¹⁵ PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000.

¹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2000) **op. cit.**, p. 9.

¹⁷ **Id. ibid.**

¹⁸ ABNT. NBR ISO 9000 Sistemas de gestão da qualidade: fundamentos e vocabulário. Rio de Janeiro, 2000. 26 p. Inclui bibliografia. Esta norma cancela e substitui as NBR ISO 8402/94, NBR ISO 9000-1/94 e NBR ISO 9000-2/94; **Id.** NBR 14900 : sistema de gestão da análise de perigos e pontos críticos de controle: segurança de alimentos. Rio de Janeiro, 2002. 9 p. Cancelada e substituída pela NBR ISO 22000/06.

¹⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2000) **op. cit.**, p. 9.

²⁰ ACSELRAD, H. Sentidos da sustentabilidade urbana. In: ACSELRAD, H. (Org.). **A duração das cidades**: sustentabilidade e risco nas políticas urbanas. Rio de Janeiro : DP&A, p. 27-55, 2001. p. 31.

²¹ DELUIZ, Neise, NOVICKI, Victor. Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: implicações para uma proposta de formação crítica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.30, p.18-29, 2004. p. 22. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/302/boltec302b.htm>>. Acesso em: 24 de setembro de 2007.

²² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2000) **op. cit.**

²³ **Id. ibid.**, p. 15.

²⁴ NOVICKI, Victor; GONZALEZ, Wânia R. C. Competências e meio ambiente: uma análise crítica dos referenciais curriculares da Educação Profissional de nível técnico. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, RS, v. 8, p. 95-116, 2003. p. 114. Disponível em: <<http://www.educacaoambiental.pro.br/victor/biblioteca/competenciasma.pdf>>. Acesso em: 24 de setembro de 2007.

²⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2000) **op. cit.**, p. 49.

²⁶ **Id. ibid.**, p. 19.

²⁷ **Id. ibid.**, p. 48-49.

²⁸ **Id. ibid.**, p. 42.

²⁹ PERRENOUD, Philippe. (2000.) **op. cit.**

³⁰ **Id. ibid.**, p. 15.

³¹ **Id. ibid.**, p. 14.

³² **Id. ibid.**

³³ **Id. ibid.**, p. 24.

³⁴ **Id. ibid.**, p. 25-26.

³⁵ **Id. ibid.**, p. 28-29.

³⁶ REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo : Cortez, 1995.

³⁷ MORAIS, Regis de. **Cultura brasileira e educação**: estudo histórico-filosófico. 2.ed. Campinas, (SP): Papyrus, 1989.

³⁸ KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

³⁹ UNESCO. **Educação ambiental**: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi. Brasília : Ibama, 1997.

⁴⁰ NOVICKI, Victor; MACCARIELLO, Maria do Carmo M. M. Educação ambiental no ensino fundamental: as representações sociais dos profissionais da educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DA ANPED, 25, Caxambu, 2002.

⁴¹ ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Base de Dados – CD-ROM Anped (1981-1996)**. 2 ed. São

- Paulo, Produção: Ação Educativa, 1997; **Id. Base de Dados – CD-ROM Anped (1981-1998)**. 3. ed. São Paulo, Produção: Ação Educativa, 1999; NOVICKI, Victor. Abordagens teórico-metodológicas na pesquisa discente em educação ambiental: Programas de Pós-graduação em Educação do Rio de Janeiro (1981-2002). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26, Caxambu : Anped, 2003.
- ⁴² CASCINO, F. **Educação ambiental: princípios, história, formação de professores**. São Paulo : Senac São Paulo, 1999; GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental: no consenso um embate?** Campinas : Papyrus, 2000; BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Relatório do Levantamento Nacional de Projetos de Educação ambiental. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 1997; BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **A Educação ambiental: informe geral**. Brasília, Diretoria de Educação Ambiental, 2000; PEDRINI, Alexandre de Gusmão (Org.). **Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. Petrópolis(RJ) : Vozes, 1997; REIGOTA, Marcos.(1995) **op. cit.**; LOUREIRO, Carlos F. B. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo : Cortez, p. 13-51, 2000.
- ⁴³ GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. 3 ed. São Paulo : Papyrus, 1996.
- ⁴⁴ BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis : Letras Contemporâneas, 1994.
- ⁴⁵ COELHO, Rosalina Sueli Ribeiro. **Temática ambiental nos livros didáticos de ciências de 5ª série do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, Dissertação (mestrado em Educação), 2005; SOARES, Andréa de Almeida Rosa. **Temáticas ambiental e do trabalho nos livros didáticos de história de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro : Unesa, Dissertação (Mestrado em Educação), 2005.
- ⁴⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2000) **op. cit.**; ALMEIDA, Fernando. **O bom negócio da sustentabilidade**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2002; KISHINAME *et al.* Responsabilidade socioambiental das empresas. In: CAMARGO, A.; CAPOBIANCO, J. P. R.; OLIVEIRA, J. A. P. (Orgs.). **Meio ambiente Brasil: avanços e obstáculos pós-Rio-92**. São Paulo : Estação Liberdade: Instituto Socioambiental, p. 377-411, 2002; HAWKEN, P.; LOVINS, A.; LOVINS, L. H. **Capitalismo natural: criando a próxima revolução industrial**. São Paulo : Cultrix/ Amana-Key, 1999.
- ⁴⁷ FOLADORI, Guillermo. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas (SP) : Unicamp, 2001. p. 136-137.
- ⁴⁸ ACSELRAD, H. (2001) **op. cit.**
- ⁴⁹ Em estudo que realizamos sobre a produção discente em Educação Ambiental (EA) dos programas de pós-graduação em Educação situados no Estado do Rio de Janeiro, período 1981-2002, constatamos que 55% das 41 dissertações/teses visavam investigar a EA desenvolvida por diferentes atores sociais (Estado, mercado, organizações não-governamentais), enfatizando a análise das concepções sobre aspectos relevantes da temática ambiental (meio ambiente, EA, poluição, fauna etc.) presentes na mídia, livros didáticos e nas percepções (representações) formuladas por ambientalistas, professores, consumidores, alunos etc. (NOVICKI, Victor. (2003) **op. cit.**). Assumindo também um caráter de denúncia, em sua maioria, esses estudos constataram a predominância da concepção reducionista de meio ambiente, que exclui os seres humanos da natureza, do meio ambiente.
- ⁵⁰ MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo : Boitempo, 2005.
- ⁵¹ **Id. ibid.**
- ⁵² **Id. ibid.**
- ⁵³ MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. de Jesus Ranieri. São Paulo : Boitempo, 2004.
- ⁵⁴ **Id. ibid.**
- ⁵⁵ **Id. ibid.**
- ⁵⁶ MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo : Boitempo, 2006.
- ⁵⁷ **Id.** (2005) **op. cit.**
- ⁵⁸ **Id. ibid.**
- ⁵⁹ PERRENOUD, Philippe. (2000) **op. cit.**, p. 27.
- ⁶⁰ KOSIK, Karel.(2002) **op. cit.**
- ⁶¹ MÉSZÁROS, István. (2005) **op. cit.**
- ⁶² GAUDÊNCIO, Frigotto. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas. In: REUNIÃO ANUAL DO GT EDUCAÇÃO, TRABALHO E EXCLUSÃO SOCIAL, 3. Guadalajara, México : Clasco, 20-24 novembro, 2001. Mimeo., entende que a exclusão social (“*perda parcial ou total de direitos econômicos, sócio-culturais e subjetivos*”) é a aparência de um fenômeno, cuja essência reside na natureza intrínseca do capitalismo, ou seja, na natureza estrutural de classe da forma capital: a desigualdade social, entre os proprietários dos meios de produção e os proprietários unicamente de sua força de trabalho, que “livremente” encontram-se no mercado.
- ⁶³ MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 6. ed. São Paulo : Hucitec, 1987.
- ⁶⁴ MARX, Karl. (2004) **op. cit.**
- ⁶⁵ DELUIZ, Neise; NOVICKI, Victor. Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: implicações para uma proposta de formação crítica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, maio/ago, p. 18-29, 2004; **Id.** Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: implicações para uma proposta crítica de educação ambiental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 27. **Sociedade, democracia e educação: qual universidade?** Caxambu (MG): 2004.
- ⁶⁶ **Id.** Brasil autoritário: “transições negociadas” rumo à “democracia tutelada”. In: NOVICKI, V. **Política fundiária e cultura administrativa nos anos 80: governos federal, fluminense e paulista**. Campinas (SP): IFCH/Unicamp (Tese de Doutorado), p. 11-52, 1998.
- ⁶⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2000) **op. cit.**
- ⁶⁸ UNESCO (1997) **op. cit.**
- ⁶⁹ LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema gerador ou a atividade-fim da educação ambiental. In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro : DP&A, p. 131-148, 1999.
- ⁷⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2000) **op. cit.**
- ⁷¹ ALMEIDA, Fernando. (2002) **op. cit.**; HAWKEN, P.; LOVINS, A.; LOVINS, L. H. (1999) **op. cit.**
- ⁷² FOLADORI, Guillermo. (2001) **op. cit.**
- ⁷³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1984.
- ⁷⁴ Em nossas atividades de pesquisa e ensino, temos denominado essa caracterização da escola e de seu entorno como “Diagnóstico SocioCulturalAmbiental —Disca” NOVICKI, V. **Diagnóstico socioculturalambiental**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.educacaoambiental.pro.br>>. Acesso em: 1 outubro 2007, e TOZONI-REIS, M. F. C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar**, Paraná, Curitiba, UFPR, n. 27, p. 93-110, 2006, desenvolve uma apropriação das teorias freireanas (temas geradores) na perspectiva de construção de uma “Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória”.

- ⁷⁵ BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo : Brasiliense, 1985. p. 37-38.
- ⁷⁶ Esse tipo de levantamento é recomendado pelo Programa Parâmetros em Ação, com a seguinte denominação: “*Diagnóstico e Avaliação: um ponto de partida para a construção de Projetos de Trabalho em Educação Ambiental*” (BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Programa parâmetros em ação, meio ambiente na escola**: guia para atividades em sala de aula. Brasília : MEC/SEF, 2001.
- ⁷⁷ FREIRE, Paulo. (1984) **op. cit.**
- ⁷⁸ MACCARIELLO, Maria do Carmo M. M.; NOVICKI, V.; CASTRO, E. M. N. V. Ação pedagógica na iniciação científica. In: CALAZANS, M. J. C. (Org). **Iniciação científica**: organizando o pensamento crítico. 2. ed. São Paulo, p. 79-115, 2002.,
- ⁷⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos : apresentação dos temas transversais. Brasília, 1998.
- ⁸⁰ PERRENOUD, Philippe. (2000) **op. cit.**
- ⁸¹ NEVES, R. M.; LEITE, S. B. Iniciação científica: vocação de genialidades ou prática cultural? In: CALAZANS, M. J. C. (Org). **Iniciação científica**: construindo o pensamento crítico. 2.ed. São Paulo: Cortez, p. 163-183, 1999. p. 164., colocam a seguinte questão: “*Tornar-se cientista é uma questão de vocação natural de indivíduos geniais ou um fato cultural, supondo, necessariamente, todo um processo de aprendizagem e de formação de hábitos e de mentalidade sobre o ser cientista e o fazer ciência?*”.
- ⁸² SPAZZIANI, M.L. A educação ambiental no desenvolvimento da identidade e de práticas sociais em alunos do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 29. **Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade**: desafios e compromissos. 29, Caxambu, 2006. v. 1. p. 5., ao investigar o papel da Educação Ambiental no desenvolvimento da identidade e de práticas sociais de jovens em uma escola pública municipal do interior de São Paulo, atribui papel central ao conhecimento da realidade socioambiental, pois “*as coisas do entorno acabam por nos invadir e ficarmos de um jeito e não de outro, se as coisas, pessoas, bichos e plantas que nos circundam, fossem outras... (...) Foi desenvolvido um programa de atividades relacionadas a práticas socioambientais, que envolvem: estudos de percepção ambiental; entrevistas com as associações de bairros e moradores; observações e registros dos diferentes espaços do bairro; gestão das atividades sócio-esportivas-culturais promovidas na escola; oficinas de arte; desenvolvimentos de atividades teóricas e práticas; resolução de problemas da escola; e oficina de futuro*”.
- ⁸³ CALAZANS, M. J. C.; NOVICKI, Victor; MACCARIELLO, Maria do Carmo M. M. Depoimentos coletivos e representações sociais na pesquisa e ensino em Educação Ambiental. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2. **Abordagens epistemológicas e metodológicas em educação ambiental**. Epea : São Carlos, 2003, 2003. Disponível em: <<http://www.educacaoambiental.pro.br/victor/biblioteca/depoimentoscoletivos.pdf>>. Acesso em: 24 de setembro de 2007.
- ⁸⁴ THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10 ed. São Paulo : Cortez., 2000. 108p. Col. Temas Básicos de pesquisa-ação.
- ⁸⁵ **Id. ibid.**
- ⁸⁶ LOUREIRO, Carlos F. B. **Educação ambiental e classes populares**: teoria e prática de uma pesquisa participante. Rio de Janeiro : PUC-Rio. Dissertação (Mestrado em Educação), 1992; VASCONCELLOS, H. S. R. A pesquisa-ação em projetos de educação ambiental. In: PEDRINI, A. G. **Educação Ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis (RJ) : Vozes, 1997; LAYRARGUES, P. P. (1999) **op. cit.**
- ⁸⁷ NOVICKI, V. (1998) **op. cit.**
- ⁸⁸ ANTUNES, R. (2001) **op. cit.**
- ⁸⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1998) **op. cit.**
- ⁹⁰ **Id. ibid.**, (2000) **op. cit.**
- ⁹¹ **Id. ibid.**
- ⁹² PERRENOUD, Philippe. (1999) **op. cit.**; **Id.** (2000) **op. cit.**; BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2000) **op. cit.**
- ⁹³ **Id. ibid.**

ABSTRACT

Victor Novicki. Socioenvironmental competences – research, teaching, praxis.

This article aims to help build a critical-emancipatory matrix for the competences model, and its re-signification in the perspective of the worker's integral education. Based on the Marxist paradigm and taking into account the new “competences for teaching” identified by Philippe Perrenoud, we propose to construct what we call socioenvironmental competences, in order to transcend the alienation intrinsic to the capitalist mode of production. This would be done through an approach to the local socioenvironmental reality (situation-problem), viewed as an important pedagogic resource (situation of significant learning), with the perspective of overcoming our authoritarian political culture, and achieving participation in the processes of public policy and social practice formulation and implementation.

Keywords: Vocational training; Socioenvironmental competence; Environmental education; Environment technician; Society; Sustainable development.

RESUMEN

Victor Novicki. Competencias socioambientales: investigación, enseñanza, praxis.

Este trabajo tiene como objeto contribuir al proceso de construcción de la matriz crítico emancipadora del modelo de competencias y de su resignificación desde la perspectiva de una formación integral del trabajador. Basándose en el paradigma marxista y teniendo en cuenta las “nuevas competencias para enseñar” identificadas por Philippe Perrenoud, proponemos la construcción de lo que denominamos competencias socioambientales, las que pretenden trascender la alienación inherente al modelo de producción capitalista, a través de un abordaje de la realidad socioambiental local (situación-problema) entendida como un importante recurso pedagógico (situación de aprendizaje significativa) con la intención de superar nuestra política autoritaria y la participación en los procesos de formulación y puesta en marcha de políticas públicas y prácticas sociales.

Palabras clave: Educación profesional; Competencia socioambiental; Educación ambiental; Técnico en medio ambiente; Sociedad; Desarrollo sostenible.



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS: DESAFIOS NA CULTURA CORPORATIVA

*Nivalde José de Castro**

*Rubens Rosental***

*Viviane Araújo****

Resumo

Constatou-se que, cada vez mais, as empresas corporativas produtivas buscam ampliar continuamente a qualificação de seus profissionais em função das transformações e dinâmicas econômicas, derivadas de uma sociedade que está sendo impactada pela difusão das TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação. Diante desse novo contexto, as empresas estão sendo obrigadas a repensar a política de capacitação e qualificação do seu capital humano e intelectual. Nesse sentido, um dos desafios das organizações está sendo a construção e implementação de uma cultura e uma política de EAD.

Palavras chave: Gestão do conhecimento; Educação a distância; Qualificação profissional; Tecnologias de informação; Comunicação.

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas do século XX, assistiu-se a grandes mudanças tanto no campo socioeconômico e político quanto no da cultura, da ciência e da tecnologia. Estas transformações vieram a receber a denominação de *sociedade da informação*, na medida em que o elemento motor deste processo está assentado na difusão e utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e, também, pelo valor econômico que a informação e conhecimento passaram a deter no processo de desenvolvimento econômico e social.

Esse processo de transformações afeta diretamente o mercado de trabalho. Por um lado, os inúmeros que impactam nas atividades econômicas estão alterando o perfil e qualificação da oferta de emprego. Por outro, o “estoque” de mão-de-obra qualificado tem de ser reciclado para se adequar a esse o novo e dinâmico mercado de trabalho. Ou seja, como resultado mais

imediate, os sistemas educacionais e de qualificação profissional estão sendo duplamente exigidos.

Nesse sentido, ocorre uma alteração substancial e radical na demanda por educação, por qualificação profissional. A educação, antes condicionada por etapas bem definidas – o ensino básico, secundário, universitário –, passou a ter uma nova dinâmica, denominada educação continuada. Ela é determinada pela necessidade de novos conhecimentos, novas qualificações, reflexo da dinâmica de transformação econômica e social imposta pela sociedade da informação.

Essa nova demanda de formação e qualificação é atendida, em parte, pela incorporação de recursos, ferramentas e novas metodologias derivadas do uso das TICs nos processos de ensino, aprendizagem e qualificação profissional.

O objetivo deste trabalho é partir da análise do processo de transição da sociedade industrial para a sociedade da informação, identificando como essa dinâmica altera as exigências e estrutura do mercado de trabalho. O objetivo específico é examinar as novas perspectivas verificadas em ambientes corporativos de aprendizagem, em especial pelo uso da metodologia e recursos de educação a distância.

O trabalho está estruturado em quatro partes. A primeira parte apresenta as transformações dessa nova etapa do capitalismo e suas repercussões sobre o mercado de trabalho, definindo um novo perfil profissional. A segunda parte analisa algumas características da educação a distância, identificando a sua importância no

* Economista pela UFRJ. Mestre em Economia pelo Instituto de Economia da UFRJ. Doutor em Educação pela UFRJ. Professor adjunto do Instituto de Economia da UFRJ. E-mail: nivalde@ufrj.br.

** Economista pela UFRJ. Mestre em Engenharia de Produção pela COPPE da UFRJ. Pesquisador do Instituto de Economia da UFRJ. E-mail: rubens@nuca.ie.ufrj.br.

*** Graduada em Letras pela UFRJ. Mestranda em Letras pela UFRJ. Pesquisadora do Instituto de Economia da UFRJ. E-mail: vihna@nuca.ie.ufrj.br.

processo de ensino e aprendizagem. A terceira parte desenvolve uma taxonomia dos modelos de educação a distância, destacando alguns recursos, instrumentos e ferramentas incorporadas por esta metodologia educacional. A quarta parte enfoca o maior comprometimento das empresas com o treinamento e qualificação do seu capital humano, utilizando e difundindo metodologias de educação a distância. Por último, são apresentadas algumas considerações finais que indicam a difusão de metodologias de educação a distância pelos ambientes corporativos como forma de enfrentar os desafios impostos pelo “mundo virtual”.

I – AS COMPETÊNCIAS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Em nível mais geral e conceitual, a análise do processo histórico permite identificar nas trajetórias das sociedades as formas diferenciadas de organização derivadas da adoção de novos valores básicos e do surgimento de estruturas econômicas, políticas e sociais diversas. A emergência de uma nova sociedade não ocorre de maneira linear, pontual e homogênea, mas sim através de um desenvolvimento irregular em que determinadas características foram se impondo e estabelecendo rupturas, conflitos, novos princípios e convicções.

No cenário mundial, na atual etapa do capitalismo que vem sendo denominada *sociedade da informação*, ocorrem continuamente grandes mudanças sociais, políticas e econômicas, que repercutem na ciência, nas tecnologias, na cultura, nos modos de vida e nas perspectivas para o seu desenvolvimento. De acordo com Santos (2000)¹, a partir dos anos 80, a globalização da economia e dos processos comunicativos e culturais criam um sentido de perplexidade e de crise de paradigmas.

Nessa nova etapa do desenvolvimento do capitalismo, a informação e o conhecimento passam a se constituir em recurso econômico fundamental e estratégico. Segundo Castells (1995 e 1999)², observa-se a passagem do modo de desenvolvimento industrial para o que ele conceitua como “modo informacional”, que decorre da convergência das mudanças sociais com as tecnológicas. A passagem para a etapa da sociedade da informação resulta de um processo social de desenvolvimento científico e tecnológico, cujas forças motrizes geram implicações técnicas, sociais, culturais, políticas e econômicas cumulativas e irreversíveis, que mudam as formas de discutir, produzir e organizar, enfim, de movimentar e representar a sociedade.

O conceito de sociedade da informação se baseia no crescente reconhecimento do papel que ocupam a aquisição, a criação, a assimilação e a disseminação do conhecimento em todas as áreas da sociedade. Para construir e produzir valor econômico, é necessário pesquisar e selecionar informações, criar e transformar informação em conhecimento produtivo, que crie mais valor tangível e/ou intangível. Há, assim, um processo de mudança gradual, mas inexorável. Muda o elemento fundamental para a determinação da produtividade do processo de produção, no qual o conhecimento intervém em todos os modelos de desenvolvimento, já que o processo de produção se baseia sempre, e cada vez mais, em algum nível de conhecimento.



A passagem para a etapa da sociedade da informação resulta de um processo social de desenvolvimento científico e tecnológico, cujas forças motrizes geram implicações técnicas, sociais, culturais, políticas e econômicas cumulativas e irreversíveis, que mudam as formas de discutir, produzir e organizar, enfim, de movimentar e representar a sociedade.



O que é específico e característico dessa nova etapa do capitalismo, denominada por Castells (1995)³ de *desenvolvimento informacional*, é a ação de conhecimentos sobre os próprios conhecimentos, como principal fator de produtividade e de criação de mais valor econômico.

Assim, as empresas têm de se ajustar aos novos tempos, caracterizados pela difusão das TICs, pela competição e concorrência do mercado local em escala mundial e pela transformação no modo de operar e produzir mercadorias e serviços, sob o risco de não mais se manter competitiva e ser eliminada pela concorrência. Desse processo dinâmico, os ajustes e inovações necessários demandam a busca de pessoal cada vez mais capacitado para participar, acompanhar e liderar estas mudanças.

Segundo Rosental e Hatschbach (2005)⁴, a capacitação dos indivíduos para adequação e assimilação dos novos conhecimentos e práticas operacionais tem se mostrado como um dos fatores críticos de sucesso para a sobrevivência das empresas nesses novos tempos. A atividade produtiva passa a depender de novos conhecimentos, e o indivíduo deverá ter uma postura mais criativa, crítica e pensante, preparado para agir e se

adaptar rapidamente às mudanças que ocorrem no seu entorno de trabalho e da própria sociedade. As competências técnicas deverão estar associadas à capacidade de decisão e de adaptação às novas situações que ocorrem no processo de competição e são exógenas às empresas.

Nestes termos, os novos perfis profissionais privilegiam a criatividade, a interatividade, a flexibilidade e o aprendizado contínuo. O indivíduo deve ser capaz de operacionalizar seu conhecimento de modo integrado às suas aptidões e vivências culturais. Nesse novo ambiente globalizado, a busca de um melhor desempenho e mais eficiência torna-se uma prioridade. A forma de transmissão dessas competências, os instrumentos utilizados para preparar esses profissionais para serem atores efetivos e interagir nessa nova realidade, são desafios dos novos tempos para as empresas, e têm de ser assimilados e processados pela educação corporativa a fim de se obter as respostas necessárias ao crescimento e desenvolvimento das empresas.

Nesse contexto complexo e dinâmico de qualificação, a educação a distância – EAD – pode ser de grande valia para as empresas. Esta pertinência deve-se às características e recursos da EAD, que podem atender de forma satisfatória e eficiente às demandas mais urgentes de formação continuada profissional, na medida em que rompe os paradigmas temporais e espaciais que se verificavam no processo de qualificação da sociedade industrial.

II – CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O interesse pela educação a distância perpassa tanto o sistema educativo quanto o setor produtivo, possibilitando a definição e construção de estratégias no sentido de suprir as diversas necessidades da educação formal e continuada de profissionais, em diversas áreas do conhecimento, dispersos em diferentes espaços geográficos.

Na sociedade da informação, a EAD, ao utilizar e incorporar em suas práticas e metodologias os recursos e ferramentas das TICs – basicamente pelo uso do computador, *softwares* mais amigáveis e interativos, e a internet – amplia a capacidade de comunicação, de acesso às informações e ao conhecimento de forma extremamente eficaz, rápida e produtiva. (CASTRO e ROSENAL, 2003a; 2003b e 2004)⁵.

Na etapa da sociedade industrial, as primeiras iniciativas de EAD baseavam-se, principalmente, em materiais auto-instrucionais impressos e enviados por correspondência. As relações estabelecidas diretamente entre aquele que gerava o centro produtor/distribuidor e o aluno tinham como objetivo primordial oferecer *feedback* sobre seu desempenho nos trabalhos e exercícios corrigidos. Ao aluno cabia a tarefa de ler e “absorver” o conteúdo, seguir os procedimentos e seqüências definidas, e fazer os exercícios propostos no próprio material, normalmente cobrindo uma abrangência e um nível de profundidade pré-determinados. A experiência de aprendizagem era, portanto, eminentemente individual, isolada e baseava-se, quase que exclusivamente, na distribuição e utilização de materiais, isto é, na transmissão de conteúdos e habilidades. (MARTINS *et al.*, 2002)⁶

O desenvolvimento e difusão das TICs possibilitou superar esses modelos tradicionais. Há uma mudança no foco da instrução que se direciona para o processo de aprendizagem, colocando como prioridade a adoção de formas inovadoras de relacionamento e interação entre os participantes, enfatizando a aprendizagem contextualizada, a solução de problemas, a construção de modelos e hipóteses de trabalho e, especialmente, o domínio do indivíduo sobre seu próprio processo de aprendizagem. Uma outra característica fundamental que as TICs impõem aos métodos de EAD é a possibilidade de um acompanhamento sistemático e diário, independente do local e do momento temporal em que estejam alunos e professores. A interação é intensa, abrindo a possibilidade de um estudo personalizado.

A necessidade da qualificação permanente indica que a continuidade da educação e desenvolvimento profissional em todas as etapas da vida de um indivíduo é uma nova e inexorável realidade. Mais do que aprender a fazer, a formação deve ser direcionada para “aprender a aprender”. E esse aprendizado precisa realizar-se de maneira coletiva, com visão ampla e não fragmentada dos processos organizacionais. É o que Lévy (1992)⁷ assinala através do conceito de “redes de inteligência”: o processo de trabalho e de qualificação profissional tende a ser realizado em rede.

De fato, a educação a distância parece ser uma alternativa importante para um país como o Brasil, no qual há grande necessidade de se buscar formas de atender a uma demanda significativa de profissionais que, não podendo beneficiar-se do ensino convencional, ficam à margem de possibilidades de capacitação e aperfeiçoamento.

Para se entender os elementos que constituem a EAD, torna-se necessário apresentar os elementos considerados fundamentais



dentro do conceito de educação a distância. Para tanto, recorre-se à contribuição de Keegan (1991)⁸, que identifica e define os seguintes elementos:

- a) separação física entre professor e aluno, que a distingue do ensino presencial;
- b) influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano, projeto, organização dirigida etc.), que a diferencia da educação individual;
- c) utilização de meios técnicos de comunicação para interagir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos;
- d) previsão de uma comunicação de mão dupla, na qual o estudante se beneficia de um diálogo, e da possibilidade de iniciativas de dupla via;
- e) necessidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização; e
- f) participação de uma forma industrializada de educação, a qual, se aceita, contém o germe de uma radical distinção dos outros modos de desenvolvimento da função educacional.

Nesse sentido, a utilização da EAD estimula a busca pelo conhecimento e pela informação na descoberta de novos mecanismos, sem que, para isso, seja necessário estar vinculado a um determinado espaço físico ou preso a horários. Em suma, a EAD possibilita que o indivíduo rompa os limites temporais e espaciais do ensino presencial, ampliando, desta forma, a oferta educacional para segmentos da sociedade que teriam dificuldades e limites para atender suas demandas por mais qualificação (MORAN, 2002)⁹.

Contudo, não há apenas uma maneira de organizar um sistema, uma metodologia de EAD. Pela complexidade e possibilidades de estruturar cursos e sistemas de EAD – em especial porque este paradigma não está definido –, é necessária uma análise e integração dos objetivos, concepção pedagógica, perfil do público-alvo e tecnologias utilizadas na construção de um curso. Sua configuração propicia novas propostas de diálogo, participação e trocas, elementos fundamentais na busca de uma aprendizagem e qualificação profissional com maior grau de interação.

III – UMA TAXONOMIA DOS MODELOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A fim de melhor compreender as diversas metodologias com as quais se desenvolve a educação a distância, é importante especificar o significado de algumas atividades, recursos, instrumentos e ferramentas, freqüentemente empregados como equivalentes, mas que possuem especificidades relacionadas com as formas como se estrutura a educação a distância.

Em nível mais geral e conceitual, a educação a distância pode se realizar pelo uso de diferentes meios e recursos, destacando-se: correspondência postal, rádio e televisão. No entanto, com o rápido desenvolvimento das TICs a partir da década de 1980 e, principalmente, de 1990, a EAD passou a utilizar recursos



e ferramentas mais eficientes, centradas no computador e na internet: sites, *chats*, correio eletrônico etc.

Dessa forma, tais recursos digitais e virtuais possibilitaram maior e melhor comunicação e interação, impactando assim as abordagens educacionais relacionadas com a noção de distância física entre o aluno e o professor, dando maior flexibilidade temporal e na localização geográfica do aluno em relação ao processo de ensino-aprendizado.

Para Tessarollo (2000)¹⁰, os recursos de tele e videoconferência são definidos como um conjunto de facilidades de telecomunicações que permitem aos participantes, em duas ou mais localidades distintas, estabelecerem uma comunicação bidirecional, enquanto compartilham simultaneamente seus espaços, tendo a impressão de estarem todos em um único ambiente. Reuniões, cursos, congressos, debates e palestras são conduzidos como se todos os participantes estivessem juntos no mesmo local.

Segundo esse autor¹¹, no caso da videoconferência baseada em computadores pessoais, um participante pode conversar com outros e ao mesmo tempo visualizá-los na tela do monitor. Além disso, é possível compartilhar programas de computador, dialogar através de canais de *chat*, apresentar slides, vídeos e gráficos, tudo com a ajuda de um sistema de videoconferência.

Mais recentemente, um novo método-ferramenta vem ganhando importância na EAD e deriva do conceito de “comunidades virtuais” definido pelo trabalho pioneiro de Rheingold (1996)¹². Trata-se das chamadas *comunidades práticas* (também denominadas *comunidades de colaboração*), que envolvem atividades para estimular a aprendizagem de temas específicos através da troca de experiências e conhecimentos. Do ponto de vista tecnológico, o conceito de comunidade prática está assentado na convergência do correio eletrônico com o site do tipo *blog*. Trata-se da criação de um espaço virtual, de acesso restrito e exclusivo para um grupo de pessoas – comunidade – que tenham um interesse objetivo e muito bem definido sobre um tema. Assim, as TICs desse método possibilitam a troca de experiências, informações e desenvolvimento de conhecimentos. Uma característica muito marcante e importante é a necessidade de um moderador que tenha liderança baseada na competência do conhecimento para direcionar e orientar as discussões.

O importante da comunidade prática é que o fluxo de informação e conhecimento gerado é arquivado no site, que, nesse sentido, atua como ponto de convergência dos participantes. Um *software* usado para a formação e administração de comunidades práticas é o Share Point, conforme descrito por Castro e Rosental (2004)¹³.

A aplicação de EAD com base na internet pode se dar tanto para distribuir rapidamente as informações como pode fazer uso da interatividade propiciada para concretizar a interação entre os alunos, cuja comunicação pode se dar de acordo com distintos recursos de comunicação, conforme definidos por Almeida (2001):

a) Comunicação via correio eletrônico (e-mail), que pode ter uma mensagem enviada para muitas pessoas desde que exista uma lista específica para tal fim. Sua concepção é a mesma



O elemento diferenciador do e-learning em relação aos outros métodos e processos de EAD é que a relação de ensino-aprendizagem se dá exclusivamente entre o homem e a máquina, sem interação humana visível e sem encontros presenciais.



da correspondência tradicional, portanto, existe uma pessoa que remete a informação e outra que recebe. Desse modo, a utilização do correio eletrônico em EAD pode contribuir bastante para o processo de gerenciamento, assegurando a comunicação de dupla via entre os professores, administradores e alunos. Além disso, o e-mail serve como um instrumento que possibilita a interação entre todos os alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

- b) Comunicação através do uso de listas de discussão, nas quais existe um mediador e todos que têm acesso a lista recebem as intervenções e as fazem também. As listas de discussão são utilizadas para troca de informações entre um grupo de pessoas que se interessa por assuntos comuns, sendo que essa troca de informações é feita via e-mail. Assim, toda vez que algum participante envia um e-mail para a lista, a mensagem é enviada para a caixa de correio de todos os participantes. Os participantes da lista recebem e trocam informações sobre o assunto de interesse, mantêm-se atualizados e discutem tópicos. Desse modo, as listas de discussão são utilizadas em EAD para a discussão e compartilhamento de idéias dentro de um mesmo grupo.
- c) Comunicação através de site. O site atua como espaço virtual de interação entre os participantes de atividades baseadas em EAD (cursos, comunidades práticas, ciclo de palestras, seminários). No site, é arquivado e disponibilizado o material didático, base do processo de aprendizado. Além disto, auxilia as atividades do professor (orientador) e de tutores, que são aqueles que estão em contato *online* com os alunos, para tirar dúvidas e incentivar o estudo. O estudante precisa saber que está sendo acompanhado “de perto” e que tem sempre

alguém a quem recorrer. Caso esse acompanhamento seja pouco consistente, o aluno pode ser atacado pela síndrome do isolamento e abandonar o curso. É preciso enfatizar que o material didático, ou seja, o conteúdo a ser apresentado, utilizado e processado pelos participantes dos cursos que usam a metodologia de EAD é absolutamente estratégico. Sua qualidade e formato de apresentação são um dos principais fatores que definem o sucesso das MEAD¹⁴.

O *e-learning* é uma modalidade de educação a distância que se desenvolveu a partir de necessidades de empresas relacionadas com o treinamento de seus funcionários. Esta metodologia está centrada na seleção, organização e disponibilização de recursos didáticos, troca de experiências e informações, resolução de problemas, análise de cenários e estudos de casos específicos. O elemento diferenciador do *e-learning* em relação aos outros métodos e processos de EAD é que a relação de ensino-aprendizagem se dá exclusivamente entre o homem e a máquina, sem interação humana visível e sem encontros presenciais. Estas características delimitam e restringem o seu uso, seja pelo tipo de conteúdo,



as organizações perceberam que construir e operar com sucesso a empresa do futuro depende da capacitação de seu corpo de funcionários e colaboradores. Não basta investir tempo e recursos financeiros em programas prontos e generalizantes: é preciso questionar e repensar a própria empresa e seus processos, envolvendo todos os agentes e interessados em desenhar seu próprio caminho.



seja pelos elevados custos para sua implementação.

A utilização de metodologia de ensino presencial ou de EAD irão variar de acordo com o objetivo e tipo de programa educacional a ser oferecido. Ao se considerar algumas variáveis quantitativas, tais como: tempo, custos e quantidade de alunos a serem capacitados, dependendo do tipo de curso, o meio presencial pode não atender totalmente às necessidades das empresas. Por outro lado, observa-se que, na utilização de EAD do tipo *e-learning* ou sem eventos presenciais, normalmente depara-se com barreiras culturais por parte dos alunos e mesmo dos professores. Uma das formas mais eficientes é a de incorporar na EAD encontros presenciais.

Segundo Guizzo (2003)¹⁵, na tentativa de achar saídas pedagogicamente válidas ao processo de capacitação de funcionários que não dispõem de tempo para aulas presenciais, as iniciativas de planejamento e implantação da EAD que demonstraram melhores resultados foram as que utilizaram um sistema híbrido de metodologias, focando os objetivos educacionais, teorias e questões de aprendizagem como suporte ao processo de planejamento e execução de cursos a distância.

Especificamente em relação ao treinamento e qualificação profissional nas empresas, uma forma de se obter vantagem competitiva sustentável surge por intermédio do comprometimento das organizações com a chamada *educação corporativa*. Este tema vem ganhando cada vez mais espaço por conta do fato de que as organizações perceberam que construir e operar com sucesso a empresa do futuro depende da capacitação de seu corpo de funcionários e colaboradores. Não basta investir tempo e recursos financeiros em programas prontos e generalizantes: é preciso questionar e repensar a própria empresa e seus processos, envolvendo todos os agentes e interessados em desenhar seu próprio caminho.

IV – A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA CULTURA CORPORATIVA

A crescente importância que a educação corporativa vem adquirindo nas empresas deve-se, principalmente, à crescente interação entre educação, tecnologias da informação e comunicação e competitividade, a qual reflete sua relevância para a gestão do conhecimento.

O processo contínuo de geração de experiência (informação e conhecimento) induz um movimento de ampliação de canais de comunicação e interação formando, assim, a base do conhecimento da organização. Nestes termos, a utilização e difusão da educação a distância permite apropriar e disponibilizar estas informações e conhecimentos.

Na análise de Eboli (2004), os sistemas educacionais corporativos demandam alguns princípios e práticas que devem ser seguidos para obtenção de bons resultados. Segundo a autora, estes princípios caracterizam “*as bases filosóficas e os fundamentos que norteiam uma ação, ou seja, são os elementos qualitativos conceituais predominantes na constituição de um sistema de educação corporativa*”¹⁶.

Tais princípios formam a base para a elaboração de um plano de gestão estratégica consistente e de qualidade. Para concretização dessas estratégias é necessário que as decisões sejam tomadas de forma integrada, considerando a cultura, a estrutura, a tecnologia, os processos e o modelo de gestão da organização (em especial o de gestão de pessoas por competências). Dessa forma, os princípios passarão a ser *“ações, práticas, hábitos e exercícios corporativos, capazes de gerar um comportamento cotidiano nos colaboradores, coerente com a estratégia definida”* (EBOLI, 2004)¹⁷.

A construção e implementação de uma cultura de EAD deve estar associada a um conjunto de princípios que norteiam e fundamentam a educação corporativa. A partir de Eboli (2004)¹⁸, os princípios mais relevantes em relação à EAD podem ser sistematizados da seguinte maneira:

- a) **Princípio da competitividade** – valorizar a educação como forma de desenvolver o capital intelectual dos colaboradores, transformando-os efetivamente em fator de diferenciação da empresa diante dos concorrentes, ampliando, assim, sua capacidade de competir.
- b) **Princípio da perpetuidade** – entender a educação não apenas como um processo de desenvolvimento e realização do potencial existente em cada colaborador, mas também como um processo de transmissão da herança cultural, a fim de perpetuar a existência da organização.
- c) **Princípio da conectividade** – privilegiar a construção social do conhecimento, estabelecendo conexões e intensificando a comunicação e a interação. Objetiva ampliar a quantidade

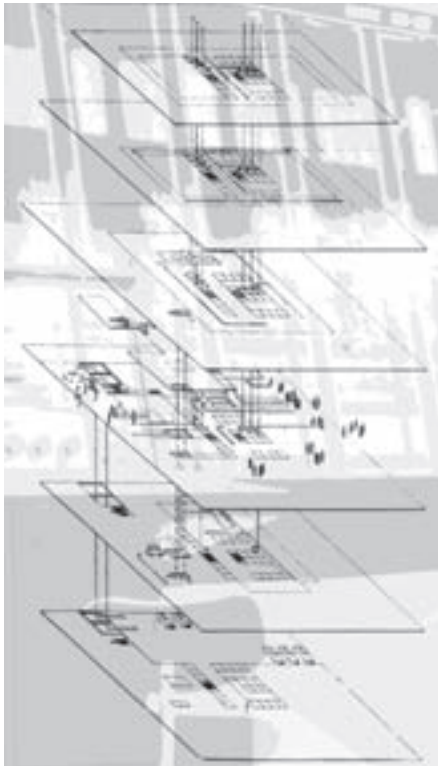
e a qualidade da rede de relacionamentos com os públicos interno e externo.

- d) **Princípio da disponibilidade** – oferecer e disponibilizar atividades e recursos educacionais de fácil uso e acesso, propiciando condições favoráveis para que os colaboradores realizem a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar.
- e) **Princípio da parceria** – entender que desenvolver continuamente as competências dos colaboradores é uma tarefa complexa, exigindo que se estabeleçam parcerias internas (com líderes e gestores) e externas (instituições de nível superior).
- f) **Princípio da sustentabilidade** – ser um centro gerador de resultados para a organização, procurando sempre agregar valor econômico à empresa.

Num contexto empresarial de forte concorrência, as modernas práticas de gestão e desenvolvimento profissional são fatores fundamentais na busca da vantagem competitiva. Os novos padrões de competitividade vêm exigindo das empresas algumas definições acerca da complexidade das suas atividades requeridas em todos os níveis da organização. A busca da vantagem diferenciada vem de uma força de trabalho treinada e qualificada continuamente, capaz de pensar criticamente, tomar decisões, resolver problemas e trabalhar em equipe. Estas competências só são possíveis com treinamento, qualificação, desenvolvimento e motivação.

A qualificação do capital intelectual de uma empresa induz uma dinâmica corporativa na qual a gestão do conhecimento se





torna um instrumento na consolidação de seu posicionamento estratégico. Sendo assim, o processo de transformação que as empresas vem passando na construção de suas competências e habilidades, abre uma janela de oportunidades na implementação de metodologias de educação a distância – MEAD, estimulando sua disseminação na perspectiva de internalizar um ambiente virtual de aprendizagem contínua. Em outros termos, pode-se dizer que a prática destas metodologias possibilita a construção de um *locus* sinérgico de crescimento profissional.

V – CONCLUSÃO

A demanda das empresas por uma qualificação que estimule, qualifique e desenvolva a capacidade de especialização, de forma flexível, do seu corpo de colaboradores é grande e só tende a crescer ainda mais. As transformações recentes no mundo econômico, derivadas do processo de transição para a etapa do capitalismo, denominada *sociedade da informação*, abriram uma nova dinâmica de competição em escala mundial. Essa nova etapa está obrigando as empresas à busca contínua de processos que diminuam os custos e aumentem as receitas. Esta dinâmica capitalista está sendo intensificada ao extremo, alterando as exigências do mercado de trabalho e da qualificação dos segmentos mais especializados que atuam nas empresas.

Para atender a essas novas demandas educacionais da sociedade, pode-se recorrer ao uso dos recursos e ferramentas das TICs nos processos de ensino-aprendizagem, criando novas

metodologias. Uma delas é a metodologia de educação a distância – MEAD –, que está atendendo de forma crescente e mais eficiente, as demandas reprimidas e potenciais de segmentos mais maduros profissionalmente, na medida que viabilizam a superação de barreiras temporais e espaciais desse tipo de público-alvo.

Com o rápido desenvolvimento das TICs, as MEAD passaram a utilizar recursos e ferramentas mais eficientes, centradas no computador e na internet. Dessa forma, tais recursos digitais e virtuais possibilitaram mudar o foco da instrução para o processo de aprendizagem, colocando em suas prioridades a adoção de formas inovadoras de relacionamento e interação entre os participantes, que enfatizem a aprendizagem contextualizada, a solução de problemas, a construção de modelos e hipóteses de trabalho e, especialmente, o domínio do indivíduo sobre seu próprio processo de aprendizagem.

A capacitação das pessoas é um dos fatores críticos de sucesso para a sobrevivência das empresas nestes novos tempos. Transformar pessoas em pró-ativas, que possam ousar, correr riscos calculados, buscar soluções para antigos problemas e ter disponibilidade para o aprendizado contínuo é o grande desafio de um novo mercado de trabalho que está surgindo. A gestão

■

A capacitação das pessoas é um dos fatores críticos de sucesso para a sobrevivência das empresas nestes novos tempos. Transformar pessoas em pró-ativas, que possam ousar, correr riscos calculados, buscar soluções para antigos problemas e ter disponibilidade para o aprendizado contínuo é o grande desafio de um novo mercado de trabalho que está surgindo.



do conhecimento na empresa é algo que deve ser tratado com bastante atenção, pois é um fator estratégico que contribui não só para a sobrevivência das empresas, mas também para seu crescimento sustentável.

Diante desse novo contexto, as empresas estão sendo obrigadas a repensar a política de capacitação e qualificação do seu capital humano e intelectual. Nesse sentido, um dos desafios das organizações é a construção e a implementação de uma cultura e política de EAD, que deve estar associada a um conjunto de princípios e práticas que norteiam e fundamentam a educação corporativa. Vencer esse desafio será um dos fatores importantes para enfrentar a nova dinâmica de concorrência que o mundo virtual impôs às empresas de forma inexorável.

NOTAS:

- ¹ SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo : Record, 2000.
- ² CASTELLS, M. **La ciudad informacional**. Madrid: Alianza Editorial S.A.,1995; **Id. A sociedade em rede**. São Paulo : Paz e Terra, 1999.
- ³ **Id.** (1995) **op. cit.**
- ⁴ ROSENAL, R.; HATSCHBACH, M. H. Ensino à distância para o setor elétrico: algumas considerações metodológicas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA GESTÃO DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO NO SETOR DE ENERGIA ELÉTRICA, 6, Recife : Sinconee, 2005. p. 4.
- ⁵ CASTRO,N.J.; ROSENAL, R La sociedad de la información y los métodos de enseñanza/aprendizaje: algunas consideraciones. In: CONSENSO DE TECNOLOGIA EDUCATIVA APROPRIADA, 3. Contec, 2003. Buenos Aires : Fundación Cediproe – Centro de Diseño, Producción y Evaluación de Recursos Multimediales para el Aprendizaje, 2003a, Buenos Aires; **Id.** O ensino continuado de economia: análise de uma experiência a distância. In: ENCONTRO DE ENSINO DE ECONOMIA, 2, Buenos Aires, 20-21 de fevereiro de 2003. Évora: Universidade de Évora, 2003b; **Id.** Utilização das tecnologias da informação na disciplina de monografia: na busca de uma melhor qualificação profissional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DOS CONSELHOS DE ECONOMIA, Belém. 8 a 10 de setembro de 2004.
- ⁶ MARTINS, A. R.M. et al. **O suporte em educação a distância**. 10/09/2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>>. Acesso em: 5, nov. 2006.
- ⁷ LÉVY, P. **As Tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Lisboa: Instituto Piaget .1992.
- ⁸ KEEGAN, D. Foundations of distance education. 2ed. Londres : Routledge, 1991. **Apud.** NUNES, I. B. Noções de educação à distância. **Revista Educação a Distância**, Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância n. 4/5, (dez/1993-abr/1994) p. 7-25, .
- ⁹ MORAN, J. M. **Educação inovadora presencial e a distância**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov_1.htm> Acesso em: 13, maio, 2002.
- ¹⁰ TESSAROLLO, M.R.M. **Ambiente de autoria de cursos a distância (AutorWeb)**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Computação – Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- ¹¹ **Id. ibid.**
- ¹² RHEINGOLD, H. **Comunidades virtuais**. Lisboa : Gradiva,1996.
- ¹³ CASTRO, N. J.; ROSENAL, R. (2004) **op. cit.**

¹⁴ ALMEIDA, M. E. B. Aprendizagem colaborativa: o professor e o aluno ressignificados. In: ALMEIDA, F.J. (Coord.). **Projeto nave**. Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo : [s. n.], 2001.

¹⁵ GUIZZO, M. **Ensino a distância e formação profissional**. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Orientador: Jose Palazzo Moreira de Oliveira.

¹⁶ EBOLI, M. **Educação corporativa no Brasil**: mitos e verdades. São Paulo : Ed. Gente, 2004. p. 57.

¹⁷ **Id. ibid.**, p. 58.

¹⁸ **Id. ibid.**

ABSTRACT

Nivalde José de Castro; Rubens Rosental; Viviane Araújo.
Distance education and the development of competences – challenges in corporative culture.

It was shown that productive corporations have increasingly sought to enhance the qualifications of their professionals on an ongoing basis because of the economic transformations and dynamics, resulting from the impacts on society of the dissemination of Information and Communication Technologies (ICT). In this new context, companies have been forced to rethink capacity-building and qualification policies for their human and intellectual capital. To this extent, one of the challenges faced by organizations is to develop and implement a distance education culture and policy.

Keywords: Knowledge management; Distance education; Professional qualification; Information technologies; Communication.

RESUMEN

Nivalde José de Castro; Rubens Rosental; Viviane Araújo.
Educación a distancia y construcción de competencias: desafíos en la cultura corporativa.

Se ha constatado que cada vez más las corporaciones productivas, tratan de ampliar continuamente la capacitación de sus profesionales en función de las transformaciones y de las dinámicas económicas, derivadas de una sociedad que está siendo influenciada por la difusión de las TICs—Tecnologías de la Información y Comunicación. Ante este nuevo contexto, la empresas se sienten obligadas a repensar la política de capacitación y calificación de su capital humano e intelectual. En este sentido, uno de los desafíos con los que se deparan las organizaciones es la construcción y puesta en marcha de una cultura y una política de EAD.

Palabras clave: Gestión del conocimiento; Educación a distancia; Capacitación profesional; Tecnologías de la información; Comunicación.



TURISMO SOLIDÁRIO E A VALORIZAÇÃO DA MULHER

Nely Wyse*
Márcia Leitão**

Resumo

A Organização Mundial do Turismo – OMT escolheu para a campanha internacional de sensibilização para o Dia Mundial do Turismo (27 de setembro) o tema *O turismo abre as portas para as mulheres*. A idéia era despertar o mundo para o terceiro Objetivo do Desenvolvimento do Milênio (ODM), que preconiza a promoção da igualdade entre homens e mulheres. O presente artigo visa, a partir de uma metáfora envolvendo valores ancestrais femininos e os arquétipos das deusas-pagãs, identificar a atividade turística como prática social e econômica em consonância com os princípios da sustentabilidade social, cultural e ambiental, tendo como foco as ações de valorização da Terra (Gaia) e das mulheres no turismo.

Palavras-chave: Turismo; Desenvolvimento do Milênio; Ética; Valores Sociais; Valores Humanos.

INTRODUÇÃO

Alinhada com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), documento¹ que consolida o compromisso de 191 países-membros das Nações Unidas em favor do desenvolvimento, da governabilidade, da paz, da segurança e dos direitos humanos, a Organização Mundial do Turismo – OMT escolheu como tema para campanha internacional comemorativa do Dia Mundial do Turismo (27 de setembro) no ano de 2007. *O turismo abre as portas para as mulheres*. Com isso, a OMT reconhece na desigualdade entre os gêneros um obstáculo real ao desenvolvimento do turismo em bases sustentáveis.

O terceiro objetivo do desenvolvimento do milênio ressalta a importância da promoção da igualdade entre homens e mulheres e da eliminação das diferenças na educação em razão do gênero. Desta forma, a OMT une suas forças às do Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher, com a finalidade de promover uma ampla discussão mundial sobre o papel da mulher como agente de mudança para um turismo socialmente responsável, ecologicamente correto e economicamente viável e democrático.

Um dos formatos para alcançar esse terceiro e determinante objetivo é sensibilizar a opinião pública sobre os benefícios sociais e econômicos do turismo para as mulheres, ressaltando não apenas as oportunidades de atividade produtiva na cadeia formal do turismo, mas também ressaltando o papel das mulheres como multiplicadoras de uma nova forma de ver e entender o mundo em que vivemos e, por conseguinte, de ver e entender a própria prática do turismo.

A desigualdade social entre homens e mulheres decorre de um modelo de domínio dos agentes masculinos na sociedade. Esse modelo tem como valores e metas um acelerado desenvolvimento econômico, baseado numa lógica individualista de mercado e no consumo desenfreado.

Temas como a sustentabilidade da Terra e a promoção social das mulheres trazem em seu bojo um novo modelo para

* Mestre em Filosofia Política pela UFRJ. Membro do Conselho de Turismo da Confederação Nacional do Comércio. Prof. do MBA em Turismo da FGV-RJ e Coordenadora Pedagógica da área de Turismo e Hospitalidade do Senac – Departamento Nacional. E-mail: nelywyse@senac.br

** Jornalista pela Faculdade da Cidade. Pós-graduanda do programa Observatório de Inovação do Turismo da FGV-RJ. Jornalista da Assessoria de Relações Institucionais do Senac – Departamento Nacional. E-mail: marcialeitao@senac.br



Apesar das mulheres representarem 66% da força de trabalho no mundo, elas movimentam somente 10% da renda mundial e detêm menos de 1% das propriedades

organizar e gerenciar a sociedade humana, tendo como paradigma valores morais e espirituais que se contrapõem aos valores econômicos e materiais até aqui vigentes e identificados com o poder masculino.

É nesse contexto de busca por caminhos mais igualitários e justos que este trabalho se inscreve. Seu objetivo é identificar a atividade turística como prática social e econômico em consonância com os princípios da sustentabilidade social, cultural e ambiental, tendo como foco uma metáfora envolvendo os valores ancestrais e vitais femininos, as ações de valorização da Terra (Gaia²) e das mulheres no turismo.

1. A PROCURA PELA SUSTENTABILIDADE E A ÉTICA MUNDIAL DO TURISMO

Muito tem se falado sobre a pressão mercadológica gerada pelo crescimento dos chamados “consumidores verdes”. Diferentes autores associam esse movimento – que usa o poder de compra como forma de valorização e defesa das questões ambientais – ao surgimento de um “novo turista”, o qual se caracterizaria como um “consumidor verde”, assumindo práticas social e ecologicamente corretas. Seria, assim, o “novo turista”:

- sensível às culturas locais;
- consciente das questões de justiça social;
- mais independente e consciente das suas decisões;
- conhecedor das questões ambientais;
- avaliador crítico dos produtos turísticos que lhe são ofertados;
- ávido por experiências desafiantes, autênticas e cheias de conteúdos;
- motivado para a aprendizagem; e

- disposto a contribuir positivamente com a preservação do destino.

Esse “novo turista” ou “turista verde” é um cidadão consciente de seu papel e responsabilidades na preservação cultural e ambiental dos destinos visitados. Em outras palavras o perfil do “novo turista”, também chamado de “turista pós-moderno”, mostra um turista não mais contemplativo, alienado, insensível à miséria e às condições degradantes à vida humana. Se ele visita a pobreza, é para transformá-la. É intolerante à violência, busca a segurança e a credibilidade nas relações comerciais e humanas que protagoniza.

Mas o “novo turista” não é regra. Assim como o “consumidor verde”, ele cresce em importância econômica e social, mas não é maioria. Sua postura ética diante do meio ambiente e de sua responsabilidade com as gerações futuras já faz escola e impulsiona diferentes iniciativas em todo o mundo em prol da realização de um turismo em bases sustentáveis.

Dentre essas iniciativas destaca-se o lançamento, em 1999, durante a Conferência Anual da OMT, em Santiago do Chile, do Código de Ética Mundial para o Turismo³, um instrumento de referência para as práticas turísticas e para a conscientização e a educação da sociedade, com vistas ao desenvolvimento responsável e sustentável do turismo no mundo. O código visa minimizar os efeitos negativos da atividade turística no meio ambiente e no patrimônio cultural (seja ele material ou imaterial), a par de assegurar benefícios aos residentes nos destinos turísticos.

O documento da OMT vem, assim, ao encontro de novos valores morais e éticos centrados num planejamento e numa prática turística comprometida com a consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, aí entendidos como uma série de metas socioeconômicas em que as nações se comprometem a atingir, até 2015, um novo patamar de desenvolvimento mundial, a partir da implementação de reformas focadas nas áreas de educação, saúde e na promoção da igualdade de gênero.

Vale ressaltar ainda que a estrutura do Código de Ética do Turismo está organizada em dez artigos, que abordam a atividade enquanto:

- 1º. contribuição para a compreensão e o respeito mútuo entre os indivíduos;
- 2º. instrumento de desenvolvimento individual e coletivo;
- 3º. fator de desenvolvimento sustentável (ambiental);
- 4º. fator de enriquecimento do Patrimônio Cultural da Humanidade;
- 5º. atividade benéfica para os países para as comunidades e destinos;
- 6º. espaço de obrigações dos agentes de desenvolvimento turístico;
- 7º. espaço para o exercício do direito ao turismo;
- 8º. espaço para o exercício da liberdade no deslocamento;
- 9º. espaço para o exercício pleno dos direitos dos trabalhadores e dos empresários do setor; e
- 10º. espaço para a resolução de litígios⁴.

2. AS FORÇAS VITAIS FEMININAS

Mas por que afirmamos que tais preceitos se coadunam com as forças vitais e ancestrais femininas, e não masculinas? Que forças são essas que acenamos como solução para desigualdades sociais e de gênero? Que valores morais e espirituais femininos são esses que prometem substituir o modelo masculino vigente?

A questão tem duas modalidades de reflexão: as de ordem prática, produtiva e econômica, que indicam as possibilidades de promoção social das mulheres; e as de ordem inconsciente, do espírito do tempo, de revolução silenciosa que transformam a sociedade, apesar de não serem reconhecidas oficialmente. São as forças de transformação da cultura, da troca de valores na educação, de novas formas de associação dos grupos e de valorização do que é feminino e do que é masculino para a construção das identidades individuais.

2.1. Questões de ordem prática e econômica

Em todo o mundo, as mulheres formam a ponta mais sensível das desigualdades econômicas e sociais. Estima-se que 1,3 bilhão de pessoas vive em situação de pobreza no mundo; 70% desse contingente são mulheres. Apesar das mulheres representarem 66% da força de trabalho no mundo, elas movimentam somente 10% da renda mundial e detêm menos de 1% das propriedades⁵.

No Brasil, o cenário não é diferente. Segundo dados do IBGE, de 2005⁶, mesmo representando mais de 51% da população residente, as mulheres sofrem mais com o desemprego (56% dos brasileiros desocupados são mulheres) e com um menor rendimento médio em relação aos homens (R\$ 514,01 para as trabalhadoras contra R\$ 798,44 para os homens).

O país, entretanto, tem avançado na escolarização das mulheres. Hoje, a população feminina representa 56,1% do grupo

com escolaridade igual ou superior a 12 anos. Contudo, mesmo com salários mais baixos e maior escolaridade, elas não ocupam sequer 9% dos cargos executivos das 500 maiores empresas do Brasil⁷.

Estudo sobre as atividades características do turismo, realizado pelo IBGE⁸, em parceria com a Embratur, a partir de dados apurados em 2003, revelou que o setor turismo emprega 1,998 milhão de mulheres, correspondendo a 36,37% dos empregos na atividade. Porém, desse contingente feminino, existem 11,18% de trabalhadoras não-remuneradas contra 3,04% de trabalhadores não-remunerados.

Outro indicador importante da desigualdade de gênero no setor refere-se à informalidade. Enquanto os homens sem carteira assinada totalizam 36,54%, as mulheres amargam índice de 40,12%⁹.

A diferença salarial entre gêneros no setor turismo supera a casa dos 35%. Para um rendimento médio de R\$ 662,00 dos homens, as mulheres recebem, em média, em atividades características do turismo, R\$ 427,00, ou seja, 64,5% do valor médio masculino¹⁰.

Esse desequilíbrio de forças produtivas masculinas e femininas se reflete nas relações de poder. Atualmente, dos 513 deputados federais, apenas 9% (45) são mulheres. No Senado, de 81 senadores, o Brasil conta com nove senadoras (cerca de 11%). Importante notar que as mulheres representam mais de 50% do eleitorado nacional¹¹.

No âmbito do Poder Executivo, o quadro de desequilíbrio se mantém, com uma participação ainda numericamente pouco expressiva de mulheres em cargos do primeiro e segundo escalões, tanto na esfera federal, quanto estadual e municipal. Contudo a mulher tem conquistado importantes espaços no trato das políticas do turismo nacional. Além de inúmeras secretárias municipais e estaduais de turismo, nos três mais importantes cargos do Executivo e do Legislativo nacionais diretamente li-



gados à gestão pública do turismo estão mulheres: no Ministério do Turismo; na presidência da Comissão de Desenvolvimento Regional e Turismo do Senado; e na Comissão de Turismo e Desporto da Câmara dos Deputados.

2.2. A revolução silenciosa

Sobre os valores morais e as forças sociais femininas, vale lembrar que vários antropólogos refletiram sobre a existência de sociedades matriarcais na pré-história ou mesmo na idade antiga. Evolucionistas ressaltavam o direito materno nas sociedades primitivas. A liberdade sexual feminina fazia com que as relações de parentesco se dessem a partir da mãe, e não do pai, indicando um matriarcado social (não político), com relações horizontais de igualdade e, por isso sem guerras. Comunidades sem fortificações, sem armas e sem conflitos bélicos, sem sinal de morte violenta. Essa ausência de violência convive com sinais de igualdade social, ou seja, sem escravidão, sem relação dominante-dominado. É uma sociedade centrada na mulher, mas não é governada por mulher. Esse aspecto de ausência de domínio é uma característica fundamental para o período neolítico ser um dos mais criativos da história humana. A descoberta das culturas centradas na deusa e na terra pode nos libertar da tendência de atribuímos papéis políticos e funcionais separados para homens e para mulheres.

Karl Marx¹² destacaria em seus estudos que o surgimento do patriarcalismo, e as mudanças na estrutura familiar decorreram da introdução do princípio de propriedade privada. A delimitação das terras levou a disputas, combates, guerras. Os machos passaram a defender suas propriedades e a exigir a fidelidade sexual feminina para não legar seus bens a herdeiros não sanguíneos. A adultério feminino passou a ser um crime capital. O casamento monogâmico tornou-se uma exigência social. Como decorrência dessa cadeia de instituições, surgem relações patriarcais e moralistas em relação à sexualidade, especialmente a feminina.

Mas nossa intenção aqui não é nos atermos a uma discussão evolucionista da organização das sociedades do ponto de vista do capital. Nosso objetivo é destacar as diferenças dos valores femininos e masculinos construídos socialmente. Para entendermos

melhor essas questões de ordem inconsciente, de transformação cultural envolvendo as relações homem-mulher no mundo moderno, precisamos voltar às religiões pagãs do passado.

As religiões antigas cultuavam as deusas e mantinham relação próxima do homem com a natureza, reconhecendo o valor desta na conservação/preservação da vida. Por extensão, as mulheres eram associadas às deusas e às forças geradoras da fertilidade da Terra/Gaia. Afinal, elas repetem com seus corpos os ciclos da natureza e da lua, bem como da reprodução da vida.

Infelizmente, essa valorização do feminino perdeu importância histórica. A vitória do patriarcado determinou um novo conceito, no qual a mãe é mera depositária da semente, matriz fria e passiva que nutre e cuida dos herdeiros do homem. Assim, vivemos numa época em que os valores femininos foram desacreditados. Como resultado, temos a prática da exploração e da degradação das mulheres como seres moralmente inferiores. A mulher tornou-se propriedade dos homens, pais, maridos e filhos. Esse modelo de relação homem-mulher foi transferido para a relação cultura-natureza, em que a natureza também deve ser controlada e, para tanto, deve ser subjugada. Violências como os desmatamentos, erosão de solo, poluição da água e do ar são os reflexos dessa dominação.

O modelo igualitário, de forças diferentes e complementares (homem – executor/protetor; mulher – criadora/productiva) foi substituído por um estado teocrático e patriarcal que desvirtua o poder das mulheres, até então representado pela Deusa-Mãe, e acaba por também degradar seu papel espiritual e social, na medida que o papel dominante é dado ao homem como guerreiro ou rei, nas

suas denominações conhecidas de “marido”, “governador”, “patrão”, “chefe”, “amo” ou “senhor”.

O foco no masculino é manifesto no pensamento racional, analítico e científico que levou a humanidade às práticas antiecológicas. Esse saber masculino “matemático, pragmático” recusa o saber intuitivo, elimina as práticas religiosas comunitárias e renega sua conexão espiritual com a natureza – manifestação da Grande Mãe.

O triunfo dos princípios judaico-cristãos e da ciência nos tempos modernos tornou-se o triunfo de um Deus-Pai masculino, racional e belicoso. As crianças levam o nome do pai; as



*A mulher tornou-se
propriedade dos homens,
pais, maridos e filhos. Esse
modelo de relação homem-
mulher foi transferido para
a relação cultura-natureza,
em que a natureza também
deve ser controlada e, para
tanto, deve ser subjugada.
Violências como os
desmatamentos, erosão de
solo, poluição da água e
do ar são os reflexos dessa
dominação.*



orientações são masculinas; os heróis são severos e puritanos; os valores são materiais, calcados na exploração da natureza, na acumulação de capital e no consumismo como medidas para a diferença social e sua conseqüente exclusão de grupos e hierarquia de gênero. Toda a indústria cultural e a mídia confirmam esses modelos dos diferentes heróis, predominantemente masculinos e da degradação feminina com papéis pornográficos ou subalternos, coadjuvantes, garantindo assim a banalização da mulher como a responsável pela criação.

Cada vez mais distante da segurança calorosa e humanista do colo da mãe, da confiança sensual na terra e de sua capacidade de nutrição, homens e mulheres tornaram-se medrosos, inseguros e violentos. Num ambiente de insegurança e de busca por dominação, as diferenças entre gêneros aumentaram. Confirmou-se, assim, a exclusão das mulheres do espaço público, limitando-a a sua “natural vocação” para procriar e cuidar da vida doméstica. Paralelamente, o trabalho doméstico foi considerado não-qualificado, portanto não-produtivo e gratuito.

Todavia, a crise ambiental e a consciência de que o planeta precisa ser preservado para garantir as espécies

• • •

Todavia, a crise ambiental e a consciência de que o planeta precisa ser preservado para garantir as espécies que habitam a Terra levam o mundo a uma profunda reflexão sobre os valores belicosos, competitivos, de dominação, característicos do universo masculino. Resgatam-se, assim, valores femininos como os da solidariedade, da proteção dos desvalidos e da convivência com a diversidade.

■

que habitam a Terra levam o mundo a uma profunda reflexão sobre os valores belicosos, competitivos, de dominação, característicos do universo masculino. Resgatam-se, assim, valores femininos como os da solidariedade, da proteção dos desvalidos e da convivência com a diversidade.

Ao reconhecer a Terra como um organismo vivo que une os elementos, as forças da natureza, os reinos animal e vegetal, homens e mulheres, recupera-se a perspectiva da Grande Mãe. O resgate da espiritualidade, da dimensão sagrada da terra e de cultivo da terra surge como manifestação dessa nova consciência, dessa revolução silenciosa promulgada por valores femininos.

3. DEUSAS E MULHERES

A reflexão sobre as forças transformadoras inconscientes das mulheres nos remete às práticas religiosas ancestrais, em especial da Grécia Antiga, onde deusas regiam as possibilidades dos papéis femininos na sociedade. Vale destacar aqui frase da mitologia greco-



cretense que afirmava: “*as mulheres não governam, mas reinam*”¹³. Em outras palavras, o poder político era masculino, mas o poder espiritual era feminino; o homem decidia se ia para a guerra, mas a mulher decidia porquê se ia à guerra.

Vamos conhecer um pouco mais sobre os arquétipos femininos manifestos nas deusas gregas e que sinalizam valores para as mulheres modernas e para as práticas do chamado “turismo responsável”, expresso no Código de Ética Mundial para o Turismo.

3.1. As deusas gregas e seus arquétipos

São seis as forças ancestrais representadas pelas deusas gregas e manifestas em mulheres de todo o mundo. Originariamente reunidas na Deusa-Mãe, foram divididas em arquétipos, permitindo que, diante de cada circunstância, cada mulher manifeste uma força dessas divindades. Didaticamente divididas em três pares, podemos identificá-las com:

- o Poder;
- o Amor;
- a Invulnerabilidade

Hera e Perséfone, Afrodite e Deméter, Atená e Ártemis representam, respectivamente, esses arquétipos. Todas têm em comum o fato de estarem ligadas à origem da vida, como progenitoras e destruidoras da vida, responsáveis pela fertilidade e/ou devastação da natureza¹⁴.

Essas deusas permanecem vivas no arquétipo no inconsciente coletivo. São essas representações universais que são capazes de despertar medos irracionais e mesmo de distorcerem a realidade vivenciada. Simbolizam forças instintivas da psique feminina que reclamam os direitos de deusas, da natureza, do poder sobre a vida e a morte. São representações que modelam o curso da vida da mulher.

Cada deusa difere uma da outra. Seus mitos expressam perfis diferenciados de mulheres com as quais as deusas se assemelham. Compreender esses arquétipos femininos que se manifestam no inconsciente coletivo facilitará a compreensão da integração entre as forças interiores

da mulher, que favorecem a consecução dos objetivos de sustentabilidade nas práticas humanas e nas relações em sociedade. São, na verdade, possibilidades de papéis femininos que todas as mulheres têm e que podem ser desenvolvidos e manifestos como dimensões inconscientes, poderes invisíveis das mulheres, mas nem por isso menos reais.

Ártemis – proteção

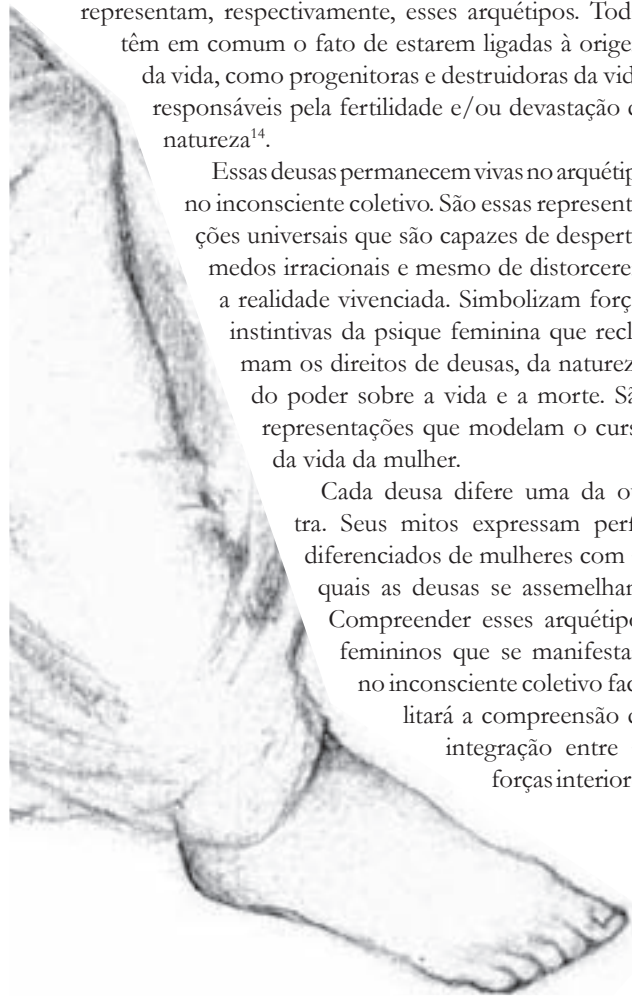
Deusa da lua e da caça, Ártemis representa a independência feminina, a objetividade e a capacidade de resolver sozinha seus problemas. Sua identidade e seu senso de valor se baseiam no que ela é e no que ela faz. Invulnerável às avaliações sociais e sem precisar de reconhecimento, é uma deusa que nunca se perde das forças essenciais à vida. Suas flechas alcançam o alvo porque se concentra em seus objetivos. Defensora das mulheres e dos adolescentes, preocupada com o incesto e a pornografia, deseja evitar o mal que atinge as mulheres e os jovens na exploração comercial e no uso perverso da sexualidade. Por metáfora, teríamos no turismo o espírito de **Ártemis** presente em ações, projetos e programas que têm como objetivo o combate ao turismo sexual de crianças e adolescentes.

Atená – sabedoria

Também independente e invulnerável à aprovação social, é a deusa da sabedoria e da civilização. Nela, a vida profissional é dominante em relação à vida pessoal e tem como meta o sucesso. É frequentemente associada a educadoras, escritoras, cientistas, mas também a artistas, artesãs ou àquelas que lidam com causas de justiça ou de política. Criativa, Atená é a gestora de grandes causas, de macroprogramas, responsável por ordenar os sistemas sociais de uma forma altamente produtiva, sempre inventando o novo e o saber. Apesar de sua independência, não é centralizadora, atribui o mérito de suas conquistas a outros que precisem ser



Por metáfora, teríamos no turismo o espírito de Ártemis presente em ações, projetos e programas que têm como objetivo o combate ao turismo sexual de crianças e adolescentes.



reconhecidos. No turismo, Atená se faz presente nas políticas voltadas à descentralização administrativa, ao fortalecimento de identidades culturais e ao ordenamento espacial, promovendo o desenvolvimento das cidades, implantando infra-estrutura básica e de turismo e organizando as associações de classe e de governança local. Planeja, faz gestão e monitoramento dos empreendimentos turísticos. Organiza cooperativas de artesãos, articula arranjos produtivos locais (APLs), viabiliza a qualidade dos produtos no acabamento e embalagem, educa os profissionais prestadores de serviço, monta as feiras públicas de artesanato e os congressos e eventos de turismo. É impressionante o número de mulheres que foram envolvidas no PNMT – Programa Nacional de Municipalização do Turismo (1995-2002)¹⁵ e, desde 2003, com o Plano Nacional de Turismo¹⁶. Formando o segundo e o terceiro escalão, encontramos mulheres com perfis de Atená, laboriosas, persistentes e incansáveis em implantar em suas localidades um modelo de turismo sustentável.

Deméter – renovação

A deusa confunde-se com a Mãe Natureza, que alcança a sua plenitude na fertilidade e na gestação da vida. Gosta de gerar, nutrir, cuidar e preservar. Além do nascimento, Deméter é responsável pelos ciclos reprodutivos das mulheres. Apesar do caráter afetuoso, é uma guerreira ao proteger seus filhos e a terra. No turismo, o espírito de Deméter está associado à hospitalidade, e aos projetos de “hotelaria verde”. Como baiana do acarajé, dona de pensão ou pousada, vendedora de sanduíches naturais, cozinheira de bares, restaurantes e barracas de praia, Deméter pode ser reconhecida como a responsável pelo seu produto. Também escritora, pesquisadora e planejadora de desenvolvimento local, Deméter gera modelos administrativos sustentáveis de turismo.

Hera – comunicação

A deusa Hera reflete o poder e a liderança feminina. Sua maior característica é estar ligada ao poder e à comunicação. Para Hera, não basta mandar, é preciso que os outros saibam quem manda. De grande vaidade, sua diretriz política está baseada no reconhecimento e na admiração que causa. Gosta de espetáculos e de novidades. Assim, metaforicamente falando: associá-la ao turismo é associá-la à promoção turística. Jornalista, especialista em marketing, promotora e mesmo recepcionista de turismo, Hera frequenta as grandes feiras de turismo, de preferência, as internacionais. É identificada por todos como a autoridade do estande ou do país. Dá entrevistas, é fotografada pelos jornais especializados, seu nome é reconhecido por todo o *trade* como uma autoridade em turismo. Não é difícil assessorar políticos de turismo e, por conta disso, ter contato direto com as decisões de políticas públicas, podendo inclusive interferir nelas, garantindo a sustentabilidade dos projetos.

Afrodite – sensibilidade

Deusa do corpo e dos sentidos, é regida pelo amor e pelos relacionamentos humanos. Com o dom de transformar as pessoas, fazendo aflorar sua sensibilidade, doçura e generosidade,



No turismo, Atená se faz presente nas políticas voltadas à descentralização administrativa, ao fortalecimento de identidades culturais e ao ordenamento espacial, promovendo o desenvolvimento das cidades, implantando infra-estrutura básica e de turismo e organizando as associações de classe e de governança local.



Afrodite é artífice de grandes acordos, negociações, consensos e da vida comunitária. Relações públicas e articuladora, a deusa pauta seus projetos no bem comum. Na atividade turística, seus valores se amparam na preservação dos bens culturais, sejam eles materiais ou imateriais. Está presente na alegria das grandes manifestações culturais e no prazer das grandes festas e festivais. A deusa se mostra na gastronomia, nos vinhos, nas festas e nos acordos. Muito freqüente nos almoços de negócios, responsável pelo bom andamento das conversas, Afrodite desarma os corações, acabando com as resistências às boas idéias e criando associações interinstitucionais que garantam a preservação da natureza. Sempre ligada à dimensão estética, podemos encontrá-la nas arquitetas responsáveis pelo urbanismo, nos parques naturais e nas áreas protegidas.

Perséfone – espiritualidade

É a deusa do mundo espiritual. É ligada às questões da morte, do oculto e das experiências místicas. Também muito discreta, a deusa Perséfone se esconde, se protege, se preserva e se fortalece nas práticas de curandeira, rezadeira, de xamã, de mãe de santo, de beatas, entre outras. A maior emanção da deusa Perséfone no turismo está na valorização do turismo religioso. A força da deusa movimentou populações e países inteiros pela fé. Observamos o público feminino nas peregrinações, nas práticas religiosas e na conservação dos ritos religiosos. Toda uma produção quase invisível da indústria do turismo religioso,

• • •

*apoiado nos princípios
femininos da proteção,
sabedoria, renovação,
comunicação, sensibilidade
e espiritualidade, em
contraposição ao materialismo,
o turismo e suas subáreas
encontram nas forças da
mulher o combustível ideal
para uma mudança, que
deverá estar alinhada com os
Objetivos de Desenvolvimento
do Milênio (ODM)*

■

como velas, santinhos, fitinhas, CDs, pôsteres, postais, livros de reza e cânticos, costureiras especializadas em roupas de ritos, floristas, decoradoras de ambientes religiosos, transporte de fiéis, enfim um mundo escondido para garantir a produção do turismo religioso através das mulheres sombras ou eminências pardas, sem identidade, com roupas de freiras, cabeças cobertas por véus, expressão impessoal, mas extremamente zelosas do sucesso dos empreendimentos do turismo religioso.

4. TURISMO SOLIDÁRIO: FLORESCE A CONSCIÊNCIA FEMININA

Assim, apoiado nos princípios femininos da proteção, sabedoria, renovação, comunicação, sensibilidade e espiritualidade, em contraposição ao materialismo, o turismo e suas subáreas encontram nas forças da mulher o combustível ideal para uma mudança, que deverá estar alinhada com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)¹⁷, mas também com o Código Ético Mundial para a atividade: “*Expressamos nossa vontade de promover um ordenamento turístico mundial equitativo, responsável e sustentável em benefício mútuo de todos os setores da sociedade e uma volta da economia internacional aberta e liberalizada [...]*”¹⁸. Ainda, segundo o Código Ético¹⁹ do setor, a compreensão e a promoção dos

valores éticos da tolerância e respeito à diversidade, às crenças religiosas, filosóficas e morais são fundamentos e conseqüências de um turismo responsável. Para alcançarmos este turismo, se faz fundamental disseminarmos um dos valores ancestrais femininos que sintetiza todos os demais: o da solidariedade.

O filósofo Philippe Perrenoud (2002)²⁰ ressalta que a solidariedade é fato social, porém não é evidente ou simples. É sociologicamente improvável, porque a realidade resiste ao nosso pensamento positivo, aos nossos sonhos e harmonia coletiva:

O que é solidariedade? Em primeiro lugar, um valor. Valor que a gente atribui aos outros e à comunidade que nos agrupa. Consiste, em seguida, nas práticas que traduzem este valor em atos concretos: partilhar, ajudar, acompanhar, apoiar, aceitar, integrar, proteger, cuidar, preocupar-se etc. (Perrenoud, 2002)²¹

Interessante notar que esses mesmos atos concretos enumerados pelo filósofo são atributos da mulher desde as sociedades antigas. Assim, pode-se inferir, orgulhosamente, que “solidariedade é coisa de mulher”. E a prática virtuosa de um turismo solidário é fomentar e reconhecer esse valor feminino no setor.

5. CONCLUSÃO

Reduzir a violência, ensinar o respeito à vida, à diferença e ao outro dependem de educação e de uma gestão voltada à solidariedade. Dessa forma, o novo turismo que se apresenta, tanto quanto ampliar e melhor qualificar a participação feminina em seus processos produtivos e de governança, necessita também preparar homens e mulheres para o resgate de valores até aqui nominados como “coisas de mulher”.

No momento em que se comemora o Dia Mundial do Turismo e que se discute o papel das mulheres no desenvolvimento da atividade, cumpre-nos refletir sobre a mudança no foco desse desenvolvimento. Desenvolvimento que, segundo Amartya Sen

• • •

*pode-se inferir,
orgulhosamente, que
“solidariedade é coisa de
mulher”. E a prática virtuosa
de um turismo solidário é
fomentar e reconhecer esse
valor feminino no setor.*

■

(1999)²², precisa ter o firme compromisso com a promoção das liberdades reais dos indivíduos, no qual são removidas as principais fontes de privação de liberdade, como: a pobreza, a carência de oportunidades econômicas, a destituição social sistemática, entre outras.

O turismo que sonhamos tem a sensibilidade e a capacidade renovadora e solidária das mulheres; para chegarmos a ele, necessitamos unir homens e mulheres numa luta diuturna em favor de um desenvolvimento verdadeiramente sustentável e solidário.

NOTAS:

- ¹ BRASIL. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. [200?] **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/odm/index.php#>>. Acesso em: 20 ago. 2007.
- ² Gaia é a personificação do antigo poder matriarcal das antigas cultura indo-européias. É a Grande Mãe que dá e tira, que nutre e depois devora os próprios filhos após sua morte. É a força elementar que dá sustento e possibilita a ordem do mundo (WIKIPÉDIA). Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Gaia_%28mitologia%29&oldid=6556771>. Acesso em: 19 jul. 2007
- ³ ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TURISMO. **Código de Ética Mundial para o Turismo**. Santiago do Chile : Assembléia Geral em 1º de outubro de 1999. Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/ambtec/secao.php?cds=388&SearchActive=1> Acesso em: 19 jul. 2007.
- ⁴ **Id. ibid.**
- ⁵ FRANGELLI, Francesco. Dia Mundial do Turismo – 27 de Setembro de 2007 . Mensagem da OMT. Capturado em julho/2007. Disponível em <http://www.unwto.org/wtd/2007/en/pdf/sg_message.pdf >
- ⁶ **Id. Indicadores IBGE:** o trabalho da mulher principal responsável no domicílio (pesquisa mensal de emprego). Rio de Janeiro. 2006.
- ⁷ **Id. ibid.**
- ⁸ **Id. Economia do Turismo:** análise das atividades características do Turismo 2003. Rio de Janeiro, 2007. p.31. Capturado em julho/2007. Disponível no site: <<http://www.ibge.gov.br>>.
- ⁹ **Id. ibid.**
- ¹⁰ **Id. ibid.**
- ¹¹ **Id. ibid.**
- ¹² MARX, Karl. **Apud SCHILLING, Voltaire. Existiu matriarcado?** Disponível em: <<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/artigos/matriarcado.htm> > Acesso em: 20.julho 2007.
- ¹³ BRANDÃO, Junito. **Mitologia grega**. Petrópolis (RJ) : Vozes, 1998. v. 1.
- ¹⁴ BOLEN, Jean Shinoda. **As deusas e a mulher:** nova psicologia das mulheres. São Paulo : Ed. Paulus, 1999.
- ¹⁵ EMBRATUR. **Guia para oficinas de treinamento dos agentes multiplicadores do Programa Nacional de Municipalização do Turismo**. Brasília, 2001.
- ¹⁶ **Id. Plano Nacional de Turismo 2003–2007.** Disponível em: <http://www.turismo.gov.br/portalmtur/opencms/regionalizacao/modulos/documentos/arquivos/download_documentos.html>. Acesso em 20 ago. 2007.

- ¹⁷ BRASIL. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. [200?] **op. cit.**
- ¹⁸ ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TURISMO. (1999) **op. cit.**
- ¹⁹ **Id. Ibid.**
- ²⁰ PERRENOUD, Philippe. Que conhecimentos, que competências estão a serviço da solidariedade? IN: TELECONGRESSO DO SESI, 2. Brasília, agosto de 2002. Disponível em: <<http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&cdccategoria=35>>. Acesso em: 30 jul. 2007.
- ²¹ **Id. ibid, p. 2.**
- ²² SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo : Companhia das Letras, 1999.

ABSTRACT

Nely Wyse; Márcia Leitão. *Solidarity tourism and women's valorization.*

The United Nations World Tourism Organization (UNWTO) has chosen for its international sensitizing campaign on the World Tourism Day (September 27) the theme tourism opens doors for women. The idea was to raise world's awareness about the third objective of the Millennium Development Goals (MDG). It promotes equality between men and women. Based on a metaphor involving ancestral feminine values and the archetypes of pagan goddesses, this article seeks to identify tourism activities as a social and economic practice in tune with the principles of social, cultural, and environmental sustainability, focusing on actions to valorize the Earth (Gaia) and women in tourism.

Keywords: *Tourism; Millennium development; Ethic; Social values; Human values.*

RESUMEN

Nely Wyse; Márcia Leitão. *Turismo solidario y la valorización de la mujer.*

La Organización Mundial de Turismo (OMT) eligió, para su campaña internacional de sensibilización en conmemoración del Día Mundial del Turismo (27 de septiembre), el tema El turismo abre las puertas a las mujeres. La intención era despertar al mundo con respecto al tercer Objetivo del Desarrollo del Milenio (OMD), que preconiza la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres. El presente artículo pretende, a partir de una metáfora sobre valores ancestrales femeninos y los arquetipos de diosas paganas, identificar la actividad turística como práctica social y económica en consonancia con los principios de la sostenibilidad social, cultural y ambiental, teniendo como tema central las acciones de valorización de la Tierra (Gaia) y de las mujeres en el turismo.

Palabras clave: *Turismo; Desarrollo del milenio; Ética; Valores Sociales; Valores humanos.*



A PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADA EM ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS: FORMAÇÃO PARA AUTONOMIA OU PARA CONFORMAÇÃO?

*Carlos Antônio Barbosa Firmino**
*Ana Paula Furtado Soares Pontes***

Resumo

Neste trabalho, analisamos o trabalho docente realizado por professores que lecionam disciplinas técnicas em três escolas agrotécnicas vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação sob o ponto de vista dos objetivos de ensino e da relação teoria-prática. Na pesquisa, de cunho qualitativo, nos utilizamos da análise de conteúdo para trabalhar os depoimentos dos professores e interpretar como eles concebem e realizam sua prática pedagógica no cotidiano escolar. Concluímos que a prática pedagógica prevaiente nessas escolas é de cunho tradicional-tecnicista e conformista, que não se ajusta a uma perspectiva de formação profissional de um técnico-cidadão crítico e criativo, autônomo para sobreviver numa economia globalizada, conforme previsto nos princípios da educação profissional defendidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

Palavras-chave: Educação profissional rural; Objetivo educacional; Relação teoria-prática; Prática pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

O predomínio do sistema taylorista-fordista de produção, que submeteu tanto as técnicas quanto as ciências aos interesses do capital, foi o responsável pela implantação da racionalidade técnica na educação, consolidando práticas repetitivas no processo ensino-aprendizagem. Sua prioridade era “educar no trabalhador as atitudes, as disposições, as formas de comportamento, conduta e aceitação das relações sociais impetrantes” (BIANCHETTI; PALANGANA, 2000)¹.

Esse paradigma hegemônico da lógica do capital fragmentou as funções, separando ensino e pesquisa, teoria e prática, modelos e programas, inculcando nos professores de várias áreas do ensino a cultura da acomodação, da conformação a propostas pedagógicas importadas, levando-os a se tornarem meros executores de reformas educacionais impostas pelos órgãos gestores do sistema dominante.

Após a promulgação da nova LDB² em 1996, foi implantada a Reforma da Educação Profissional, que tinha como um de seus discursos reverter o predomínio dessa racionalidade técnica no ensino profissionalizante do país. Os cursos técnicos foram então reorientados e reformulados dentro da ótica neoliberal da flexibilidade dos mercados, tendo sido separados do Ensino Médio pelo Decreto Lei 2208/97³, refletindo mais uma vez na dualidade estrutural. Novas matrizes curriculares foram implantadas, alicerçadas nos módulos de ensino e na aquisição de competências.

Como participantes do processo de mudanças, percebemos, no entanto, que quanto ao ensino por competências, a não ser nos referenciais teóricos embutidos nos documentos oficiais, pouca coisa evidenciava alteração no cotidiano das escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica, principalmente nas Escolas Agrotécnicas Federais a qual pertencemos. Verificamos que a prática pedagógica e a relação dos professores com os alunos continuavam eivadas de contradições, levando-os a um entendimento pouco satisfatório das diversas situações de aprendizagem.

Aproveitando então de uma atividade de culminância de estudos desenvolvidos em uma disciplina vivenciada na pós-graduação *stricto sensu*, em que o objeto era o trabalho docente, ficamos impulsionados a voltar nossa atenção para essa análise, no contexto dos docentes que atuam na educação profissional.

* Professor da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia/MG. Mestre em Educação pela UFU. Doutorando em Educação pela UFPE. E-mail: firmino@centershop.com.br.

** Pedagoga da Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim/PE. Mestre em Educação pela UFPE. E-mail: anaftpontes@oi.com.br.

Detemo-nos, dessa forma, no estudo de docentes de três escolas agrotécnicas pertencentes à Rede Federal de Educação Tecnológica do Estado de Pernambuco.

Dessa forma, este ensaio pretende analisar o trabalho docente da área técnica em agropecuária, reunindo referências sobre a prática pedagógica dos seus professores.

2. OBJETIVOS

Analisar como o professor da área técnica em agropecuária organiza seu fazer pedagógico, especificamente nos aspectos relacionados aos objetivos que ele tem na formação e como efetiva a relação teoria-prática para inferir a implicação desses fatores na formação profissional dos futuros técnicos.

Assim, nossa preocupação é desvelar a prática pedagógica cotidiana de professores de cursos técnicos em Agropecuária de Escolas Agrotécnicas Federais. Nesse sentido, procuramos:

- o identificar os objetivos norteadores da formação;
- o analisar a relação teoria-prática no contexto da prática pedagógica docente;
- o compreender a concepção de aula prática dos professores e suas possíveis implicações na aprendizagem do aluno.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Como nos interessa averiguar o papel desempenhado pelos professores no cotidiano escolar e se esse papel está transformando o processo educativo, faremos a opção pela abordagem qualitativa, pois este trabalho implica na necessidade de lidarmos com dados qualitativos diversos, como alguns dos previstos nesta abordagem:

descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos; trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios de casos. (PATTON, 1986 *apud* ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002)⁴

Conforme tematiza Bogdan e Biklen (1994)⁵, as investigações qualitativas buscam diversas estratégias compartilhadas que asseguram a obtenção de um conjunto de dados descritivos e imprimem um caráter flexível porquanto facilita que os sujeitos respondam aos questionamentos de acordo com suas perspectivas pessoais. Isso nos remeteu a procurar um contato com os entrevistados no seu próprio ambiente de trabalho, a aprofundarmos o conhecimento sobre o assunto a ser pesquisado a partir do nosso diagnóstico e das questões de pesquisa que dele afloraram. Afinal de contas, vivenciamos esse ambiente há muitos anos, nos sentimos parte dele e por isso pretendemos compreender melhor alguns aspectos de sua realidade que, sem a pesquisa, talvez nunca sejam desvelados.

Numa abordagem qualitativa, o processo suplanta os dados coletados, pois “o interesse é maior na compreensão de como acontecem as

relações cotidianas, como se processam e como se manifestam no dia-a-dia, porquanto o significado que as pessoas dão a cada uma das coisas é o que importa para o pesquisador” (GOMES; MARINS, 2004)⁶.

Nesse sentido, dentro do processo ensino-aprendizagem, analisamos o trabalho docente cotidiano em seu conteúdo vivenciado (GIROUX, 1997)⁷; o conteúdo enquanto elemento mediador entre as práticas pedagógicas elaboradas e sua influência nos sujeitos envolvidos na formação; o espaço da ação docente como lugar de limites e possibilidades.

Para isso nos recorreremos à técnica de análise de conteúdo, “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1997)⁸. Ela nos possibilitou operações de desmembramento dos depoimentos em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos.⁹ O autor enfatiza que a análise de conteúdo procura verificar o que se encontra por trás das palavras que se está ouvindo, a realidade que se encontra escondida nas mensagens.

Entretanto, não perdemos de vista que as análises das categorias destacadas deveriam estar apoiadas nos referenciais teóricos que elencamos. De acordo com Triviños (1987)¹⁰, não seria possível a inferência se não dominássemos os conceitos básicos das teorias que, segundo nossas hipóteses, estariam fomentando o conteúdo das mensagens.

Assim, nosso trabalho foi desenvolvido a partir de um diagnóstico realizado no primeiro semestre de 2006, por meio da observação e da análise do planejamento de uma aula prática ou a denominada aula de campo, do Curso Técnico de Agropecuária da Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim, ministrada por uma dupla de professores que atuam na disciplina de Jardinagem



*as investigações qualitativas
buscam diversas estratégias
compartilhadas que
asseguram a obtenção de um
conjunto de dados descritivos
e imprimem um caráter
flexível porquanto facilita
que os sujeitos respondam
aos questionamentos de
acordo com suas perspectivas
pessoais.*

e Paisagismo – uma professora responsável pela disciplina na sua parte teórica ou de sala de aula e outro professor que atua como apoio para as atividades de campo.

Essa observação empírica nos permitiu, previamente, delimitar com maior propriedade os sujeitos, as categorias e o planejamento organizacional da estrutura de todo o processo investigativo.

Organizada a estrutura da pesquisa, elaboramos um questionário e realizamos, no segundo semestre de 2006, entrevistas com quatro professores da mesma área de formação em agropecuária, das Escolas Agrotécnicas Federais de Belo Jardim, Vitória de Santo Antão e Barreiros, para procedermos a uma análise mais apropriada da prática pedagógica docente à luz de um referencial teórico pertinente. Ressaltamos que os dois professores que foram observados na aula prática também foram entrevistados. Compuseram a cota dos quatro professores ouvidos da Escola de Belo Jardim.

3.1. Contexto do curso analisado

As Escolas Agrotécnicas Federais compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica e estão vinculadas à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação. Na maioria delas, apesar da existência de cursos em diversas áreas de formação, ainda há a predominância do curso Técnico em Agropecuária. São escolas-fazenda, geralmente em cidades de médio e pequeno portes do interior do país, e carregam a influência do processo produtivo regional. Têm em média quarenta professores, cem servidores técnicos administrativos e de apoio, e aproximadamente seiscentos alunos.

O curso Técnico em Agropecuária tem como base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o n.º 9.394/96¹¹, tendo sido estruturado em observância aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação do Nível Técnico da área profissional de Agropecuária, com organização curricular com foco nas competências a serem desenvolvidas em termos de saber, saber fazer e saber ser, de acordo com o seguinte objetivo geral: proporcionar a formação de um técnico em Agropecuária que utilize seus conhecimentos e competências dentro de uma perspectiva de ação empreendedora, identificando iniciativas para exploração de produtos agropecuários face o potencial e a necessidade da região de maneira sustentável.

Conforme previsto nos planos de curso das Escolas Agrotécnicas Federais, é possível ao aluno, nesse contexto de produção, realizar atividades e operações que tenham por base o desenvolvimento das seguintes competências:

- elaborar plano de exploração da propriedade;
- planejar e monitorar o uso do solo;
- otimizar os fatores climáticos, do crescimento e desenvolvimento da planta;
- planejar e monitorar a propagação e plantio de mudas;
- implementar programa de manejo de pragas, doenças e plantas daninhas;
- elaborar plano de colheita e pós-colheita.

3.2. Caracterização dos professores

A disciplina Jardinagem e Paisagismo, cuja aula observamos, foi desenvolvida por dois professores: uma professora efetiva, responsável pelas aulas teóricas, e um professor contratado, aposentado recentemente e reintegrado ao quadro da instituição, que é o responsável pelas aulas práticas. Os dois trabalharam conjuntamente durante a realização da aula.

Quanto à entrevista, todos os professores ouvidos são estáveis e têm formação na área de agropecuária. Dos doze participantes, cinco são engenheiros agrônomos, um é engenheiro agrícola, quatro têm licenciatura em Ciências Agrícolas e dois são veterinários. Desses, um tem doutorado, dois têm mestrado e os demais especialização. Seis deles foram ex-alunos e se formaram nas próprias escolas. Todos têm mais de cinco anos de efetivo exercício nas instituições e vivenciaram o processo da Reforma da Educação Profissional em questão.

Suas falas serão representadas no trabalho por P_n, sendo “P” a referência ao professor e “n” o número de identificação de cada um deles na ordem em que foram entrevistados. Assim o professor P1 se refere ao primeiro entrevistado da Escola Agrotécnica de Belo Jardim, indo até o de número 4. Do P5 ao P8 são os de Vitória de Santo Antão e de P9 a P12, os de Barreiros.

4. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS FENÔMENOS DIDÁTICOS OBSERVADOS

Para facilitar a apresentação de nossas interpretações, classificamos o trabalho docente observado em duas categorias, a saber: objetivos da formação e relação teoria-prática.



4.1. Objetivos da formação

Mediante a análise do plano de curso da aula observada, verificamos que o currículo é estruturado visando o desenvolvimento de competências. Nos Referenciais Curriculares Nacionais, que orientam as diretrizes da Educação Profissional de Nível Técnico, a competência profissional é definida como “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL. MEC, 2000)¹². Quando alguém, usando desses artifícios, consegue aplicar a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária, e outros atributos humanos tais como a iniciativa e a criatividade para resolver problemas não só rotineiros, mas, também, inusitados em seu campo de atuação, dizemos que é profissionalmente competente.

Como a aula observada seguiu um roteiro baseado na identificação da prática a ser realizada, na seleção dos instrumentos e insumos, na revisão dos conteúdos trabalhados anteriormente, na demonstração e exercitação da prática, percebemos que a mesma sinalizou para o atendimento de algumas competências, dentre elas as de usar adequadamente os equipamentos, identificar as formas de propagação de plantas e preparar o ambiente para a sua produção.

Entretanto, em que pese as escolas terem feito a opção em trabalhar numa abordagem por competências, o que percebemos pelo acompanhamento da aula foi que a dupla de professores restringe sua ação, limitando-a de forma a inviabilizar as condições efetivas para o desenvolvimento de competências, expressada na adoção, por parte deles, de uma prática eminentemente demonstrativa e prescritiva, sem espaço para a problematização e o questionamento efetivo dos alunos, que não são expostos a situações desafiadoras que os levem a testar hipóteses e avaliá-las para a solução desses problemas. Nos currículos por competência, duas vertentes de trabalho devem estar perfeitamente ajustadas: “uma de desenvolvimento das competências, englobando conhecimentos técnicos e tecnológicos sobre a profissão, as práticas nela necessárias e as atitudes a ela inerentes, e outra que visaria ao desenvolvimento de capacidades” (DEFFUNE; DEPRESBITERIS, 2000)¹³. A aula demonstrativa assim considerada assume apenas a segunda perspectiva de formação que, por vezes, reduz-se a atividades rotineiras, mecânicas e repetitivas, semelhante ao ativismo pragmatista que pouco avança em termos de objetivos pedagógicos e sociais (VEIGA, 2003)¹⁴.

Segundo a autora, esse tipo de prática demonstrativa com influência no tecnicismo, cujo trabalho torna-se mecanicista, em que só o programável é desejável e a eficiência é muito mais valorizada do que a criticidade e o espírito criativo, aparece com evidência nas falas de todos os entrevistados, dentre elas:

A prática você tem que fazer, demonstrando. Cada aula tem que ser feita mesmo. O professor faz e depois o aluno tem que demonstrar que realmente aprendeu. Se ele não sabe fazer, ele não aprendeu. Em cada grupo de alunos você dá a mesma prática, repete ela várias vezes até o aluno aprender. Cada um tem que demonstrar, tem que fazer a coisa do mesmo jeitinho. Se fizer diferente, como é que vai provar que o aluno aprendeu? (P3)

Em toda aula prática o professor deve fazer a demonstração, e o aluno repete a prática. O ideal é que ele fizesse com frequência, porque quanto mais ele faz com frequência, mais fica aperfeiçoado. Não há animais suficientes para fazer isso, mas a gente tenta fazer mais vezes possíveis. Quanto mais rotineiro, melhor. Como não há nas escolas condições de treinar mais o aluno, no estágio ele vai fazer isso. (P8)

O trabalho com máquina é mais demonstrativo. As outras práticas, como regulagem de sementes, eles vivenciam na prática, fazendo a regulagem correta. Mas é sempre demonstrativo. Mostramos para o aluno na prática a partir do que falamos na teoria. (P9)

É mais a parte operacional das coisas. É tudo à base de demonstração, trabalhando com grupo de dez a quinze alunos, de modo que todos possam

praticar a tarefa. Mas nós respeitamos a individualidade de cada aluno, porque alguns têm vocação para outras atividades que não são referentes a zootecnia. Então esses alunos ficam isolados, porque não têm aptidão aqui e ali, e nós temos que respeitar isso aí. (P11)

Queremos destacar aqui a fala do último professor. Ele admite que os alunos que não têm interesse pelos conteúdos de sua disciplina são deixados de lado, pois não estão, segundo seu entendimento, querendo aprender. Primeiro devemos assinalar a falta de compromisso desse professor para com o processo de formação de todos os alunos. Como ressalta Saviani (1980)¹⁵, esse compromisso deveria ser o de garantir que o conhecimento fosse conseguido, independentemente do interesse e vontade do aluno, o qual, por si só, talvez, nem pudesse manifestá-lo espontaneamente e, sem o qual, suas oportunidades de participação social estariam reduzidas.

Segundo, é que nos parece que essa é uma atitude corriqueira nas escolas. Isso fica evidente em vários depoimentos e aponta para uma distorção pedagógica, porque esses alunos “isolados” provavelmente não vão adquirir as competências previstas na



matriz curricular, mas vão acabar sendo aprovados pela estrutura do sistema, fato que abordaremos com maior propriedade posteriormente.

Acreditamos, e o que é mais grave, que essas atitudes tornam o sistema discriminador, separando os alunos considerados “interessados” dos demais. Isso gera privilégios para esses alunos, pois os professores acabam sempre os indicando para as tarefas mais promissoras. “*De repente tem alguns alunos mais chegados, que se interessam pelo assunto, esses até a gente leva para o campo com a gente*” (P11). É a competência prevalecente no seu significado mais cruel na escola: o de competição. É como se a culpa pelo desinteresse do aluno fosse dele próprio e não do método de ensino do professor. Parece que no sistema ainda prevalece a cultura do “*magister dixer*”, o professor que tem sempre razão. Aquele que é capaz de “*absorver todos os vícios da tecnologia caipira local, sem mudar os métodos tradicionais*” (TEIXEIRANETO, 1992)¹⁶. Pelo que sabemos,

o pré-adolescente dedica horas infundáveis, tentando montar um quebra-cabeças, construir um castelo de areia, desmontar um velho despertador, fabricar um estilingue, olhar figuras num álbum, experimentar situações novas. (...) Assim, ao que nos parece, não são os conteúdos que geram resistência nos jovens, mas os métodos. (LIMA, 1998)¹⁷

Dessarte, tais comportamentos pedagógicos não se ajustam ao ensino baseado em competências da forma que ela é tratada nos referenciais teóricos da Reforma e que foi reproduzida nas escolas por meio de suas matrizes curriculares. Por certo, para compreendermos tal distorção, precisamos desvelar qual é o verdadeiro entendimento que os professores têm do conceito de competência.

Eles se apropriam do termo e de outros a ele associados, e não do seu fundamento, e formam uma verdadeira salada conceitual que já se tornou de senso comum, como observado na seguinte fala:

A escola voltou ao sistema ‘seriado’. É o que nós chamamos hoje ‘concomitante’. É que antes disso, nós trabalhávamos com ‘modularização’. Aí sim, trabalhávamos por ‘competência’. Hoje praticamente não se trabalha mais com competência com os alunos que estão ingressando. (P7)

Assim, parece que há uma confusão teórica, uma redução do termo ao de habilidade, restrito apenas ao aspecto do saber-fazer pelo aluno.

É muito importante a questão da habilidade. É o técnico que vai fazer o elo entre o profissional de nível superior e o agricultor. Então há uma necessidade muito grande que ele adquira habilidade em executar as habilidades práticas. A aula prática ajuda pelo fato de sedimentar a habilidade dele. No início, ele vê a gente executar e depois eles fazem tantas e quantas vezes sejam necessárias até que se sintam aptos a realizar aquela tarefa. (P5).

A gente leva em conta o aluno que tem interesse e necessita de pouco que a gente fique determinando, pedindo, chamando. Já a questão da habilidade em si, quando a gente observa que ele executa com exatidão (P7).



*É a competência prevalecente
no seu significado mais cruel
na escola: o de competição.
É como se a culpa pelo
desinteresse do aluno fosse
dele próprio e não do método
de ensino do professor.
Parece que no sistema
ainda prevalece a cultura do
“magister dixer”, o professor
que tem sempre razão.*



Na debicagem dos pintinhos, o aluno faz tantas vezes quanto o horário permite. Se sobrar alguns animais, aí os servidores terminam. Então a competência seria ver se ele sabe fazer e dizer porque está fazendo aquilo (P12).

Essa redução, inclusive, parece-nos ser a responsável pela defesa dos professores quanto à necessidade dos alunos trabalharem, que é fundamentada na crença que eles têm enraizada da funcionalidade do antigo sistema escola-fazenda (BRASIL. MEC, 2007)¹⁸ – “*Estamos atualmente voltando ao sistema antigo de escola-fazenda porque a resposta da reforma não foi boa aqui para essa escola*” (P9)–, cuja origem é associada à dualidade estrutural, concepção originalmente concebida a educação profissional no país de

uma sociedade capitalista separada em classes sociais, cuja divisão do trabalho faz-se entre os que “pensam” e os que “fazem”, conforme a dicotomia do *saber* (a teoria, o ensino secundário, normal e superior) e o do *executar* tarefas manuais (a prática, o ensino profissional). Ao trabalho – habitualmente relacionado ao esforço físico e braçal – foi agregada a idéia de sofrimento, de pesar, de dificuldade. (GOMES; MARINS, 2004)¹⁹

Os professores fazem a previsão de suas aulas ajustadas ao tempo de plantio ou a quantidade de animais que vão ser criados. Se por algum desvio esse cronograma fica impossibilitado, as aulas têm de ser ajustadas, adaptadas à nova realidade. Isso gera uma sensação de improvisação, de rotina nas escolas.

O planejamento das disciplinas se dá de acordo com o campo. (P6)
A gente faz o planejamento de produção da escola visando a necessidade

• • •

*todas as competências
reivindicadas pelos
professores para a produção
agropecuária (vegetal e
animal) ficam restritas a
situações ideais ou padrão,
uma vez que eles não expõem
os alunos a situações que
os fazem refletir sobre tais
temáticas em condições reais
e diferenciadas, aprendendo
a seguir uma prescrição
definida pelos professores, o
que corresponderia apenas
ao primeiro ingrediente da
competência*

• • •

pedagógica do aluno e de acordo com o que está acontecendo em cada unidade de produção. (P8)

Podemos concluir, dessa forma, que há um determinismo do processo produtivo na concretização dos objetivos previstos no planejamento escolar. As escolas *“têm por função o aperfeiçoamento das raças animais, que possam produzir mais leite, maior produtividade de carne, maior quantidade de aves etc. Tudo para garantir maior rentabilidade como empreendimento capitalista”* (RODRIGUES, 1982)²⁰. São as necessidades produtivas dos setores que vão indicar quando, quais são e como vão ocorrer as aulas.

O pior é que eles acabam colocando essa necessidade de mão-de-obra – a atividade laboral advinda desse sistema, como fator pedagógico responsável pela aprendizagem dos alunos. Confundem-na com a atividade prática de uma aula prática quando realizada no campo. *“O aluno precisa muito da prática para saber fazer lá no campo. Temos inclusive aqui um lema: aprender a fazer e fazer para aprender; aprender a fazer lá no campo, no trabalho”* (P10).

Parece que essa distorção é intermitente nessas escolas tanto é que, já em 1986²¹, Zibas *et al*, em trabalho de pesquisa realizado sobre os egressos do sistema escola-fazenda, intitulado *A função social do ensino técnico agrícola*, já apontavam esse problema das falhas na parte prática como um dos responsáveis pela insuficiência da formação escolar desse técnico. *“Tais falhas compreendem tanto a falta de aulas práticas, quanto a deficiência de orientação técnica, que se limitam, muitas vezes, a mero trabalho braçal e rotineiro”* (ZIBAS *et al*, 1986)²².

O aluno aqui tem que fazer tudo. A gente não tem trabalhador para fazer essas atividades. Então é o aluno quem faz. Eu faço a primeira demonstração, muitas vezes tem aluno que tem mais habilidade do que eu e às vezes ele faz isso direto na propriedade dele. Geralmente eu vou aproveitando eles para ser um guia dos outros. Nós também fazemos tudo. Preparamos área, adubamos, plantamos, colhemos. Tudo é feito pelos alunos sem interferência de outros servidores. (P6)

A escola tem a mão-de-obra, mas quando o aluno está no setor, é ele que executa o serviço. Não é como antigamente, que era só exploração braçal. O trabalho braçal do aluno era maior do que o intelectual. Hoje já tem o trabalhador auxiliar do campo que faz as atividades maiores, como, por exemplo, capinar em volta dos galpões. (P7)

A nossa experiência de mais de 30 anos de magistério tem constatado a importância do trabalho do aluno, principalmente quando a gente acompanha os egressos e constata que aqueles que vivenciam com mais profundidade, com mais interesse a prática se dão melhor no campo profissional. (P9)

Eles vão participar de todas as atividades que fazem parte daquele processo de produção. Vão levantar cortinas, lavar bebedouros, fazendo para aprender e aprendendo para fazer. A primeira aula é teórica e o restante é a manutenção do setor. (P12)

Assim, todas as competências reivindicadas pelos professores para a produção agropecuária (vegetal e animal) ficam restritas a situações ideais ou padrão, uma vez que eles não expõem os alunos a situações que os fazem refletir sobre tais temáticas em condições reais e diferenciadas, aprendendo a seguir uma prescrição definida pelos professores, o que corresponderia apenas ao primeiro ingrediente da competência, definido por Schwartz (1998) *apud* Ramos (2001)²³ como a capacidade de compreender e seguir um protocolo experimental que tenta anular as características eventuais de uma situação de trabalho, deixando de incorporar outros mais complexos, como a capacidade para tomar decisões frente a eventos, de estabelecer uma dialética ou uma consonância entre os ingredientes e de organizar e gerir o cotidiano industrioso, formalizando os saberes produzidos nele em novos procedimentos.

Com isso, percebemos que competências que implicam em ações complexas, como avaliar, analisar e planejar, embutidas na descrição anterior, ficam comprometidas quando as práticas dos professores se restringem apenas às atividades demonstrativas e prescritivas aqui verificadas.

Com essas características, o aluno troca a relação com o professor pela relação com os fascículos instrucionais, as folhas de tarefa e os equipamentos e trabalho. É a acentuação do autoritarismo da padronização. A obediência e o silêncio

prevalecem sobre a criticidade e a criatividade (VEIGA, 2003)²⁴. Segundo a autora,

a demonstração didática deixa clara a idéia de metodologia de ensino como lógica formal, desprovida de conteúdo – estática e instrumental. Deixa, também, a idéia de totalidade como harmonia das partes, sem contradições ou conflitos. Assim, a proposta tecnicista introduziu na educação o parcelamento das tarefas e reduziu a metodologia de ensino a uma aplicação mecânica de técnicas preestabelecidas²⁵.

Dessa forma, as atividades práticas tornam-se mecanicistas e tecnicizadas, impossibilitando, conforme sugere Barato (2003)²⁶, que o saber-fazer se torne um processo de engajamento do sujeito em aventuras cognitivas bem mais amplas que o desempenho observável.

Para superarmos essas práticas, por certo precisamos compreender como os professores concebem e efetivam a relação teoria-prática no seu trabalho cotidiano. Interpretando tal relação, perceberemos de que forma ela influencia na prevalência de tal situação. É o que faremos a seguir.

4.2. A relação teoria-prática

Um primeiro problema a destacar é a escassez de aulas práticas. Sempre há a reivindicação da necessidade de mais aulas práticas. *“Para se ter uma formação mais pragmática, as práticas devem ser mais constantes e repetitivas”* (P11). Relatou-nos o professor P1 – o da aula observada – que o convite para que ele assumisse a disciplina juntamente com a professora titular foi uma iniciativa da direção no sentido de amenizar tal deficiência, uma vez que ele havia constatado que a mesma *“não estava realizando a prática normalmente, ela estava sendo muito teórica e faltando com as práticas”* (P1). A escola, então, precisava da sua experiência como fator que iria colaborar com a formação dos alunos:

Eu estou aqui há dois meses, eu vinha lutando para isso. Estamos revolucionando a limpeza, ajudando na parte de serviços gerais, porque você já andou por aí e viu que a escola estava toda dentro do mato. Eu já fiz o projeto de mandioca, de macaxeira e vou fazer um projeto agora, em outubro, de cana-de-açúcar. Estou ajudando a professora. Como ela está com tudo, toda responsabilidade até o final do ano, eu vou ajudá-la na parte prática. (P1)

Essa fala abre espaço para assinalarmos mais duas questões. Uma em relação à confusão conceitual que os professores têm do que é trabalhar com os alunos com a pedagogia de projetos, prevista por Perrenoud (2000)²⁷ como uma alternativa metodológica adequada para uma perspectiva de formação por competências. Confundem-na com os projetos de produção executados nas escolas, como os de mandioca ou de cana-de-açúcar relatados. Outra é quanto à resistência a mudanças. Existe uma sensação generalizada de eficiência do sistema, que as coisas nele sempre foram dessa forma e funcionam muito bem e, por isso, não é preciso mudar nada. *“A grande vantagem minha é que já tem vinte anos que estou aqui, então eu já sei o que tenho no campo, já sei a época que devo fazer determinada atividade”* (P6).



Muitos professores, inclusive, nos deixaram a nítida impressão que já estavam prontos e acabados para a tarefa de ensinar, como ressaltado na seguinte fala:

Nós temos uma experiência de mais de duas décadas, então é como se fosse um professor de matemática, quem sabe realmente faz na hora, pode chegar com o material didático, o quadro e giz ou uma transparência e você dá uma aula espetacular. Não me preocupa em passar noite de sono preparando uma aula, está na minha memória ao longo dos tempos, porque eu fui aluno da Universidade Federal de Lavras em Ciências Agrícolas e tive que dar duas aulas na parte de Agricultura e na parte de Pecuária, e a minha nota foi dez, sem comentário, e nós temos habilidade, também nós temos um conhecimento muito grande na parte prática. Então, nós temos essa habilidade, e a gente não dá para se enrolar de jeito nenhum, em qualquer parte. Você pode dizer assim: Professor! Eu quero uma aula de agricultura agora de uma e meia. O que você pensar. (P1)

Esse comportamento é um dos responsáveis pelo predomínio na escola de práticas uniformizadas e repetitivas.

Fazemos uma demonstração da prática para os alunos e orientamos cada um para realizá-la. O aluno executa várias vezes a mesma prática, de forma que ele vai tirando dúvidas. Tem um roteiro de práticas que entrego para ele que tem a orientação dos materiais e quando fazer a prática. É um calendário de práticas. (P4)

Eles mostram para mim no campo exatamente o que eu lhes passei na sala de aula. Inclusive aplicam todas as tabelas e notas dadas em sala de aula. (P10)

Como já dissemos, práticas vinculadas ao sistema escola-fazenda que privilegiam o processo produtivo e as metodologias tradicionais e o tecnicismo, em detrimento de uma práxis pedagógica crítica e transformadora.

Um último problema, que tem ligação com o primeiro, é a redução que os professores fazem do conceito de teoria. Todos eles admitem a sua importância para o processo formativo, mas a grande maioria a secundariza no processo – *“Às vezes o campo está precisando de uma colheita e o aluno nem viu a cultura. A gente dá as noções básicas para ele saber fazer a colheita. E quando chegar a época de ver aquela cultura, a gente volta novamente no assunto, porque no campo ele nem sempre coincide com o que está sendo visto em sala de aula”* (P6) – ou não a concebe como fundamental para a formação de um bom técnico. É possível verificar a evidência dessa redução nas seguintes falas:

A gente dá uma ou duas horas de informação em sala de aula e, em

seguida, a gente vai à prática. Essa prática nem sempre coincide com o que a gente fez em sala de aula, vai depender do que está precisando no campo. (P6)

A teoria, por mais perfeita que possa ser, nunca é tal qual à vivência prática do aluno. A nossa experiência aqui de mais de 30 anos de magistério tem constatado a importância do trabalho do aluno, principalmente quando a gente acompanha os egressos, e constatamos que aqueles que vivenciam com mais profundidade, com mais interesse a prática se dão melhor no campo profissional. Desde que ele tenha uma noção da teoria, o restante ele pesquisa, ele pode pegar essa teoria. Aquilo que ele faz com as mãos, desempenha pessoalmente, ele tem melhores condições de desenvolver no campo profissional. (P9)

É importante considerar que todos acreditam que a teoria deve preceder à prática no processo ensino aprendizagem.

Antes da atividade prática, nós damos a fundamentação teórica. (P5)

Após as informações teóricas dadas em sala de aula, nós preparamos os alunos para que eles executem aquelas práticas. (P7)

Primeiro o enfoque teórico, depois repetimos aquilo no campo. (P9)

Primeiro vem a teoria e depois, a prática. (P10); (P11)

A primeira aula é teórica e o restante é a manutenção do setor. (P12)

Assim, verificamos que a professora dá muita importância para a relação professor-aluno porque sempre dirige-se aos alunos nominalmente, chamando-os a atenção para que participem, ouçam, sigam as instruções ou respondam a seus questionamentos.

Tal constatação ou o seu contrário não pode ser estendida ao professor, pois o mesmo está há menos de um mês com os alunos, não havendo elementos que nos permitiram inferir sobre o andamento de tal relação.

Sobre ela, é bom que consideremos a natureza das abordagens que são dirigidas aos alunos, pois destacam-se falas da mesma nas seguintes situações: tirar o chapéu, ter cuidado com as ferramentas, ouvir a pergunta dos colegas, chamar a atenção para observarem o que foi executado ou o que não está em conformidade com as orientações dadas e responder, completando, a seus “questionamentos”, numa estrutura que lembra mais um jogo de complementação de lacunas, em que sempre ela mesma que as completa, como a passagem descrita abaixo:

Vendo o canteiro de pingo de ouro, ele se enquadra no grupo de plantas de médio, grande ou pequeno porte? Pequeno.....porte (*completando*). Muita luz, pouca luz ou média luz? Muita.....luz (*completando*). Vamos recordar: onde fica localizada a maior quantidade de hormônio de enraizamento? Na pon.....teira (*completando*). (P2)

Dessa forma, verificamos que a participação do aluno, mesmo que estimulada, é prescrita e direcionada, não os levando a uma efetiva reflexão pelo fato das situações postas não se caracterizarem como situações desencadeadoras de conflitos epistemológicos efetivos que os estimulem à busca, à construção de novos significados (AZENHA, 1995)²⁸.

Assim é que nenhum professor admitiu a possibilidade de, a partir da aula prática, ir construindo a teoria com os alunos. Nesse sentido, a teoria é abordada de forma expositiva e justaposta – “Teoria para mim é a explicação dada em sala de aula, falando e escrevendo para o aluno, usando um recurso ou não” (P9) - não dialógica ou problematizadora, inibindo o espaço para os alunos interagirem, criarem, se posicionarem de forma efetiva, dando pouco estímulo ao agir pensado na “manipulação de aparelhos e equipamentos a fim de explorar e inovar, sem medo do fracasso e da crítica” (VEIGA, 2003)²⁹, priorizando, dessa forma, o agir prescrito.

Para melhor ilustrar a ausência de incentivo a atitudes problematizadoras e de reflexão dos alunos, citamos uma passagem que nos parece característica. A professora P10 faz um relato de como os alunos fazem os cálculos de vazão na aula prática:

Eles medem a distância que o flutuador percorre, calculam o tempo e, com um cordão colocado entre as duas margens do riacho, medem a sua profundidade para calcular a área da seção transversal. Eu digo: se você fizer três medições, já basta. É só tirar a média, multiplicar pela largura e a área está determinada. Essa solução é a mais rústica, é a que o homem do campo faz e a que eu mostro na teoria. (P10)

Na verdade, a ação da professora dificulta que os alunos extrapolarem o método sugerido para outros métodos possíveis. Mesmo que ela apresente as outras possibilidades, de certa forma já está induzindo os alunos a aceitarem a primeira, porquanto a associa com a atividade do campo. Era importante que ela deixasse que eles próprios procurassem a forma mais promissora. Também perdeu a oportunidade de deixá-los utilizar seus conhecimentos matemáticos quando não os questiona sobre o perfil geométrico da área da seção transversal do córrego e as várias formas de diminuir os erros na sua determinação.

Outrossim, considerando a tipologia de conteúdos, os conteúdos procedimentais, como os enfocados pela professora



nenhum professor admitiu a possibilidade de, a partir da aula prática, ir construindo a teoria com os alunos. Nesse sentido, a teoria é abordada de forma expositiva e justaposta



em aula, nos reportam à recomendação de Zabala (2003)³⁰, que ressalta como estratégias mais apropriadas a tal aprendizagem não a repetição pura e simples de ações, mas a execução compreensiva e a repetição significativa e contextualizada de distintos procedimentos, o que não se evidenciou na atividade exemplificada.

Apenas três professores registraram que deve haver um equilíbrio entre teoria e prática, mas, mesmo assim, foram confusos e às vezes até contraditórios.

Eu acredito que o aluno primeiro deve ter um embasamento teórico para que ele possa atingir uma prática perfeita. Se ele não tem um embasamento teórico, vai fazer a atividade automaticamente, sem saber por que está fazendo. Assim, a associação teoria-prática se faz necessária. (P7)

O profissional de nível superior tem geralmente o conhecimento mais científico do que o conhecimento prático. Então é fundamental que o técnico de nível médio tenha um conhecimento mais prático do que teórico. É necessário que haja um equilíbrio entre as duas, dando prioridade as atividades práticas. (P8)

Primeiro vem a teoria e depois, a prática. Mostro a teoria através de filmes, slides, e depois vou para a prática. Sem a teoria, a prática perde o sentido. Eu não dou a prática. Ele é que tem mostrar para mim como é que faz. Se ele mostrar, é porque minha teoria valeu. (P10)

Dessa forma, para eles, a concepção da relação é dicotômica, apresentada por Candau (1990)³¹ como aquela que tem como pressuposto a separação entre teoria e prática em total autonomia de uma em relação à outra, numa perspectiva que tende à visão associativa, sendo a teoria e a prática pólos separados, mas não opostos com o primado da teoria, sendo que a inovação vem sempre do pólo da teoria.

Outro aspecto que merece destaque é o fato da existência de disciplinas que são trabalhadas por dois professores distintos, um ficando com a teoria e o outro, com a prática. Na maioria das vezes, isso gera uma falta de compromisso – “*Seguimos o programa de atividades do outro professor e organizamos os materiais necessários no setor para a realização das aulas práticas. Inclusive eu não tomo nem conhecimento sobre os objetivos da matéria*” (P11) – fragmentação do conhecimento porque, pelos inúmeros entraves estruturais até aqui já mencionados, os professores nunca conseguem trabalhar de forma compartilhada.

A partir da parte teórica que é dada por um outro professor, eu entro depois com a parte prática. Por exemplo, na aplicação de medicamentos, eu entro para treinar os alunos, para eles praticarem com os animais em vivo, né! Lá ele aprende a aplicação intramuscular, subcutânea, via venosa – que eles têm mais dificuldade. A parte de vacinas, temos que obedecer o calendário oficial, entretanto, se não coincidir com a aula do professor, ela é dada assim mesmo. Nesse caso, nós damos algumas informações teóricas. (P11)

Esse comportamento dos professores, de tratar a teoria e prática como pólos separados, se contrapõe à concepção defendida por Pimenta (1997)³² de uma unidade teoria-prática – em que a teoria e a prática são concebidas como núcleo articulador da formação profissional, sendo, assim, indissociáveis, o que pressupõe uma

reciprocidade sujeito-objeto, constituindo-se o sujeito o lado ativo da relação, tornando a teoria e a prática dinâmicas, movendo-se e transformando-se continuamente (RAYS, 1996)³³.

Só assim compreendida é que a prática incorpora a capacidade do fazer transformado, possibilitando ao sujeito a capacidade de enfrentar situações adversas, sendo a ação humana mobilizada por finalidades, vinculando-se ao movimento real, implicando na autonomia do sujeito, se aproximando assim do conceito de práxis, na perspectiva de uma atividade material, transformadora e ajustada a finalidades (VASQUEZ, 1968)³⁴.

Podemos inferir, ainda, que essa relação dicotômica é pertinente ao modelo taylorista-fordista, que tem como pressuposto “*a idéia do trabalhador incapaz e ignorante, a quem deve caber apenas as tarefas de execução, onde se demanda pouca qualificação para o desempenho de tarefas rotineiras e mecânicas e a divisão entre o trabalho manual e o intelectual*” (HARVEY, 2005)³⁵, o que não corresponde à dinâmica das situações e complexidades de situações a que os técnicos a serem formados por esses professores irão se deparar, haja vista que os mesmos atuarão em contextos diversos e imprevisíveis.





Para concluir, devemos ainda salientar que essa série de problemas apontados na relação teoria-prática e evidenciados no determinismo da prática, influi na prática pedagógica docente, gerando distorções no processo avaliativo que já perduram por longos anos no interior das escolas. A centralidade no desempenho dos alunos propicia o uso pelos professores da avaliação como forma de controle – coerção e punição. De acordo com Lima (1998)³⁶, na escola, o prêmio e o castigo são apelos contrários a desejos e necessidades fundamentais dos educandos, uma vez que os mesmos são levados a adquirir conhecimentos que consideram sem importância para o contexto em que vivem. Como nas aulas práticas não há uma preocupação primordial, por parte dos professores, em verificar se os alunos atingiram as competências em todas as suas dimensões, elas acabam se restringindo apenas ao aspecto do saber-fazer. Isso gera inclusive uma contradição. Muitos alunos não acompanham a contento as atividades, ficam isolados no processo das atividades práticas – *“alguns têm vocação para outras atividades que não são referentes à zootecnia. Então esses alunos ficam isolados, porque não têm aptidão aqui e ali, e nós temos que respeitar isso aí”* (P11) – e, no entanto, são aprovados. *“Difícilmente alguém tira zero, inclusive aqueles que não querem nada”* (P6). Essa contradição, inclusive, deveria ser alvo de uma pesquisa mais apurada para se verificar se os egressos das escolas estão realmente aptos a desenvolverem as competências que lhes são certificadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise que empreendemos sobre a prática pedagógica no interior das Escolas Agrotécnicas Federais indica que ela é desenvolvida no sentido acrítico, isto é, não se preocupa em despertar a potencialidade dos alunos na sua capacidade de criar, questionar, intervir, transformar e superar as contradições existentes na sociedade que privilegia o crescimento econômico em detrimento do desenvolvimento social.

Esse comportamento de conformação, ou seja, educar indivíduos para adaptação ao meio, tornando-os dóceis e submissos à ordem social vigente, é fruto de um modelo ideológico com centralidade na relação estreita entre educação e produção, própria da Teoria do Capital Humano. Essa teoria despolitiza e fragmenta a formação pela imposição de uma concepção tecnicista de currículo, cujo pressuposto básico é qualificar trabalhadores conformistas e obedientes que, conforme nos sugere Kuenzer (2000)³⁷, são concebidos pela égide do trinômio racionalização, eficiência e produtividade.

É exatamente esse modelo que deu origem ao sistema escola-fazenda e que, ao longo dos anos, foi desvirtuado na sua proposta básica de realizar um equilíbrio entre ensino e produção, tendo, no entanto, privilegiado o segundo em detrimento do primeiro. Essa sobrevalorização da produção desencadeou duas distorções nessas instituições. A primeira é a prevalência de uma vivência tecnicista de educação, que acaba desembocando na burocratização do planejamento e na deturpação da relação teoria-prática e da avaliação.

A segunda, com raiz na primeira, é o nascimento de uma cultura de identidade agrícola, gerando resistências corporativas que dificultam a implantação e o desenvolvimento de cursos em outras áreas de atuação. “*Isto aqui é uma escola agrícola, é para formar técnicos em agropecuária*” (P5). Os professores da área de agropecuária têm uma argüição preconceituosa contra o de outras áreas de formação. Comportam-se como quem tudo sabe das coisas da educação: sua concepção de escola é a que sabe formar técnicos agrícolas; a escola que eles concebem é a escola-fazenda; mesmo que as coisas se modifiquem externamente, lá elas são sempre iguais.

O processo pedagógico é então concebido no sentido de imprimir uma racionalidade objetiva do saber-fazer que é aplicável, igualmente, a todas as situações de ensino. As técnicas utilizadas nesse processo são fragmentos de uma teoria e apenas servem para compor o cotidiano da sala de aula. Esses componentes dimensionam o ensino numa perspectiva alienante, prejudicando a participação ativa e interativa dos alunos nos processos de trabalho, na sua capacidade de se tornarem autônomos na solução de problemas e na sua aptidão para perceber as mudanças e se ajustar a elas com criatividade.

Na verdade, essas escolas, com poucas exceções, não conseguiram se livrar da sua função dual, da influência do perfil de escola reprodutivista/tecnicista concebida nos áureos tempos da Ditadura Militar. Isso se deve ao fato da maioria delas estar em cidades pequenas e médias do interior e, por isso, vinculadas às oligarquias agrícolas regionais, refletidas internamente em grande parte de seus professores, que ou são ou foram produtores ou filhos deles ou ex-alunos da própria instituição.

Nós temos um conhecimento muito grande na parte prática. Já tive uma fazenda. Trabalhei nela desde novinho até a vida adulta. Com vinte e três anos é que eu saí do campo. Quando eu cheguei aqui na escola, só completei meu conhecimento prático. Terminei o Técnico Agrícola e fui substituir a vaga de um engenheiro agrônomo que não deu certo. (P1)

Esse vínculo acaba corroborando com a confusão teórica que a maioria dos professores carrega, de confundir aula prática com trabalho do aluno na atividade prática. Essa confusão naturaliza a idéia de que o aluno só aprende trabalhando e termina privilegiando a utilização dos alunos como mão-de-obra para a manutenção dos projetos produtivos das escolas.

Tal desvio reflete no equilíbrio da relação teoria e prática, levando todos a conceberem as aulas práticas como sendo mais importantes do que as aulas teóricas. Se isso não bastasse, as aulas práticas são aulas demonstrativas, que incitam os alunos à memorização ou reprodução mecânica das informações passadas pelo professor, com vistas ao sucesso nas avaliações finais. Sucesso, aliás, que se torna um equívoco e pode ser contestado na medida em que todos os alunos são considerados competentes e por isso, aprovados, sendo que muitos deles, como admitido por vários professores, não participam a contento das atividades desenvolvidas.

Tais procedimentos, tidos como retrógrafos e autoritários, transformam o ensino num processo cartorial, amortecendo a

• • •

podemos verificar o quanto é fundamental o papel reservado aos docentes da educação profissional, pois não podemos falar em desenvolvimento de competências se o mediador mais importante nesse processo, o docente, não entender o seu significado, se ele não foi devidamente preparado para exercê-la na sua ação educativa.

autonomia, iniciativa, solidariedade e criatividade dos educandos, principalmente por incentivar a passividade, o individualismo e a competição – atitudes estas que, de certa forma, melhor se encaixam no processo de reprodução das estruturas sociais e no modo capitalista de produção (SILVA, 1989)³⁸.

Nesse sentido, podemos verificar o quanto é fundamental o papel reservado aos docentes da educação profissional, pois não podemos falar em desenvolvimento de competências se o mediador mais importante nesse processo, o docente, não entender o seu significado, se ele não foi devidamente preparado para exercê-la na sua ação educativa.

Se a justificativa da reforma não foi suficientemente explícita ou convincente e levou a abordagem por competência a ser entendida de formas diversas ou às vezes mal entendida, isso não significa condená-la previamente de forma resistente, sem uma devida discussão, apenas para justificar a manutenção do já estabelecido. Esse comportamento de esquivar-se do debate acaba levando os professores a adotarem atitudes de mudança e inovação apenas no discurso, porém, no encaminhamento prático junto aos alunos, eles se traem completamente, porquanto mantêm os mesmos procedimentos anteriormente elaborados. Como ressalta Perrenoud (1999)³⁹, no estado atual dos costumes profissionais, muitos professores continuam pensando solitariamente e sempre acham que estão com a razão, sozinhos, contra todos. A razão



*Esse comportamento de
esquivar-se do debate acaba
levando os professores
a adotarem atitudes de
mudança e inovação apenas
no discurso, porém, no
encaminhamento prático
junto aos alunos, eles se
traem completamente,
porquanto mantêm os
mesmos procedimentos
anteriormente elaborados.*

pedagógica continua sendo uma questão individual.

Assim, verificamos que o ensino por competências e a conseqüente mudança da prática pedagógica dos professores das Escolas Agrotécnicas Federais observadas permanecem apenas no papel – Perrenoud também já tinha nos alertado para o perigo da abordagem por competência não passar de uma linguagem da moda, que apenas modifique os textos e seja rapidamente esquecida⁴⁰. Ela é apenas mais um “modismo” importado externamente à escola, uma formalidade teórica que não saiu das diretrizes curriculares nacionais, não se concretizando no cotidiano escolar. E mais: é provável que o mesmo se suceda nas demais escolas agrotécnicas da Rede Federal espalhadas pelo país, pois elas têm as mesmas bases de fundação e de funcionamento dessas que observamos.

Para concluir, faz-se mister ressaltarmos que os desvios apontados estão na contramão das novas configurações propostas para educação profissional na economia globalizada, um profissional que apresente habilidades para resolver problemas em situações inéditas, a vencer desafios e que seja capaz de trabalhar em equipe, com ética e estética. Que visualize um novo contexto no qual trabalho e conhecimento se fundam para negar as categorias que separam teoria e prática, conhecimento e habilidades.

Esses requisitos são serão cumpridos se os docentes não abrirem mão de uma formação alicerçada num único e recorrente sistema de aprendizagem, reprodutivista, em favor de diversos contestatórios. Se eles não adotarem uma prática pedagógica que

priorize os projetos de trabalho e a pesquisa, em detrimento das práticas demonstrativas de cunho tradicional. Se não conseguirem despertar nos alunos a curiosidade, a sensibilidade para o diálogo e a cooperação na produção de novos conhecimentos. Enfim, se não abdicarem dos mecanismos de dominação que estão embutidos na cultura da escola-fazenda. Só nesses termos efetivarão uma verdadeira educação profissional.

NOTAS

- 1 BIANCHETTI, L.; PALANGANA, I. C. Sobre a relação histórica entre escola e sistema produtivo: desafios qualificacionais. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, maio/ago., 2000. p. 10.
- 2 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção I. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto integral da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- 3 Esse decreto foi revogado em julho de 2004 pelo de n.º 5.154, que restituiu a integração dos cursos técnicos ao Ensino Médio, mas, não a torna obrigatória, ficando a cargo das instituições a definição do modelo a ser adotado – concomitante, subseqüente ou integrado. BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica** : legislação básica. 6. ed. 2005. p. 5-7. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
- 4 PATTON, 1986. **Apud** ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo : Pioneira Thompson Learning, 2002, p. 132.
- 5 BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto : Rê, 1994.
- 6 GOMES, Heloisa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo : Ed. SENAC São Paulo, 2004. p. 162.
- 7 GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- 8 BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa : Edições 70, 1997. p. 29.
- 9 BARDIN, L. (1997) **op. cit.**, p. 153.
- 10 TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo : Atlas, 1987.
- 11 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **op. cit.**
- 12 BRASIL. MEC. **Educação profissional**: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de Nível Técnico. Brasília : MEC, 2000. p. 96.
- 13 DEFFUNE, D.; DEPRESBITERIS, L. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional**: crônicas e reflexões. São Paulo : Ed. Senac, 2000. p. 52.
- 14 VEIGA, I. P. A. Nos laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino**: por que não? 15.ed. Campinas : Papirus, 2003.
- 15 SAVIANI, D. Escola e democracia: A teoria da curvatura da vara. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo : Ande, n.1., 1980.
- 16 TEIXEIRA NETO, E. J. As escolas agrotécnicas. **Jornal A Tarde**, Salvador,

15, dez., 1992. Cad. C p. 5.

¹⁷ LIMA, L. O. **Piaget**: sugestões aos educadores. Petrópolis (RJ) : Vozes, 1998. p. 77-78.

¹⁸ BRASIL. MEC. **Contribuição à construção de políticas para o ensino agrícola da Rede Federal vinculada ao MEC/Setec**. Brasília: MEC/Setec, maio de 2007, p.14 (versão para discussão). O sistema escola-fazenda foi introduzido no Brasil em 1966, como consequência da implantação do Programa do Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso – Contap II (Convênio Técnico da Aliança para o Progresso, MA/Usaid, visando ao suporte do ensino agrícola de grau médio). Tendo como lema o princípio do “aprender a fazer e fazer para aprender”, sustentava-se no processo ensino-produção, proporcionando a vivência da realidade social e econômica da comunidade rural, fazendo do trabalho um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, e visando a conciliar educação, trabalho e produção. Sua implantação se deu, a título de experiência, em alguns ginásios e colégios agrícolas, com o objetivo de minimizar os problemas existentes na estrutura técnico-pedagógica e administrativa do ensino agrícola brasileiro.

¹⁹ GOMES, H. M.; MARINS, H. (2004) **op. cit.**, p. 30.

²⁰ RODRIGUES, N. Autonomia e universidade: uma questão política. **Educação e Sociedade**, São Paulo, Cortez, v. 4, n.º 11, jan., 1982. p. 17.

²¹ ZIBAS, D. *et al.* **A função social do ensino técnico agrícola na formação do jovem cidadão trabalhador**. Brasília : Inep/MEC, 1986, p. 50.

²² **Id. ibid.**

²³ RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo : Cortez, 2001.

²⁴ VEIGA, I. P. A. (2003) **op. cit.**

²⁵ **Id. ibid.**, p. 135.

²⁶ BARATO, Jarbas N. **Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional**. São Paulo : Ed. Senac São Paulo, 2003.

²⁷ PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre : Artmed Sul, 2000.

²⁸ AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo : Ática, 1995.

²⁹ VEIGA, I. P. A. (2003) **op. cit.**, p. 142.

³⁰ ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre : Artmed Sul, 1998.

³¹ CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis(RJ) : 1990.

³² PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo : Cortez, 1997.

³³ RAYS, Oswaldo Afonso. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma Passos. (Org.) **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas (SP) : Papyrus, 1996.

³⁴ VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

³⁵ HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**, 14. ed. São Paulo : Loyola, 2005. p.121.

³⁶ LIMA, L. O. (1998) **op. cit.**

³⁷ KUENZER, Acácia Z. Competência como práxis: os dilemas da relação ente teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 30, n.º 3, set./dez., 2004.

³⁸ SILVA, E. T. A metodologia de ensino como uma das dimensões da prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Curso de Especialização em Didática**

aplicada à educação tecnológica: disciplina: Didática aplicada à Educação Tecnológica. Brasília, 1995. 60 p. (Módulo, 8). p. 15.

³⁹ PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre : Artmed Sul, 1999.

⁴⁰ **Id. ibid.**

ABSTRACT

Carlos Antônio Barbosa Firmino; Ana Paula Furtado Soares Pontes. *Pedagogic practice experienced in federal agrotechnical schools – training for autonomy or submission?*

In this article, we analyze the work carried out by teachers of technical disciplines in three agrotechnical schools linked to the Education Ministry's Federal Network of Vocational and Technological Training, taking into consideration teaching objectives and theory-practice relationship. In this qualitative research we used content analysis to work with teachers' testimonies and to interpret how they conceive and implement their pedagogic practice in daily school work. We concluded that the prevailing pedagogic practice in those schools had a traditional-technicist and conformist approach. This approach is not conducive to training a critical and creative technician-citizen with autonomy to survive in a globalized economy according to principles for vocational training defended in the National Curricular Parameters.

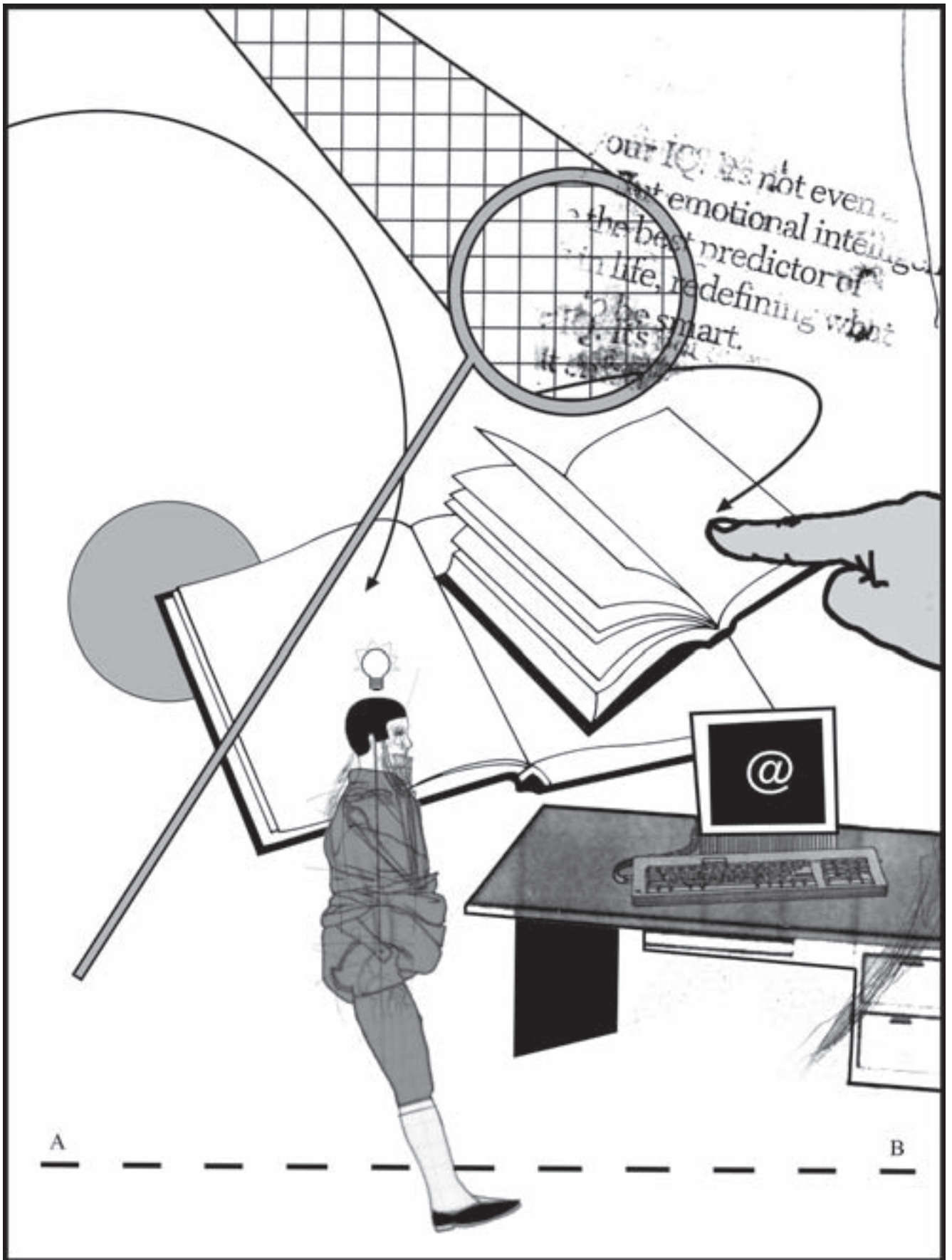
Keywords: Rural vocational training; Educational objective; Theory-practice relationship; Pedagogic practice.

RESUMEN

Carlos Antônio Barbosa Firmino; Ana Paula Furtado Soares Pontes. *La Práctica pedagógica vivenciada en escuelas agrotécnicas federales: ¿formación para la autonomía o para la conformidad?*

En este trabajo, analizamos la labor docente realizada por profesores que dictan disciplinas técnicas en tres escuelas agrotécnicas vinculadas a la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica, del Ministerio de Educación, desde la óptica de los objetivos de la enseñanza y de la relación teoría-práctica. En el estudio, de carácter cualitativo, utilizamos el análisis de contenido para trabajar las declaraciones de los profesores e interpretar de qué manera conciben y realizan ellos sus prácticas pedagógicas durante la cotidianidad escolar. Llegamos a la conclusión de que la práctica pedagógica que prevalece en esas escuelas sigue un modelo tradicional, tecnicista y conformista, que no se ajusta a la perspectiva de formación profesional de un técnico ciudadano crítico y creativo, autónomo para sobrevivir en una economía globalizada, de acuerdo a lo previsto en los principios de la educación profesional defendida en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs).

Palabras clave: Educación profesional rural; Objetivo educacional; Relación teoría y práctica; Práctica pedagógica.



TNI (TÉCNICAS PARA NARRATIVAS INTERATIVAS)

Carlos Eduardo Klimick Pereira*

Resumo

Podemos observar que, enquanto professores reclamam que seus alunos lêem e escrevem cada vez menos e pior, no altamente interativo meio da internet cresce o volume de e-mails e o número de *blogs*, *foto blogs* etc., que dão uma voz a cada um que o desejar. Portanto, parece plausível que trazer um nível mais evidente de interatividade na relação do leitor com a obra e os colegas seria um caminho para despertar o gosto pela leitura e escrita. Assim o fiz em minha pesquisa de doutorado com alunos do ensino médio da rede pública, utilizando o método TNI (Técnicas de Narrativa Interativa). O artigo traz os pressupostos teóricos da TNI, sua derivação dos RPGs, o relato da experiência de campo realizada os resultados obtidos.

Palavras-chave: Interatividade; Narrativa; Pedagogia da Autoria; Leitura; Técnica de Narrativa Interativa.

1. INTRODUÇÃO

O problema do baixo desempenho na leitura, e conseqüentemente na escrita e no próprio pensar, preocupa educadores e escritores. Eu creio que trazer um nível mais evidente de interatividade na relação do leitor com a obra e os colegas, e dar-lhe uma voz seria um caminho para despertar o gosto pela leitura e escrita. Assim o fiz em minha pesquisa de campo com alunos do ensino médio da rede pública, utilizando o método TNI (Técnicas para Narrativas Interativas) para utilização de histórias interativas para fins didáticos. A trama da narrativa é alterada de acordo com as ações das personagens, estimulando a criatividade e autonomia dos participantes, cabendo a um coordenador, chamado de narrador, a interpretação das demais personagens, a coordenação das ações e os ajustes narrativos. Esse tipo de narrativa, que é um “Jogo de Representação”, é mais conhecida pelo seu nome em inglês *Role-Playing Game* (RPG). A TNI foi sistematizada a partir das experiências de aplicação do RPG como ferramenta didática. A classificação da TNI como um método se fundamenta nas posições dos pesquisadores brasileiros Mirian Goldenberg, Hilton Japiassú e Danilo Marcondes, que definem “método” como “caminho para chegar a um fim”,

um conjunto de regras racionais para atingir um determinado objetivo. (Goldenberg, 1997)¹ (Japiassú, Marcondes, 1996)². Os RPGs vêm sendo utilizados para fins educacionais no Brasil desde 1998, sendo este pesquisador um de seus pioneiros.

A TNI se insere dentro da proposta pedagógica da Educação Flexível, que respeita as diferentes necessidades dos educandos e suas singularidades, e da Pedagogia da Autoria, que justamente estimula a construção do conhecimento e a criação, permitindo momentos de interação presencial e a distância, em suportes impresso e digital. A pesquisa traz em si ainda a proposta inovadora do Projeto Incorporais, em que a interatividade e a criação dos interatores é possível e estimulada para o suporte impresso distribuído para os interatores, de forma que cada um poderá individualizá-lo, construindo seu próprio livro, ao mesmo tempo em que constrói seu próprio caminho de aprendizado.

2. HISTÓRIAS INTERATIVAS E *ROLE PLAYING GAME* (RPG)

Inicialmente, vamos abordar as **narrativas interativas** das quais a TNI se derivou. Nessas histórias, os participantes, ou interatores, têm a possibilidade de interagir com a trama, alterando-a através das ações de personagens controladas por eles.

Muniz Sodré, professor titular do Depto. de Comunicações da Universidade Federal do Rio de Janeiro, define **narrativa** como um “discurso capaz de evocar, através da sucessão temporal e encadeada de fatos, um mundo dado como real ou imaginário, situado num

* Mestre em Design pela PUC-Rio; Doutorando em Literatura Brasileira pela PUC-Rio, bolsista do CNPq. E-mail: klimick@historias.interativas.nom.br. Site: <http://www.historias.interativas.nom.br>.

tempo e num espaço determinados. (...) Como uma imagem, a narrativa põe diante de nossos olhos, nos apresenta, um mundo.” (Sodré, 1988) [grifos do autor]³.

Interatividade é um termo amplamente usado atualmente. Diante da pluralidade de definições utilizadas, adotemos logo uma: a **interatividade** é entendida aqui como um tipo de interação em que é solicitada uma produção por parte do sujeito, uma criação, uma **autoria**. Autoria essa que se faz num diálogo, numa troca; logo, podemos falar numa co-criação. Conforme proposto pelo pesquisador brasileiro Marco Silva, professor da Uerj em seu livro *Sala de aula interativa*⁴.

A relação entre interatividade e narrativa pode ser entendida fazendo-se uma analogia com os três níveis de abertura da obra de arte propostos por Júlio Plaza em seu artigo *Arte e interatividade: autor-obra-recepção* (Plaza, 2003)⁵.

O primeiro nível de abertura da obra é aquele que permite diversas interpretações por parte do leitor ou receptor da narrativa. Por exemplo, no romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, a personagem Capitu traiu ou não o seu marido Bentinho? A decisão fica por conta do leitor. Por vezes, histórias são explicitamente trabalhadas nesse sentido pelos autores, que propõem, assim, um jogo narrativo a seus leitores. Este é o conceito usado pelo escritor italiano Ítalo Calvino para “histórias abertas”.

E, ao mesmo tempo, quis que fossem três histórias, como se diz, “abertas”, que antes de mais nada se mantenham de pé enquanto histórias, pela lógica da seqüência de suas imagens, mas cuja verdadeira existência comece no jogo imprevisível de perguntas e respostas que suscitam no leitor. (Ítalo Calvino – prefácio do livro *Os nossos antepassados*)⁶.

No segundo nível de abertura proposto por Plaza, o público pode fazer intervenções na obra, mas sem alterar suas características estruturais, o que ele exemplifica com as esculturas de Lígia Clark e os parangolés de Hélio Oiticia. Nas histórias interativas, esse conceito pode ser exemplificado nas aventuras-solo ou livros-jogos, nos quais o leitor pode escolher dentre alternativas propostas para a trama, porém, já pré-definidas pelo autor. Conforme lê a história, o leitor-jogador simultaneamente a joga, escolhendo opções para o desenrolar da mesma, mas sem poder criar opções. Normalmente, as passagens são numeradas. Por exemplo:

Você está fugindo dos bandidos quando chega a uma pinguela que não lhe parece muito confiável,

dezenas de metros abaixo há um rio caudaloso. O penhasco é rochoso, ao redor há um mato alto. Você ouve os bandidos se aproximando.

*Se quiser tentar atravessar a pinguela, vá para 45.
Se quiser enfrentar os bandidos, vá para 7.*

Como vemos, o leitor jogador pode escolher opções diferentes para o desenrolar da história, mas não poderia criar opções, como, por exemplo, tentar se esconder dos bandidos no mato.

Outro exemplo de narrativa desse tipo são os programas de TV em que o público pode, por votação, escolher qual ação a ser seguida pelo protagonista dentre um leque de opções, alterando o desfecho da história. Um exemplo relativamente recente da TV brasileira era o programa *Você decide*.

No terceiro nível de abertura proposto por Plaza, o leitor pode fazer alterações estruturais na obra, criando opções e alterando o enredo a seu critério. Plaza identifica esse nível de abertura principalmente para a mídia digital. “*Nas artes da interatividade, portanto, o destinatário potencial torna-se co-autor e as obras tornam-se um campo aberto a múltiplas possibilidades e susceptíveis de desenvolvimentos imprevisíveis em uma co-produção de sentidos.*” (Plaza, 2003)⁷.

Nas histórias interativas, essa abertura pode ser identificada na prática das sessões de *Role-Playing Game* (RPG), em que a ambientação trazida no livro de RPG é retrabalhada pelo “mestre” e jogadores em histórias criadas coletivamente, num jogo interativo entre os participantes, a obra impressa e referências extratextuais. O RPG é uma forma de narrativa que se diferencia das narrativas lineares tradicionais tendo surgido nos EUA em 1974, a partir dos jogos de guerra que simulavam batalhas em tabuleiros. O primeiro cenário usado e o mais popular é a chamada “fantasia medieval”, inspirada na obra *Senhor dos anéis*, de J. R. R. Tolkien⁸. Em sua fase atual, há uma grande diversidade de cenários (fantasia; terror; histórico; aventura etc.), e o RPG passou a ser aplicado para outros fins além do entretenimento, como educação, terapia etc.

No RPG, os praticantes criam suas personagens, que participam de histórias parcialmente contadas por um mestre do jogo (também chamado de narrador). No livro (ou qualquer que seja o suporte) de RPG, encontra-se parcialmente descrito um cenário, no qual se passarão as histórias. As personagens criadas pelos “jogadores” e pelo mestre serão coerentes com o cenário: bandeirantes e índios num cenário de Brasil colonial; cavaleiros e clérigos num cenário de Europa Medieval etc. A história começa a



■

O termo “jogo”, no contexto do RPG, não se refere à disputa, mas à interação, ao próprio ato de representar uma personagem. Os participantes de uma sessão de RPG, narrador e “jogadores”, cooperam entre si em vez de competir

● ● ●

ser contada pelo mestre, mas os “jogadores” são livres para decidir o que suas personagens falam e fazem nela. Assim, os rumos da história são freqüentemente alterados pelas ações das personagens, sendo, na verdade, uma narrativa criada em conjunto por narrador e “jogadores”. É papel do narrador preparar o enredo, representar as demais personagens e coordenar as ações durante a prática de RPG. Narrador e jogadores representam as ações de suas personagens descrevendo-as e enunciam suas falas de modo direto ou indireto. As dúvidas sobre os resultados das ações das personagens dos jogadores, quando há possibilidade de falha ou sucesso parcial, são resolvidas pelo sistema de regras.

O termo “jogo”, no contexto do RPG, não se refere à disputa, mas à interação, ao próprio ato de representar uma personagem. Os participantes de uma sessão de RPG, narrador e “jogadores”, cooperam entre si em vez de competir, sendo este um dos principais motivos do termo “jogo” ser questionado por profissionais de RPG em relação à sua prática. Lembremos que a palavra *play* em inglês tem, entre seus significados, “jogar”, “interpretar” e “brincar”, permitindo um “jogo de sentido” de difícil tradução para o português.

Os RPGs possuem variações. O mais tradicional é o “RPG lápis, papel” ou “RPG de mesa”, em que os jogadores e narrador sentam-se ao redor de uma mesa, com suas personagens descritas em fichas de papel, e usam dados para simular as chances de serem bem sucedidos ou não numa ação. Outra opção são os chamados *live actions*, que se assemelham a um teatro de improviso. Nesse caso, os jogadores se caracterizam como suas personagens e encenam as ações que pretendem realizar. No meio virtual existem duas variações: o *play by e-mail*, em que os participantes trocam mensagens em tempo real usando *softwares* como Skype ou MSN, ou trocam e-mails – em ambos os casos, os testes de

sucesso nas ações são normalmente feitos pelo narrador; a outra opção são os Mmorpg – *Massive Multiplayer Online* RPG, em que os jogadores interpretam personagens num cenário virtual. A maioria dos chamados RPGs eletrônicos são videogames em que os jogadores criam personagens que devem enfrentar desafios, passando por um roteiro predeterminado, para alcançar a vitória final. As personagens vão se tornando mais poderosas conforme vencem os desafios. Os cenários são normalmente inspirados na Idade Média ocidental ou em livros de fantasia como *O Senhor dos anéis*. Muitos jogadores e pesquisadores de RPG não consideram muitos dos jogos feitos para videogame e computador como “RPGs reais”. Pela falta de liberdade em comparação aos jogos “de mesa”, esses jogadores afirmam que esses jogos eletrônicos seriam na verdade “jogos de aventura” com elementos de RPG. Ou sejam, estariam no segundo nível de abertura narrativa, portanto mais próximos das aventuras-solo ou livros-jogos do que dos RPGs.

Por suas características de socialização, cooperação, narrativa, interatividade e interdisciplinaridade, o RPG vem atraindo a atenção de profissionais voltados para a educação em nosso país. Já contamos com educadores que aplicam o RPG em escolas, principalmente do ensino fundamental, desde 1998. Publicações com fins paradidáticos criadas por editoras de RPG surgiram no mercado a partir de 1999 com a série *Mini-Gurps*, da Devir Editora, que conta com títulos como *Entradas e Bandeiras* para conteúdos de História e *Resgate de Retirantes*⁹, que tem como tema a obra de Cândido Portinari. O Brasil conta inclusive com uma ONG dedicada a desenvolver técnicas para a utilização do RPG para fins educacionais, a Ludus Culturalis.¹⁰

Vamos nos ater um pouco mais às características do RPG, uma construção de narrativas de forma coletiva e cooperativa mediada por um sistema de regras, que podem ser interessantes para a educação.

● ● ●

A maioria dos chamados RPGs eletrônicos são videogames em que os jogadores criam personagens que devem enfrentar desafios, passando por um roteiro predeterminado, para alcançar a vitória final.

■

Ao ambientar os participantes em um cenário para a narrativa e construí-la coletivamente com uma seqüência de eventos, pelo menos parcialmente determinada pelas decisões dos participantes sobre as ações de suas personagens, o RPG tem uma capacidade de **simulação da realidade** que é vantajosa para as propostas educacionais. Conceitos de matérias que são mais distantes da realidade dos alunos ou difíceis de recriar em laboratório tornam-se mais compreensíveis. Por exemplo, uma aventura em que as personagens dos alunos têm que impedir que um asteróide atinja a Terra pode trabalhar conceitos de física e matemática. As disciplinas de História e Literatura também se beneficiam da recriação de um ambiente do passado, normalmente de difícil acesso aos alunos. Um cenário inspirado numa obra literária como, por exemplo, *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, pode ser trabalhado de forma **interdisciplinar ou multidisciplinar** em sessões de RPG pelos professores de História, Literatura, Geografia, Ética, Programa de Saúde etc. Finalizando, a construção coletiva de histórias dos RPGs demanda a **cooperação** e não a competição entre os interatores, pois todos colaboram para superar os desafios da história propostos pelo narrador. Além disso, o RPG é calcado no discurso oral, no diálogo e troca de idéias. Nesse aspecto, o RPG desenvolve **habilidades de comunicação**, pois o ato de jogar leva, naturalmente, a uma maior facilidade de se comunicar, expressar um pensamento. O RPG também permite ao jogador exercitar sua fantasia e torná-la aceitável em seu meio. Isso, por si só, dá ao jogo um grande papel como **elemento socializante**, pois, ao sentir-se aceito, o jogador começa a se despir de suas inibições e se expor mais àquele grupo social.

A utilização do RPG como ferramenta educacional, portanto, se insere em projetos pedagógicos que entendam o aluno como um construtor ativo de seu conhecimento. Mas como usar o RPG em sala de aula? O professor deve comprar um livro de RPG de entretenimento no mercado? É aí que entra a TNI.

3. BASES DA TNI: PEDAGOGIA DA AUTORIA, EDUCAÇÃO FLEXÍVEL.

Apesar do conhecido poder de sedução da passividade diante da TV, quando o chamado à aventura é feito, muitos são os heróis brasileiros que o atendem. Não é à toa que nosso país

tem uma produção tão ampla de *blogs, fotologs, orkut* etc., apesar da desigualdade digital. Em seu dia-a-dia, a professora, ou professor, depara-se com os alunos que possuem páginas na web, *blogs, fotologs*, fazem minifilmes com a câmera digital, dominam os recursos de um celular, que se aventuram a criar! Diante desse fato, torna-se óbvio que os processos educacionais, não importa se presenciais ou a distância, deveriam se aproveitar das tecnolo-

gias, mas sem jamais se limitar ao mero manuseio do equipamento e reprodução do que já foi feito, a simplesmente passar a limpo, à passividade. O educador Paulo Freire tinha como uma de suas propostas centrais, repetida em sua *Pedagogia da Autonomia*, aproveitar a experiência de vida, o saber acumulado pelos alunos em suas experiências cotidianas. “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996)¹¹.

O MEC também tem experiências sobre o assunto: em quatro anos de edição do curso a distância *TV na Escola e os Desafios de Hoje* (ofertado de 2000 a 2003), que objetivava auxiliar educadores no uso da TV Escola,¹² o número de professores que preferiu criar vídeos a escrever artigos como projeto de trabalho final surpreendeu a Secretaria de Educação a Distância (Seed) e as universidades públicas envolvidas na sua tutoria e implementação. Além disso, os professores que participaram das atividades relataram que passaram a assistir televisão e trabalhar em classe

de forma diferente da que faziam antes, pois agora se sentiam muito mais críticos e seguros com o uso de TV e vídeo. Uma outra experiência realizada em 2004 pelo MEC através da TV Escola com poesia (na qual professores e alunos foram convidados a mandar um vídeo com um poema que seria veiculado na I Semana de Poesia da TV Escola), comprovou o desejo dos participantes de criar, pois apesar de não haver prêmios ou ajuda financeira, mais de 300 vídeos foram recebidos. Pelo visto, muitos nascem autores, com algo para dizer – os modelos sociais e de escolas anteriores estariam podando esse desejo? Disposto a aproveitar esta motivação para a criação, o Departamento de Produção e Capacitação em EAD da Seed definiu como política para suas ações de capacitação, a partir de 2005, a **pedagogia da autoria**.

A pedagogia da autoria busca a apropriação das mídias para a criação de conteúdos num trabalho colaborativo de docentes

Ao ambientar os
participantes em um cenário
para a narrativa e construí-
la coletivamente com uma
seqüência de eventos,
pelo menos parcialmente
determinada pelas decisões
dos participantes sobre as
ações de suas personagens, o
RPG tem uma capacidade de
simulação da realidade que é
vantajosa para as propostas
educacionais.

e alunos, como coloca Carmen Neves: “incentiva o uso integrado de múltiplas linguagens e promove a autoria e o respeito à pluralidade e à construção coletiva, reconhecendo nos alunos, professores e gestores sujeitos ativos, e não passivos” (Neves, 2005)¹³.

É importante frisar que a pedagogia da autoria não se trata de transferir a responsabilidade do processo educacional para os alunos. Estimular a autonomia, a busca de conhecimento, a criatividade, sim. Mas os professores se fazem presentes no planejamento e acompanhamento, dando uma linha mestra, garantindo uma organicidade que faz com que os alunos adquiram conhecimentos significativos ao longo do processo.

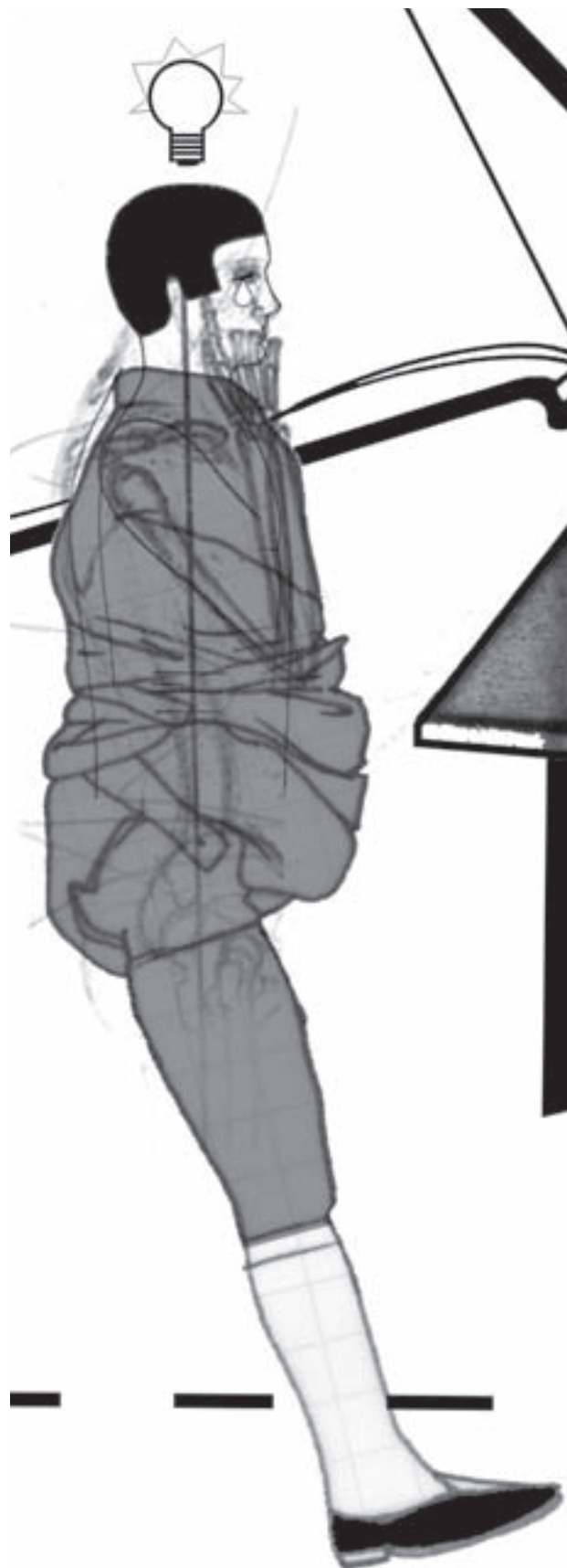
Educação flexível, em seu sentido mais amplo, constitui-se em reconhecer que todos os estudantes têm diferentes necessidades de aprendizado e criar e implementar uma estratégia educacional a partir desse fato. As diferentes necessidades são principalmente da ordem de quando e onde estudar, e sob que ritmo de aprendizado. Mas também incluem diferenças culturais, psicológicas, sociais, de conhecimentos prévios etc. (*Flinders University*)¹⁴. Lino de Macedo adverte que não basta garantir em lei o direito de todas as crianças à educação básica pública e gratuita na escola:

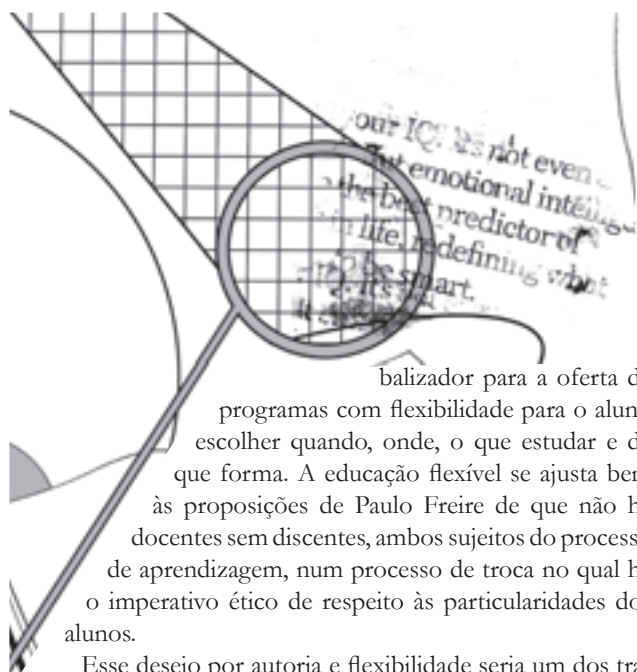
Crianças que têm o mesmo direito à educação, porém, só podem realizá-lo na prática se suas diferenças, suas histórias de vida, suas formas de interação com o mundo, seus mecanismos de construção de conhecimento, seus processos de desenvolvimento, suas relações e expectativas sociais forem considerados. (MACEDO. In: BECKER, Fernando, 2001)¹⁵

Alguns autores colocam que o *e-learning* é a realização prática da proposta teórica da educação flexível¹⁶. No meu entender o *e-learning* é um recurso pedagógico poderoso para a educação flexível, mas considerá-lo condição necessária para tal seria uma inflexibilidade.

A educação flexível é **centrada no aluno**, do qual espera-se uma postura ativa e uma responsabilidade pelo seu processo de aprendizado. Segundo a *Australian Flexible Learning Framework*¹⁷, a educação flexível se fundamenta nas teorias construtivistas de aprendizado, em que este é visto como um processo interativo de construção ativa do conhecimento, e não de sua recepção passiva da parte do professor. Os alunos entram num processo de descoberta, usando o que já sabem para aprender o que precisam ou que atrai seu interesse, em que o professor é um guia e orientador.

Objetiva-se que o aluno aprenda a aprender, a pesquisar e raciocinar criticamente, a trabalhar de forma colaborativa. Os papéis tradicionais de professor e aluno são então alterados. O professor torna-se muito mais um facilitador, um orientador, um guia, do que o mestre único detentor do conhecimento. O aluno, por sua vez, torna-se um construtor ativo do seu conhecimento, em vez de um receptor passivo. Fernando Becker observa que no construtivismo os pólos de ensino e aprendizagem se reposicionam; passa a existir uma troca em que o professor ensina e aprende, aperfeiçoando sua docência, e o aluno aprende e ensina. O ambiente torna-se então propício para a construção do conhecimento e a descoberta do novo¹⁸. Esse é o princípio





balizador para a oferta de programas com flexibilidade para o aluno escolher quando, onde, o que estudar e de que forma. A educação flexível se ajusta bem às proposições de Paulo Freire de que não há docentes sem discentes, ambos sujeitos do processo de aprendizagem, num processo de troca no qual há o imperativo ético de respeito às particularidades dos alunos.

Esse desejo por autoria e flexibilidade seria um dos traços emergentes do momento em que vivemos, uma mudança de paradigma para um ambiente mais interativo. Marco Silva¹⁹ propõe que a emergência atual da interatividade se dá em três esferas: tecnológica, mercadológica e social. O forte apelo da interatividade seria socialmente ligado ao momento contemporâneo de crise dos grandes projetos e ideologias e valorização do individualismo, potencializado e fortemente evidenciado tecnologicamente pelas mídias interativas, e aproveitado e dinamizado mercadologicamente na relação das empresas com seus consumidores. As três esferas se influenciam e modificam recursivamente, sem que haja preponderância de uma sobre a outra. Para o autor, novos paradigmas estão se formando e requerendo novas perspectivas educacionais²⁰. Pois não é suficiente introduzir as novas tecnologias em sala de aula sem que o professor se prepare para usá-las dentro de uma lógica interativa. Caso contrário, as novas mídias simplesmente reproduzirão as práticas tradicionais de outro modo, “passando a limpo” sua atuação de uma mídia para outra. Um outro “modo de pensar” se faz preciso.

De forma similar, Fernando Becker propõe que as práticas pedagógicas se fundamentam em determinadas epistemologias. Assim, a superação de um modelo arcaico de pedagogia diretiva para o de uma pedagogia relacional terá como condição necessária, ainda que não suficiente, uma crítica epistemológica (Becker, 2001)²¹.

A TNI se insere dentro da proposta pedagógica da Educação Flexível, que respeita as diferentes necessidades dos educandos e suas singularidades, e da Pedagogia da Autoria, que justamente estimula a criação, pois ambas promovem a construção do conhecimento permitindo momentos de interação presencial e a distância, em suportes impresso e digital. Propostas que se encontram em consonância com os princípios da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, que estipulam que não há docência

sem discência, seu compromisso ético de reconhecer e respeitar as particularidades dos alunos como co-sujeitos do processo educacional, com seu saber indispensável “*que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção*” (FREIRE, 1996)²². É nesse ambiente que a TNI oferece a sua contribuição.

4. O MÉTODO TNI

A TNI (Técnicas para Narrativas Interativas) busca extrair dos RPGs um método de criação de narrativas coletiva e cooperativamente para fins educacionais. Assim, não é o caso de utilizar todo o aparato que envolve os RPGs lúdicos vendidos comercialmente, mas sim se valer de um conjunto de técnicas para envolver os alunos numa atividade dentro de uma proposta de *edutenimento*, de aprendizado lúdico. A TNI costuma ter dois propósitos: **avaliação de aprendizado**, verificando se os conteúdos trabalhados em aulas anteriores foram assimilados, avaliando ao aprendizado, e não o aluno; **construção de conhecimento** através da TNI, contextualizando o conhecimento e estimulando os alunos a pesquisar e debater.

Em São Paulo, a Ludus Culturalis organiza, desde 2002, os **Simpósios de RPG & Educação**, voltados principalmente para professores dos ensinos fundamental e médio, tendo já sido realizadas quatro edições do evento. No Paraná já foram realizados dois **Colóquios Curitiba RPG & Educação**. No Rio de Janeiro, tivemos já dois eventos de encontro de pesquisadores acadêmicos sobre as histórias interativas, o **Simpósio Histórias Abertas**²³. O pioneirismo nessa área parece ser brasileiro, pois apesar de haver iniciativas similares de aplicação do RPG à educação nos EUA e na Europa, o Brasil é o primeiro país a ter eventos criados especificamente para esse fim e a buscar desenvolver um corpo sistemático de estudos sobre o tema, segundo pude verificar em visitas à convenção GenCon, a maior de *hobby games* dos EUA, em 2004 e 2006, e em pesquisas na internet.

O método TNI vem sendo sistematizado a partir das experiências e trocas realizadas em simpósios, com algum material já publicado (ZANINI, 2004)²⁴ (KLIMICK, 2006)²⁵. Um conjunto de princípios norteadores e técnicas narrativas sob um paradigma



*ensinar não é transmitir
conhecimento, mas criar as
possibilidades para a sua
produção ou a sua construção*



*Os jogadores de TNI tendem
a debater mais e avançar
lentamente na história;
afinal, eles não estão
seguindo um roteiro.*



pedagógico construtivista constituem o estágio atual da TNI. A seguir, serão descritas as três fases de um projeto de TNI, bem como duas experiências de campo realizadas em níveis diferentes de ensino e os resultados alcançados.

A utilização da TNI envolve três fases: pré-sessão; sessão; pós-sessão.

Na fase **pré-sessão** é feita a seleção dos conhecimentos a serem trabalhados via TNI – se o trabalho será interdisciplinar ou com apenas uma disciplina, os tópicos que serão vistos e de que ponto de vista, a bibliografia a ser utilizada etc.

Essa também é a fase em que se determina qual tipo de TNI será utilizada: uma dinâmica presencial em sala, usando a imaginação e a oralidade, inspirada no RPG “de mesa”, em que os alunos permanecem sentados e têm as características de suas personagens descritas em fichas; *live action*, teatro de improviso com oralidade e linguagem corporal. Nessa dinâmica, os alunos se caracterizam como suas personagens, portanto há preocupação com figurino e cenário para a narrativa; virtual – interação *online* síncrona ou assíncrona. É realizada via e-mail ou interfaces de comunicação instantânea como Skype ou MSN Messenger. Normalmente os alunos vão para o laboratório de informática da instituição de ensino para interagir virtualmente com o mestre ou narrador e entre si.

Nessa fase é feita a elaboração do cenário de TNI, que deve permitir a realização de várias histórias e não só de uma, e da trama com base nos conhecimentos a serem trabalhados. O roteiro deve ser simples, deixando bastante espaço para as intervenções dos alunos. Os jogadores de TNI tendem a debater mais e avançar lentamente na história; afinal, eles não estão seguindo um roteiro. Considere o perfil dos alunos para escolher os desafios: cenas de ação, mistérios e enigmas, debates etc. As personagens que serão interpretadas pelo narrador ou narradores também são elaboradas nessa fase.

Dada a importância dos mestres ou narradores para o sucesso de uma atividade de TNI, eles deverão ser selecionados

e treinados cuidadosamente nessa fase, bem como possíveis auxiliares e o coordenador central dos narradores.

Por fim, sendo essa uma fase de planejamento, deve-se determinar quantas aulas serão dedicadas à TNI, idealmente deixando uma margem de pelo menos uma sessão para as eventualidades dos alunos resolverem a trama antes ou depois do previsto.

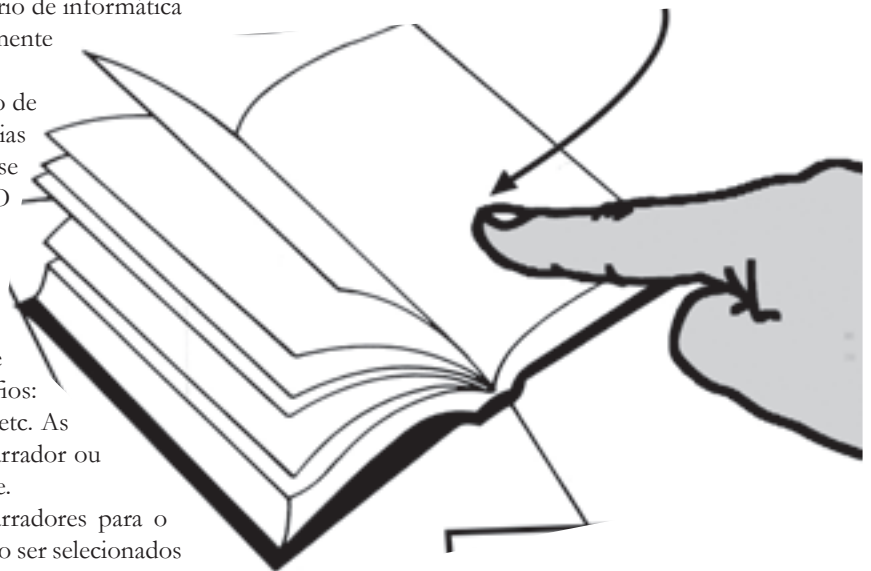
No caso de projetos multidisciplinares ou transdisciplinares, um professor poderá atuar como o coordenador do projeto, mas o ideal é que todos os professores das matérias envolvidas participem das reuniões de planejamento e aprovação do roteiro.

A segunda fase é aquela durante a qual transcorrem as **sessões** de TNI propriamente ditas com os alunos.

O narrador (ou narradores) pode ser um membro do corpo docente ou alunos coordenados pelo professor, qualificado em TNI ou conhecedor de RPG e dos princípios do método TNI. Ao narrador ou narradora cabe descrição do cenário (época, local, política e cultura); interpretação das suas personagens; condução da narrativa, alterando eventos conforme as ações das personagens, mantendo o tom da história e buscando trabalhar os conhecimentos objetivados.

Uma boa estratégia é dividir a turma em grupos menores para facilitar a condução da atividade. Os grupos podem atuar de forma totalmente independente, cada um criando a sua própria história, permitindo depois a comparação dos diferentes rumos que a trama básica igual para todos seguiu de acordo com as decisões dos jogadores de cada grupo. Outra opção é interligar as narrativas dos grupos em uma grande trama geral. Esta é uma tática interessante para a disciplina de História, em que a turma pode ser dividida em grupos com cada um decidindo as ações de determinados grupos sociais. Por exemplo, burgueses e nobres na Revolução Francesa. Para saber mais sobre as estratégias, acesse <http://www.ludusculturalis.org.br/educacao/estrategias.php> ou <http://www.historias.interativas.nom.br>.

A última fase é a **pós-sessão**, em que é feita uma avaliação da atividade após seu encerramento. É feito um levantamento dos pontos bem sucedidos e dos pontos que podem ou precisam ser



• • •

O metajogo em TNI abre espaço para a criatividade dos jogadores, que podem contribuir com textos de vários tipos: diários de personagens, desdobramentos dos enredos jogados, imagens, letras de músicas, poesias etc., e realizar sessões individuais com os mestres de jogo. Por esses motivos, o metajogo foi a estratégia que utilizei em para estimular a produção escrita por parte dos interatores.

■

revisitos. Nesse estágio, questiona-se também o que se aprendeu com a atividade. Mas não somente os docentes atuam nessa fase, há espaço para os discentes também. Esse é um bom momento para o estímulo à escrita e uma reflexão sobre a história vivenciada. Os alunos podem ser solicitados a produzir textos como diário da personagem; desdobramento da história; desenvolvimento do cenário; criação de outros roteiros etc.

5. PESQUISA DE CAMPO: FORMAÇÃO DE LEITORES COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

O trabalho se inseriu na área interdisciplinar de pesquisas sobre leitura, dentro da qual está a questão da formação do leitor, em que se objetiva desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos além da simples alfabetização. O termo “leitura” é aqui compreendido em seu sentido amplo, conforme proposto pela Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio: *“A leitura é entendida hoje como uma interação entre o texto e o leitor, ambos forjados*

*no amplo circuito de significações e mídias da contemporaneidade; como experiência do diálogo entre o sujeito e as textualidades/linguagens do mundo pós-moderno”*²⁶.

O meu objetivo era estimular uma produção escrita crítica por parte dos alunos, por ser nosso pressuposto que não há escrita sem leitura. A produção escrita tinha duas instâncias: opcional e livre durante as sessões de RPG. Os alunos e mestres interatores participantes podiam trazer poemas, letras de músicas, imagens, qualquer produção textual que no entender deles contribuísse para as sessões e/ou fosse representativa de suas personagens ou das tramas vividas; a outra produção escrita era obrigatória, constituindo-se de um texto de avaliação da atividade e um fichário da personagem com breve descrição e histórico e possível destino após a trama vivida. Combinava-se assim o “prazer da leitura” com a “necessidade da leitura”.

As contribuições dos interatores foram estimuladas pela TNI através da prática do metajogo – prática, proposta por Phil Vechione na palestra *Metagaming*, assistida por mim na GenCon 2004²⁷. Segundo Vechione, uma possível conceituação de metajogo seria a de jogo fora do momento de jogo, ou seja, o jogo que continua depois que acaba uma sessão de jogo ou que ocorre entre diferentes sessões de jogo. Vechione postula que todos os jogos apresentam essa característica, mas apenas alguns a pressupõem no seu design, sobretudo os jogos com peças colecionáveis. A elaboração de estratégias por duas pessoas disputando partidas de xadrez entre as partidas seria um exemplo. No RPG, isso existe; porém, poucos jogadores dedicam-lhe tempo; e poucas páginas nos livros são voltadas a isso. Ele propõe então diferentes formas de estruturar práticas de metajogo nas sessões de RPG: *blogs*, troca de e-mails e fóruns entre jogadores, websites sobre as histórias que estão sendo jogadas, tudo ocorrendo além das sessões em que o grupo se reúne. O metajogo em TNI abre espaço para a criatividade dos jogadores, que podem contribuir com textos de vários tipos: diários de personagens, desdobramentos dos enredos jogados, imagens, letras de músicas, poesias etc., e realizar sessões individuais com os mestres de jogo. Por esses motivos, o metajogo foi a estratégia que utilizei em para estimular a produção escrita por parte dos interatores.

A outra decisão metodológica foi a de separar a turma de trinta alunos em vários grupos menores, de no máximo oito alunos, de forma a abrir maior espaço para a participação de cada um durante as sessões, estimulando a interatividade e a produção criativa. Para esse fim, eram necessários mestres-auxiliares coordenados por mim e meu estagiário de pesquisa. Propôs-se então oferecer aos alunos de 3º ano do ensino médio que já fossem participantes de RPG a oportunidade de participar da pesquisa como mestres auxiliares que seriam treinados em TNI.

Oito alunos do terceiro ano do ensino médio e um estagiário atuaram como narradores ou mestres de RPG para cerca de trinta alunos de uma turma do primeiro ano do ensino médio, que participaram como jogadores. Os oito mestres receberam um curso de cinco aulas sobre TNI e um livro introdutório de RPG baseado no romance *Capitães da areia*, de Jorge Amado com o roteiro da aventura.

O treinamento prévio dos mestres voluntários (alunos do Colégio) em TNI foi considerado vital por mim e pelos próprios alunos “mestres de RPG”, termo que preferiram a narradores de RPG. Além de questões de narrativa na literatura, TV, cinema e RPG, também foi demonstrada a diferença entre o RPG praticado entre os amigos e o RPG utilizado como ferramenta didática em ambiente escolar.

A pesquisa trouxe em si ainda a proposta inovadora do Projeto Incorporais, em que a interatividade e a criação são estimuladas via o suporte impresso distribuído para os interatores, de forma que cada um poderá individualizá-lo, construindo seu próprio livro, ao mesmo tempo em que constrói seu próprio caminho de aprendizado²⁸. A concepção e produção dos suportes impresso e digital foram baseadas no método denominado Design Poético, desenvolvido na pesquisa de doutorado de Eliane Bettocchi²⁹, a partir da observação que, mesmo sendo um conteúdo interativo e hipermediático, o RPG continua sendo maciçamente veiculado em suporte impresso, sob a forma de livros e revistas, sem abrir espaço para uma intervenção mais direta dos usuários cada vez mais acostumados à flexibilidade dos suportes eletrônicos. O cenário foi veiculado em livros impressos em gráfica digital, encadernados com colchetes, permitindo que a ordem das folhas seja manipulada e que sejam feitas inserções e retiradas de material a critério de cada interator. A diagramação pressupõe espaços vazios e incentivos à participação dos jogadores, convidando-os a preencherem estes espaços com seus próprios textos.

Local e público da pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada em 2004, com uma turma de alunos do primeiro ano do ensino médio do colégio público estadual Vicente Januzzi, situado na Avenida das Américas, 6.120, Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro. Um grupo de oito alunos do 3º ano do ensino médio foi treinado para ser os mestres-auxiliares para seus colegas de 1º ano. A atividade foi determinada como obrigatória pelo professor de português João Carlos Baptista, sendo considerada como aula e avaliada, contando pontos para a aprovação. Foi determinado um período de quatro a seis aulas para a atividade, dependendo do desenrolar dos eventos.

Esse era o ponto da “necessidade de leitura” e faltava preparar o “prazer da leitura”. Além do interesse que seria trazido pela interatividade, socialização e estímulo a uma produção criativa, seria

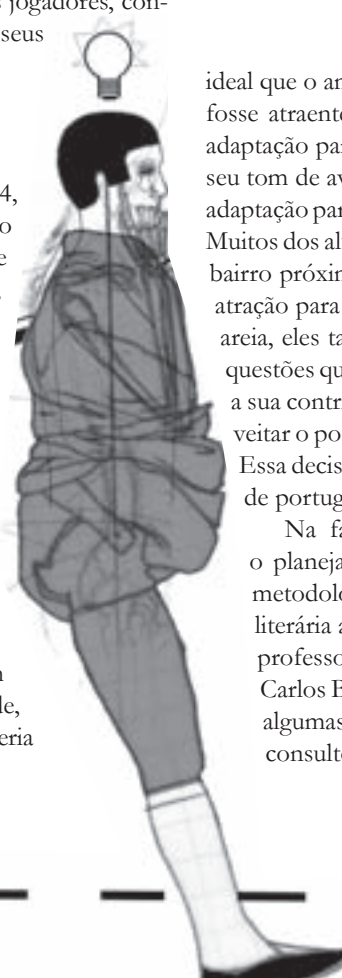
• • •

*a interatividade e a criação
são estimuladas via o
suporte impresso distribuído
para os interatores, de
forma que cada um poderá
individualizá-lo, construindo
seu próprio livro, ao mesmo
tempo em que constrói
seu próprio caminho de
aprendizado*

■

ideal que o ambiente da ação a ser co-narrada pelos interatores fosse atraente para os alunos. A obra literária escolhida para adaptação para RPG foi *Capitães da areia*, de Jorge Amado, por seu tom de aventura, com várias peripécias que facilitavam sua adaptação para uma narrativa participativa e engajamento social. Muitos dos alunos da escola eram residentes da Cidade de Deus, bairro próximo à escola, portanto consideramos que, além da atração para os jovens do espírito aventureiro dos capitães da areia, eles também teriam uma certa noção indireta daquelas questões que poderiam trazer para as personagens, facilitando a sua contribuição para o metajogo. Ou seja, buscamos aproveitar o postulado de Freire de aproveitar a vivência discente. Essa decisão foi tomada em comum acordo com o professor de português João Carlos de Moraes Baptista.

Na fase de **pré-sessão**, como vimos, foi realizado o planejamento geral da aplicação da TNI. Definiu-se a metodologia a ser utilizada, o local da pesquisa e a obra literária a ser trabalhada. Foram realizadas reuniões com a professora Laura Coutinho e o professor de português João Carlos Baptista, que aceitou participar do projeto cedendo algumas de suas aulas para a pesquisa e atuando como consultor. Na troca de idéias, foi escolhida a obra literária



A

a ser trabalhada via TNI com os alunos. Foi feito o convite aos alunos do 3º ano do ensino médio para atuarem como mestres de RPG para os alunos do 1º ano ensino médio e o treinamento dos que aceitaram participar da pesquisa.

Durante a **fase das sessões de TNI** com os alunos, eu assumi o papel de “mestre-coordenador”, apoiando os mestres de cada grupo, tirando dúvidas etc.

Os grupos de alunos ficaram divididos em duas salas, para que o ruído das interpretações não ficasse excessivo, e eu circulava entre uma sala e a outra.

As atividades foram feitas sob a supervisão do professor João Carlos Baptista, que aprovou o roteiro antes do seu início das sessões de RPG. Estas foram realizadas às quartas-feiras à tarde, nos dois tempos de aula do professor João. Foram utilizadas seis aulas no total.

Os métodos que utilizei para avaliar o andamento dessa fase da TNI foram observação participante e entrevistas semi-estruturadas com os alunos-mestres e alguns dos alunos jogadores.

Pude perceber que a grande maioria da turma estava bem motivada durante as sessões de RPG e participando bem. Um dos alunos-jogadores trouxe imagens do elevador do Lacerda, na Salvador anterior à reforma da década de 1960; outro trouxe letras de música durante a sessão; outra trouxe uma matéria de jornal com fotos da época etc.

Outro aspecto que se tornou evidente foi a necessidade de uma boa preparação por parte dos mestres de TNI. Os alunos-mestres que se sentiam inseguros tinham mais dificuldades para empolgar seus alunos-jogadores com a atividade. O desenrolar da narrativa nesses casos tinha um ritmo irregular e um maior número de alunos-jogadores faltantes. O fato do RPG ser para eles uma diversão voluntária no seu cotidiano e ali estar como atividade obrigatória pesou para alguns dos alunos-mestres.

A fase de **pós-sessão** de TNI incluiu a produção dos textos obrigatórios por parte dos alunos, minha avaliação deste material e nova rodada de entrevistas com o professor João Carlos Baptista, com os alunos-mestres e alguns dos alunos-jogadores.

Material produzido pelos alunos

O professor João solicitou aos alunos que fizessem um texto de avaliação da atividade e um dossiê de suas personagens, com um relato ou diário das aventuras vividas, certidão de nascimento e perfil da personagem. Os alunos poderiam colocar imagens, poemas ou letras de música que “tivessem a ver com a personagem”.

Nos textos escritos de avaliação da atividade, cerca de 80% dos alunos aprovaram a experiência.

Na avaliação do material escrito produzido pelos alunos, não me preocupei em avaliar a gramática e tampouco achei válido fazer uma análise de discurso nesse momento. Fiz então uma avaliação qualitativa, procurando observar a quantidade de material escrito, a coordenação de idéias, o relato das histórias vividas, a criatividade e o capricho da apresentação da material (pela afetividade que demonstra).



*nas aulas normais, é preciso
fazer pressão para que os
alunos cumpram o horário.
Nas aulas com RPG, não
só isso não era necessário,
como muitos ficavam após
o horário para continuar
jogando.*



A maioria dos alunos relatou a trama vivenciada de forma quase episódica, ficando no nível da fabulação. Eventos que fazem parte do livro e que foram deslocados para o roteiro do RPG pareceram ter sido bem assimilados e fizeram parte dos relatos.

Quase todos alunos trouxeram letras de música e/ou poesias que se relacionavam com a personagem. As imagens eram fotos ou desenhos de próprio punho e foram usadas para ilustrar o texto sobre a personagem.

No geral, tanto no perfil da personagem quanto no diário, tive a impressão que as moças escreveram mais material do que os rapazes, preocupando-se com a psicologia da personagem além do relato dos eventos vividos. Algumas se preocuparam em dar o ponto de vista da personagem em relação aos eventos da narrativa, como ela os encarava.

Alunos e mestres aparentemente puderam se relacionar bem com a situação dos *capitães da areia* de meninos de rua que se tornam menores infratores. As personagens eram normalmente compostas com histórias familiares trágicas, como morte dos pais, abandono da família pelo pai, figura paterna violenta, mãe violenta etc. Mas com duas exceções, os finais das personagens eram felizes, superando as adversidades nas quais se encontravam. Uma das moças colocou como destino da sua personagem (uma menina que havia se unido aos capitães da areia) tornar-se militante operária ao lado de Pedro Bala, casando-se e tendo filhos com ele, e morrendo idosa, feliz e com netos.

Também pude notar uma “atualização” do nível de violência da história. Ao contrário do livro, os *capitães da areia*, em algumas das aventuras relatadas pelos alunos, praticam assaltos violentos e matam membros do bando rival de Ezequiel.

A produção escrita foi bem satisfatória, com alguns alunos demonstrando criatividade tanto nos textos quando na apresentação, com desenhos elaborados, “pastinhas” feitas à mão para

abrigar o material escrito etc.

Entrevistas com o professor João Baptista

Em entrevista, o professor João Baptista me relatou que, antes do projeto, tinha apenas um conhecimento teórico superficial do RPG, sabia que era um *“jogo que contava histórias”*.

O professor João Baptista afirmou que a produção escrita e imagética dos alunos-jogadores, assim como a sua empolgação com a atividade, foram acima do esperado.

Em relação ao interesse da turma, ele destacou que alunos inicialmente resistentes à atividade acabaram se empolgando e participando bastante, podendo citar nominalmente pelo menos uma aluna. O professor João lembrou que, nas aulas normais, é preciso fazer pressão para que os alunos cumpram o horário. Nas aulas com RPG, não só isso não era necessário, como muitos ficavam após o horário para continuar jogando. *“Eu via um prazer maior em estar na escola. Gostei, porque normalmente os alunos não têm prazer na escola”*. Ele me disse que nem todos os alunos gostaram, mas a grande maioria gostou e pouco mais da metade lhe pediu para ter a atividade novamente. Ele considerou isso ótimo, pois nunca uma atividade tem aprovação unânime.

Em relação à produção escrita, ele a achou ótima. Havia problemas gramaticais e de estrutura, mas alguns textos eram bem criativos. Uma aluna também oralizou mais para ele do que escreveu, talvez por preguiça. O mais importante para o professor João foi reconhecer um esforço para a escrita que não era comum, mesmo quando esta também era obrigatória em outras ocasiões. Alunos que normalmente nada escreviam buscaram apresentar uma história. *“Surgiu um material escrito de quem antes não produzia nada. Foi um retorno ótimo”*.

6. CONTRIBUIÇÕES

Daniel Pennac afirma que o verbo “ler”, como “amar”, não suporta o imperativo (PENNAC, 1993)³⁰ e propõe a leitura solidária como porta para o prazer de leitura que levará à leitura solitária. Leitura solidária, onde um lê para os outros, e a solitária, em que se lê para si, podem se reforçar em círculos de leitura, conforme atesta a experiência de Eliana Yunes, comprovando não só que a leitura precede a escrita como também a multiplicidade de leituras: escritos, imagens, cidades, pessoas... (YUNES, 2002)³¹ Tânia Dauster aponta em suas pesquisas sobre a leitura como prática que vai bem além da simples decodificação de palavras, um processo de interpretação e produção de sentidos que comporta diversos estágios, dois temas significativos para a formação do leitor: o prazer e a narrativa, em que novamente a leitura feita de forma coletiva leva a uma maior capacitação dos alunos (DAUSTER, 1994)³². Diante da relação exposta entre leitura solidária e solitária, coletiva e individual, com sua conseqüente relação entre oralidade e leitura/escrita, pode-se perceber que o prazer de ler nasce imbricado na relação com o outro e que o prazer de escrever pede espaço para uma voz.

Portanto, a TNI como recurso metodológico para a criação

coletiva de narrativas de forma cooperativa, em que os interatores possam desfrutar de uma interação social criativa, parece ter muito a contribuir para a capacitação de leitores, para o desenvolvimento de habilidades de escrita e a formação do próprio prazer da leitura. A capacidade de simulação e a evidente relação causal entre as ações das personagens e o desenvolvimento da narrativa levam naturalmente os interatores a reflexão crítica e questionamentos éticos. A produção de textos e sua possível divulgação proporcionam um desenvolvimento da criatividade e auto-estima dos participantes.

A pesquisa realizada no colégio Vicente Januzzi parece demonstrar a consistência teórica da TNI e trouxe algumas reflexões importantes para sua fundamentação metodológica.

Em primeiro lugar, foi confirmada a eficácia de **dividir a turma em grupos menores**, cada um com um mestre. Os mestres de grupo são então coordenados e apoiados por um mestre-coordenador. Esse método permite que os mestres tenham grupos relativamente pequenos de jogadores, o que possibilita uma maior participação de todos os interatores, reforçando o lúdico ao mesmo tempo em que facilita a assimilação de conteúdos.

Também foi possível observar que **cenários próximos do imaginário dos jogadores** são mais facilmente compreendidos e trabalhados, tornando os participantes mais seguros para determinar as intervenções de suas personagens. Auxiliando, portanto, no alcance dos objetivos pedagógicos das atividades de TNI. Uma conseqüência a ser observada, no caso dos alunos



*Diante da relação exposta
entre leitura solidária
e solitária, coletiva e
individual, com sua
conseqüente relação entre
oralidade e leitura/escrita,
pode-se perceber que o prazer
de ler nasce imbricado na
relação com o outro e que o
prazer de escrever pede espaço
para uma voz.*

do colégio Vicente Januzzi, parece ter sido a “atualização” do nível de violência dos menores infratores.

A **importância da atuação dos mestres** ficou evidente durante a fase das sessões de RPG. A preparação do narrador é vital para o sucesso da atividade, o que demanda o esforço para pesquisar e desenvolver a TNI para facilitar sua assimilação por educadores e alunos voluntários.

Diante das dificuldades iniciais dos alunos-mestres com os alunos-jogadores, creio ser interessante a utilização de um livro-jogo antes das sessões de RPG, para que os alunos-jogadores tenham um contato prévio com as histórias interativas antes de chegar ao RPG, tornando o trabalho dos mestres de grupo menos difícil.

Finalmente, foi curioso observar que o público feminino, normalmente pouco presente no universo do RPG, não somente assimilou bem a proposta como, em sua maioria, produziu bastante e com entusiasmo. Observa-se então o **peso da apresentação e das comunidades de leitores**. Uma forma narrativa com a qual elas não se relacionavam em seu ambiente normal foi abraçada com entusiasmo no ambiente escolar.

A pesquisa de campo realizada no colégio Vicente Januzzi indica, pelas observações e entrevistas realizadas bem como avaliação do material escrito, que a prática do RPG, aparentemente **estimula a criatividade** dos alunos, traz o interesse pela narrativa e **mobiliza uma produção escrita**, mesmo nos alunos com mais dificuldade ou mais relutantes em relação a ela.

O próximo passo que se pretende realizar são **oficinas de TNI** para educadores. O objetivo mais visível das oficinas é apresentar o método aos professores e qualificá-los para que possam aplicá-lo, se o desejarem, com seus alunos. Outro objetivo, não menos importante e por isso não secundário, é o de propiciar uma reflexão crítica sobre suas atividades, ao mesmo tempo em

que a criatividade e a autonomia são estimuladas. Conforme já vimos, a libertação de modelos pedagógicos arcaicos demanda uma crítica epistemológica, uma mudança paradigmática. As histórias interativas com um suporte impresso trazem a familiaridade da narrativa e do suporte, mas podem ajudar a abrir o caminho mental para a interatividade e a utilização da mídia digital em sua plenitude. Como coloca Paulo Freire: “*Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*” (FREIRE, 1996)³³.

NOTAA

- ¹ GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro : Record, 1997. p. 104.
- ² JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1996. p. 181.
- ³ SODRÉ, Muniz. **Best seller**: a literatura de mercado. São Paulo : Ática: 1988. p. 75. Série Princípios.
- ⁴ SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 3ª ed. Rio de Janeiro : Quartet Editora, 2002.
- ⁵ PLAZA, Júlio. Arte e Interatividade: autor-obra-recepção. **Concinnitas** – Revista do Instituto de Artes da Uerj, Rio de Janeiro, v. 4, n.4, p.7-34. mar., 2003.

• • •

As histórias interativas com um suporte impresso trazem a familiaridade da narrativa e do suporte, mas podem ajudar a abrir o caminho mental para a interatividade e a utilização da mídia digital em sua plenitude.



- ⁶ CALVINO, Ítalo. **Os nossos antepassados**. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo : Companhia das Letras, 2001.
- ⁷ PLAZA, Júlio. (2003) **op. cit.**, p. 22.
- ⁸ TOLKIEN, Tolkien. **The Lord of the Rings**. London: Unwin Hyman Limited, (1954) 1988 Trilogia de livros (The Fellowship of the Ring; The Two Towers; The Return of the King). A obra descreve uma história épica em um cenário de inspiração medieval européia em que heróis de diferentes raças (humanos, elfos, anões e hobbits) se unem para enfrentar o maligno Sauron. A trilogia foi adaptada para o cinema em três filmes nos anos de 2001, 2002 e 2003.
- ⁹ RICON, Luiz Eduardo. **Mini Gurps: entradas e bandeiras**. São Paulo: Devir, 1999; LOURENÇO, Carlos Eduardo. **Mini Gurps: O Resgate de "Retirantes": uma aventura de RPG pela vida de Cândido Portinari**. São Paulo: Devir, 2003.
- ¹⁰ <http://www.ludusculturnalis.org.br>.
- ¹¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo : Paz e Terra, 1996. p. 30.
- ¹² TV Escola é um Programa da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação. Ele é composto de um kit tecnológico enviado a milhares de escolas, e um canal de televisão via satélite destinado exclusivamente à educação que entrou no ar, em todo o Brasil, em 4 de março de 1996, e passa programas para serem gravados. No website (<http://portal.mec.gov.br/seed/>) encontramos informações gerais sobre o programa, material para download, conteúdo complementar, e-mail para contato etc.
- ¹³ NEVES, Carmen Moreira de Castro. **Pedagogia da Autoria. Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.31, n.3, set./dez., 2005. p. 21.
- ¹⁴ <http://www.flinders.edu.au/flexed/whatis.htm>, capturado em 02/07/07.
- ¹⁵ MACEDO, Lino de. Prefácio. In: BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre : Artmed, 2001. p. vii.
- ¹⁶ <http://www.elearnspace.org/starting/flexiblelearning.htm>, capturado em 02/07/07.
- ¹⁷ <http://flexways.flexiblelearning.net.au/aboutfl/whatisfl.asp>, capturado em 02/07/07.
- ¹⁸ BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre : Artmed, 2001.
- ¹⁹ SILVA, M. (2002) **op. cit.**
- ²⁰ **Id. ibid.**
- ²¹ BECKER, F. (2001). **op. cit.**, p. 30.
- ²² FREIRE, P. (1996) **op. cit.**, p. 22.
- ²³ <http://www.historias.interativas.nom.br/simposiorpg/index.html>.
- ²⁴ ZANINI, Maria do Carmo (Org.) **SIMPÓSIO RPG & EDUCAÇÃO, I. Anais**. São Paulo : Devir, 2004.
- ²⁵ KLIMICK, Carlos. **RPG & educação: metodologia para o uso paradigmático dos role playing games**. In COELHO, Luiz Antônio L. (Org.) **Design método**. Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio, 2006. p. 143-161.
- ²⁶ <http://www.catedra.puc-rio.br/apresentacao.htm>, capturado em 27/08/07. A Cátedra de Leitura UNESCO na PUC-Rio, por exemplo, envolve os Departamentos de Letras, Educação e Artes e Design.
- ²⁷ VECCHIONE, Phil. **Metagaming**. Palestra realizada na GenCon Indy 2004, Indianápolis, EUA, out. 2004. Disponível em www.dnaphil.com.
- ²⁸ <http://www.historias.interativas.nom.br/incorporais>.
- ²⁹ BETTOCCHI, Eliane. **Design poético: intersemiose e abertura no projeto gráfico de um RPG**. Design, arte e tecnologia: espaço de trocas. São Paulo : Universidade Anhembi-Morumbi, 2006. (CD-ROM/PC Windows).
- ³⁰ PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. de Leny Werneck. Rio de Janeiro : Rocco, 1993.
- ³¹ YUNES, Eliana. **Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo**. In: YUNES, Eliana. (Org.) **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio, 2002.
- ³² DAUSTER, Tânia. **Nasce um leitor**. In: VAZ, Paulo Bernardo et al. **Leitura e leitores**. FBN/Proler, Casa de Leitura. Rio de Janeiro, 1994.
- ³³ FREIRE, P. (1996) **op. cit.**, p. 39.

ABSTRACT

Carlos Eduardo Klimick Pereira. *Interactive Narrative Techniques.*

We observe that while teachers complain that their students read and write increasingly less and worse, the volume of e-mails and the number of blogs, fotologs, etc. are only growing and providing voice to everyone who desires one. Hence, it seems likely that increasing interactivity between the reader, written material, and colleagues would be a way to stimulate reading and writing. This was done in my doctoral research with public high-school students, utilizing the method of interactive narrative techniques. The article includes the theoretical assumptions of interactive narrative techniques, their derivation from RPGs, an account of field experience, and its results.

Keywords: *Interactivity; Narrative; Authorship pedagogy; Reading; Interactive narrative technique.*

RESUMEN

Carlos Eduardo Klimick Pereira. *TNI (Técnicas para Narrativas Interactivas).*

Podemos observar que, mientras los profesores se quejan de que sus alumnos leen y escriben cada vez menos y peor, en el altamente interactivo medio que es Internet, crece el número de correos electrónicos y el número de blogs, fotologs, etc., que permiten expresarse a aquel que así lo desee. Por lo tanto, parece plausible que incorporar un nivel más evidente de interactividad a la relación del lector con la obra y con los compañeros sería un camino para despertar el gusto por la lectura. Así lo hice en mi investigación de doctorado con alumnos secundarios de la red pública, utilizando el método TNI (Técnicas de Narrativa Interactiva). El artículo incluye presupuestos teóricos de TNI, su derivación de los RPGs, el relato de la experiencia de campo realizada y los resultados obtenidos.

Palabras clave: *Interactividad; Narrativa; Pedagogía de autor; Lectura; Técnica de narrativa interactiva.*

A EXPERIÊNCIA DAS CAREER ACADEMIES NOS ESTADOS UNIDOS



Cândido Alberto Gomes

Doutor em Educação pela Universidade da Califórnia, Los Angeles; Professor titular da cátedra sobre Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília; presidente do Comitê de Pesquisa do Conselho Mundial das Sociedades de Educação Comparada.
E-mail: clgomes@terra.com.br

Esta entrevista, a exemplo da publicada na edição anterior, foi feita com um dos eméritos conferencistas do ciclo de seminários internacionais Educação no século XXI: modelos de sucesso, evento realizado em Brasília, em 2007¹. O professor Cândido Alberto Gomes, que participou especificamente do seminário sobre ensino médio diversificado, fala dos pressupostos filosóficos que sustentam o sistema educacional nos EUA, traça as características do ensino médio nesse país e aponta seus pontos positivos e negativos. Na entrevista, o prof. Gomes explica o que são e como funcionam os programas Tech Prep e Career Academies, espécie de esforço concentrado para que o aluno formule seus próprios planos de carreira, supere as dificuldades de aprendizagem e siga em frente. Cabe-nos, agora, buscar encontrar a forma pela qual a experiência norte-americana pode nos ajudar a repensar o ensino médio no Brasil.



Máslova Teixeira Valença

Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Assessora técnica da área Imagem Pessoal do Senac – Departamento Nacional.
E-mail: maslova@senac.br

MÁSLOVA – Os EUA são hoje a maior potência econômica do planeta. Como está estruturado o sistema educacional norte-americano para atender às demandas socioeconômicas do país?

CÂNDIDO GOMES – Os Estados Unidos têm um sistema altamente descentralizado, com elevado nível de autonomia para os estados e os distritos escolares. O equivalente ao Ministério da Educação tem uma pequena parcela do poder do nosso. De acordo com o princípio da liberdade individual, tão cara ao país pelas razões históricas e jurídicas, existem amplas possibilidades de variação e acolhimento de experiências: escolas mais ou menos inovadoras, escolas particulares com administração comunitária, escolas confessionais e um enorme leque de possibilidades. Desse modo, encontra-se do melhor ao mínimo de qualidade estabelecido. É um arco que vai da escola com dificuldades graves de aprendizagem (ou de “ensinagem”),

especialmente nas áreas de população desfavorecida, até aos mais altos níveis de excelência. Com isso, se mantêm grandes núcleos ou arquipélagos da melhor qualidade, que produzem grande parte da pesquisa mundial em todas as áreas e formam os melhores alunos para as profissões e a investigação. Muitos desses núcleos têm alunos com média de aproveitamento mais alta que a dos países que lideram no mundo os testes internacionais de desempenho discente. A cooperação com as empresas e a comunidade tende a ser muito ativa. Ganhar dinheiro não é pecado, conforme Weber mostrou em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Empresário não é necessariamente um lobo do homem, embora a crítica reconheça que estes também existem – e a opinião pública os condena.

Entretanto, a média geral, perigosamente, não tem sido satisfatória, num mundo competitivo, o que pode ameaçar a capacidade de competir econômica e tecnologicamente. Basta observar os resultados do Pisa-2006 sobre ciências: os alunos de 15 anos de idade dos Estados Unidos alcançaram posição significativamente inferior à da média dos países da OCDE, abaixo da Croácia e na companhia da Lituânia, Eslováquia e Espanha. Isso não significa que a educação norte-americana esteja em desmoronamento, mas o sinal amarelo há muito está aceso.

¹ Iniciativa da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, organizada pelo Sistema Confederacional Nacional do Comércio, Sesc e Senac, com apoio do Instituto Alfa e Beto.

Entrevista realizada através de e-mail.

MÁSLOVA – Quais os pressupostos filosóficos que sustentam esse sistema educacional?

CÂNDIDO GOMES – A liberdade individual e grupal, a competitividade, o espírito de equipe, a cooperação e a igualdade (pessoas e grupos são diferentes entre si, porém os seus direitos são iguais). As diversidades da educação e da carreira são consideradas formas para aproveitar ao máximo a grande diversidade de talentos. A contradição é que essas diversidades se hierarquizam e, em parte, negam o princípio da igualdade de oportunidades.

Um grande filósofo norte-americano, John Dewey (1859-1952), propôs uma perspectiva de educação que, em parte, não se cumpriu na prática, nem foi devidamente atualizada. O aluno como centro da aprendizagem, a escola para a vida, a cooperação foram proposições em grande parte dele e dos seus discípulos. Um destes últimos foi Anísio Teixeira, grande renovador da educação brasileira, que fez seguidores como Darcy Ribeiro. No Brasil, a distância entre o pregado e o realizado foi maior ainda. Neste momento histórico, há necessidade pelo menos de revisitar Dewey, a fim de reaprender e de inserir a sua filosofia no quadro referencial da pós-modernidade. Isso não significa que o grande filósofo seja a salvação, mas que deixamos de fazer muitas coisas que devíamos ter feito seriamente há muito tempo. Lá e cá, no Brasil.

MÁSLOVA – Há diferentes modelos de ensino médio por todo o mundo. O sr. poderia descrever brevemente as características do ensino médio nos EUA, apontando quais seriam seus pontos positivos e negativos?

CÂNDIDO GOMES – Com o seu princípio de igualdade de oportunidades, segundo os méritos e os limites de cada um, os

• • •

As diversidades da educação e da carreira são consideradas formas para aproveitar ao máximo a grande diversidade de talentos. A contradição é que essas diversidades se hierarquizam e, em parte, negam o princípio da igualdade de oportunidades.

—



Estados Unidos mantêm várias escolas secundárias sob o mesmo teto, com graus de prestígio e empregabilidade diferentes. É a escola compreensiva. Simplificando a questão, existem o ensino acadêmico, que conduz à educação superior; a educação profissional, que corresponde geralmente ao nível técnico, e os currículos gerais, que não raro diminuem as exigências ao mínimo e acabam por conferir um diploma bem menos prestigioso. Ainda existe a formação de turmas pelo aproveitamento dos alunos, de modo que um menino ou menina pode ser aprovado ao longo da sua escolarização no nível mais alto ou no nível mais baixo, entre os que aprendem mais ou entre os que aprendem menos. Parte desses últimos recebe uma promoção “social” no mal sentido. Se a alocação de uma criança ou jovem a uma turma de maior ou menor exigência define a sua vida escolar futura, é uma antiga e duradoura discussão de pesquisadores e decisores.

Com isso, o modo norte-americano de fazer o ensino médio abre diversos caminhos: permite formar excelentes alunos, mas também estigmatiza aqueles que seguem determinados currículos. No entanto, trata-se das possibilidades e limites da escola compreensiva, em grande parte proposta por Dewey, quando a Revolução Industrial levou à educação de massa. Nesse sistema, cada um deve ir tão longe quanto suas possibilidades permitirem. Assim, muito mais que aqui, os currículos são diversificados e a educação está mais voltada para a vida.

Outra questão, dos anglo-saxônicos, franceses, nossa e de muitos países, é que tende a se formar, entre os adolescentes, uma contracultura da escola. Ser bom aluno, para muitos, é “pagar mico”. Dá prestígio testar e ultrapassar os limites das normas escolares e sociais, ser bom de briga (agora também as meninas), destacar-se em determinados esportes e, para as garotas, ter corpo e manhas que fascinem os rapazes. Os adolescentes dependem dos seus grupos, à medida que recua a convivência familiar, e têm um protagonismo muito maior que há algumas décadas, enquanto a escola pouco mudou. A rigor, não se inventou ainda a escola da pós-modernidade. Precisamos ler Coleman (*A sociedade adolescente*), Dubet, Charlot e outros. Há muito o que aprender.

MÁSLOVA – Um grande problema dos sistemas educacionais em geral e do ensino médio em particular é que eles acabam tornando-se um ponto de estrangulamento, excluindo milhares de pessoas. Como os EUA lidam com essa questão?

CÂNDIDO GOMES – O ensino secundário é para todos, quase todo o grupo de idade se matricula, mas, apesar disso, apenas cerca de três quartos dos alunos terminam o curso. Em princípio, eles estão habilitados à educação superior; contudo, precisam ser aceitos do ponto de vista intelectual (num processo com certas cores subjetivas) por uma instituição que possam pagar. A renda e o chamado capital cultural afastam, de saída, os socialmente menos favorecidos. Assim, abre-se o leque: das melhores universidades às mais obscuras instituições. Os trilhos para a carreira, em grande parte, são assentados durante a educação secundária e antes desta. Quem cursou um currículo pouco exigente, dificilmente será aceito; quem se saiu bem no currículo mais difícil pode chegar à nata da nata universitária. No entanto, o acesso à educação superior se expande, com muitas oportunidades nos cursos profissionalizantes curtos, de dois anos. Clinton chegou a prever a universalização desses cursos, mediante ajuda governamental, sob a forma de bolsas ou créditos.

MÁSLOVA – Quais são as alternativas educacionais disponíveis nos EUA para aqueles que não optam pelo ensino superior?

CÂNDIDO GOMES – Trabalhar numa ocupação menos remunerada, uma vez que as exigências da economia globalizada são cada vez maiores. Ter um curso técnico é muito pouco. Isso é resultado de uma inflação de diplomas, em que, quanto mais as pessoas estudam,

mais sobem as exigências de qualificação e os diplomas valem cada vez menos. As pesquisas se dividem. Ainda assim, existem diversos caminhos, como cursos profissionalizantes oferecidos pelos governos e as *proprietary schools*, escolas profissionalizantes particulares que, não raro, conhecem expressivos nichos do mercado de trabalho e preparam seus alunos para eles.

A pior opção é associada ao fracasso escolar: viver precariamente, na pobreza relativa, com auxílios governamentais (muito reduzidos a partir de Reagan); viver no subemprego, no desemprego intermitente e no falso emprego ou mesmo sem trabalhar. Há também os empregos que pagam o mínimo, insuficiente até para pagar um seguro de saúde. Geralmente esses jovens pertencem às minorias étnicas, estão desiludidos com a escolarização, com o mercado de trabalho, com quase tudo. É um numeroso grupo excluído, que não se insere no que a economia e a sociedade requerem. Uma mensagem que recebem é: vocês se situam na contramão, constituem um peso para a sociedade, não servem para nada.

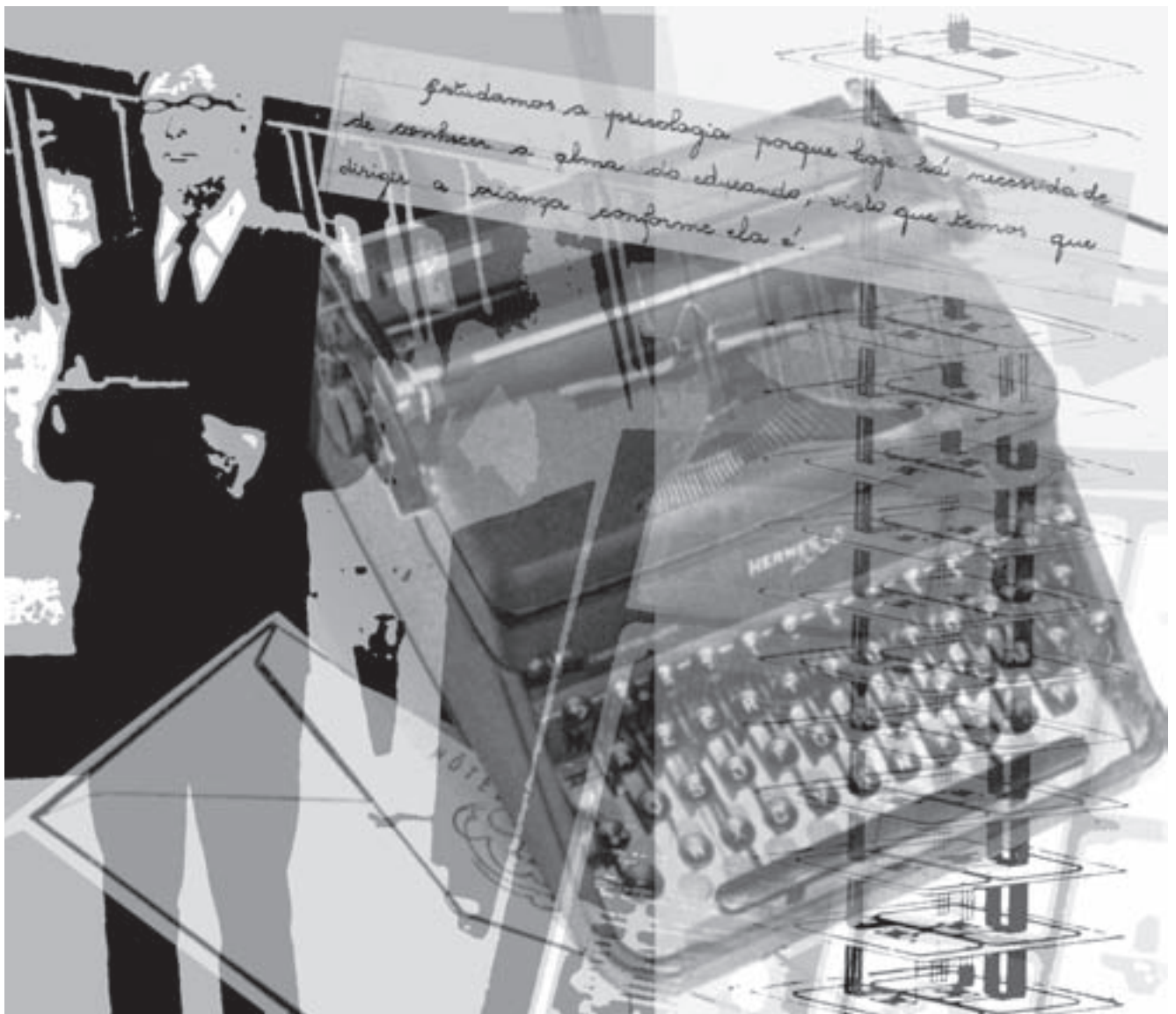
*Com o seu princípio de
igualdade de oportunidades,
segundo os méritos e os
limites de cada um, os
Estados Unidos mantêm
várias escolas secundárias sob
o mesmo teto, com graus de
prestígio e empregabilidade
diferentes.*

MÁSLOVA – Os cidadãos que optam pelo ensino superior têm uma oferta diversificada ou os programas apresentam as mesmas características?

CÂNDIDO GOMES – Em primeiro lugar, existem as carreiras de nível universitário, de quatro anos de duração, nas quais se matricula cerca da metade dos concluintes do ensino secundário. Pode-se estudar nas mais variadas instituições, em termos de qualidade, preço e tipo de credenciamento. As alternativas são as mais variadas possíveis. E assim são traçados os caminhos que podem levar a um emprego altamente remunerado, ao sair da universidade, ou a uma carreira bem mais modesta, já que as condições de empregabilidade são muito menos vantajosas.

MÁSLOVA – O que são e como funcionam os programas Tech Prep e Career Academies? O sr. considera esses modelos bem sucedidos? Por quê?

CÂNDIDO GOMES – Tais programas geralmente são uma escola dentro de uma escola secundária, com alunos voluntários (ao se apresentarem, são selecionados e firmam compromisso). Eles partem da consciência para a carreira profissional e do estudo contextualizado das matérias de educação geral para chegar à profissionalização. Por exemplo, em Física aplicada pode-se abrir um telefone celular ou uma torradeira de pão para dissecá-los, estudar leis, formular e testar hipóteses. À medida que passam os anos, aumenta o envolvimento com o trabalho e a definição da carreira a seguir. Nos últimos anos do ensino secundário, aprofunda-se a formação técnica. A seguir, o aluno entra em um curso superior de dois anos, de caráter profissionalizante e prático. O diploma permite prosseguir nos estudos superiores até a pós-graduação. Duas características contribuem para que esses programas não sejam becos para os alunos: 1) há uma ligação íntima entre a base da educação geral e a educação profissional. Interessa não só saber fazer, mas os porquês, os para quês e a capacidade de aprender a aprender; 2) o diploma



• • •

*há uma ligação íntima
entre a base da educação
geral e a educação
profissional. Interessa não
só saber fazer, mas os
porquês, os para quês e a
capacidade de aprender a
aprender*

• • •

permite a continuidade dos estudos. A interação entre o mercado de trabalho e tais programas é muito estreita, com potencial de ampliar a empregabilidade dos seus formados. Os programas referidos são uma espécie de esforço concentrado para que o aluno formule seus próprios planos realistas de carreira, supere as dificuldades de aprendizagem e siga em frente.

Quanto ao sucesso, existem casos muito positivos. No todo, porém, as evidências de pesquisas avaliativas mostram resultados não muito expressivos, em face do forte desenho dos programas. Em numerosos estudos comparativos, faltam diferenças mais significativas de resultados entre quem cursa e quem não cursa esses programas. Uma pista possível é saber como se implantam os programas e em que medida seguem o desenho original, com que recursos e assim por diante.

MÁSLOVA – Dada a estreita relação entre educação e sociedade, o bom funcionamento de um sistema educativo envolve diferentes atores sociais. Como se dá o engajamento dos atores que participam do processo educativo nos EUA?

CÂNDIDO GOMES – Apesar da metropolização, a comunidade ainda tem um sentido muito importante. Embora não poucas escolas se isolem e tenham dificuldades de conseguir parcerias efetivas, existe um notável senso de responsabilidade e participação. Como não poderia deixar de ser, a cidadania implica o senso de responsabilidade pela coisa pública. Uma escola, apesar de todas as transformações sociais, é um sítio da comunidade. No caso do empresariado, por exemplo, se alguém enriquece, espera-se que tenha o espírito público de devolver algo significativo à comunidade e à sociedade que o

ajudaram a conquistar a sua fortuna. Se não o faz, é visto com narizes torcidos, enfrenta certas barreiras sociais e pode não ser convidado para certas situações prestigiosas. Outra diferença é que se tende a pensar bem à frente, com menos imediatismo. Um membro da sociedade local costuma ver a escola como um lugar de plantar o futuro, de preservar valores éticos, de reunir condições para a felicidade pessoal e a carreira no trabalho. Um empresário muitas vezes observa que a educação pública precisa de apoio para o próprio bem da economia. Por isso, compreende a necessidade de investir, desde que tenha retorno. Por outro lado, nas regiões onde a cidadania é mais forte, os pais têm voz ativa, reclamam e, caso não sejam atendidos, podem recorrer a um sistema judiciário ágil. O problema é que a cidadania é menor onde se concentram os excluídos socialmente, isto é, a pobreza da cidadania está atrelada à pobreza de identidade, de capital cultural e de recursos financeiros. Assim, os rios correm para o mar.



MÁSLOVA – De que forma a experiência norte-americana com o ensino médio pode ser útil para um país como o Brasil? Que lições podem ser mais significativas, considerando a realidade brasileira?

CÂNDIDO GOMES – No caso dos programas profissionalizantes, as pontes entre o trabalho e a escola, as oportunidades de fazer a travessia do ensino médio para a educação superior, os elos entre educação geral e educação profissional, o ensino baseado na realidade, nas visitas, nos laboratórios, procurando sempre dar sentido ao que se aprende. Ninguém aprende nada obrigado, faz-se necessário despertar a vontade interna de aprender, provocar um clique ou um processo que chegue lá. Portanto, cabe perguntar sempre se o que se ensina faz sentido.

Por outro lado, é preciso não ter vergonha da profissionalização. Todos precisamos trabalhar e ganhar a vida com decência e mérito. Essa é uma das dimensões mais fortes da inclusão social. Nenhum país se compõe só de doutores bem sucedidos.

Quanto aos currículos, uma lição que fica é a da relativa integração de disciplinas em torno de problemas. Os nossos currículos do ensino médio são obsoletos: uma lista imensa de disciplinas, situadas como gavetas de uma cômoda: abre-se uma durante 50 minutos, fecha-se, abre-se outra, sem conexão com a anterior por mais 50 minutos e assim por diante. Quando os



alunos terminam um “ciclo de provas”, já está quase no dia de começar outro. O tédio, o mal-estar e o aborrecimento dos adolescentes na escola (conceitos cada vez mais correntes na sociologia da educação) não são tão difíceis de explicar. Que fazem efetivamente os nossos currículos, além de preparar para o acesso possível ou imaginário à educação superior? Voltamos aos anos 1950, com Anísio Teixeira clamando por um ensino médio formativo e não preparatório.

MÁSLOVA – Se entendermos que um sistema educacional deve estar permanentemente em processo de aperfeiçoamento, quais seriam os principais desafios a serem enfrentados visando à melhoria da educação norte-americana?

CÂNDIDO GOMES – Para ser franco, a abundância material, apesar de diversidades, faz parte da realidade dos Estados Unidos. O que diferencia tanto um hospital de outro, uma escola de outra, não se situa tanto nas instalações e equipamentos, porém nos cérebros

que lá estão para mover tudo isso. A educação norte-americana precisa de professores, professores e professores. Bons professores, que não sejam premiados na carreira só pelo número de metros de diplomas. Professores que sejam carismáticos e não burocratas. Professores que tenham resiliência. Há também necessidade de diretores, diretores e diretores. Gestores líderes que não apenas chefiem, mas dêem o tom ao clima de encorajamento e exigência das escolas. É preciso escolas que desenvolvam a sua capacidade de escuta e de aprendizagem com os seus próprios acertos e erros. Escolas que saibam lidar com a pós-modernidade e fazer face à contracultura escolar que os alunos criam. Escolas que dêem lugar ao protagonismo e à subjetivação dos alunos. Escolas que não fiquem só remando contra a maré dos alunos, mas que tenham a habilidade de fazer os rios do ensino e da aprendizagem se encontrarem. Em outras palavras, apesar de questões em comum com o Brasil, lá é muito mais complexo melhorar a educação do que aqui.

• • •

É preciso escolas que desenvolvam a sua capacidade de escuta e de aprendizagem com os seus próprios acertos e erros. Escolas que saibam lidar com a pós-modernidade e fazer face à contracultura escolar que os alunos criam

• • •