

BOLETIM

TÉCNICO

DO

SENAC

*a revista da educação
profissional*

ISSN 0102-549X

Volume 33 n° 2 Maio/Agosto 2007

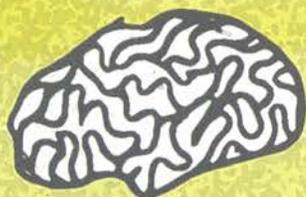


Ilustração: Alice



MARGINALIZAÇÃO DIGITAL: DIGITAL DIVIDE

Pedro Demo*

Resumo

A discussão sobre digital divide evoluiu para uma visão menos dicotômica, já que não se trata propriamente de exclusão, mas de marginalização. Dialeticamente falando, estar excluído é modo de ser parte do sistema, na margem. Mesmo no contexto capitalista muito excludente as pessoas conseguem acesso ao mundo digital, ainda que de forma marginalizada. A grande questão é que este tipo de marginalização compromete as oportunidades de vida e trabalho de modo crescente. A alfabetização digital vai tornando-se habilidade indispensável.

Palavras chave: Exclusão digital; Marginalização digital; Alfabetização digital; Habilidades Digitais.

A expressão “*digital divide*” tornou-se signo de nossa época, que, marcada, mais que outras, pela inovação tecnológica, nega o acesso a muita gente, tornando seletivo o desfrute daquilo que seria lugar-comum desta sociedade. Muito se tem discutido acerca disso. Neste texto introdutório, busco alinhar alguns pontos importantes do acesso tecnológico digital para a construção da cidadania popular, passando a vê-lo como parte integrante da política social, não só da econômica. Como já sugeri, o futuro do combate à pobreza se daria no contexto do conhecimento e por isso falava de “política social do conhecimento” (Demo, 1999)¹. Embora, por força e imitação do assim dito *welfare state* (Demo, 2003)², política social tenda a ser simples assistência – exemplo consumado é o programa Bolsa-Família³ – as pessoas não querem apenas sobreviver, mas desfrutar qualidade de vida. A construção da autonomia é desiderato fundamental da cidadania, para além do acesso à renda e à assistência. Por isso, sugeri o conceito de “*pobreza política*”, para assinalar o déficit de cidadania, a condição de massa de manobra, a situação de objeto manipulado, a ignorância produzida, imposta e mantida (Demo, 2006)⁴. Na sociedade intensiva de conhecimento (Duderstadt, 2003)⁵, as oportunidades, em especial de acesso à qualidade de vida, são definidas pelo acesso e manejo do conhecimento e respectivas plataformas tecnológicas, já que a riqueza das nações depende, acima de tudo, de pessoas educadas e suas idéias.

Acesso à renda e à assistência não se tornarão algo secundário, porque a satisfação das necessidades materiais é crucial. Entretanto, a habilidade de se governar, postar-se como sujeito crítico e criativo, confrontar-se e reivindicar direitos, construir a dignidade em sociedade, privilegiar formatos igualitários de convivência será referência prevalente. A política social não pode restringir-se a ofertas de cima e de fora, como se fossem concessões, dentro de um Estado assumido fantasiosamente como garante da cidadania. No capitalismo é ingenuidade pretender que o Estado seja garante da cidadania, porque, sendo capitalista, é gerido pelo e em favor do capital (Mézáros, 2002)⁶, resultando tendencialmente em política social pobre para o pobre. A cidadania é garantida por iniciativa própria dos cidadãos, desde que se organizem, saibam confrontar-se e construam projeto alternativo. A pobreza mais intensa não é a material, mas a política, resumida no impedimento da construção da autonomia. Esta não pode ser absoluta (Demo, 2005)⁷, porque colidiria com a autonomia dos outros, mas pode ser alargada, dependendo da qualidade política da população.

O acesso tecnológico sempre foi fator preponderante de inclusão social, em particular na sociedade eurocêntrica, que tende a considerar conhecimento como engenharia (Burke, 2003)⁸. Não é à-toa que delimitamos as eras históricas da humanidade pelas tecnologias descobertas sucessivamente (Demo, 2002)⁹. Na sociedade informacional (Castells, 1997)¹⁰, a definição provém das tecnologias de informação, em particular do computador e máquinas similares. Embora a tecnologia não determine a sociedade (Bogost, 2006; Dijk, 2005; Gee, 2007)¹¹, a condiciona profundamente, num contexto de relações complexas, dinâmicas e ambivalentes (Demo, 2002a)¹². Se

* *PbD 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: 18/07/07.

colocarmos no centro da sociedade um campo de forças em que gravitam produção, apropriação e inclusão/exclusão de oportunidades e vantagens, as chances de cada pessoa e sociedade é amplamente influenciada pelo acesso tecnológico, em especial ao mundo digital. Embora não se possa desmerecer o que se tem chamado “determinação em última instância do econômico”, por mais que esta alocação seja reducionista (Demo, 1985)¹³, os capitais se diversificaram ao longo da História, estando na berlinda hoje em particular capitais de teor cognitivo, informacional, cultural, social (Bourdieu, 1989; 1996)¹⁴, que aliam bases materiais com imateriais (Gorz, 2005)¹⁵, ou, usando a terminologia do computador, *hardware* e *software*.

Aproveito aqui a contribuição de alguns autores que se dedicaram a pesquisar a *digital divide*, trazendo este debate para os contextos socioeconômico e educacional brasileiros, sem perder de vista a politicidade da tecnologia (Santos, 2003)¹⁶. A autonomia não é produto tecnológico propriamente, mas carece de base tecnológica impreterivelmente.

I. MARGINALIZAÇÃO, NÃO EXCLUSÃO

Prefiro o conceito de marginalização ao de exclusão, porque este tende a ser estanque: ou fora ou dentro (Demo, 1999a)¹⁷. Como os pesquisadores mais críticos sugerem, trata-se de percepção equivocada, já que os que estão fora são parte do mesmo sistema, dentro da mesma unidade de contrários. Ademais, ao serem os pobres incluídos, o que costuma ocorrer é a inclusão na margem, ou seja, continuam marginalizados, ainda que um pouco mais dentro do sistema. As políticas sociais liberais não incluem os pobres propriamente, mas os marginalizam menos, como ocorre no Bolsa-Família (Demo, 2000)¹⁸. Até mesmo por tratar-se, cada vez, de um mundo globalizado, os avanços tecnológicos permeiam todas as sociedades, também as mais atrasadas, sem divisões estanques, mas premidas por estilos mais ou menos drásticos de marginalização. A noção de exclusão foi muito marcada pela discussão francesa da política social, em particular ao denotar que, para além da miséria já conhecida e usual, estaria aparecendo outra ainda mais miserável e que já não interessaria ao sistema por ser descartável (por vezes chamada de Quarto Mundo) (Rosanvallon, 1997; Castel, 1998; Demo, 1999a)¹⁹. Deixa-se de perceber que estar fora é modo de estar dentro, dialeticamente falando. A produção de pobres não é fortuita, mas própria do sistema.

Mantenho no pano de fundo o conceito de desigualdade social como inerente a todas as formações históricas conhecidas, ainda que sem qualquer tom determinista. As sociedades, em particular as capitalistas, tendem a colocar à margem grandes maiorias, que, servindo aos privilégios de poucos, fazem parte da mesma sociedade, expressando sua dinâmica desigual. Sob a égide das diferenças individuais e sociais, as sociedades não chegam a ser propriamente iguais, mas igualitárias (Boehm, 1999; Demo, 2002b)²⁰, ou seja, conseguem construir contextos nos quais seja possível, de maneira aproximada, periclitante e

• • •

Ser diferente não é ser desigual necessariamente, mas, no campo dialético de força da sociedade, diferenças facilmente evoluem para inferioridade ou superioridade. A exclusão que nesta dinâmica ocorre não é estanque, mas gradativa e relativa, tratando-se, pois, de marginalização.

■

ambígua, institucionalizar modos relativamente democráticos de convivência (Demo, 2002; 2005)²¹. O direito à diferença não é menos relevante que o direito à igualdade, porque ambos fazem parte da qualidade de vida. Sendo o jogo de poder em sociedade altamente complexo e ambivalente, não cabe traçar linhas rígidas, não só porque “*cinza é a cor da verdade*” (Kosko, 1999)²², mas principalmente porque a evolução natural e o desenvolvimento histórico não produzem estruturas rígidas, mas “*dissipativas*”, como diria Prigogine (1996)²³. Ser diferente não é ser desigual necessariamente, mas, no campo dialético de força da sociedade, diferenças facilmente evoluem para inferioridade ou superioridade. A exclusão que nesta dinâmica ocorre não é estanque, mas gradativa e relativa, tratando-se, pois, de marginalização.

Muitos autores questionam o conceito de “*digital divide*”, como pode se ver no texto de Mossberger/Tolbert/Stansbury (2003)²⁴, no qual a “*desigualdade virtual*” é tratada “*para além da digital divide*”. Assim, ao usarem o termo “*desigualdade*”, insinuam tratar-se de dinâmicas dialéticas relativas alimentadas pelo acesso ao mundo virtual. Ao redefinirem a *digital divide*, sugerem: i) ir além das fronteiras rígidas restritas ao acesso tecnológico, para abranger múltiplas discriminações, tais como de acesso, de habilidades, de oportunidade econômica, e à democracia. “*Uma definição da questão baseada primariamente no acesso contém um pressuposto implícito de que o problema de política é disponibilidade, não habilidade de usar tecnologia. No entanto, certas habilidades são necessárias para explorar o potencial de computadores,*

incluindo a habilidade de usar programas complexos de software ou de localizar e avaliar informação na web” (Mossberger/Tolbert/Stansbury, 2003)²⁵. É interessante que se fale de democracia, considerando habilidades e acesso como “bens públicos”, mas os autores preservam a noção liberal de mercado como referência maior, quando descrevem que:

educação e bibliotecas são capazes de prover externalidades positivas associadas com o crescimento econômico e governança democrática. Os economistas justificam intervenção do governo no mercado quando há externalidades, ou efeitos que aparecem por trás dos indivíduos que estão diretamente envolvidos na transação.²⁶

Para além dos benefícios econômicos, uma comunidade ou nação com uma força de trabalho bem educada é mais produtiva e competitiva, particularmente dentro do contexto da economia intensiva de conhecimento que se desenvolveu nos países capitalistas avançados nas últimas poucas décadas passadas. ‘Capital humano’ – ou ‘as habilidades adquiridas, conhecimento e capacidades dos seres humanos’ – é um recurso produtivo, tão necessário para a produção quanto outros insumos tais como capital físico²⁷.

Mesmo assim, os autores tentam salvar a cidadania como foco fundamental, considerando oportunidade igual como integrante do exercício dos direitos da cidadania democrática. Disponibilidade física de computador e internet não bastam. Outras discriminações aparecem:

- a) “*access divide*” (discriminação de acesso), já que dados confirmam que o acesso é condicionado também por raça, etnia, educação, renda;
- b) “*skills divide*” (discriminação de habilidades), dividida em dupla competência: uma técnica para operar *hardware* e *software*, outra de alfabetização de informação, para reconhecer quando e que informação pode resolver um problema ou preencher uma necessidade, e para efetivamente usar recursos de informação; este tipo de alfabetização é requerida para navegar na internet, fazer trabalhos escolares, obter informação política, médica, notícias, entretenimento e outros propósitos; sendo os computadores e internet mais do que mera estocagem de dados ou dispositivos de comunicação, porque sua construção e formatação já implicam modos específicos e dominantes de interpretar e orga-

nizar a realidade; neste contexto, há que se reconhecer que o fosso digital não está diminuindo, agravando-se a marginalização; “se alguns indivíduos não podem usar tecnologia de computador, então todo o acesso no mundo não lhe fará bem. Ademais, se as pessoas não podem encontrar assistência de que precisam para usar tecnologia, então acesso sozinho faz pouco para aliviar o problema”²⁸; a *National Academy of Science* (Estados Unidos) assumiu publicamente: para que os indivíduos possam participar de modo inteligente e bem pensado no mundo que os cerca, é imprescindível a habilidade de avaliar e selecionar soluções tecnológicas para os problemas²⁹;

- c) “*economic opportunity divide*” (discriminação de oportunidade econômica), marginalizando muitas pessoas e sociedades das transformações ocorridas na economia globalizada; os autores “sustentam que habilidades de computador precisam ser vistas como elemento dos requerimentos em mudança das habilidades na nova economia e que são particularmente decisivas para a mobilidade para além dos empregos de remuneração mais baixa”³⁰; como oportunidade econômica vincula-se fortemente com educação, qualidade educacional torna-se referência fundamental, ressaltando o aspecto das habilidades de saber pensar;
- d) “*democratic divide*” (discriminação democrática), preocupação das mais fundamentais para a construção de uma

sociedade igualitária, na qual a internet poderia tornar-se “um novo fórum público deliberativo”³¹; os autores reconhecem, porém, que existem controvérsias a respeito, porque a tendência é de apropriação pelas elites; participação política on-line propende a imitar o mesmo problema da participação política tradicional, já que os que estão mais bem educados facilmente se interessam mais e são mais aptos a participar; mesmo assim, pode-se apreciar a potencialidade de uma plataforma comunicativa e ricamente interativa como a internet para fins, por exemplo, de controle democrático.

Essa visão de múltiplas discriminações certamente enriquece o debate, ainda que continue atrelada ao contexto neoliberal. A noção de *digital divide* tende a ser estanque, deixando de perceber que o desafio maior é de oportunidade e equidade. O que mais importa é reconhecer que a marginalização digital está se tornando uma das mais drásticas, tanto porque segrega pessoas e sociedades do usufruto tecnológico, quanto porque agrava a pobreza política:





*estar analfabeto não é
apenas não saber ler, escrever
e contar, é principalmente
estar por fora do mundo
digital, em especial das
oportunidades de saber pensar
mediadas por plataformas
informacionais.*

estar analfabeto não é apenas não saber ler, escrever e contar, é principalmente estar por fora do mundo digital, em especial das oportunidades de saber pensar mediadas por plataformas informacionais. Essa é a percepção de Withrow, ao discutir alfabetização na era digital, agregando a ler e escrever as habilidades de visão e computação (2004)³², ainda que no contexto neoliberal. Embora a marginalização seja profundamente econômica, privando as pessoas de chances de trabalho e renda, sua face mais intensa é política, passando pelas carências em educação. Cada vez mais, “*estamos criando filhos num mundo cheio de imagens, códigos, gráficos e texto; de muitas maneiras, é a era da imaginação e alfabetização*”³³. Crescentemente, os recursos da grande biblioteca do mundo (internet) – os novos alexandrinhos, como diriam Tapscott e Williams (2007)³⁴ – estarão relativamente ao alcance de todos, permitindo superar a propriedade intelectual de teor capitalista e as posições vantajosas de acadêmicos e escribas que controlavam a informação. Os que ficam para trás são os pobres e os analfabetos, cuja qualidade de vida se torna subalterna, em particular porque a aprendizagem é moldada acentuadamente pelas tecnologias digitais. Estando, porém, a escola distante da realidade atual, não se gesta a cidadania necessária, pois não se oferecem aos aprendizes as experiências que necessitam para construir sua autonomia. Em especial, o mundo digital permite aprimorar o que se tem chamado de aprendizagem situada (Gee, 2004)³⁵. Os designs em 3D de ambientes de aprendizagem facultam o manejo de situações que aprimoram a autoria dos estudantes, à medida que são capazes de interagir neles como participantes ativos (Maeroff, 2003)³⁶.

Já não cabe distinguir os cursos entre presenciais e não presenciais, como é uso na educação à distância, porque quem

está aprendendo está *ipso facto* presente. A aprendizagem virtual tornou relevante a presença virtual, que não vai substituir a física (educar exige contato físico), mas que vai preponderar. Quando os jovens estudam em grupo virtualmente, não se sentem distantes, não presentes. Ao contrário, vêem nisso uma forma natural de presença. Ademais, valoriza-se, cada vez mais, esta forma grupal, interativa, de aprendizagem, em especial quando o grupo é composto de membros culturalmente diversos (Duderstadt, 2003)³⁷. No entanto, o grande desafio não é técnico, nem tecnológico, mas de ordem política, pois em jogo está a habilidade de saber pensar em ambiente digital. “*Compreensão é, afinal, o ponto crucial da leitura... Precisamos ir além do livro para as ferramentas digitais e desenvolver habilidades de alfabetização que incluem habilidades analíticas críticas que capacitam os cidadãos a usar tecnologia eficiente e eticamente*” (Withrow, 2004)³⁸.

Tipicamente, Withrow prende-se ao estilo americano tradicional de ver o poder americano ancorado na escola, desde pelo menos o surgimento do Sputnik (primeiro foguete lançado ao espaço pelos russos, na década dos 50). Procurava-se vincular o fracasso americano com o fracasso escolar. Essa “patriotada” tem a face interessante de valorizar a qualidade educacional básica da população, mas isola educação de outros componentes socioeconômicos. Por isso, a noção americana da *digital divide* aponta frontalmente para o déficit de competitividade na economia globalizada, acima de tudo, não para os valores educacionais propriamente ditos. Nela está principalmente o medo dos americanos de ficarem para trás, o que apareceu em políticas mais recentes sob o slogan “*no child left behind*” (nenhuma criança deixada para trás). Órgãos internacionais (ONU, por exemplo) vêem alfabetização...

...como direito humano essencial e único elemento mais vital no combate à pobreza, empoderando as mulheres, salvaguardando as crianças do trabalho espoliativo e arriscado e da exploração sexual, promovendo os direitos humanos e a democracia, protegendo o ambiente e controlando o crescimento da população. Alfabetização é o caminho para a paz e a segurança internacional.. (Withrow, 2004)³⁹.

Embora Withrow cite essa visão de alfabetização, que sempre lembra a de Paulo Freire, sua visão persiste americanista ao sugerir que os Estados Unidos, com outras nações, poderiam “*liderar o caminho para uma educação melhor no mundo*”, sabendo usar plataformas digitais e inserindo nelas “*aprendizagem interativa socrática*”⁴⁰. Por uma questão socrática, a aprendizagem será cada vez mais feita sob orientação, não com aula, e exigirá o aprimoramento das habilidades críticas e criativas, como parece ser o caso notório dos bons videogames, sem falar que as crianças deixam facilmente os adultos para trás.

A criança poderá ter o mundo como sua sala de aula em ambiente virtual. “*O aprendiz verdadeiramente em desvantagem no século XXI será o aprendiz sem tecnologia*”⁴¹. Withrow acentua com razão que um desafio de fundo é sempre a questão do professor, que facilmente ainda fica distante do mundo digital, por resistência, ignorância, desinteresse e, principalmente, falta de

formação. De um lado, acentua que a mudança mais importante é passar da instrução para a aprendizagem, colocando o aprendiz no centro dos cuidados, de outro, porém, ainda espera do aluno a atitude vicária de manejar soluções prontas no computador⁴². Apesar dos percalços conceituais e ideológicos dessa visão de Withrow, pode ser valorizada como capaz de apreender a importância da politicidade da aprendizagem digital. Primeiro, vincula a marginalização a um efeito de poder do sistema, realçando, para além da pobreza material, a pobreza política. Segundo, a marginalização mais drástica é a política, porque impede a autonomia das pessoas e sociedades.

free and open internet is running out of time” (a internet livre e aberta está— ficando sem tempo, acabando)⁴⁸. Ainda assim, persiste a expectativa espalhada pelo mundo “do desenho de um domínio aberto e público dentro do ciberespaço” (*the outline of an open, public domain within cyberspace*)⁴⁹, em nome da cidadania coletiva.

Não se pode esquecer que, se tecnologia pode ter seu lado libertador como produto da rebeldia do conhecimento questionador, pode também ser apropriação colonizadora, como mostra de modo eloqüente Liu (2004)⁵⁰, ao discutir o ambiente competitivo liberal do mundo tecnológico atual. É sempre possível divisar no consumo popular um espectro de escolhas

II. CONSTRUIR AUTONOMIA E AUTORIA

Tomo aqui como argumento de fundo análises em torno dos *videogames* que, embora por vezes entusiastas em excesso, apontam para modos mais condizentes de aprendizagem e que possuem algum potencial para o confronto com a marginalização digital. O excesso vai por conta de autores que proclamam a criatividade de *videogames*, algo que tem, de fato, tornado os jogadores muito poderosos e profundamente envolvidos, mas que é, na prática, como diz White, coisa de “*active users by design*” (usuários ativos com formato pronto) (2006)⁴³. Esta autora chama a atenção para o fato de que no mundo digital, construído de modo algorítmico, seqüencial, linear, um dos fatos fundamentais é “*seguir regras*”⁴⁴. Por isso, não pode ser visto como cenário neutro, destituído de vinculações ideológicas⁴⁵. Tecnologia, em si, pode ser bem e mal usada, dependendo do usuário e do contexto, mas, nas sociedades concretas, seu uso pode ser preferencial, tendencial e, por vezes, fatal.

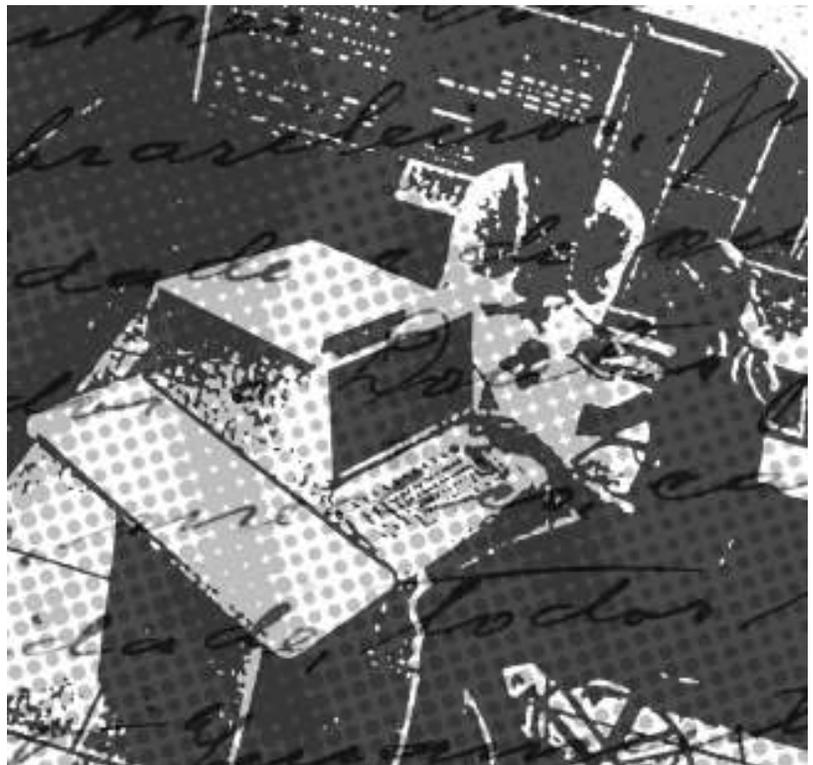
Embora nenhum espectador seja receptor passivo e imóvel de ideologia, os modos como o espectador é construído pelas novas tecnologias e narrativas culturais sugerem ser a resistência difícil, ainda que sempre possível. Seria como imaginar que o mercado livre, por seguir regras aparentemente objetivas, não tenha dono.

A sensação de liberdade que se tem na internet é, em parte, fantasiosa, como propõe Lovink (2003)⁴⁶. Primeiro, porque o espaço cibernético não deixaria de ser um espaço típico de socialização, e todo processo socializador impõe limites, ao mesmo tempo que abre outros. Não é viável, socialmente falando, conviver sem regras comuns. Segundo, “*há crescente descrença de que ‘o mercado’ é o parceiro apropriado para defender e definir a liberdade da internet*” (Lovink, 2003)⁴⁷. A liberdade do mercado liberal é de teor individualista e fundada na apropriação privada, sem falar que é butim dos países centrais. Lovink conclui melancolicamente que “*the*

● ● ●

Tecnologia, em si, pode ser bem e mal usada, dependendo do usuário e do contexto, mas, nas sociedades concretas, seu uso pode ser preferencial, tendencial e, por vezes, fatal.

■



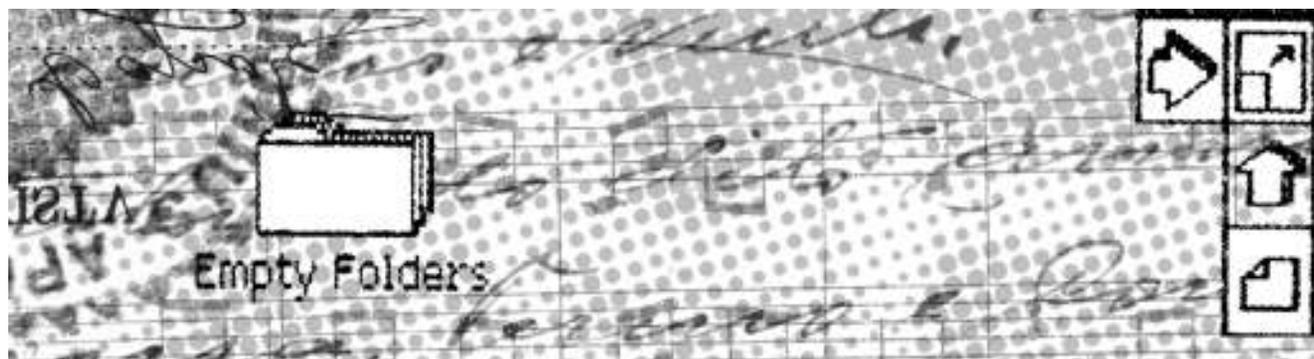
personais, mas ao fundo persiste a influência do *advertising* como estratégia de dependência consumista. O trabalho humano tende a ser desvalorizado em nome da automação, ao mesmo tempo que se exigem habilidades produtivas crescentes e espoliativas. No mundo da internet, assim, a liberdade que aí medra é sob medida. Isso não desmerece sua potencialidade astronômica, mas espírito crítico ainda é boa recomendação.

O entusiasmo de Gee (2007)⁵¹ é temperado pela distinção entre “bons videogames” e outros que não exigem esforço criativo dos jogadores, não indo além de passatempo. As empresas produtoras de jogos enfrentam questão similar à da escola: como conseguir que alguém aprenda algo desafiador com persistência... Os jogos que os jovens apreciam são longos, difíceis, complexos, exigindo envolvimento intenso. Não podem ser difíceis demais, nem de menos. Nesse sentido, as empresas, mesmo tendo que ganhar dinheiro, precisam gerar bons jogos, de qualidade eminente. Enquanto a escola não consegue motivar os jovens, os videogames o fazem, por vezes com obsessão. Isso já bastaria para mostrar que é equivocada a tese comum de professores que apontam nos jovens falta de motivação. Ocorre apenas que eles não se motivam com aquilo que motiva os professores, mas possuem motivação exuberante, desde que se trate de atividades que os desafiem adequadamente. É desse contexto virtual que Gee retira sua tese da aprendizagem situada (2004)⁵², mesclando nela inúmeros componentes fundamentais da dinâmica da aprendizagem: bases biológicas autopoieticas, tipicamente reconstrutivas e interpretativas; bases cognitivas da mente incorporada; construtivismo e interacionismo; ambientes virtuais em 3D que facultam situar a dinâmica de aprendizagem; inserção na vida concreta dos estudantes pelo aproveitamento adequado das potencialidades virtuais.

Segundo Gee, bons videogames “viram de pernas para o ar um monte de nossas crenças apreciadas” (2007)⁵³: i) valoriza-se o envolvimento emocional, base crucial do pensamento e da aprendizagem; ii) a linguagem desenvolve-se na ação, no mundo, no diálogo, não em dicionários; iii) todo jovem pode dominar material complexo de nível sofisticado, desde que tenha devida motivação; iv) colaboração e participação com outros são referências essenciais para aprendizagem efetiva; v) a maioria dos jovens gosta de contatos externos distantes e

globalizados, para além da cultura própria; vi) os jovens gostam de ser um afro-americano e um fã de *Pokémon*, mesclando sem problemas tipos culturalmente diversos de consumo; vii) por vezes sentem-se mais em casa nesse mundo global do que na casa dos pais. Pode incomodar esse entusiasmo. Primeiro, facilmente esconde-se sob o tapete que as motivações são, em parte pelo menos, manipuladas pelos fabricantes de jogos, instilando forte dose de consumismo. Segundo, não é bem assim que só aprendemos com prazer, porque há que aprender na vida também sem prazer; mas é verdade que sempre se aprende melhor com prazer. Terceiro, por mais que bons videogames facultem certa autoria, não se pode ignorar que é autoria sob medida. Quarto, não se leva muito em conta a violência nos jogos e que tem alarmado a muitos pais e educadores, em especial num país onde a violência de jovens é notória, inclusive na escola. Gee usa a escapatória de que a percepção é exagerada pela mídia e pelos educadores, já que tecnologia, em si, não é nem boa, nem má, dependendo do contexto. Essa questão, para ser franco, não está bem resolvida, persistindo como polêmica indefinida. Em si, a tecnologia pode servir a qualquer coisa. Mas “em si” é um lugar que não existe. No concreto, muitos jogos nutrem-se de altos níveis de violência, o que torna mais difícil simplesmente descartá-los como indutores de violência. Pode-se alegar que os jovens percebem facilmente que a violência é fictícia, como aquela dos filmes de faroeste, nos quais tudo não passa de grande encenação. Mas persiste aí uma preocupação pedagógica. A alegação de que se cometeu infinitamente mais violência sob a égide da Bíblia ou de Deus não consola.⁵⁴

Mesmo assim, não se pode negar o potencial imenso dos videogames. “Jogados estrategicamente, com interações reflexivas com pais e pares, têm bons efeitos cognitivos para as crianças”⁵⁵. Enquanto as escolas oferecem livros cheios de palavras, em ambiente etéreo, os videogames apresentam mundos animados, virtualmente reais, cheios de ação e autoria. “Bons videogames são bons para sua alma quando se jogam com pensamento, reflexão e engajamento com o mundo à volta”⁵⁶. Por conta de condições virtuais inteligentemente situadas, é possível co-autoria, iniciativa, produção de significados, ativação controlada de prazeres pertinentes, pesquisa e elaboração de propostas. “Entendimento humano não é primariamente uma questão de estocar conceitos gerais





Enquanto a escola não consegue motivar os jovens, os videogames o fazem, por vezes com obsessão. Isso já bastaria para mostrar que é equivocada a tese comum de professores que apontam nos jovens falta de motivação. Ocorre apenas que eles não se motivam com aquilo que motiva os professores, mas possuem motivação exuberante, desde que se trate de atividades que os desafiem adequadamente.



na cabeça ou aplicar regras abstratas à experiência; antes, os humanos pensam e entendem melhor quando podem imaginar (simular) uma experiência de tal modo que a simulação prepara-os para ação de que precisam ou querem assumir, tendo em vista realizar seus objetivos.⁵⁷ Os aprendizes sentem-se empoderados, conseguem resolver problemas desafiadores e atingem níveis elevados de entendimento crítico. Por isso, Gee entende que videogame é um novo tipo de alfabetização⁵⁸.

No prefácio de obra recente sobre videogames (Selfe/Hawisher, 2007), Gee especifica ainda mais sua visão educacional com base em jogos eletrônicos, em especial tenta desconstruir a noção corrente de que alfabetização seria dinâmica privada da mente. “*Antes, alfabetização é algo que ocorre no mundo das atividades sociais, culturais e institucionais.⁵⁹* Não lemos palavras, mas significados situados no mundo em que vivemos, interpretando e reconstruindo, simultaneamente, de modo auto-referente e culturalmente situado. Podemos ver um jogo de futebol sob várias interpretações: como simples entretenimento, para passar o tempo; como disputa entre países ou entre torcidas; como organização estratégica ao estilo dos

“treinadores”; como expressão cultural; e assim por diante. Não conseguimos entender nada, se não for de modo situado, porque a criação de significados não provém de meras abstrações, mas de referências concretas, sobretudo vividas, incorporadas. Por isso, as salas de aula precisam tornar-se lugares situados, referenciados a mundos vividos dos alunos, que, nos videogames, são obtidos sobretudo virtualmente em ambientes 3D. Assim funciona a mente humana: pensamos através do corpo e da emoção, no contexto de experiências que nos tocam e significam algo.

Pensar é, em grande parte pelo menos, uma questão de ter objetivos, pretender agir e fazer previsões sobre como realizar tais objetivos na base de modelos ou simulações que construímos em nossas cabeças. Tais modelos estão baseados nas experiências que tivemos em nossos corpos e como sentimos acerca delas (editamos-las em termos do que focalizamos e prestamos atenção).⁶⁰

A habilidade de interferir na realidade como co-autor eleva sobremaneira a motivação, mas principalmente eleva a condição de reconstrução de significados, permitindo o senso de empoderamento como sujeito. Um dos traços fundamentais dos bons videogames é o ambiente de parceria, participação, colaboração, resumido em co-autoria, algo que, em geral, falta na escola, por ter-se tornado esta um mundo separado, abstrato, estranho.

Bons videogames oferecem prazer a partir de aprendizagem contínua e solução de problemas. São duros e complexos e sua dificuldade sobe à medida que o jogo prossegue. Se ninguém pudesse aprender, as empresas que os fabricam iriam à bancarrota. Por necessidade, os designers de jogos tiveram que tornar-se designers de aprendizagem também. Ao mesmo tempo, um bom videogame é realmente não só um jogo na estante, é também as atividades de todo um grupo de pessoas que interagem sobre o jogo por jogo mútuo, fala, escrita (e.g. FAQs), salas de chats e websites. Jogando e aprendendo videogames, linguagem e alfabetização, estão plenamente situados em imagens, ações, interações e diálogo.⁶¹

A muitos ocorre a preocupação de distração, o risco de jogar sem parar, perdendo-se de vista a aprendizagem. Na prática, este risco é amplamente compensado pelos bons princípios de aprendizagem dos videogames, desde que exista também participação ativa de educadores (Hawisher/Selfe, 2007)⁶². Ao lado da identidade lúdica, surgem outras ainda mais relevantes: i) identidade projetiva – vinculação entre mundo real e virtual, para transcender a ambas em projeções criativas e críticas; ii) identidade de resistência – ativada em geral por participantes contestadores que procuram alternativas sociais; iii) identidade de projeto – quando a busca de alternativas amadurece como projetos concretos. A questão da violência é minimizada por conta de pesquisas que atestam desenvolvimento mais elevado em jogadores de habilidades mentais que os capacitam melhor para enfrentar a complexidade da vida.

Como os videogames vieram para ficar, a atitude mais construtiva é saber usar. Tal qual ocorreu com a TV, não cabe

mais ignorar ou extinguir. É mais inteligente levar em conta a chance de aprendizagem, sobretudo para crianças e jovens. Segundo Selfe e Mareck (2007)⁶³, um bom jogo leva entre 50 a 100 horas para chegar à vitória, implicando aumento contínuo de dificuldade e desafio. Ao contrário da escola que busca facilitar e simplificar as coisas, os videogames espiciam o gosto pelo desafio cada vez mais complexo:

...imagens visuais, interativas são mais fascinantes para os usuários; talvez, de certo modo, sejam mais biologicamente familiares à mente humana do que modos comunicativos impressos; a esta altura da história, amplamente, nossas crianças são criadas desde a infância sob influência de imagens fascinantes da TV, o videogame e o computador; alfabetização alfabética para nossas crianças é muitas vezes experimentada como algo acrescido, uma tarefa curiosa da escola que parece ter pouca relevância fora da sala de aula.⁶⁴

Journet (2007)⁶⁵ realça que o virtual é experimentado como real (situado), uma propriedade que produz encantamento e a sensação irônica de que é mais real que o real. Essa propriedade, no fundo, é aquela das narrativas, uma das atividades humanas mais fascinantes, na qual a imaginação salta de situação em situação, mesclando fantasia e realidade como se fossem a mesma coisa. A mente pensa por códigos, porque é próprio dela padronizar o complexo para visualizar melhor (McGann, 2001)⁶⁶, mas o mundo virtual faculta situar as abstrações, em particular em ambiente colaborativo. Pode-se jogar sozinho, mas é muito mais interessante e desafiador jogar junto, em comunidade. Como sugere Jenkins (2006)⁶⁷, é preciso “reescrever a escola”, para superar seu fechamento em estilos de aprendizagem solitária, individualista. O videogame tende a promover o surgimento de comunidades interativas de aprendizagem, estabelecendo, muitas vezes, fortes laços de união e mantendo em nível elevado os desafios de aprender.

O virtual pode passar a impressão de mundo sem corpo físico, mas é percepção equivocada, porque é impraticável perceber, entender, aprender sem corpo (Hansen, 2006; White, 2006)⁶⁸. O fato “curioso” de podermos reduzir a linguagem a uma gramática ou de “reduzirmos” o discurso a seus algoritmos seqüenciais não elimina a necessária incorporação para fazer parte da vida real (Hayles, 1999; 2005)⁶⁹. A forma lógica não substitui a vida, antes é modo de sua expressão. O videogame parece ser ambiente privilegiado para percebermos a confluência de ambos. Entre outras coisas dúbias, exageramos os graus de liberdade, já que se trata de liberdade sob medida. Segundo Galloway

(2004)⁷⁰, o princípio mais visível da internet não é autonomia, mas controle. A sensação de liberdade provém da intensa interatividade, mas há que não perder de vista que, tratando-se de mundo digital, tudo gira em torno de códigos seqüenciais e lineares.

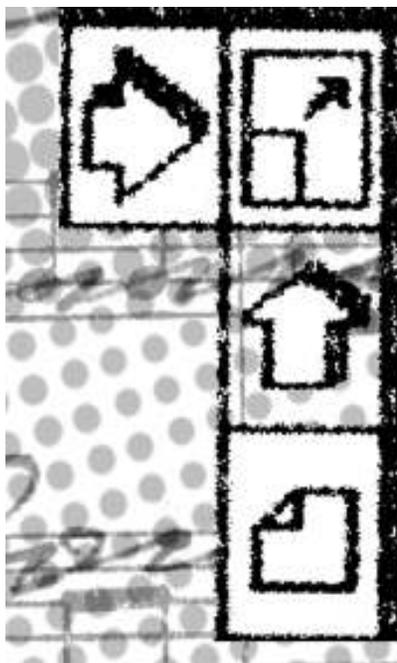
III. MARGINALIZAÇÃO DIGITAL

Estudo aqui alguns autores que enfrentaram essa questão e são reconhecidos por sua visão crítica, começando pela obra de Dijk (2005)⁷¹. Trabalhando a problemática da desigualdade na sociedade da informação, Dijk propõe a tese de que a *digital divide* está se aprofundando. O entendimento corrente, tipicamente liberal, é de que se deve à questão do acesso físico acima de tudo e que isto se resolve pelo “*trickle-down*” do mercado:

... este princípio sustenta que algumas partes da população sempre conseguem acesso à nova mídia primeiro, comprando a nova tecnologia quando é custosa e forçando os preços a caírem. Tais segmentos da população, assim, pagam pelo acesso de outros que somente conseguem a nova mídia um pouco mais tarde. Os observadores argumentam que o mercado esteve fazendo seu trabalho e finalmente iria resolver os problemas de acesso. Os que não ganharam acesso na realidade não o queriam ou dele não precisavam.⁷²

É fundamental superar esse reducionismo ideológico e observar a face social e política da questão, mais do que a tecnológica. *Digital divide* tornou-se metáfora insatisfatória: i) sugere divisão simples, estanque, encobrendo a complexidade das diferenciações social, econômica e cultural; ii) sugere ser intransponível para os marginalizados, enquanto na prática é difícil, desafiadora, podendo-se fazer muita coisa pertinente; iii) giraria em torno de desigualdades absolutas, quando são relativas; iv) haveria uma só, enquanto o cenário se mostra complexo ao extremo. Cabe evitar o determinismo tecnológico: assim como a chegada da TV e rádio não implicaram nada de importante para superar a desigualdade de informação, também não há razão para crer que a internet o faça por si. O que ocorre mais propriamente é que, não inventando a tecnologia digital a história, mas chegando dentro da história, tende a reforçar desigualdades recorrentes, ao mesmo tempo que suscita novas.

Dijk⁷³ questiona a visão individualista – individualismo metodológico – de desigualdade aplicada na pesquisa sobre *digital divide*. O acesso desigual à informação e às tecnologias do computador estaria relacionado aos indivíduos e suas



características: nível de renda e educação, emprego, idade, sexo e etnia... É usual na pesquisa por amostragem medir as propriedades e atitudes de respostas individuais. Apelando para análises multivariadas e agregando as marcas individuais como se fossem referências coletivas, espera-se encontrar explicações de fundo. É possível sopesar a importância dessas propriedades e, pela frequência, indicar fatores mais importantes do acesso desigual, entre eles renda, educação e emprego. Tais abordagens podem oferecer dados úteis, mas não são propriamente explicações, porque não são guiadas por teoria e respectivas hipóteses, não indo além de descrições de frequência. Fiam-se em excesso em evidências empíricas, ignorando que dados são construtos teóricos (Demo, 2004)⁷⁴. Dijk aposta em outra metodologia, que qualifica de relacional ou de rede. As unidades fundamentais de análise não são indivíduos, mas suas posições e relações em rede.

Desigualdade não é primariamente uma questão de atributos individuais, mas de diferenças categoriais entre grupos de pessoas... Desigualdades amplas e significativas em termos de vantagens entre seres humanos correspondem principalmente a diferenças categoriais tais como preto/branco, homem/mulher, cidadão/estrangeiro, muçulmano/judeu, mais do que a diferenças individuais em atributos, propensões ou desempenhos. (2005)⁷⁵

Essa maneira de ver não realça essências individuais ou coletivas particulares, ou mesmo sistemas (capitalismo, patriarcado, por exemplo), mas laços, relações, interações e transações entre pessoas. Nesse contexto, a desigualdade de informação e comunicação no uso das tecnologias digitais é um subconjunto da desigualdade social em geral. Dentro dessa percepção relacional, as distinções mais relevantes categoriais seriam: empregadores e (des)empregados, gerentes e executivos, pessoas com altos e baixos níveis de educação, homens e mulheres, velhos e jovens, pais e filhos, brancos e pretos, cidadãos e migrantes. No nível macro entre países, a distinção passa pelos desenvolvidos e em desenvolvimento, por vezes localizada entre norte e sul. Pode-se logo perceber a apropriação diferenciada de tecnologia: a categoria dominante é a primeira a adotar a nova tecnologia, usando essa vantagem para aumentar o poder em seu relacionamento com a categoria dominada. As diferenças – que não são necessariamente desigualdade – facilmente evoluem para discriminações, quando o relacionamento é estruturado em torno de vantagens e privilégios. Dijk tende a ver nisso algo mais ou menos permanente nas sociedades conhecidas, ainda que, na histórica concreta, nada seja predeterminado: na visão relacional, nenhum elemento do par detém, de antemão, a primazia, o que indica claramente que a relação pode ser mudada. Com isso, ganha foco a face relativa da desigualdade, que compara os privilegiados com os não privilegiados, em contexto complexo e dinâmico, relativamente aberto. No entanto, há que se reconhecer que tal visão é ainda recente e não dispõe de tradição suficiente de pesquisa, sem falar que, se levada ao extremo, ignora o lado individual da desigualdade.

Assim, podemos resumir o argumento central:

i) desigualdades categoriais na sociedade produzem uma distribuição desigual de recursos; ii) uma distribuição desigual de recursos causa acesso desigual a tecnologias digitais; iii) acesso desigual a tecnologias digitais também depende de características dessas tecnologias; iv) acesso desigual a tecnologias digitais traz consigo participação desigual na sociedade; v) participação desigual na sociedade reforça desigualdades categoriais e distribuições desiguais de recursos. (Dijk, 2005)⁷⁶.

Surge, destarte, a marginalização digital, comprometendo fortemente a participação na sociedade e na economia e reforçando desigualdades já vigentes. As categorias relacionais baseiam-se em características físicas e mentais dos indivíduos, tais como idade, sexo, raça, inteligência, personalidade. Tais traços abrigam categorias sociais e culturais que revelam diferenças de geração, gênero, etnia, esperteza e apelo, respectivamente. Cristalizam-se tais categorias relacionais posicionais em posições particulares na divisão de trabalho, em educação, em orçamentos domésticos e dentro ou entre nações.

• • •

a desigualdade de informação e comunicação no uso das tecnologias digitais é um subconjunto da desigualdade social em geral. Dentro dessa percepção relacional, as distinções mais relevantes categoriais seriam: empregadores e (des)empregados, gerentes e executivos, pessoas com altos e baixos níveis de educação, homens e mulheres, velhos e jovens, pais e filhos, brancos e pretos, cidadãos e migrantes.

Segundo Dijk⁷⁷, a lista dos pares categoriais relacionais mais incisivos para a discriminação digital seriam: *de estilo pessoal*: i) idade ou geração (jovem/idoso); ii) sexo ou gênero (homem/mulher); iii) raça e etnia (pares branco/negro e muitos outros); iv) inteligência e esperteza (cognitivo, emocional); v) personalidade (extrovertido/introvertido e outros); *de estilo posicional*: i) trabalho (empregador/trabalhador, empregado/desempregado, gerente/executivo); ii) orçamento doméstico (pai/filho, esposo/esposa); iii) nação (entre: em desenvolvimento/desenvolvida; dentro: cidade/rural, cidadão/migrante); iv) educação (alta/baixa, concluintes/evadidos). Em si as categorias não predeterminam as posições. Há que pesquisar caso a caso. Na distribuição desigual de recursos Dijk distingue três mecanismos: exclusão social, exploração e controle:

- a) *exclusão social*: mecanismo weberiano, refere-se a esforços dos poderosos de excluir os menos poderosos das oportunidades sociais, estabelecendo o que se tem chamado de reserva acumulada de oportunidades; os destituídos de poder ficam com a tarefa de sustentar os privilégios;
- b) *exploração*: mecanismo marxista, indica a posse dos meios de produção por parte de minorias, enquanto a grande maioria trabalhadora é alijada dos benefícios produzidos; os países produtores de tecnologia procuram manter esta vantagem, usando para tanto também o discurso hipócrita do mercado livre;
- c) *controle*: aponta para a imposição de autoridade unilateral nas desigualdades categoriais, do que resulta que uma parte consegue controlar a outra⁷⁸.

Usando o conceito “formas de capital” para os recursos em jogo na marginalização digital, Dijk propõe⁷⁹ uma lista de quatro componentes: i) recursos de tempo (tempo para gastar com diferentes atividades na vida); ii) recursos materiais (renda e todos os tipos de propriedade, equipamento de computador); iii) recursos mentais (conhecimento, habilidades gerais sociais e técnicas); iv) recursos sociais (posição sociais de renda, tais como *status* e todos os tipos de credenciais). A questão do acesso é dividida também em quatro tópicos: i) acesso motivacional (motivação para usar tecnologia digital); ii) acesso material ou físico (posse de computadores e conexões de internet ou permissão de usá-las e seus conteúdos); iii) acesso de habilidades (construção de habilidades digitais operacionais, informacionais e estratégicas) iv) acesso de uso (número e diversidade de aplicações, tempo de uso). Não se trata só de acesso, mas principalmente de capacidade de uso, para o que são cruciais as *habilidades digitais*. Estas são definidas, não só como capacidade de operar computadores e conexões em rede, mas sobretudo como a habilidade de procurar, selecionar, processar e aplicar informação a partir de múltiplas fontes e, em especial, a habilidade de usar estrategicamente a informação para aprimorar a própria posição na sociedade. Torna-se claro que Dijk se afasta do determinismo tecnológico, tendo em vista que “a digital divide é *primariamente um problema social, não técnico*” (2005)⁸⁰. Nesse sentido, o acesso à nova mídia condiciona

profundamente as oportunidades de participar em muitos campos da sociedade.

No que concerne ao *acesso motivacional*, a pesquisa mostra que distinções categoriais, como de idade e sexo, podem ter importância. Os jovens e crianças possuem motivação muito maior, e, como regra, as mulheres se aproximam depois, ainda que facilmente superem o hiato. Quanto ao *acesso material*, embora os equipamentos sofram barateamento crescente, continua sendo problema tanto a produção, quanto o uso de equipamentos de computação. Acresce ainda a questão da inovação constante de *hardware* e *software*, o que impõe custos em geral crescentes. O acesso mais decisivo é o *acesso de habilidades*, que passa pela alfabetização em computador, e que incluem agora alfabetização em informação, alfabetização digital, alfabetização em mídia, e assim por diante. A alfabetização digital gira em torno do “capital de informação”, englobando quatro habilidades: financeira, para pagar os custos dos computadores e redes; técnica, para lidar com eles; avaliativa, para filtrar e selecionar informação; motivacional, para procurar e usar a informação. Resume-se isso em “*digital skills*” (habilidades digitais), definidas como coleção de habilidades necessárias para operar computadores e suas redes, procurar e selecionar informação neles e usá-los para propósitos próprios. Ou seja, trata-se de habilidades operacionais, informacionais e estratégicas⁸¹.

Deixando de lado as habilidades operacionais, por serem, na prática, pressuposto, as habilidades de informação são vistas sob duplo ângulo, formal e substancial. No ângulo formal, trata-se de: i) conhecer e controlar a estrutura de arquivo (*file structure*); ii) conhecer e controlar a estrutura da informação; iii) conhecer e controlar a estrutura de *hyperlink*; iv) conhecer e controlar o *layout* e design das telas de multimídia; v) aprender a lidar com a natureza fragmentada do computador e redes; vi) aprender a lidar com conteúdos em constante mudança; vii) habilidade de ler e escrever inglês. No ângulo substancial, trata-se de: i) aprender a buscar informação; ii) aprender a selecionar informação; iii) aprender a editar informação por si mesmo; iv) ser capaz de aplicar uma avaliação qualitativa das fontes de informação; v) ser capaz de combinar informação a partir de um número crescente de mídia, canais e fontes individuais; vi) ser capaz de derivar associações e generalizar a partir de peças específicas. As habilidades estratégicas indicam a oportunidade de colocar as habilidades de informação a serviço da posição social própria, disputando vantagens e oportunidades.

O *acesso de uso* refere-se à oportunidade de utilizar as habilidades digitais em situações pertinentes e relevantes, como local de trabalho, em casa, lugares públicos e privados, de sorte a aprimorar o desempenho social.

Em nossa sociedade, informação é bem primário, bem de posição. A sociedade torna-se intensiva de informação, implicando: i) uma organização da sociedade baseada em ciência, racionalidade e reflexividade; ii) uma economia com todos os valores e setores, mesmo os setores agrários e industriais, crescentemente caracterizados pela produção de informação; iii) um mercado de trabalho com uma maioria de função

larga ou completamente baseados em tarefas de processamento de informação, requerendo conhecimento e educação superior; iv) uma cultura dominada por produtos da mídia e informação com seus signos, símbolos e significados. Assim, o processamento de informação assume um caráter semi-autônomo, que Castells interpreta como novo modo de desenvolvimento (1997)⁸².



*“a digital divide é
primariamente um
problema social,
não técnico”*



O processamento de informação torna-se fonte de produtividade e poder, implicando habilidades crescentes e complexas: i) de fazer associações e transferir informação para conhecimento; ii) de fazer generalizações e abstrações; iii) de fazer seleções e exercitar disciplina no lidar com o suprimento crescente de informação; iv) de estimar a qualidade da informação; v) de usar canais diferentes de informação em paralelo e escolher entre eles. No campo estratégico, as habilidades em jogo são: i) desenvolvimento de uma “fome” por informação e uma atitude de que a informação necessária pode ser ativamente procurada; ii) *insight* sobre oportunidades de aplicar informação em sua própria situação e a vontade de aprender habilidade requeridas; iii) habilidade de criar uma rede social de usuários de informação com os quais trabalhar; iv) habilidade de não só procurar e processar informação para proveito próprio, mas também partilhar informação com outros que sejam importantes na situação em questão. Por fim, informação como tal torna-se fonte de habilidades, repercutindo no que economistas chamam de “*skills premium*” (prêmio de habilidades): valor agregado em benefício de quem enfeixa tais habilidades de modo proeminente na sociedade e em especial na economia.

Segundo Dijk, a “*tecnologia digital não é nem boa, nem ruim; em muitos modos, possui um caráter ambíguo*” (2005)⁸³. “Em si”, se isso existisse, toda tecnologia é um meio disponível. Na prática, em sociedade, comparece como dimensão ambígua, porque, encaixando-se no fluxo histórico e social, nele se dissemina, tendo como resultado que, como regra, minorias se beneficiam, enquanto maiorias ficam marginalizadas. Leve-se em conta que as maiores motivações são o progresso tecnológico e a competitividade econômica, no contexto liberal. Isso

bastaria para preocupar-se com os marginalizados desse tipo de sistema. A potencialidade sempre reconhecida de ampliação de oportunidades e participação facilmente fica empanada pelo espectro das desigualdades vigentes. Uma coisa parece certa: embora os velhos meios de comunicação não desapareçam, não são mais suficientes. É urgente dar conta da nova mídia, tendo em vista participação econômica, educacional, social, espacial, cultural e política. A *digital divide* precisa ser vista como problema social compreensivo, abrangente e global. Persistem desigualdades e criam-se novas, embora também novas oportunidades surjam, mas que sempre aparecem estigmatizadas pelas categorias posicionais. Não há como escapar da conclusão: marginalização social está se agravando. Contribuem para isso: um fator estrutural, que é o processo de globalização; um fator econômico, que aponta para o mercado liberal; um fator educacional, que indica o acesso difícil à qualidade de formação; um fator sociocultural, que realça diferenças entre sociedades e culturas; um fator político, que expressa as dimensões da pobreza política.

A essa análise meticulosa de Dijk acrescento a de Warschauer (2003)⁸⁴, porque também é considerada contribuição crítica importante a esta discussão. Problematisa o conceito de *digital divide*, por sua tendência de separação linear. É comum que, no campo tecnológico, ocorra o reducionismo determinista de imaginar que acesso a *hardware* e *software* bastem para garantir a participação de todos. Ignora-se que fatores humanos e sociais são bem mais decisivos. Ao mesmo tempo, o olhar centra-se em demasia na questão digital, deixando de lado componentes socioeconômicos e culturais. Na verdade, o que importa é a transformação provocada e alimentada, não propriamente a tecnologia em si. No ambiente europeu – ressalta Warschauer⁸⁵ – insiste-se na inclusão social pela via digital, com realce no controle das próprias vidas e participação na sociedade. Embora se pudesse questionar a noção de inclusão social, porque no sistema liberal a inclusão é, como regra, marginal, no âmbito de *welfare states* facilmente se põe essa expectativa, também porque a pobreza tende a ser minoritária. Não se pode, porém, esquecer que *welfare state* foi uma proposta que durou apenas 30 anos e em só uma dúzia de países centrais. Não é representativa do capitalismo.

“*Este livro assume como premissa central que a habilidade de acessar, adaptar e criar novo conhecimento usando tecnologia de nova informação e comunicação é crítica para a inclusão social na era de hoje*” (Warschauer, 2003)⁸⁶. Este é o ponto: as oportunidades socioeconômicas, políticas, socioculturais, individuais e sociais tornam-se cada dia mais condicionadas pelas habilidades digitais, em especial de sentido estratégico. Warschauer propõe mudar o foco da *digital divide* para a inclusão social, com base em três premissas: i) uma nova economia da informação e sociedade em rede emergiram; ii) TIC desempenha um papel crítico em todos os aspectos dessas novas economia e sociedade; iii) acesso à TIC, definido amplamente, pode ajudar a determinar a diferença entre marginalização e inclusão nessa nova era socioeconômica. Define como terceira revolução industrial esta marcada pelas novas tecnologias de informação e comunica-

ção⁸⁷. Citando Castells: “*Produtividade e crescimento econômico são crescentemente dependentes de aplicação de ciência e tecnologia, bem como da qualidade da informação e gerência, no processo de produção, consumo, distribuição e troca*” (Warschauer, 2003)⁸⁸. Entre outras decorrências, a nova economia debilitou os sindicatos, proliferou trabalho parcial e terceirizado, e colocou muitos empregados sob demanda de quase 24 horas.

Segue que é preciso rever a noção de alfabetização, não mais restrita à habilidade individual de ler, escrever e contar. Refere-se, antes, a um feixe de habilidades que contemplem os contextos sociais da práxis. Menos ainda que antigamente, alfabetização é habilidade neutra e apenas formal. Marca fortemente as oportunidades de vida, à medida que faculta acesso aos significados culturais cruciais e abre avenidas para comparecer neles como autor. Hoje usa-se o termo “alfabetizações” (no plural), e talvez fosse mais adequado falar de práticas de alfabetização do que de habilidades de alfabetização: enquanto o primeiro termo enfatiza a aplicação no contexto social, o segundo pode facilmente fechar-se numa habilidade cognitiva descontextualizada.

Entendendo alfabetização como “um conjunto de práticas sociais, mais do que uma habilidade cognitiva estreita”, seguem várias conseqüências: i) importância dos artefatos visuais para alfabetização individual e societal; ii) definição de conteúdo relevante; iii) cultivo de uma variedade de habilidades, conhecimento e atitude; iv) reconhecimento do ato social que interfere na estrutura social; v) “*a aquisição da alfabetização é uma questão não só de cognição, ou mesmo de cultura, mas também de poder e política*” (Warschauer, 2003)⁸⁹

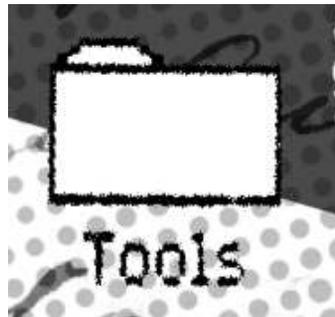
Da discussão desses dois autores (Dijk e Warschauer), poderíamos concluir:

- a) o conceito de *digital divide* é tendencialmente linear, encobrindo o espectro abrangente e as gradações relativas das possíveis discriminações, sendo mais adequado falar de marginalização digital; não se trata também de apenas uma marginalização, mas de um complexo delas, dentro das quais seria possível realçar lugar estratégico do acesso digital nessa sociedade informacional;
- b) a questão de fundo é menos técnica, tecnológica, do que política; a manipulação das oportunidades e vantagens na sociedade encontra na marginalização digital outra forma de pobreza política ou de produção da ignorância e da condição de massa de manobra; o que está em jogo, mais que simples acesso físico, são modos pertinentes de saber pensar mediados digitalmente;
- c) central é a questão das habilidades de informação, enfeixando tipos cruciais de alfabetizações que decidem, em maior ou menor grau, as oportunidades e vantagens na sociedade e na economia; educação desempenha aí papel imprescindível, por ser possível porta de entrada, em especial para a

população pobre que frequenta escola pública; a habilidade das habilidades seria a capacidade de confronto crítico e criativo, que permitiria a constituição de sujeitos e autores aptos a controlar as tecnologias e não só a serem marionetes dela;

- d) as pretensões de inclusão digital precisam levar em conta os contextos do mercado liberal que, como regra, não ultrapassam inclusões marginais; as pessoas e sociedades mais pobres são admitidas na margem, que é, afinal, “seu lugar” no sistema global; a inclusão digital tem tudo para ser política pobre para o pobre;

- e) para além da questão tecnológica e política, que define o campo de forças, é fundamental entender a inclusão digital como política social do conhecimento, no sentido de alavanca crucial da habilidade de confronto com a desigualdade social;
- f) a marginalização digital pode tornar-se a marginalização das marginalizações, à medida que tecnologias digitais dominem a produtividade, o mercado e a sociedade; vai tornar-se uma das alfabetizações mais estratégicas.



PARA CONCLUIR: DESAFIOS INGENTES

Para concluir, alinhavo aqui algumas idéias em termos de possível política pública de combate à marginalização digital. Na proa está a escola pública, alijada do acesso digital, com poucas exceções. Logo atrás estão os professores, cuja formação, como regra, não oferece satisfatória *expertise* digital. O modelo atual ainda se restringe a centros e laboratórios de informática, de quantidade e qualidade duvidosas, e cujo acesso é intermitente, voluntário, lateral. Não alcançam penetrar a tessitura da aprendizagem dos alunos, até porque ainda não é parte da aprendizagem docente. Mesmo as escolas particulares ainda estão muito distantes desse desafio. Com isso, é inevitável reconhecer que as escolas vivem de linguagem já ultrapassada, sem falar nas dificuldades notórias que têm para oferecer alfabetização tradicional minimamente aceitável. O mundo da escola e dos professores tende a ser um cenário descolado do futuro das novas gerações. Parte da desmotivação dos alunos pode provir desta constatação: as crianças notam que o assunto escolar não se percebe em nenhum outro lugar, nem parece relevante para dar conta de qualquer desafio fundamental de suas vidas.

Mesmo assim, a melhor maneira de combater a marginalização digital é na escola pública, também porque no ensino fundamental estudam nela 90% dos alunos brasileiros. Não bastam centros e laboratórios de informática. Urge tornar tais escolas, ainda que gradativamente, centros, laboratórios de aprendizagem digital, o que demanda, para além de recursos financeiros e materiais muito significativos, mudanças drásticas na formação docente, em sua

formação permanente, e principalmente na didática escolar, tendo em vista evitar, de todos os modos, o instrucionismo. Tarefa ingente. Idéia pertinente seria incluir em experimentos de escola de tempo integral a introdução gradativa de aprendizagem digital, iniciando-se pela 1ª série. O desafio maior não será nem tecnológico, nem financeiro, mas de cunho político, a começar pelos docentes que precisariam encampar esse tipo de inovação e cuidar que ela se transforme em aprendizagem dos alunos.

Para além da escola pública, há outros espaços importantes para o poder público exercer sua política social neste sentido. Oferecer em bairros marginalizados condições adequadas de acesso à internet, tanto para reforço escolar, quanto para uso livre dos cidadãos, poderia ser idéia interessante, como instrumentação de motivação e apoio, podendo-se acrescentar ainda a oportunidade de a própria comunidade cuidar da segurança dos computadores, bem como assumir a função de manutenção. Essa idéia, se bem feita, teria ainda efeitos outros importantes já bem comprovados, como diminuir a presença de adolescentes na rua em situação de risco e marcar a presença do poder público.

Sempre é possível montar programas de acesso amplo e aberto a tecnologias digitais, como cursos e apresentações pela TV (a TV Educativa tem já experiência notável), mas o problema é que seu alcance é seletivo, atingindo em geral os já interessados ou motivados. Não seria muito diferente do centro ou do laboratório de informática. Não passam de ofertas laterais. Por isso, parece fundamental tomar iniciativas mais estruturais que possam impregnar a própria aprendizagem em termos estritamente curriculares. Entre elas, poder-se-ia citar uma Universidade Virtual (UV), de preferência pública, destinada exclusivamente à formação original e permanente de docentes básicos, incluindo pedagogia e licenciaturas, de tal sorte que, fazendo parte da própria trajetória de formação, os docentes cheguem à escola devidamente profissionalizados. Essa idéia serviria também para recuperar alguma dignidade da pedagogia e licenciaturas, cujos cursos estão sendo irresponsavelmente encurtados e banalizados, representando, freqüentemente, as opções mais duvidosas de ensino superior. Ao mesmo tempo, a UV teria como mandato essencial mostrar como se constroem cursos de qualidade inequívoca em ambiente virtual, fazendo um contraponto a tendências de mercantilização desenfreada, inclusive de educação à distância.

Nosso atraso é clamoroso e isso já é parte da marginalização digital. O pior, porém, é que não se vê iniciativa profunda, sistemática, a não ser solavancos, como, de repente, compra de milhares de computadores sem as devidas condições de uso. É preciso, antes de mais nada, que aprendizagem digital faça parte da formação docente e discente, em definitivo, de modo curricular. Em jogo não está apenas participar da economia, mas principalmente participar da vida política. Ou seja, trata-se de cidadania popular capaz de influir nos destinos da sociedade e da economia.

NOTAS:

- ¹ DEMO, P. **Política social do conhecimento:** sobre futuros do combate à pobreza. Petrópolis (RJ) : Vozes, 1999.
- ² **Id. Pobreza da pobreza.** Petrópolis (RJ) : Vozes, 2003.
- ³ Esse Programa tem seus méritos, a começar pela oferta de assistência devida como direito de cidadania. É Programa de peso, atendendo a milhões de famílias pobres. As tentativas de vincular o Programa a outras políticas sociais (em especial educação e saúde) são inócuas, porque se trata de ofertas pobres para os pobres. Nesse sentido, distribui-se, não se *redistribui*, renda. O pobre é incluído na margem, apenas como beneficiário. Gasta recursos marginais orçamentários, até ao limite neoliberal da transferência de renda. Não tem a potencialidade pregada pelo governo (WEISSHEIMER, M. A. **Bolsa família.** São Paulo : Perseu Abramo, 2006).
- ⁴ **Id. Pobreza política:** a pobreza mais intensa da pobreza brasileira. Campinas (SP): Autores Associados, 2006.
- ⁵ DUDERSTADT, James J. **A University for the 21st century.** Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2003.
- ⁶ MÉSZÁROS, I. **Para além do capital.** São Paulo : Boitempo, 2002.
- ⁷ DEMO, P. **Éticas multiculturais:** sobre convivência humana possível. Petrópolis (RJ) : Vozes, 2005.
- ⁸ BURKE, P. **Uma história social do conhecimento:** de Gutenberg a Diderot. Editores, Rio de Janeiro : Zahar, 2003.
- ⁹ DEMO, P. **Introdução à sociologia:** complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social. São Paulo : Atlas, 2002.
- ¹⁰ CASTELLS, M. **The rise of the network society - the information age:** economy, society and culture. Oxford : Blackwell, 1997. v. 1.
- ¹¹ BOGOST, I. **Unit operations:** an approach to videogame criticism. Bogost : The MIT Press, Massachusetts, 2006. p. 3; DIJK, J. A. G. M. **The deepening divide: inequality in the information society.** London : Sage Publications, p. 5; GEE, J. P. . **Good video games + good learning.** New York : Peter Lang, 2007. p. 19.
- ¹² DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem:** a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo : Atlas, 2002a.
- ¹³ **Id. Metodologia científica em Ciências Sociais.** São Paulo : Atlas, 1985.
- ¹⁴ BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** São Paulo:Difel, 1989; **Id. A economia das trocas lingüísticas.** São Paulo : Edusp, 1996.
- ¹⁵ GORZ, A. **O imaterial:** conhecimento, valor e capital. São Paulo : Annablume, 2005.
- ¹⁶ SANTOS, Laymert G. **Polítizar as novas tecnologias:** o impacto sócio-técnico da informação digital e genética. São Paulo : Editora 34, 2003.
- ¹⁷ DEMO, P. **Charme da exclusão social.** Campinas (SP): Autores Associados, 1999a.
- ¹⁸ **Id. Educação pelo avesso:** assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.
- ¹⁹ ROSANVALLON, P. **A crise do estado providência.** Goiânia: UnB/UFG, 1997; CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998; DEMO, P. (1999a) **op. cit.**
- ²⁰ BOEHM, C. **Hierarchy in the forest:** the evolution of egalitarian

- behavior. Massachusetts : Harvard University Press, 1999; DEMO, P. **Solidariedade como efeito de poder**. São Paulo : Cortez, 2002b.
- ²¹ DEMO, P. (2002; 2005), **op. cit.**
- ²² KOSKO, B. **The fuzzy future**: from society and science to heaven in a chip. New York : Harmony Books, 1999. p. 1.
- ²³ PRIGOGINE, I. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo : Ed. Unesp, 1996.
- ²⁴ MOSSBERGER, K., TOLBERT, C. J., STANSBURY, M. **Virtual inequality**: beyond the digital divide. Washington : Georgetown University Press, 2003.
- ²⁵ **Id. ibid.**, p. 4.
- ²⁶ **Id. ibid.**, p. 5.
- ²⁷ **Id. ibid.**
- ²⁸ **Id. ibid.**, p. 39.
- ²⁹ Alfabetização de informação “é a habilidade de reconhecer quando informação é exigida e localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária, aderindo a princípios de responsabilidade social”; isto inclui: “i) determinar a natureza e a extensão da informação necessária; ii) acessar informação necessária efetiva e eficientemente; iii) avaliar informação e suas fontes criticamente e incorporar informação selecionada em sua base de conhecimento e avaliar o sistema; iv) usar informação efetivamente para realizar um propósito específico; v) entender muitas das questões econômicas, legais e sociais que rondam o uso da informação, acessando e usando informação ética e legalmente.” **Id. ibid.**, p. 41.
- ³⁰ **Id. ibid.**, p. 39.
- ³¹ **Id. ibid.**, p. 87.
- ³² WITHROW, R. B. **Literacy in the digital age**: reading, writing, viewing, and computing. Toronto : Scarecrow Education, 2004.
- ³³ **Id. ibid.**, p. v.
- ³⁴ Tapscott e Williams (2007) referem-se à biblioteca de Alexandria do tempo dos gregos, quando se fez a primeira tentativa de disponibilizar todo material informativo existente, inaugurando a ciência do compartilhamento (p. 153) e o compartilhamento da ciência (p. 157). Cada vez mais, o conhecimento é visto como obra e bem comum, o que indica não ser justo aplicar leis tradicionais de propriedade de mercado. A criatividade coletiva (blogs e wikipédias, por exemplo) não pode ser propriedade de ninguém, mas bem público. TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A.D. **Wikinomics**: how mass collaboration changes everything. London: Penguin, 2007.
- ³⁵ GEE, J. P. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. New York : Routledge, 2004.
- ³⁶ MAEROFF, G. I. **A Classroom of one**: how online learning is changing our schools and colleges. New York : Palgrave Macmillan, 2003.
- ³⁷ DUDERSTADT, James J. (2003), **op. cit.**
- ³⁸ WITHROW, R. B. (2004), **op. cit.**, p. 3.
- ³⁹ **Id. ibid.**, p. 5.
- ⁴⁰ **Id. ibid.**
- ⁴¹ **Id. ibid.**, p. 50.
- ⁴² “Por exemplo, programas de alfabetização ativados com voz podem ser desenvolvidos, facultando o seguinte: i) quando a criança diz uma palavra ou sentença, imediatamente aparece impressa na tela; ii) se a criança não entende uma palavra, pode pedir que o computador a ‘mostre’ e que o computador module a palavra impressa em objeto ou seqüência animada que represente uma ação; iii) a criança, se interessada, pode pedir que o computador transforme o impresso em outra linguagem; iv) histórias impressas e ilustradas no computador podem ser lidas em voz alta para a criança a pedido da criança; v) a criança pode também ler a história em voz alta e ter no computador um monitoramento desta leitura.” WITHROW, R. B. (2004), **op. cit.**, p. 70. Todas essas atividades não promovem a autoria do aluno, mas, de certa maneira, a dependência do aluno de soluções pré-fabricadas. A verdadeira autonomia não é saber encontrar receitas prontas, mas inventar saídas próprias.
- ⁴³ WHITE, Michele. **The body and the screen**. Massachusetts : The MIT Press, 2006. p. 32.
- ⁴⁴ **Id. ibid.**, p. 1.
- ⁴⁵ “Assim como não há ‘olho inocente’, não há ‘computador puro’. Um artista tradicional percebe o mundo através de filtros de códigos culturais já existentes, linguagens e esquemas representacionais. De modo similar, um designer de nova mídia ou usuário aborda o computador através de um número de filtros culturais... A interface humano-computador modela o mundo de modos distintos; também impõe sua própria lógica nos dados digitais. Formas culturais existentes tais como a palavra impressa e o cinema trazem suas convenções próprias poderosas de organizar a informação. Tais formas ademais interagem com as convenções da interface humano-computador para criar o que chamei de ‘interfaces culturais’ – novos conjuntos de convenções para organizar dados culturais. Finalmente, construtos tais como a tela contribuem para uma camada adicional de convenções.” MANOVICH, L. (2001), **op. cit.**, p. 117.
- ⁴⁶ LOVINK, G. **Dark fiber** : tracking critical internet culture. Cambridge: The MIT Press, 2003.
- ⁴⁷ **Id. ibid.**, p. 3.
- ⁴⁸ **Id. ibid.**, p. 4.
- ⁴⁹ **Id. ibid.**, p. 60.
- ⁵⁰ LIU, A. **The Laws of cool**: knowledge work and the culture of information. Chicago: The University of Chicago, 2004.
- ⁵¹ GEE, J. P. **Good video games + good learning**. New York :Peter Lang, 2007.
- ⁵² **Id. Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. New York. Routledge, 2004.
- ⁵³ **Id.** (2007) **op. cit.**, p. 2.
- ⁵⁴ **Id. ibid.**, p. 4.
- ⁵⁵ **Id. ibid.**, p. 3.
- ⁵⁶ **Id. ibid.**, p. 8.
- ⁵⁷ **Id. ibid.**, p. 24.
- ⁵⁸ “By ‘literacy’ we mean any technology that allows people to ‘decode’ meanings and produce meanings by using symbols.” GEE, J. P. (2007) **op. cit.**, p. 135.
- ⁵⁹ **Id. ibid.**, p. ix.
- ⁶⁰ **Id. ibid.**, p. x.
- ⁶¹ **Id. ibid.**, p. xi.
- ⁶² HAWISHER, G. E.; SELFE, C. L. Introduction: gaming lives in the twenty-first century. In: SELFE, C. L.; HAWISHER, G. E. (Eds.). **Gaming lives in the twenty-first century**: literate connections. New York : Palgrave, 2007. p. 2.
- ⁶³ SELFE, C. L.; MARECK, A.F. Gardiner, J. computer gaming as literacy. In: SELFE, C.L.; HAWISHER, G.E. (Eds.). **Gaming lives in the twenty-first century**: literate connections. New York: Palgrave, 2007. p. 2.

⁶⁴ **Id. ibid.**, p. 29.

⁶⁵ JOURNET, D. Narrative, action, and learning: the stories of myst. In: SELFE, C. L.; HAWISHER, G. E. (Eds.). **Gaming lives in the twenty-first century: literate connections**. New York : Palgrave, 2007. p. 93-120.

⁶⁶ MCGANN, J. **Radiant textuality: literature after the world wide web**. New York : Palgrave, 2001.

⁶⁷ JENKINS, H. **Convergence culture: where old and new media collide**. New York : University Press, 2006.

⁶⁸ HANSEN, M. B. N. **Bodies in code: interfaces with digital media**. New York : Routledge, 2006; WHITE, Michele. (2006), **op. cit.**

⁶⁹ HAYLES, N. K. **How we become post-human: virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics**. Chicago : The University of Chicago Press, 1999; **Id. My mother was a computer: digital subjects and literacy texts**. Chicago : The University of Chicago Press, 2005.

⁷⁰ GALLOWAY, A. R. **Protocol: how control exists after decentralization**. Cambridge : The MIT Press, 2004.

⁷¹ DIJK, J. A. G. M. **The deepening divide : inequality in the information society**. London : Sage Publications, 2005.

⁷² **Id. ibid.**, p. 2.

⁷³ **Id. ibid.**

⁷⁴ DEMO, P. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Plano, Brasília, 2004.

⁷⁵ DIJK, J. A. G. M. (2005), **op. cit.**, p. 10.

⁷⁶ **Id. ibid.**, p. 15.

⁷⁷ **Id. ibid.**

⁷⁸ **Id. ibid.**

⁷⁹ **Id. ibid.**

⁸⁰ **Id. ibid.**, p. 22.

	Operational skills	Informational skills	Strategic skills
Print media	Read and write texts Understand and count numbers	Search, select, and process information from texts and numbers (e.g., statistical information)	Taking own initiative in searching, selecting, integrating, valuing, and applying information from all sources as a means to improve one's position in society
Audiovisual media	View, listen to, and make audiovisual programs	Search, select, and process information from images, sounds, and narratives	
Computer media	Operate computers and programs	Search, select, and process information from computer and network files	

⁸² DIJK, J. A. G. M. (2005), **op. cit.**, p. 75.

⁸³ CASTELLS, M. (1997), **op. cit.**

⁸⁴ DIJK, J. A. G. M. (2005), **op. cit.**, p. 163.

⁸⁵ WARSCHAUER, M. **Technology and social inclusion: rethinking the digital divide**. Massachusetts : The MIT Press, 2003 . p. 45

⁸⁶ **Id. ibid.**

⁸⁷ **Id. ibid.**, p. 9.

	1ª Revolução Industrial	2ª Revolução Industrial	3ª Revolução Industrial
Começo	Século XVIII tardio	Século XIX tardio	Século XX médio e tardio
Tecnologias chave	Imprensa, máquina a vapor, maquinário	Elettricidade, combustão interna, telégrafo, telefone	Transistor, computadores pessoais, telecomunicações, internet
Local arquetipo de trabalho	<i>Workshop</i>	<i>Factory</i> (fábrica)	<i>Office</i> (escritório)
Organização	Mestre-aprendiz-servo	Hierarquias amplas verticais	Redes horizontais

Fonte: WARSCHAUER, M. (2003), **op. cit.**, p. 13.

⁸⁹ CASTELLS, M. **Apud** WARSCHAUER, M. (2003), **op. cit.**, p. 13.

ABSTRACT

Pedro Demo. **Digital marginalization: digital divide.**

Discussion on digital divide evolved towards a less dichotomic view as it does not really concern exclusion, but marginalization. In dialectical terms, to be excluded is a way of being part of a system, on the margin. Even in the quite exclusionary capitalist context, people manage to access the digital world, albeit in a marginalized way. The important issue is that this kind of marginalization increasingly compromises life and work opportunities. Digital literacy is becoming an indispensable skill.

Keywords: Digital exclusion; Digital marginalization; Digital literacy; Digital skill.

RESUMEN

Pedro Demo. **Marginalización digital: digital divide.**

La discusión sobre digital divide evolucionó hacia una visión menos dicotomizada puesto que no se trata propiamente de una exclusión, y sí de una marginalización. Dialécticamente hablando, estar excluido es una manera de ser parte del sistema, pero al margen. Aún en un contexto capitalista muy excluyente las personas logran acceder al mundo digital, aunque sea de manera marginalizada. El gran problema es que este tipo de marginalización compromete cada vez más las oportunidades de vida y de trabajo. La alfabetización digital se está volviendo una habilidad indispensable.

Palabras clave: Exclusión digital; Marginalización digital; Alfabetización digital; Habilidad Digital.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Rosemary Roggero*

Resumo

Este artigo se funda no trabalho de construção do Projeto Pedagógico Institucional de uma Instituição de Educação Superior de São Paulo, entre 2005 e 2006, cujo processo – mediado pela autora, então na função de assessora pedagógica – exigiu o desenvolvimento de uma metodologia que envolveu vários atores institucionais para um amplo diálogo, bem como a elaboração de um texto de base para as discussões. Tal texto, buscando abranger e organizar uma visão sobre vários aspectos que desafiam uma educação superior de qualidade, revela-se, aqui, base para a problematização de um fator crítico (embora raramente abordado) no desenvolvimento das instituições: a organização do trabalho docente.

Palavras-chave: Educação Superior; Mudanças na Ciência; Projeto Pedagógico; Gestão da Educação; Políticas Públicas; Organização do Trabalho; Docente.

INTRODUÇÃO

Ainda que se possa fazer inúmeras críticas à ausência de políticas públicas bem articuladas para o setor, a normalização da Avaliação Institucional, lançada por meio das propostas de organização da educação superior que vêm sendo desenvolvidas pelo MEC¹, a partir de 2003, tem exigido das Instituições de Educação Superior (IES) a elaboração de documentos estratégicos – o Projeto Pedagógico Institucional (PDI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PPI), bem como os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) – num alinhamento que permite o desenvolvimento articulado e uma ação educacional coerente e fundamentada, dependendo de como as IES decidam atuar.

Este artigo é fruto da reflexão sobre a experiência no processo de elaboração desses documentos junto a uma IES privada, na cidade de São Paulo, ao longo dos anos de 2005 e 2006, quando foi possível observar a questão a que o título se refere: a organização do trabalho docente como um fator crítico, ainda pouco discutido no meio educacional.

Assim, a abordagem do tema contextualizará brevemente a construção desses documentos num processo em rede e

apresentará os principais conceitos que regeram a discussão conceitual para elaboração do referido PPI, como base teórica específica para a abordagem dos desafios da educação superior, neste início de século XXI, para então problematizar a organização do trabalho docente.

O enfoque adotado não se deterá sobre aspectos legais nem procedimentais, mas sobre a prática concreta de elaboração dos documentos naquilo que de mais fértil possibilitam: o diálogo entre os diversos atores institucionais em torno da atividade-fim da instituição. Nossa ênfase recairá sobre o PPI, aqui compreendido como o documento cujo conteúdo permeia todos os demais, tanto quanto pode interferir no ambiente institucional no que se refere aos valores e políticas que o atravessam.

Sua elaboração deve atender ao disposto nas Diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional do MEC (dezembro de 2004) e no Decreto 5.773/2006², segundo o qual o Projeto Pedagógico Institucional corresponde ao segundo capítulo do Plano de Desenvolvimento Institucional, à Lei nº 10.861/2004³, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e as Diretrizes para Avaliação das Instituições de Educação Superior.

Nesse contexto normativo, a construção do PPI se torna relevante como forma de alinhar as experiências das equipes de coordenação de cursos de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, linhas de pesquisa, extensão, administração e órgãos complementares, em perspectiva colegiada, por meio

* Doutora em Educação, História e Filosofia, pela PUC/SP. Universidade Braz Cubas – Docente titular do mestrado em *Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação*. E-mail: roseroggero@uol.com.br.

Recebido para publicação em: 08/05/07.

do estudo da realidade e das demandas da educação superior, em consonância com as diretrizes institucionais mais amplas – movimento que não se esgota nas discussões desses grupos, mas avança em direção aos demais colaboradores, docentes, alunos e representantes da sociedade e do mercado, que possam ser chamados ao diálogo pelas IES. Assim, o PDI, o PPI (PPI) e os PPC, tanto quanto o Plano Estratégico (PE), devem estar alinhados entre si e devem ser conhecidos por todos, a fim de que possam atingir seus objetivos como instrumentos de gestão.

Na instituição em questão, várias equipes estiveram envolvidas na elaboração desses documentos institucionais, em vários momentos, buscando atender demandas externas (do MEC) e internas (da mantenedora), desde a sua criação. Em se tratando de uma instituição jovem na educação superior, tem-se um processo de aproximadamente sete anos, dos quais participamos e vamos nos deter nos dois últimos.

A diretoria esteve mais fortemente envolvida com a elaboração do PDI e do PE, enquanto a assessoria pedagógica, as coordenações de curso, coordenações administrativas, de órgãos complementares e alguns representantes do corpo docente envolvidos com projetos de extensão estiveram mais envolvidos na elaboração do PPI. A participação de alunos deu-se de forma indireta, por meio dos resultados de processos de avaliação institucional e de alguns movimentos de consulta específicos.

Alem dos atores internos, para o desenvolvimento do PPI, entendemos necessário examinar alguns autores respeitados pela relevância com que participam da discussão teórica da temática que envolve as questões educacional, científica e acadêmica, em especial na educação superior, na atualidade, frente aos desafios, às contradições, às necessidades e às possibilidades do mundo contemporâneo, como se verá adiante.

O critério de escolha desses autores considerou, em especial, a possibilidade de diálogo com as várias áreas de conhecimento presentes na instituição – fato que ocorre nas IES em geral –, sem delimitar uma determinada corrente de pensamento, mas buscando uma abordagem interdisciplinar.

O processo de elaboração do PPI dessa instituição foi iniciado em 2005, junto às coordenações de graduação, cuja experiência possibilitou a elaboração de um método de escuta qualificada das equipes de graduação, pós-graduação *lato e stricto sensu* e pesquisa, extensão, administração, órgãos complementares e estudantes, o qual foi desenvolvido ao longo do ano de 2006, por meio de encontros temáticos especialmente organizados, em que as contribuições dos grupos foram se incorporando ao texto, cuja redação final ficou a nosso cargo.

Dado o próprio caráter dinâmico e histórico da universidade⁴ como instituição formadora, geradora e distribuidora de conhecimento, assim como do movimento participativo que essa instituição, em particular, estimula, deve-se observar que o PPI não tem uma elaboração acabada e, certamente, abriga inúmeras lacunas. Entretanto, entendemos que é desta incompletude permanente que um Projeto Pedagógico Institucional precisa nutrir-se para manter-se documento vivo, mobilizador

de inovação, fomentador do respeito à diversidade, mantenedor da contemporaneidade de propostas e práticas acadêmicas. Eis aqui, o princípio fundamental fomentado entre os vários grupos que participaram de sua construção.

O caminho percorrido permitiu algo além da elaboração conceitual de um texto para atender as diretrizes do MEC: o conhecimento, a compreensão e o alinhamento dos documentos institucionais entre os colaboradores que exercem papéis de liderança junto à comunidade acadêmica, atuando como construtores, disseminadores e fomentadores daquilo que se expressa não somente nesse documento, mas também e, principalmente, nas práticas educacionais levadas a efeito nos cursos oferecidos pela Instituição – ainda que se deva ressaltar que esse movimento não se dê de forma linear, sem conflitos e contradições⁵. Por outro lado, foi nesse movimento que o tema para este artigo emergiu, considerando as questões apontadas pelos gestores no exercício das funções administrativas em relação ao trabalho docente, assim como dos docentes em relação à articulação do seu trabalho de ensino, de extensão e de pesquisa, com as dificuldades em discutir determinadas necessidades dessa articulação com os gestores.



*um Projeto Pedagógico
Institucional precisa nutrir-se
para manter-se documento
vivo, mobilizador de
inovação, fomentador do
respeito à diversidade,
mantenedor da
contemporaneidade de
propostas e práticas
acadêmicas. Eis aqui, o
princípio fundamental
fomentado entre os vários
grupos que participaram de
sua construção.*

O PPI em questão foi composto por duas partes: a primeira, em quatro seções que visavam articular aspectos epistemológicos entendidos como fundamentais para uma reflexão sobre o papel das universidades em geral e da instituição em particular: educação superior – novas demandas sociais; a formação profissional na educação superior; abordagens da realidade, mudanças na ciência e o papel da universidade; e o conhecimento como sabedoria – as quais serão apresentadas aqui (já em nova versão), por se tratar de um texto de autoria desta pesquisadora, ainda que tenha contado com a participação de todos os envolvidos no seu aprofundamento por meio das discussões levadas a efeito no processo⁶.

A segunda parte, com outras quatro seções, revelou os fundamentos técnico-pedagógicos que implicam: perfil humano e perfil profissional; concepções de processos de aprendizagem; concepção de currículo; e, finalmente, concepções de avaliação do ensino, da aprendizagem e de planejamento que alimentam e sustentam a diversidade, a inovação e a contemporaneidade dos cursos oferecidos pela instituição. Essa parte não será apresentada neste artigo, tendo em vista que carrega as especificidades da identidade da instituição em questão. Entretanto, vale apontar a constatação que esse âmbito, ainda que revele as intenções da IES, também carrega dificuldades para concretização, em razão da própria organização do trabalho docente.

O documento encerrou-se com considerações que visavam reforçar que cada Projeto Pedagógico de Curso, em cada modalidade da educação superior, deveria descrever as concepções ali contidas, de acordo com as suas especificidades de formação, respeitando a relação com as políticas públicas, as políticas da IES e a realidade local, cujas necessidades e potencialidades educacionais se propõe atender, permitindo alcançar o objetivo

de que o referido PPI se tornasse efetivamente um documento vivo, marcado pelo princípio da responsabilidade social no âmbito do desenvolvimento de pessoas.

Com esses esclarecimentos preliminares, que já sugerem a relevância do objeto deste estudo, passamos às seções que darão suporte ao objetivo principal já exposto, considerando que também contextualizam o complexo ambiente em que a organização do trabalho docente exige ser pensada.

EDUCAÇÃO SUPERIOR – NOVAS DEMANDAS SOCIAIS

Notadamente a partir da década de 1990, uma série de demandas de competências socioprofissionais tem exigido dos sistemas de formação a mobilização em torno de novas abordagens relativas ao planejamento educacional, às concepções de currículo, metodologias de ensino e de avaliação do ensino e da aprendizagem.

Essas competências socioprofissionais⁷ foram primeiramente identificadas por meio de pesquisas encomendadas pelos respectivos governos e coordenadas por pesquisadores como Yoneji Massuda, da Universidade de Aomori, no Japão, e por Claus Offe, da Universidade de Frankfurt, Alemanha, ainda na década de 1970, as quais partiam do suposto de que a inovação nas tecnologias de informação e comunicação e o crescimento do setor terciário marcariam o mercado de trabalho e exigiriam ajustes nos sistemas de formação profissional, em diversos níveis. O sistema norte-americano promoveu discussões intersetoriais nos anos 1980 sobre esse tema, conferindo um cunho mais pragmático e político ao processo. No Brasil, a grande imprensa passou a divulgar os então chamados novos



requisitos de qualificação profissional ou novas competências, a partir de meados da década de 1990. Alguns estudos acadêmicos também começaram a despontar nessa época, acompanhando as tendências internacionais⁸.

Essas novas competências podem ser categorizadas em quatro grupos⁹, ainda que essa divisão seja meramente didática, já que todas elas se imbricam na realidade concreta: (1) redimensionamento do pensamento lógico-abstrato; (2) comunicação e linguagens do mundo contemporâneo; (3) trabalho em equipes multidisciplinares, multifuncionais e virtuais; e (4) capacidade de adaptação à mudança.

O redimensionamento do pensamento lógico-abstrato abrange a alteração da visão do especialista para uma dimensão generalista, fomentando o desenvolvimento da metacapacitação do profissional. Nesse âmbito, a visão de criatividade é revista quanto à perspectiva de talento inato e passa a envolver a capacidade de solucionar problemas.

A comunicação e as linguagens do mundo contemporâneo trazem o desafio de compreender e situar-se nas redes de comunicação e informação, revendo os papéis e a importância da palavra escrita, do conhecimento de outras línguas, além de melhor domínio da língua materna, e fomentando maior compreensão da linguagem não-verbal – especialmente numa sociedade de serviços, em que se demanda do profissional que se antecipe às necessidades do cliente/consumidor.

O trabalho em equipes passa a exigir a superação dos processos tayloristas-fordistas fortemente marcados pela especialização, em prol de um novo tipo de relacionamento socioprofissional em que a ampliação da capacidade de comunicação e intercâmbio de informações, processos e conhecimentos, em escala inter e transdisciplinar, também propõe equipes que se formam para desenvolvimento de projetos específicos e por tempo determinado: as equipes virtuais. Nesse âmbito, a questão da liderança passa a ser fortemente discutida para muito além das habilidades de mando, em direção ao que vem sendo denominado de liderança educadora e liderança servidora¹⁰.

A capacidade de adaptação à mudança exige o desenvolvimento do pensamento estratégico como habilidade de identificar tendências, necessidades e potencialidades, com especial foco às questões sociais. A responsabilidade social ganha nova dimensão nas relações entre Estado, mercado e sociedade civil, propondo que se pense o conceito de solidariedade

em escopo mais amplo que as idéias de assistencialismo e de filantropia.

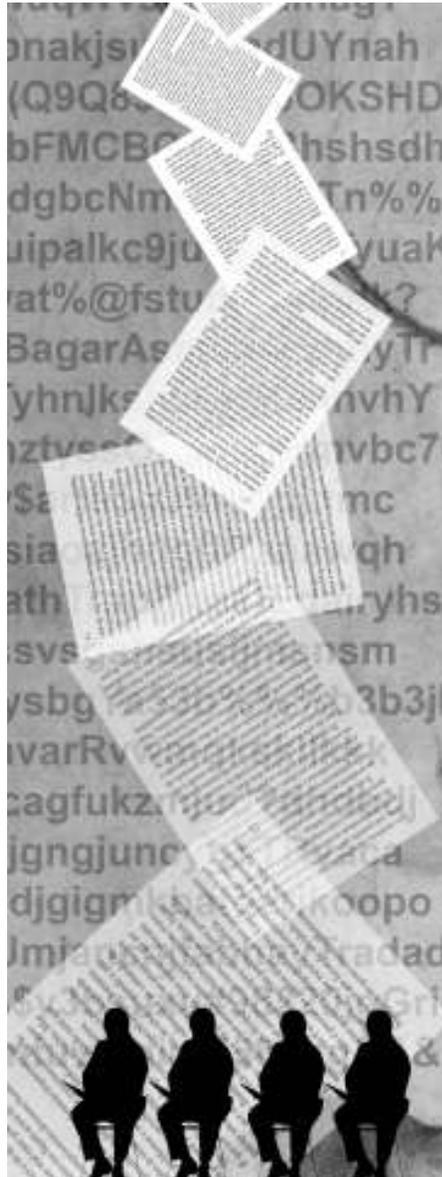
Nenhuma profissão tradicional ou nova tem escapado ao significado dessas competências. Assim, mostra-se clara a necessidade de novos parâmetros de formação e qualificação profissional, que foram – e ainda são – amplamente divulgados, estimulando a educação continuada. Por outro lado, tornou-se senso comum que qualquer profissional que queira garantir sua sobrevivência no mercado de trabalho deve aderir à idéia de manter-se atualizado por meio de um retorno aos sistemas de formação, que oferecem cada vez mais opções por meios presenciais ou a distância, não só nas escolas, mas em empresas, ONGs e outras agências. O ambiente formativo das cidades também passou a ser considerado, além das tendências que envolvem o lazer e o mundo do entretenimento¹¹.

Sabe-se, então, como afirma Gadotti, que:

A educação extra-escolar torna-se parte integrante da educação global. Daí a importância e o papel desempenhado no sistema educacional permanentemente pelas diversas instituições que formam a cidade educativa; as empresas, as organizações sociais e religiosas, os meios de comunicação de massa etc., que intervêm para assegurar uma grande variedade de sistemas de aprendizagem. As instituições como as escolas, as universidades e os centros de formação são evidentemente importantes (...), mas somente como uma das organizações de educação permanente. Elas não têm mais o monopólio de educar as pessoas e não podem mais existir isoladamente das outras instituições educacionais da sociedade.¹²

Tal constatação torna o desafio de repensar a formação profissional na educação superior, desde o modo como as várias organizações que interagem na contemporaneidade participam da construção e distribuição do conhecimento.

Essa questão é afetada, ainda, pelas inovações tecnológicas responsáveis pela criação de novos ambientes de aprendizagem virtuais, que exigem também novos parâmetros metodológicos e práticas relativas à construção, organização e distribuição do conhecimento, considerado o trinômio que caracteriza a universidade: ensino-pesquisa-extensão.





O redimensionamento do pensamento lógico-abstrato abrange a alteração da visão do especialista para uma dimensão generalista, fomentando o desenvolvimento da metacapacitação do profissional. Nesse âmbito, a visão de criatividade é revista quanto à perspectiva de talento inato e passa a envolver a capacidade de solucionar problemas.



É preciso considerar, ainda, como as questões mercadológicas afetam a universidade. Pesquisa recente sobre o desenvolvimento do Ensino Superior Privado¹³ aponta que as mudanças globais que impulsionam as mudanças locais são basicamente as oriundas do processo de internacionalização do ensino.

Os dados da pesquisa revelam que o surgimento da Indústria do Conhecimento vem ocasionando a desterritorialização e internacionalização da oferta e produzindo crescente massificação da Educação Superior no mundo, marcada por diversificação dos produtos e serviços oferecidos pelas IES, as quais vão experimentando novos tipos de arranjo, formando consórcios, parcerias e *joint ventures*, por exemplo.

Compreendida como necessidade e um dos principais componentes na diminuição da pobreza estrutural e ascensão social, a educação também se tornou objeto de expectativa e desejo, bem como símbolo de *status*, o que possibilita a elevação da escolaridade das pessoas em todo o mundo, que cresce a cada ano (sem evidências de que este movimento possa regredir pelo menos nos próximos dez anos), além de fomentar o desenvolvimento do conceito e as práticas de educação permanente e continuada, incluindo o ensino a distância.

Observa-se, ainda, o aumento da mobilidade internacional de estudantes e o fenômeno do envelhecimento populacional, gerando uma diversificação de atividades assíncronas e a influência da indústria do turismo, lazer e entretenimento, contribuindo para a ampliação do conceito de extensão universitária.

No que se refere à pesquisa, o contexto contemporâneo é infinitamente fértil em temas, fundamentos e metodologias, além de desafiador quanto à divulgação e aplicabilidade de seus resultados – considerando-se, ainda, o debate sobre a concentração de pesquisadores nas universidades como peculiaridade brasileira¹⁴.

Cada um desses fatores possibilita uma série de considerações e até mesmo a prospecção de oportunidades e arranjos de educação superior, de acordo com as características do campo profissional, enquanto revela um panorama global do setor. No entanto, o conceito do Projeto Pedagógico Institucional exige que pensem a partir de um eixo claro de abordagem em relação à educação superior. O eixo eleito é o conhecimento, não só por ser o principal fator da formação oferecida pela IES, mas também pela importância econômica que passou a ter.

Em *Uma História Social do Conhecimento*, Peter Burke¹⁵ chama a atenção para o fato de que a denominada *sociedade do conhecimento* ou *sociedade da informação* ou *economia do conhecimento* ou *economia da informação*, conforme a categoria acadêmica que a aborde, é eminentemente marcada pela expansão de ocupações produtoras ou disseminadoras do conhecimento, tornando “*uma questão política importante, centrada no caráter público ou privado da informação e de sua natureza mercantil ou social*”¹⁶. Entretanto, o autor adverte sobre a necessidade de se levar em conta o processo histórico de desenvolvimento desse conceito, revelando toda a sua complexidade no âmbito das relações humanas. E, ainda que este estudo não possa reivindicar essa finalidade, não pode deixar de provocar uma reflexão contínua sobre tal questão, que se apresente na prática dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, em qualquer IES.

Embora o conhecimento jamais tenha estado restrito a esse ou àquele espaço, a universidade tem sido considerada lugar do conhecimento por excelência. Desde sempre, um lugar de contradição, de diversidade e multiplicidade de saberes, quase sempre em competição e conflito. Como destaca Burke, o próprio Bacon, em seu tempo, já avaliava que “*nos costumes e instituições de escolas, academias, colégios e corpos semelhantes, destinados a abrigar homens de saber e ao cultivo do conhecimento, tudo parece adverso ao progresso do conhecimento*”¹⁷. Tamanha contradição acompanhou o surgimento das cidades e das universidades e, até hoje, não foi superada.

A crescente divisão social e internacional do trabalho tem tido forte influência na demanda e proliferação dos serviços de informação nas cidades, tanto quanto na forma como a instituição universitária se desenvolve, especialmente a partir do século XX, quando muitas cidades de expressão mundial se transformaram em metrópoles com alto grau de complexidade, que impõem padrões de comportamento e estilos de vida a toda a sociedade.

Como o trabalho, a cidade ou a universidade, as categorias do pensamento humano não se fixam, mas se multiplicam de formas variadas, gerando a necessidade de desenvolvimento de sistemas de tratamento voltados à crescente avalanche de informações que também colocam em novo patamar de complexidade o conhecimento socialmente produzido.

Burke aponta¹⁸ que currículos, bibliotecas, enciclopédias e disciplinas têm se desenvolvido num sistema etimológica e historicamente ligado ao “autocontrole” do conhecimento, o que traz consigo a discussão da “autonomia” dos indivíduos em relação ao acesso ao conhecimento socialmente relevante.

Questões como essa propõem a reflexão sobre como a realidade contemporânea da educação superior nos impele a considerar as novas demandas de formação e qualificação profissional, num tempo de grande produção de conhecimento e disponibilização de informações, num ambiente de alta complexidade, em que o papel formativo não se restringe mais à universidade, ainda que essa instituição reivindique a manutenção de seu papel histórico nesse sentido. Daí nossa compreensão sobre a integração ensino-pesquisa-extensão como um dos principais focos de atenção para o desenvolvimento da universidade atual.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Desde a segunda metade do século XX, a educação – em especial a formação profissional em nível superior – ganhou relevância nos discursos de todas as áreas, como prioridade em termos da garantia de crescimento econômico e desenvolvimento social do Brasil.

Como visto na seção anterior, tal processo é fruto da crescente divisão social e internacional do trabalho. Até por isso, ninguém contestava consistentemente (e nem contesta ainda) que a perspectiva da formação profissional caiba predominantemente à universidade, e parece haver uma convergência nos discursos oriundos dos mais variados setores da sociedade, não raro sem a percepção clara de contradições ou heteronomias presentes nessa reivindicação.

A realidade da educação superior brasileira apresenta uma diversidade de conhecimentos e habilidades do corpo docente em variados campos que permitem levar a *experiência prática* para a sala de aula. Entretanto, é comum que isso ocorra de forma fragmentada e pouco sistematizada, no que diz respeito aos *fundamentos da experiência*.

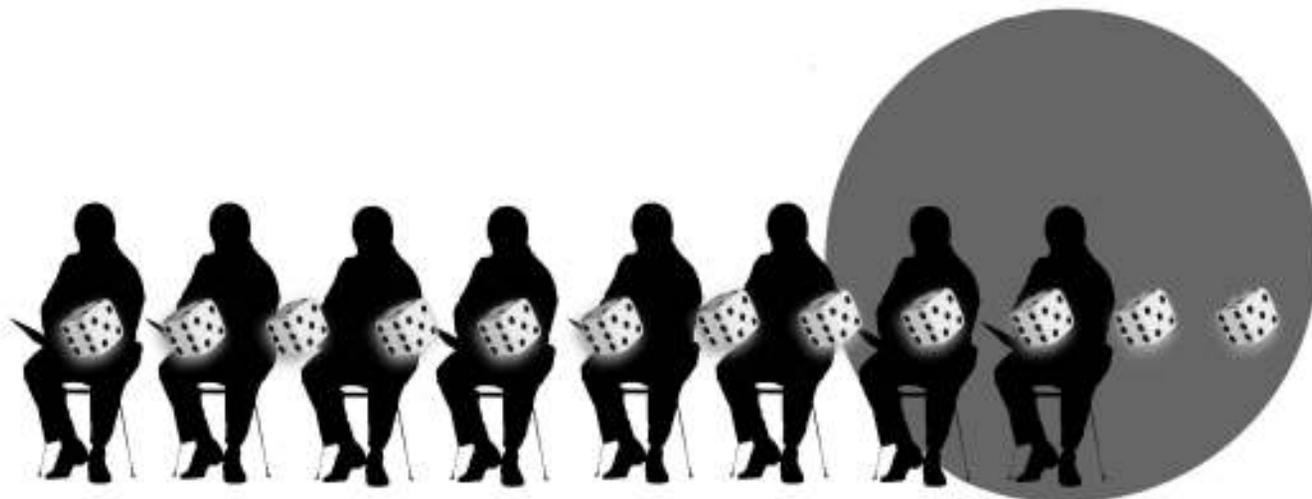
A fim de que a diversidade presente no ambiente universitário possa contribuir efetivamente à formação dos estudantes de forma prática, ainda que necessariamente com base em sólidos fundamentos teóricos, faz-se importante conferir unidade à perspectiva pedagógica¹⁹ da formação oferecida pelas IES.

Essa unidade, na perspectiva pedagógica, é um desafio permanente, que só encontra espaço para se exercitar por meio do diálogo entre todos os membros da comunidade acadêmica, nos diversos âmbitos de interação possíveis, especialmente no trinômio ensino-pesquisa-extensão.

Considerando que se trata de equação complexa, a ênfase à busca permanente de uma relação equilibrada ensino-pesquisa-extensão exige apoiar-se numa infra-estrutura física e operacional adequada e pautada por uma organização de trabalho docente que considere as demandas sociais contemporâneas.

Para dar concretude a essa marca, interessa não só atender o movimento das reformas educacionais dos últimos anos, mas observar particularmente a emergência de novos paradigmas relativos à ciência e à técnica, assim como o movimento que sofre a própria universidade como instituição formadora:

Na história da humanidade como um todo, se notam os acertos e os equívocos (...) que levaram ao estado de iniquidade, de agressão contra a natureza, de prepotência, de arrogância que se notam entre grupos e agremiações, comunidades, nações e mesmo blocos. Esses acertos e equívocos devem ser expostos e conhecidos por todos. As barreiras construídas pelas histórias nacionais justamente para encobrir os equívocos e destacar os acertos é o primeiro obstáculo a ser superado. Experiências sendo conduzidas devem ser compartilhadas, bem como propostas de explicações para os incontáveis fatos e fenômenos que ainda desafiam o conhecimento. (...) O que sabemos é apenas uma fração do que está para ser descoberto.²⁰



Uma concepção de universidade exige considerar a necessidade de desenvolver nos estudantes o pensamento dialético, ou, como afirma Silva²¹, “*a verem a história como um rio, como um processo, jamais como um lago, um modelo, para que a compreendam melhor e dela participem*”, mas também deve contribuir de forma decisiva para a recuperação da capacidade de sonhar e a libertação do imediatismo, como diria Paulo Freire.

Vários instrumentos de consulta à comunidade acadêmica²² revelam um discurso recorrente e até homogêneo dos estudantes, que afirmam esperar ser tratados como alunos ávidos por aprender conteúdos significativos por meio de práticas metodológicas que os estimulem ao diálogo e à pesquisa. A ânsia por um agir com compreensão rápida sobre a dinâmica da realidade social e do mercado de trabalho em especial é presente na quase totalidade dos depoimentos²³.

É possível afirmar que esse fenômeno também é fruto de uma pesada divulgação de tendências pela mídia acerca do mercado de trabalho e suas demandas, conforme afirmado anteriormente, as quais não raro geram imagens distorcidas da realidade, especialmente para os jovens que vão enfrentar a concorrência para encontrar seu lugar nesse mercado (bem menos homogêneo que o discurso que se faz sobre ele), como requisito da vida social.

Por outro lado, é também possível pensar que, ao contrário da voz corrente no senso comum, a reação das novas gerações à propaganda parece provocar as instituições formadoras em direção ao desenvolvimento de uma nova linguagem, que dê conta de mostrar-lhes outras possibilidades de compreensão e integração no mundo, tendo como pressuposto o conhecimento socialmente produzido e tão valorizado no modelo de sociedade atual, esperando que esse conhecimento não se restrinja à integração ao mercado de trabalho, mas as prepare para lidar com uma vida social cada vez mais complexa.

Quanto aos depoimentos dos docentes, a descrição do perfil de uma boa universidade e da vida universitária acompanha o discurso hegemônico do setor na atualidade. Por outro lado, uma série de elementos recorrentes na organização desse discurso, nas várias áreas dos cursos oferecidos pela instituição, permite supor a necessidade de se desenvolver as relações entre metodologia de ensino e de pesquisa – aspectos pouco presentes na história da formação do educador para o ensino superior brasileiro, especialmente o privado, talvez como caminho para o desenvolvimento dessa nova linguagem.

A pesquisa – entendida não somente em seu aspecto acadêmico, mas incluindo aquela compreendida como base para a atuação profissional competente num mercado em veloz mudança – revela-se um ponto fundamental de investimento no próprio desenvolvimento do corpo docente das Instituições de Educação Superior.

O enfrentamento dessa questão vem se dando por meio da utilização de metodologias ativas de aprendizagem, como a pedagogia de projetos e a resolução criativa de problemas, como práticas no desenvolvimento do ensino com pesquisa nos cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, o que reforça e é reforçado pelo desenvolvimento da iniciação científica (estimulada por meio de bolsas de estudos), ao mesmo tempo em que se podem constituir e consolidar linhas de pesquisa, como ponte entre a graduação, a pós-graduação *lato sensu* e a pós-graduação *stricto sensu*.

Em direção semelhante podem se movimentar todas as áreas que compõem a extensão, visando integrar os estudantes em projetos diversos, especialmente no âmbito da responsabilidade social e do empreendedorismo – temas bastante concorridos na atualidade –, além de oportunidades em parcerias com outras instituições profissionais e de educação superior, nacionais e internacionais.

Pode-se entender que está emergindo a necessidade de produzir uma nova linguagem em termos de formação. Nossa hipótese é que se trata de *uma linguagem que ponha em relevo o*

método como forma de abordagem dos cenários socioprofissionais da atualidade. Por outro lado, também podemos refletir sobre até mesmo um novo modo de *pensar audiovisual*, altamente sofisticado e em construção na realidade contemporânea²⁴.

Os vários instrumentos de escuta qualificada da comunidade acadêmica que a instituição vem utilizando permitem inferir que aquilo que se pratica pedagogicamente no ensino de graduação até o momento não é suficiente para dar conta dessa necessidade das gerações em formação, para além das exigências do mercado de trabalho. Novas referências precisam ser construídas. Por essa razão, as modalidades de pós-graduação *lato e stricto sensu* e de extensão devem ser mobilizadas na construção dessas novas referências, de maneira articulada aos Projetos Pedagógicos dos Cursos e no desenvolvimento de ações coordenadas em cada área, por meio de metodologias ativas de aprendizagem, envolvendo cada vez mais estudantes²⁵.

• • •

*à busca permanente de uma
relação equilibrada ensino-
pesquisa-extensão exige
apoiar-se numa infra-
estrutura física e operacional
adequada e pautada por uma
organização de trabalho
docente que considere as
demandas sociais
contemporâneas.*

■

ABORDAGENS DA REALIDADE, MUDANÇAS NA CIÊNCIA E O PAPEL DA UNIVERSIDADE

Um mundo em transformação provoca investigações de alternativas de pensamento, de linguagem e de método. Nas últimas décadas, inúmeros estudiosos têm se dedicado a essas investigações. A par das observações de D'Ambrósio, e com preocupações semelhantes, é sabido que inúmeros outros pesquisadores²⁶ têm se dedicado a explorar novas fronteiras para o conhecimento científico, produzindo abordagens que vêm sendo denominadas, em seu conjunto, como paradigma holístico, ecológico ou sistêmico, embora não haja consenso entre os pesquisadores e – conforme adverte Capra²⁷ – nenhum desses adjetivos caracterize completamente esse novo paradigma, o qual inclui cinco critérios fundamentais: dois relativos à visão de natureza e três referentes à epistemologia.

Quanto à visão de natureza, Capra²⁸ afirma que, enquanto na perspectiva do velho paradigma cartesiano acreditava-se que a dinâmica do todo só poderia ser compreendida pelas partes, no novo paradigma essa relação é invertida, considerando-se que o que chamamos de *parte é apenas um padrão numa teia inseparável de relações*.

Um segundo critério, quanto à visão de natureza, aponta para a mudança de foco de estrutura para processo, uma vez que *cada estrutura é entendida como processo subjacente numa teia de relações intrinsecamente dinâmica*, enquanto no velho paradigma pensava-se que as estruturas fundamentais e as forças que as regiam é que faziam surgir o processo.

No que se refere aos três critérios epistemológicos, Capra (1991)²⁹ indica: a mudança da ciência objetiva para a ciência epistêmica; a mudança de construção para rede como metáfora do conhecimento; e a mudança de descrições verdadeiras para descrições aproximadas da realidade.

O primeiro critério sugere a substituição da visão em que as descrições objetivas da ciência eram independentes do observador humano, por um pensamento no qual *a epistemologia – compreensão do processo do conhecimento – deve ser explicitamente incluída na descrição dos fenômenos naturais, como integrante de cada teoria científica*.

O segundo critério indica que a visão segundo a qual o conhecimento só pode ser construído a partir de leis, princípios e blocos de construção fundamentais é insuficiente ou parcial, uma vez que *a realidade pode ser percebida como uma rede de relações e, portanto, nossas descrições científicas também constituem uma rede interconexa, representando fenômenos observados e analisados*.

O terceiro critério argumenta que a promessa da ciência de alcançar a certeza absoluta e final não pode ser cumprida, já que se constata cotidianamente que *a ciência jamais poderá fornecer uma compreensão completa e definitiva da realidade porque lida com descrições limitadas e aproximadas da realidade, e não com verdades absolutas*.

No documentário *Quem somos nós?* (2006)³⁰, essas abordagens parecem ratificadas e complementadas, com

ênfase à realidade como possibilidade de consciência e como ponto de vista do observador, repondo a categoria *espírito* à abordagem da ciência, ou como afirma Amit Goswami: “*A escolha de possibilidades determina a experiência e a consciência tem que estar envolvida*”³¹.

Por outro lado, advertências quanto à descoberta de novos territórios do cérebro humano, que provocam novos questionamentos sobre alienação, ilusão, identidade e experiência, também exigem que cada geração se posicione de maneira diferente quanto à formação das seguintes.

• • •

*na perspectiva do velho
paradigma cartesiano
acreditava-se que a dinâmica
do todo só poderia ser
compreendida pelas partes, no
novo paradigma essa relação
é invertida, considerando-se
que o que chamamos
de parte é apenas um
padrão numa teia
inseparável de relações.*



Esse pensamento, que vem se constituindo ao longo do último século, congrega um número cada vez maior de adeptos entre cientistas, filósofos, pesquisadores e intelectuais, promovendo o desenvolvimento de novas linguagens, também influenciadas pelos avanços da tecnologia – em especial as de informação e comunicação –, provocando mudanças nas instituições sociais formadoras, especialmente nas universidades. Entretanto, como pensamento novo ainda não claramente consolidado, está bastante sujeito à crítica e à rejeição por parte de vários setores acadêmicos.

Embora essas abordagens tenham suas origens marcadas por disciplinas ligadas às ciências naturais, no âmbito das ciências humanas e sociais aplicadas, estudos semelhantes podem ser encontrados. O próprio Peter Burke faz um arrazoado dessas discussões em obras como *História e Teoria Social*²² e em *O que é História Cultural?*²³.

Por outro lado, Morin³⁴, que vem se dedicando a estudos sobre o método há mais de 40 anos, apresenta, como ponto culminante de sua obra sobre o tema, uma abordagem sobre a era planetária que caracteriza a atualidade, afirmando a responsabilidade e a solidariedade como fontes de ética, as quais, dialeticamente, são a um só tempo ameaçadas e estimuladas pela consciência moral individual, que fracassa diante da realidade fragmentada do capitalismo, da burocracia e dos Estados.

De acordo com o autor³⁵, o que chama de ética complexa ordena que se assuma: a tríade humana indivíduo/sociedade/espécie; a triunidade psíquica pulsão/afetividade/razão e as antinomias *spiens/demens, faber/mitologicus, economicus/ludens, prosaicus/poeticus*, que poderiam produzir um progresso ético pautado no religar-se aos nossos, religar-se aos outros e religar-se à Terra-Pátria – reconhecendo, no entanto, que esse religar-se inclui o separar-se, como desenvolvimento do pensamento complexo que realiza a ponte entre objetividade e subjetividade humana.

Não se trata de um pensamento de fácil compreensão e, menos ainda, de fácil prática no processo de educação superior em seus componentes ensino-pesquisa-extensão. Mas trata-se

de um pensamento que revela o conhecimento como relação social pautada por uma nova percepção ética, que inclui as dimensões holística, ecológica e sistêmica a que se refere Capra, como descrito acima.

Ainda que essas abordagens contenham diferenças epistemológicas significativas e pareçam repletas de um sentido ainda não de todo compreendido mesmo na comunidade acadêmica, a realidade multifacetada vai apontando outros aspectos para o desafio da aventura humana, cujo desvelamento ainda se faz mais enfaticamente dentro das universidades, como locais privilegiados de produção e distribuição do saber.

Mais um desses aspectos pode ser visto no documento da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que, considerando a emergência do conhecimento como principal recurso econômico, num novo modelo de sociedade, em 1987, atribuiu à universidade dez funções principais:

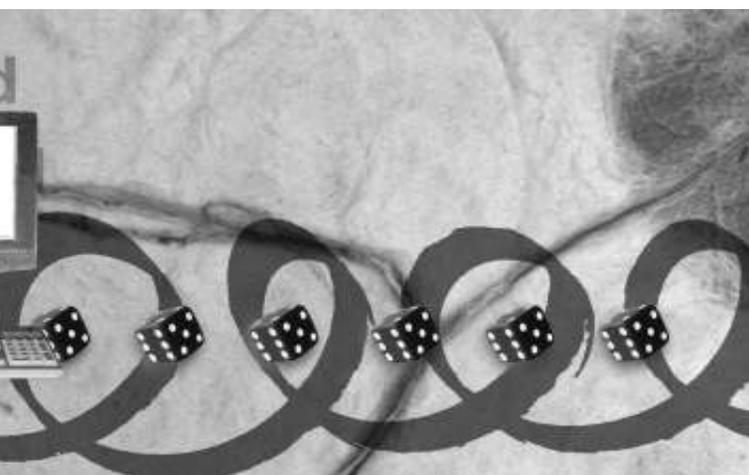
(...) educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex.: igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social.³⁶

Diante de tal multiplicidade de funções, é facilmente observável que elas colidem entre si, dificultando seu cumprimento e aprofundando as crises pelas quais passa a própria universidade: a crise de hegemonia, resultante da própria impossibilidade de a universidade dar conta de cumprir funções contraditórias entre si; a crise de legitimidade, que se manifesta devido à falência dos objetivos coletivamente assumidos; e, finalmente, a crise institucional, que se apresenta por meio da contradição entre autonomia institucional e produtividade social.

Se “a centralidade da universidade enquanto lugar privilegiado de produção da alta cultura e conhecimento científico avançado é um fenômeno do século XIX, do período do capitalismo liberal”, como afirma Santos³⁷, o que se assiste, na contemporaneidade, é a subsunção dessa universidade aos interesses heteronômicos de uma nova etapa do capital, cujos pressupostos o autor formula a partir das seguintes dicotomias: alta cultura/cultura popular; educação/trabalho; teoria/prática.

Várias gerações têm sido formadas para a memorização, para o disciplinamento dos sentidos, para o treinamento das habilidades requeridas em prol do cumprimento de tarefas no mundo do trabalho, e não para a construção de conhecimento, para o apuro da percepção e da capacidade de decisão e autonomia.

As próprias noções de interdisciplinaridade ou de transversalidade presentes nos diversos documentos que promulgam tanto os Referenciais Curriculares para a Educação Básica quanto as Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores encon-



tram eco numa rede de professores (seja de escolas públicas ou privadas) formada com base em pressupostos (notadamente os oriundos da psicologia experimentalista, comportamental e cognitivista) e práticas educacionais que fragmentaram o conhecimento, dificultando (quando não impedindo) o desenvolvimento da capacidade de associação e expressão adequada de idéias e conceitos.

Os que chegam à pós-graduação *lato sensu*, atualmente, vêm das mais diversas áreas e são movidos por razões também diversas, dado de realidade que explica a opacidade na definição da identidade dessa modalidade educativa, envolvendo tanto alunos quanto docentes.

Os que procuram a pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, ainda foram formados com base em abordagens de ensino-aprendizagem pautadas no positivismo e na lógica taylorista-fordista do mercado de trabalho. Por isso, passam por desafios de apreensão da lógica do universo da pesquisa e da linguagem acadêmica, e nem sempre transferem esse conhecimento para o âmbito didático-metodológico em suas práticas pedagógicas, até mesmo na educação superior.

Ainda assim, constata-se, hoje, que todo o sistema educacional vê-se instado a atualizar-se e ameaçado de descaracterizar-se como lugar de uma possível resistência à coisificação do Homem. Se tão grandes demandas e expectativas são depositadas na educação, há que se supor que se trata de uma área com forte poder de resistência, mesmo que a crítica aponte que a escola, em todos os níveis, venha servindo muito mais à reprodução dos interesses da lógica capitalista que à possibilidade de superação de suas contradições.

Os processos de alienação e o pensamento fragmentário freqüentemente observados na educação superior exigem a busca de alternativas que dêem maior consistência ao processo educacional. Nessa direção, concepções que abordam as relações entre as disciplinas têm sido desenvolvidas por pesquisadores³⁸ que buscam a identificação de novos rumos ao ensino e à pesquisa. Conceitos como uni, multi, inter e transdisciplinaridade ganham novos significados, embora muito pouco consenso já tenha sido alcançado sobre eles. Ainda assim, o desenvolvimento de pesquisas e a criação de programas de pós-graduação *stricto sensu* no campo do que os órgãos de regulação e fomento denominam como multidisciplinar cresce significativamente³⁹.

CONHECIMENTO COMO SABEDORIA

Para além das relações entre as disciplinas, mas sem deixar de considerá-las, a questão central que move a articulação de um Projeto Pedagógico Institucional é a do conhecimento. Esse foco não é aleatório, mas se apresenta como eixo na possibilidade de construção de uma nova linguagem e de um novo método, de uma visão de currículo, de aprendizagem e de avaliação. Trata-se, ainda, de pensar o conhecimento no âmbito da construção de uma nova ética social – algo a que inúmeros estudiosos se refeririam como sabedoria, como faz Burke:

A sabedoria... não é cumulativa, mas tem de ser adquirida mais ou menos pensadamente por cada indivíduo. Mesmo no caso do conhecimento, houve e ainda há tanto retrocesso quanto progresso ao nível individual. A crescente especialização em escolas e universidades, em particular durante o século XX, produziu estudiosos com um conhecimento bem mais limitado que o dos antigos (ainda que a menor amplitude tenha sido compensada pela maior profundidade)⁴⁰.

Como temos visto, a especialização continua necessária, mas no desenvolvimento de uma visão generalista, como sugerem as hostes mais avançadas do mercado de trabalho.

A pesquisa no campo da qualificação profissional tem indicado a necessidade de desenvolvimento de competências e habilidades que dêem conta de novas demandas, que vêm modificando alguns conceitos sobre o perfil socioprofissional⁴¹. Como vimos antes, trata-se de redimensionar o pensamento lógico-abstrato, com nova compreensão não só sobre o desenvolvimento da visão especialista e generalista, mas sobre os papéis do administrador e do empreendedor, assim como a questão da criatividade. Trata-se de observar as mudanças na comunicação e nas linguagens do mundo contemporâneo, considerando as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) em redes, os novos papéis da palavra (escrita e falada) e uma outra dimensão da comunicação não-verbal numa sociedade de serviços. Trata-se de reorientar o trabalho em equipes, agora multifuncionais, multidisciplinares e também virtuais (como equipes que trabalham por projetos), com distinto significado e papel para a



liderança. Trata-se de repensar a adaptação à mudança, que ocorre cada vez mais velozmente num mundo de compressão espaço-temporal⁴², exigindo pensamento estratégico e relações pautadas pela responsabilidade social.

Ao mesmo tempo, e contraditoriamente, é no interior do próprio mercado de trabalho que sobrevivem, atualizam-se e se sofisticam práticas econômicas, sociais e ambientais que ameaçam a sobrevivência global.

Assim, pode-se sintetizar parte dos desafios e aspectos que constituem referências sobre como uma Instituição de Educação Superior pode promover uma visão de conhecimento em seus cursos e programas, considerando-se ainda: (a) os perfis humano e profissional dos ingressantes e dos egressos; (b) as concepções de processos de ensino e de aprendizagem; (c) a concepção de currículo; e (d) as concepções de avaliação do ensino, da aprendizagem e do planejamento, que elejam para caracterizar-se.

Pode-se constatar que temos, então, demandas crescentes para a educação superior no ambiente de uma instituição social – a universidade – em crise profunda e multifacetada e num processo de transformação que inclui a emergência de novos paradigmas (ainda não totalmente estabelecidos) para a construção e disseminação do conhecimento, que deve preparar as novas gerações para o exercício de competências e habilidades num mercado de trabalho também em mutação, que entende conhecimento como recurso econômico e que mantém e aprofunda fortes contradições internas, as quais se espriam sobre toda a vida social.

• • •

*Ao docente não basta a
titulação e a produção
acadêmica em conformidade
com os parâmetros das
políticas públicas de gestão e
fomento à pesquisa, mas faz-
se necessário interagir no
ambiente formativo da IES
(ou das IES) em que atue.*

■

O LUGAR DA EXPERIÊNCIA E DO DIÁLOGO

Ainda que numa exposição breve e superficial do ponto de vista teórico e conceitual, apresentamos pontos de observação importantes em relação à formação dos estudantes, considerando: (a) uma perspectiva multi e interdisciplinar de abordagem de questões relativas às múltiplas linguagens, que se explora na contemporaneidade da ciência e do mundo do trabalho; (b) à tecnologia, cujas inovações têm produzido avanços sem precedentes para a qualidade de vida humana e, ao mesmo tempo, contradições que exigem atenção permanente; e (c) aos valores que são questionados e reclamam a construção de uma nova ética no mundo globalizado.

Como pontos de partida, tais questões passam a exigir o enfrentamento teórico-prático cotidiano na dimensão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, o que também torna claro que um PPI que se pretenda documento vivo de uma realidade está sujeito a todas as revisões que essa realidade sugira, mas também contém um eixo norteador que permite conhecer os critérios que fundamentam tais revisões.

Fica claro também que este texto remete a algo que caracterizará a visão, a missão e os valores IES: o enfrentamento das questões apontadas num texto como este exige não só a formação, mas o desenvolvimento permanente dos colaboradores, tanto no âmbito acadêmico quanto no técnico-administrativo. Ao docente não basta a titulação e a produção acadêmica em conformidade com os parâmetros das políticas públicas de gestão e fomento à pesquisa, mas faz-se necessário interagir no ambiente formativo da IES (ou das IES) em que atue. É nesse



ponto que a organização do trabalho docente se revela como calcanhar de Aquiles das IES, mas também como grande desafio dos docentes quanto ao seu desenvolvimento permanente em prol da qualidade de atuação no trinômio ensino-pesquisa-extensão.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ainda que o terreno deste tema seja pantanoso em sua história recente, nosso recorte tomará o período de meados da década de 1980 para cá, ocasião da abertura política que deu margem à abertura econômica e a uma série de mudanças significativas, em âmbito mundial, e que tem acontecido paralelamente à boa parte do que foi descrito acima, mas buscando encontrar nosso objeto de estudo: a organização do trabalho docente.

Faremos uma breve narrativa do vivido e observado empiricamente, ainda que possa ser incompleta e questionável sob vários aspectos, levando em conta que nosso objetivo não é historiográfico, mas remete à problematização de um tema pouco abordado, conforme anunciado antes.

A década de 1980 é conhecida como a década perdida, em razão da estagnação do crescimento econômico e da inflação desenfreada que o país viveu, com nenhuma política consistente para a educação superior. Foi uma década em que a lógica do diploma de graduação deixou de garantir ascensão social e mesmo o emprego. Foi a década do “engenheiro que virou suco”.

Nesse período, e até o início da década de 1990, a realidade da educação superior era facilmente descrita: algumas universidades públicas, algumas confessionais e raras instituições privadas eram consideradas centros de excelência no ensino e tinham a possibilidade de investir em pesquisa por meio de recursos públicos a elas destinados pelas agências de fomento. As instituições de ensino particulares em geral dedicavam-se ao ensino e, eventualmente, à extensão. Algumas IES especializadas, como faculdades isoladas, gozavam de boa reputação e formavam profissionais para um mercado específico. Não lhes era exigido compromisso com a pesquisa, mas apenas com uma formação profissional de qualidade para o mercado de trabalho, até porque seus recursos para investimento tinham como única fonte a mensalidade paga pelos alunos, além do fato de seus objetivos, como empreendimento, serem voltados predominantemente ao lucro.

Nessa época, a organização do trabalho docente nas IES não oferecia dificuldades. A distinção entre IES públicas e privadas era bem

clara. Os professores das IES públicas tinham seu plano de carreira vinculado à titulação e remuneração atrelada à do serviço público estadual ou federal, variando ao sabor das políticas levadas a efeito em cada governo e das condições econômicas do país. Em geral, gozavam de boa reputação e eram considerados parte da elite intelectual brasileira. Vinham de condições familiares que lhes permitia estudar e dedicar-se à pesquisa. Não tinham prazo para concluir mestrados e doutorados, muitos deles cursados fora do Brasil, inclusive em período de exílio político. Após a abertura política e a anistia, muitos desses docentes ganharam reconhecimento público nacional e até internacional. Começaram a participar mais ativamente da elaboração dos projetos de desenvolvimento de políticas públicas, em todas as áreas. Ocuparam cargos de confiança nos governos. Alçaram vôos no campo da política, chegando até a presidência da República, como foi o caso do professor Fernando Henrique Cardoso. Eram conhecidos por suas publicações, pelas análises críticas nos programas de televisão e defendiam, não raro, propostas tidas como de esquerda ou, ao menos, de oposição.

Nas IES particulares, os professores não precisavam ser titulados: eram selecionados pelo seu currículo no mercado de trabalho, como critério de maior relevância, e pagos por hora-aula. Deles era esperada uma boa aula, que não gerasse queixas dos estudantes que, à época, pouco se queixavam de fato (porque devidamente *educados* pela ditadura militar), a não ser das altas mensalidades decorrentes da inflação desenfreada e, muitas vezes, impeditivas de sua permanência e conclusão dos estudos superiores. A época da participação estudantil na vida política do país havia passado e sequer havia alcançado a todos daquela geração.



Mas logo no início dos anos 1990, a realidade começou a se modificar. Ao lado das mudanças econômicas com a nova globalização, começou a haver um aumento significativo no número de IES em todo o país, especialmente particulares, dos mais variados calibres, para dedicação ao ensino, à extensão e também à pesquisa. Esse incremento foi fortalecido pela possibilidade de inúmeras dessas instituições passarem a ter o direito a apresentar projetos para o desenvolvimento de programas de pós-graduação *stricto sensu*, como parte das políticas públicas de investimento em pesquisa e desenvolvimento.

Já antes da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96⁴³, o MEC passou a exigir um percentual mínimo de mestres e doutores em todas as instituições, e houve uma grande corrida tanto dos que já atuavam no ensino superior como dos que pretendiam nele ingressar para titular-se, conforme os parâmetros apresentados por aquele órgão.

Num primeiro momento, tendo em vista a escassez de professores titulados, os profissionais encontrados eram disputados pelas instituições, que concorriam pela oferta dos melhores salários e condições de trabalho. Muitos docentes eram pagos apenas para “emprestar” seu nome e prontuário profissional às instituições, eventualmente oferecendo alguma palestra ou prestando assessoria sobre algum aspecto de interesse e necessidade das IES.

O Estado investiu fortemente na educação e na qualificação dos docentes, atingindo a marca de formação de [inacreditáveis!] dez mil doutores por ano nos últimos anos, com grande concentração deles nas grandes metrópoles.

Ainda que, a rigor, melhore a qualificação dos docentes, grande parte dos titulados não se interessa por atuar em pesquisa, e outra grande parte não encontra vagas suficientes para atuar nesse âmbito nas universidades públicas de excelência e com recursos. A grande maioria das vagas para docentes ainda está disponível apenas para o ensino.

A classificação das IES foi alterada, incluindo os centros universitários, para que a pesquisa ficasse restrita às IES classificadas como universidades. Estas, preocupadas com a sua representação social e não querendo *baixar* para a categoria de centros universitários, o que temiam resultar em perda de *status* e, conseqüentemente, de alunos, têm procurado formas de continuar pertencendo a esse universo que se pretendia seletivo. Daí o aumento na proposição de programas de mestrados, que passaram a ser avaliados pela Capes, em número suficiente para atender à norma, visto que os custos para esse nível de formação são considerados muito altos, com mínimas ou inexistentes margens de lucro para as IES que têm essa finalidade.

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação incluíram o Trabalho de Conclusão de Curso como forma de iniciação à pesquisa, considerada importante para a formação dos profissionais em todas as áreas e, tendo em vista a obrigatoriedade das IES que assumam a categoria universidade investirem em pesquisa.

• • •

O Estado investiu fortemente na educação e na qualificação dos docentes, atingindo a marca de formação de [inacreditáveis!] dez mil doutores por ano nos últimos anos, com grande concentração deles nas grandes metrópoles.

Das exigências do MEC quanto ao número mínimo de titulados para cá, o universo da educação superior tornou-se mais complexo e com muitos meandros, às vezes bem difíceis de compreender.

A participação em reuniões científicas revela um acirramento da divisão entre IES públicas e privadas, cada qual entendendo que a outra é mais favorecida pelas políticas governamentais. Algo diverso no corporativismo vem emergindo e dividindo a categoria docente entre os que são servidores das IES públicas e os que são funcionários das IES particulares.

Nos primeiros movimentos de avaliação institucional, dos quais participavam predominantemente docentes de IES públicas e comunitárias (antigas confessionais), chegamos a ouvir relatos de animosidade nos contatos entre os docentes em diversas IES. Partia-se da idéia, muitas vezes tomada como princípio, de que o docente que atuava em IES particulares tinha menor competência que os demais. Era um docente de segunda categoria.

Neste início dos 2000, embora ainda persista, esse fenômeno foi minimizado pela abertura à participação nos processos avaliativos de cursos e instituições a docentes de qualquer instituição, desde que atendendo aos critérios básicos de titulação para cada modalidade avaliativa.

Mas um outro fenômeno vem se manifestando nos últimos anos: o excesso de vagas na educação superior não foi acompanhado do mesmo movimento no ensino médio, nível do sistema educacional que também vem passando por uma crise de identidade e de qualidade, com alto índice de abandono dos estudantes, que alegam desmotivação para o que lhes é oferecido.

Com isso, organizadas conforme a lógica do mercado e com uma gama de visões educativas, por assim dizer, bastante ampla, várias IES começam a sofrer com a sobra de vagas em vários cursos e com a queda dos níveis de lucratividade dos anos 1990. A luta pela sobrevivência no mercado e as estratégias de caça aos alunos parece colocar os critérios de qualidade da formação oferecida aos estudantes em patamares mais baixos que o desejável para esse tipo de prestação de serviço, na escala dos valores institucionais.

Esse panorama atinge em cheio a organização do trabalho docente, revelando uma contradição impressionante e multifacetada, em que se vê situações como:

- (a) os planos de carreira, antes existentes, e até mesmo a CLT e as convenções coletivas negociadas junto aos sindicatos da categoria não têm sido mais respeitados;
- (b) grande parte dos docentes com maior grau de titulação são demitidos com a justificativa de representarem custos insustentáveis ou são submetidos a quedas substanciais de salário, ainda que não raro as atividades sob sua responsabilidade continuem as mesmas, quando não aumentam;
- (c) uma vez demitidos, muitos docentes passaram a tentar omitir sua titulação (o que não é possível depois do advento do Currículo Lattes) e aceitar salários bem mais baixos para manter a empregabilidade;
- (d) com os critérios e indicadores de avaliação de cursos e institucional estabelecidos pelo MEC, as instituições cobram a “produção acadêmica” dos docentes, em especial dos mais titulados, responsabilizados por sua pontuação;
- (e) os docentes mais titulados que permanecem nas instituições têm seus currículos aproveitados para vários cursos e disciplinas, a fim de garantir pontuação nas avaliações, ainda que nem sempre tenham as referidas disciplinas efetivamente sob sua responsabilidade;
- (f) várias IES têm submetido seus docentes titulados – e, por isso, teoricamente *mais caros*, embora nem sempre isso seja real – a jornadas de trabalho extenuantes: contratados por 40 horas, devem lecionar 20 horas e dedicar as outras 20 à pesquisa, orientação de trabalhos e participação em comissões as mais diversas para produzir relatórios, atualizar PPC e outras atividades correlatas;
- (g) muitos docentes sentem-se acuados e já não conseguem gozar férias para dar conta da produção exigida.

Por outro lado, é incomum encontrar gestores de IES que compreendam o universo da pesquisa, o significado da produção acadêmica e o seu papel de investidores nesse processo. Se há os que acreditam ser fácil e rápido produzir trabalhos e publicá-los em periódicos bem avaliados pela Capes, sem dar-lhes o devido valor; também há os que não estão sequer convencidos de que pesquisa tenha qualquer valor ou que haja, trabalhando em suas organizações, docentes-pesquisadores em que valha a pena investir.

Porém, não são apenas inúmeros empreendedores do setor de serviços educacionais que atuam de forma questi-

• • •

*Apesar de todas as
contradições visíveis no
contexto contemporâneo da
educação superior, o aumento
do acesso à educação
é um fator considerável
de avanço social.*



onável na educação superior. Há um número expressivo de docentes que não honram sua profissão nem seus títulos acadêmicos. A academia também é um amplo espaço de contradições surpreendentes e lamentáveis. Muitos reúnem-se em grupos que se auto-proclamam elites intelectuais, equilibrando-se sobre uma produtividade falsa e sem qualquer impacto social formativo, mas ainda encontram espaço em IES, dada sua competência no âmbito do chamado marketing pessoal.

Diante de um quadro como esse, cremos poder afirmar que:

- (1) somente o estabelecimento de políticas públicas consistentes pode contribuir para a superação das contradições elencadas. Tais políticas não são isoladas do contexto mais amplo das negociações para a reforma das leis trabalhistas e previdenciárias, mas devem contemplar as especificidades do trabalho docente;
- (2) os docentes precisam superar o preconceito que ainda persiste em relação à educação privada, uma vez que esta é uma realidade posta, e aprender a linguagem do gestor, a fim de colocar-se em diálogo com ele.
- (3) e, ainda, parece haver necessidade investir na profissionalização da gestão da educação superior privada, a fim de que as especificidades do trabalho docente sejam compreendidas, respeitadas e melhor aproveitadas no interior das IES e no âmbito social.

Tendo em vista as conseqüências danosas que a situação atual já causa no cotidiano das IES e para a formação das gerações contemporâneas, há que se questionar: *que critérios e parâmetros, respeitadas a natureza e as peculiaridades de cada área do conhecimento (ainda que pese a questão da inter e da transdisciplinaridade no debate sobre esses fatores) poderiam ser estabelecidos para uma organização do trabalho docente que utilize adequadamente o contingente qualificado e titulado para o trinômio ensino-pesquisa-extensão, permitindo às IES privadas cumprirem sua função social, de acordo com o que a sociedade delas espera?*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez, a melhor forma de concluir este artigo seja levantando uma hipótese para responder à questão colocada.

Apesar de todas as contradições visíveis no contexto contemporâneo da educação superior, o aumento do acesso à educação é um fator considerável de avanço social. Trata-se de um setor que, com suas peculiaridades, não está isolado da totalidade social e econômica. Ainda é no interior das universidades, como um caldeirão de contradições, que se produz grande parte do conhecimento que modifica a realidade. É nesse caldeirão que se produzirá e se beberá a superação de sua própria contradição. Mas, para tanto, o desvelamento da realidade e seu enfrentamento exigem uma crítica virulenta e destemida, além de um diálogo franco que supere os jogos de linguagem entre gestores e docentes.

Do contrário, só nos resta fazer coro com Edward Said⁴⁴:

Ao sublinhar o papel do intelectual como um outsider, tenho tido em mente quão impotentes nos sentimos tantas vezes diante de uma rede esmagadoramente poderosa de autoridades sociais – os meios de comunicação, os governos, as corporações etc. – que afastam as possibilidades de realizar qualquer mudança. Não pertencer deliberadamente a essas autoridades significa, em muitos sentidos, não ser capaz de efetuar mudanças diretas e, infelizmente, ser às vezes, relegado ao papel de uma testemunha que confirma um horror que, de outra maneira, não seria registrado.

NOTAS

¹ Ver: BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação externa das instituições de educação superior:** diretrizes e instrumento. Brasília : Inep, 2006.

² BRASIL. Leis, Decretos. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10, maio, 2006. p. 6. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüências no Sistema Federal de Ensino.

³ Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e as Diretrizes para Avaliação das Instituições de Educação Superior. BRASIL. Leis, Decretos. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15, abr. 2004. p. 3. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências.

⁴ Optamos por usar a palavra *universidade* ao longo deste texto não como tipo de instituição, mas em seu sentido tradicional, como lugar de elaboração e disseminação do conhecimento.

⁵ Essa questão permite lembrar uma frase do antropólogo e educador Carlos Rodrigues Brandão: “*Só é harmoniosa a instituição que é opressiva*” –, o que nos permite revelar que a instituição em questão não só permite como estimula o debate, estando aberta a ouvir seus colaboradores.

⁶ O desenvolvimento dessas reflexões iniciou-se por ocasião de meu doutoramento, que resultou na tese *A Vida Simulada no Capitalismo*, um estudo sobre formação e trabalho na arquitetura, defendida na PUC-SP, em 2001. Entretanto, a oportunidade do trabalho de assessoria na construção desse PPI possibilitou revisão das idéias preliminares e seu aprofundamento. Nesse sentido, cabe agradecer a todos os envolvidos nesse trabalho, aqui anônimos por respeito ao histórico e ao processo da instituição em questão, como é de praxe nos trabalhos acadêmicos desta natureza.

⁷ ROGGERO, Rosemary. **A revolução microinformática no setor terciário:** impactos e tendências para a qualificação profissional e para a educação. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia. PUC-SP, fevereiro de 1995.

⁸ Como por exemplo: HIRATA, Helena; ZARIFIAN, Philippe. Força e fragilidade do modelo japonês, **Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, USP, 1991; PAIVA, Vanilda P. Inovação tecnológica e qualificação. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 50, abr., 1995; FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo : Atlas, 2004.

- ⁹ Ver ROGGERO, Rosemary. Qualificação e competência: um diálogo necessário entre sociologia, gestão e educação para alimentar as práticas pedagógicas na formação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 16-29, set./dez., 2003.
- ¹⁰ Ver, por exemplo: EBOLI, Marisa (Org) **Universidades corporativas: educação para as empresas do século XXI**. São Paulo : Schumaker, 2000; GREENLEAF, Robert. **Servant leadership: a journey into the nature of legitimate power and greatness**. USA : Hardcover, 2005.
- ¹¹ Como se pode ver em obras como as de CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**. São Paulo : Paz e Terra, 1999; RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos. **Globalização, fragmentação e reforma urbana: o futuro das cidades brasileiras**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1999; MORENO, Júlio. **O futuro das cidades**. São Paulo : Ed. Senac, 2002. Série Ponto Futuro; dentre outros.
- ¹² GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992. p. 70.
- ¹³ BRAGA, Ryon *et al.* **Análise setorial do ensino superior privado no Brasil: tendências e perspectivas 2005-2010**. Brasil : Hoper, 2005. p. 63-64.
- ¹⁴ Ver CRUZ, Carlos Henrique de Britto (Diretor Científico da Fapesp). **Educação e desenvolvimento: anotações sobre mitos e verdades sobre educação no Brasil**. Rio de Janeiro, 2006. Trabalho apresentado no Encontro Anual da Academia Brasileira de Ciências, Disponível em: <<http://www.ifi.unicamp.br/~britto/artigos/educacao-desenvolvimento-abc-usadas-1.pdf>>. Acesso em: 27 nov.2006).
- ¹⁵ BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro : Zahar, 2003. p.12.
- ¹⁶ Id. *ibid.*
- ¹⁷ Id. *ibid.*
- ¹⁸ Id. *ibid.*
- ¹⁹ Ou se preferirmos, andragógica. A andragogia é entendida com a arte de educar adultos. Desenvolvida pelo canadense Malcom Knowles (1985), contém quatro princípios fundamentais: (1) O adulto é autodiretivo: um adulto incorpora responsabilidades, desenvolve suas próprias decisões e assume as conseqüências dos seus atos. Por isso, quer ver respeitada a sua autonomia. (2) O adulto possui mais experiências: um adulto incorpora suas experiências, de modo que elas passam a definir quem ele é, no sentido lato de sua vivência. (3) A prontidão para aprender é diferente no adulto: o adulto está pronto para aprender o que é significativo e necessário para sua vida cotidiana e para o seu desenvolvimento pessoal. (4) O adulto é centrado no problema: os adultos tendem a pensar que o que aprendem é algo que lhes possibilitará enfrentar melhor os problemas do dia-a-dia. Em nossa cultura, a educação superior corresponde, em boa medida, à parte do tornar-se adulto, uma vez que possibilita ao indivíduo a preparação para ingresso qualificado no mundo do trabalho e construção de auto-sustentabilidade econômica, como requisitos da vida adulta. O termo andragogia não é completamente assumido neste documento em razão de toda a terminologia oficial manter o termo pedagogia/pedagógico, inclusive para nomear os projetos dos cursos. Assim, esta nota vale mais como ponto de atenção aos educadores.
- ²⁰ D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **A universidade em transformação**. Disponível em : <www.kanslis.lu.se/latinam/UVLA/trans1.htm>. Acesso em: 6, ago., 2003.
- ²¹ SILVA, Edevaldo Alves. A função social da universidade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 3, maio, 2005. Tendências/Debates.
- ²² Podem ser considerados aqui, especialmente, a aplicação da técnica *Synot* a um grupo com alunos representantes de todos os cursos de graduação, em maio de 2005, bem como o processo de auto-avaliação institucional ocorrido em agosto de 2005, entre outros indicadores menos formais. Entretanto, toda a documentação organizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) permitiu observar o que está indicado acima.
- ²³ A respeito desse tema, ver: ROGGERO, Rosemary. Contradições na educação superior: o perfil do jovem contemporâneo e o discurso pedagógico. **Acta Semiotica et Linguistica. Revista Internacional de Semiótica e Lingüística**, v. 11, ano 30, São Paulo : SBPL/Terceira Margem, 2006. p. 167-186.
- ²⁴ Conforme provocação de Arlindo MACHADO, em palestra proferida aos docentes, em 24 de abril de 2006.
- ²⁵ Há que se ressaltar que as modalidades pós-graduação *lato sensu* e a extensão sofrem com algumas indefinições e até mesmo incompreensões sobre o seu papel formativo. Tratam-se de modalidades caracterizadas por maior flexibilidade para atendimento a demandas de formação, que recebem um público bastante heterogêneo e que contam com um perfil de profissional docente também bastante diversificado – nem por isso menos qualificado. Contraditoriamente, a flexibilidade que caracteriza essas modalidades é, não raro, mal interpretada dentro das próprias IES.
- ²⁶ CAPRA, Fritjof. **Ponto de mutação**. São Paulo : Cultrix, 1986; bem como Maturana; Varela, 1987; Kuhn, 1962; Prigogine, 1980; Polanyi, 1944, aqui tomados nas citações feitas por Capra. Também cabe considerar o documentário (lançado em 2005) **Quem somos nós?** (*What the bleep do we know!?*), cujas abordagens são apresentadas por cientistas internacionalmente renomados como Amit Goswami, Fred Alen Wolf, Joe Dispenza, Willian Tiller, Jeffrey Statiover, Candace Pert, John Hagelen e David Albert, entre outros, repleto de análises e questionamentos pautados em especial na física e na mecânica quântica, bem como nas neurociências.
- ²⁷ Id. **Pertencendo ao universo**. São Paulo : Cultrix, 1991. Outros autores poderiam ter sido escolhidos para a produção deste texto. A escolha de Capra baseia-se no fato de ser um dos maiores divulgadores dessas tendências científicas, colocando em diálogo várias áreas do conhecimento. O documentário citado na nota anterior parece somar-se a essas referências e ampliá-las.
- ²⁸ Id. **Pertencendo ao universo**. São Paulo : Cultrix, 1991.
- ²⁹ Id. (1991) *op. cit.*
- ³⁰ **QUEM somos nós?** Documentário. Diretor: William Arntz, Betsy Chasse, Mark Vicente Elenco: Marlee Matlin, Elaine Hendrix, Barry Newman, Robert Bailey Jr., John Ross Bowie, Armin Shimerman, Robert Blanche. Produção: William Arntz, Betsy Chasse. Roteiro: William Arntz, Betsy Chasse, Matthew Hoffman, Mark Vicente. Fotografia: David Bridges, Mark Vicente. EUA : Playarte, 2004. 1 DVD-Vídeo (109 min), NTSC, color. Título original: *What the bleep do we know!?*

- ³¹ GOSWAMI, Amit. In: **QUEM somos nós?** Documentário. op. cit., 2004.
- ³² BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo : Unesp, 2002. Nessa obra, o autor aborda o conceito de mudança social, fundamentando-se nas teorias que têm servido à análise da sociedade, a que ele se refere como modelos de Marx e de Spencer (este último envolvendo os pensamentos de Durkheim e Weber), apontando suas limitações diante da realidade contemporânea. Ao constatar que não há novas teorias mais abrangentes, o autor levanta seis monografias em que encontra embriões para sua produção em obras de Elias, Foucault, Braudel, entre outros.
- ³³ **Id. O que é história cultural?** Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 2004. Nesta obra, o autor abre a discussão sobre novas metodologias para abordagem da realidade, considerando o cotidiano e a voz daqueles que têm sido pouco ouvidos ao longo da História.
- ³⁴ MORIN, Edgar. **Método 6: ética**. Porto Alegre : Sulina, 2004.
- ³⁵ **Id. ibid.**
- ³⁶ Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Da idéia de universidade à universidade de idéias**. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo : Cortez, 1999; e do mesmo autor: **A universidade no século XX: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo : Cortez, 2005.
- ³⁷ **Id. ibid.**, p. 191.
- ³⁸ Aqui nos fundamentamos especialmente em ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre : ArtMed, 2002.
- ³⁹ A esse respeito, pode-se ver os dados disponibilizados anualmente pela Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Discussão sobre o tema *Interdisciplinaridade na Pós-Graduação Brasileira* foi desenvolvida pelo Comitê Multidisciplinar da Capes, então representado pelos professores Carlos Afonso Nobre e Arlindo Philippi Jr, na 58ª. Reunião Anual da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), em Florianópolis, julho de 2006.
- ⁴⁰ BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro : Zahar, 2003. p.20.
- ⁴¹ Além de ROGGERO, já citada, ver também: BOLOGNA, José Ernesto. Realidades Naturais e Verdades Culturais: valores socio-profissionais no mundo contemporâneo. In: ESTEVES, Sérgio P. (Org.) **O dragão e a borboleta: sustentabilidade e responsabilidade social nos negócios**. São Paulo : Axis Mundi, 2000.
- ⁴² Ver HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo : Loyola, 1992.
- ⁴³ BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 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.
- ⁴⁴ SAID, Edward W. **Representações do intelectual**. São Paulo : Cia das Letras, 2005. p. 16.

ABSTRACT

Rosemary Roggero. **Organizing teaching work: a necessary discussion in higher education.**

This article is based on the work of developing the Institutional Pedagogical Project of a São Paulo higher education institution, in 2005-2006. Its process – mediated by the author in her capacity as pedagogical advisor – required the development of a methodology involving several institutional actors in a broad dialogue, as well as the elaboration of a basic text for discussion. This text seeks to encompass and organize a vision of several aspects challenging quality higher education and serves here as the basis for problematizing a critical factor – albeit rarely discussed – in the development of institutions: the organization of teaching work.

Keywords: Higher education; Change; Science; Pedagogical project; Education management; Public policies; Work organization; Teacher.

RESUMEN

Rosemary Roggero. **Organización del trabajo docente: una discusión necesaria en la educación superior.**

Este artículo se fundamenta en el trabajo de construcción del Proyecto Pedagógico Institucional de una Institución de Educación Superior de San Pablo, entre 2005 y 2006, cuyo proceso – mediado por la autora, que ocupaba en aquel entonces la función de asesora pedagógica – exigió el desarrollo de una metodología que involucraba a varios actores institucionales en un amplio diálogo, así como la elaboración de un texto de base para las discusiones. Tal texto, buscando abarcar y organizar una visión sobre varios aspectos que desafían una educación superior de calidad, se revela, aquí, base para la problematización de un factor crítico (aunque raramente abordado) en el desarrollo de las instituciones: la organización del trabajo docente.

Palabras clave: Educación Superior; Cambio; Ciencia; Proyecto Pedagógico; Gestión de la Educación; Políticas Públicas; Organización del Trabajo; Docente.

A QUESTÃO DA FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO NOVO MILÊNIO

Vânia Cardoso da Motta*

Resumo

Traçando uma breve trajetória histórica da função educativa na sociedade capitalista, este artigo procura buscar elementos, a partir da concepção de trabalho como princípio educativo, para estimular uma reflexão sobre a natureza e o papel da educação no atual estágio do capitalismo globalizado e sobre o desafio de provocar mudanças num contexto social em que se realiza e se constrói através da precarização do trabalho (do desemprego, do aumento da pobreza, da perda dos direitos conquistados) e da degradação do meio ambiente.

Palavras-chave: Educação; Pobreza; Trabalho; Capital; Meio Ambiente.

1 INTRODUÇÃO

Existe uma tendência que reforça e dissemina a idéia de que a educação é um motor de desenvolvimento e de distribuição de renda, é um fator determinante de crescimento econômico, de aumento da produtividade e, mais enfaticamente, de redução das desigualdades sociais e da pobreza. Há décadas deposita-se na educação toda a esperança de um dia melhor, no entanto, não só se verifica que esse dia não chega, como se constata que a condição de vida da maioria dos seres humanos fica pior com o passar do tempo.

No contexto da mundialização do capital, o que se constata é que o aumento da escolarização da população mundial se dá concomitantemente ao aumento da miséria, da pobreza e do desemprego. Mais que a contradição da capacidade de produzir riquezas com os avanços tecnológicos e a precarização do mundo do trabalho, a lógica do capital tem colocado em risco a própria existência da humanidade, uma vez que sua crescente capacidade produtiva se faz com a depredação do meio ambiente.

A compreensão de educação como um mecanismo fundamental de modernização, desenvolvimento, progresso e de superação da pobreza perpassa toda a história do processo de formação da sociedade capitalista, o que indica que se trata de um tipo de relação, entre educação e economia capitalista, que

vai se estabelecer nas contradições e nas lutas de classes. A educação, enquanto atividade social centrada no homem e em suas necessidades, subordinada à lógica do capital, exerce as funções de reprodução alienada da força de trabalho e de conformação com a realidade. Nesse sentido, a educação sempre se constituiu uma área problemática na definição de sua natureza e função social.

No âmbito deste artigo, pretende-se apontar alguns elementos que estão postos na natureza e na função social da educação no contexto da sociedade capitalista, para se pensar a educação no atual estágio do capitalismo globalizado e seu caráter contraditório, e refletir sobre as possibilidades de mudanças.

2 EDUCAÇÃO E A ECONOMIA CAPITALISTA¹

A relação entre educação e economia capitalista se faz desde a formação desse modo de produção e civilização. Para a burguesia que se forma e se firma a partir dos ideais iluministas, a educação é a “chave-mestra da vida social”. Sua função é construir em cada homem a consciência do cidadão, promover uma emancipação, sobretudo intelectual, libertando os homens de preconceitos, tradições acrílicas, fés impostas, crenças irracionais. Ela é o meio mais apropriado e eficaz para “dar vida a um sujeito humano socializado e civilizado, ativo e responsável, habitante da ‘cidade’ e capaz de assimilar e também renovar as leis do Estado que manifestam o conteúdo ético da sua vida de homem-cidadão”.²

A educação escolar do século XVIII vai se redesenhando e sendo configurada no século XIX com a estatização³ e a laicização da escola – pública⁴, estatal e civil –, enfatizando o perfil técnico-profissional⁵ e a difusão da cultura como proces-

* Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Filosofia, Política e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pedagoga (UFF). Mestre em Educação (UFF). Doutoranda em Serviço Social – Teoria e Política Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: vaniacmotta@gmail.com

Recebido para publicação em: 17/04/07.

so de crescimento democrático coletivo. A escola moderna deve ultrapassar o anacronismo da escola do *Ancien Regime* e constituir uma escola mais uniforme, mais rígida nas estruturas e nos comportamentos, mais programada e mais laica: “*uma escola mais racional, por um lado, e mais democrática, mais aberta às várias classes sociais, por outro*”.⁶

Em toda a Europa foi se delineando um sistema escolar destinado a todo o povo – ou melhor, “também ao povo”, pois os avanços na instrução popular tiveram a lentidão de quase todo o século. No início do século XIX a instrução popular ainda era assegurada pelas “escolas (privadas) de ensino mútuo”⁷. Na Inglaterra, por exemplo, só na segunda metade do século, com a regulamentação do trabalho infantil e a fixação da idade mínima para trabalhar (nove anos), em 1833, que se difunde a instrução popular, visando à alfabetização de massa. E somente em 1870 que se configura um sistema de instrução nacional, que se tornou obrigatório dez anos depois.

Nos anos de “triumfo da burguesia” europeia do século XIX, com a afirmação do industrialismo e da sociedade de massa, não só a escola, mas também os intelectuais e a imprensa passam a exercer a função educadora. Nessa época opera-se uma verdadeira expansão cultural e difusão de idéias políticas avançadas, que colocaram em foco a instrução do povo. A função educativa foi ampliada com a forte influência dos intelectuais e da imprensa nos movimentos sociais⁸, e foi se delineando como resultante das contradições e dos conflitos sociais iminentes ao modo de produção capitalista.

Contraditoriamente à crescente capacidade de produzir riquezas da sociedade capitalista industrial, formava-se um cenário de “profunda degradação moral”⁹ dos trabalhadores. “*Pela primeira vez na história registrada, a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas*”¹⁰. Tratava-se de um cenário que contrastava com o otimismo liberal do século XVIII, que entendia que “*um homem não é pobre porque nada tem, mas é pobre porque não trabalha*”¹¹. Buret (1840)¹² aponta três fatores característicos da nova ordem: a instabilidade no emprego, a ausência de qualificação para o exercício da atividade e a “degradação moral”.

Na perspectiva da intelectualidade burguesa da época há, segundo Cambi (1999)¹³, um tipo de reconhecimento de que o povo está “fora da história” – uma massa de trabalhadores rurais dissocializados, “*populações flutuantes que saturam os antigos bairros pobres e povoam os arredores*”¹⁴ – e, com isso, “*reclama-se para ele educação/instrução que o liberte das condições de atraso e marginalidade psicológica e cognitiva e que o recoloca como elemento produtivo no âmbito da sociedade atual*”¹⁵.

A condição de pobreza moral e intelectual do proletariado, ainda em formação, do início do século XIX é compreendida como um risco iminente de fratura social, o que vai provocar a necessidade de reforçar as políticas de instrução popular. Conforme Chevalier: “*O povo deve ser educado para evitar desordens sociais, formando-se pelos valores burgueses da laboriosidade, da poupança, do sacrifício*”¹⁶.

A função educativa das escolas públicas e laicas do Estado Moderno que foi delineada a partir da necessidade de superar a cultura do *Ancien Regime* (da sociedade feudal) e construir a “consciência cidadã”, com ênfase na formação para o trabalho técnico, para a massa, toma o caráter de controle da ordem.

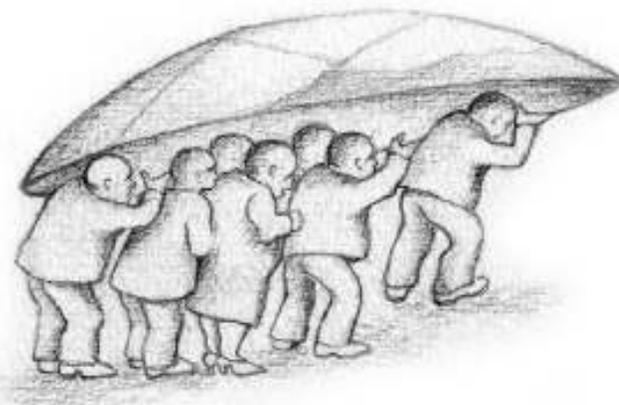
Contudo, observa Hobsbawm (1977):

O maior avanço ocorreu nas escolas primárias¹⁷, cujo objetivo era não apenas o de transmitir rudimentos da língua ou aritmética, mas, talvez mais do que isso, impor os valores da sociedade (moral, patriotismo) a seus alunos. Este era o setor da educação que havia sido previamente negligenciado pelo Estado laico, e seu crescimento estava inteiramente ligado com o avanço das massas na política, como testemunham a instalação do sistema de educação primária do estado na Inglaterra, três anos depois do *Reform Act* de 1867, e a vasta expansão do sistema na primeira década da Terceira República na França (grifo nosso)¹⁸.

Enfim, na formação do Estado burguês, a relação entre educação e *pauperismo* já se faz presente e é enfatizada a partir da ampliação do espaço de participação política das massas. Essa relação se estabelece a partir da ameaça de fratura social, cuja estratégia pensada pelos governos e intelectuais da burguesia foi educar para disciplinar e disseminar os valores burgueses.

Nas tensões do início do século XX não é a condição de pobreza moral e intelectual dos trabalhadores a ameaça de fratura social, mas o avanço do fascismo e da ideologia comunista, no contexto de uma classe operária organizada. Pode-se dizer que o avanço do fascismo e do comunismo acabou por colaborar com a conquista de direitos políticos e sociais reivindicados pelos trabalhadores europeus. “*Alguns objetivos políticos – pleno emprego, contenção do comunismo, modernização de economias atrasadas, ou em declínio, ou em ruínas – tinham absoluta prioridade e justificavam a presença mais forte do governo*”¹⁹.

No pós II Guerra Mundial, sob a hegemonia dos EUA, nasce a proposta de se criar um “sistema mundial de segurança e uma cruzada pela democracia”, que gerou os organismos multilaterais. E um conjunto de esforços visando a segurança



● ● ●

“O povo deve ser educado para evitar desordens sociais, formando-se pelos valores burgueses da laboriosidade, da poupança, do sacrifício”

e a reconstrução dos países europeus resultou na criação da Organização das Nações Unidas (ONU)²⁰. Em 1945, foi criada a Unesco, com base na premissa que *“se a guerra nasce na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser construídas as defesas de paz”*²¹. Sua função: *“elaborar programas de ajuda ao ensino nas regiões liberadas, fomentar o desenvolvimento científico, bem como para repatriar objetos culturais, entre outras”*, tendo em vista a manutenção da paz e da segurança²². Uma função, segundo a Unesco, *“ética”*, de *“cooperação intelectual, para a produção e partilha de conhecimentos”*²³. O Banco Mundial foi criado em 1944, em princípio para colaborar com o processo de reconstrução da Europa pós II Guerra, financiando projetos de infra-estrutura.

Mais tarde, no contexto da Guerra Fria, descolonização, movimentos de libertação na África, Ásia e América Latina apontou-se a necessidade de mudar o foco da direção dos organismos multilaterais, tendo em vista o risco que a pobreza apresentava com a ameaça comunista. Assim pensavam os principais conselheiros de Kennedy: *“A pobreza é a mãe do comunismo que destrói as liberdades e a democracia e, por isso, é preciso que os EUA participem muito ativamente no combate à miséria para melhorar o futuro dos pobres e favorecer o estabelecimento de regimes próximos do seu”*²⁴. Em 1962, na Conferência de Paris, *“a educação foi ressignificada como ‘educação dos recursos humanos enquanto fator de desenvolvimento econômico e social equilibrado’”*²⁵.

A partir de então, o Banco Mundial inaugura um novo tipo de gestão, de caráter *“estrategista internacional”*, sob o comando de McNamara (1968-1981), ex-Secretário de Defesa dos Presidentes Kennedy e Johnson. Ele supera a mentalidade de banqueiro dos gestores precedentes e imprime uma outra orientação ao Banco, pautada na *segurança* e na *pobreza absoluta*²⁶, principalmente dos países, até então, do *“Terceiro Mundo”*.

McNamara considerava que ajudar os governos de países mais pobres a superarem as necessidades humanas básicas não era uma *“questão de filantropia”*, mas de **prudência**. E aponta

como uma *“péssima economia”* aquela que permite cultivar e difundir a pobreza, *“a tal ponto que comece a infectar e erodir todo o tecido social. A pobreza (...) é como um vírus que contagia a amargura, o cinismo, a frustração e o desespero”*²⁷.

O conjunto de políticas educacionais que fundamentam a concessão de financiamento do Banco Mundial indica duas tendências: *“integrar os objetivos dos projetos educacionais à política de desenvolvimento do Banco para a comunidade internacional”* e atribuir *“à educação caráter compensatório, entendido como meio de alívio à situação de pobreza no Terceiro Mundo”*²⁸.

Assim, sintetiza Fonseca (1996):

No início dos anos 70, a educação foi considerada, no projeto de desenvolvimento do Banco, como fator direto de crescimento econômico, ou seja, como meio para o provimento de técnicos para o setor produtivo, especial no nível de 2º grau (hoje, ensino médio). Esta diretriz explica a ênfase conferida ao ensino profissionalizante no interior dos projetos desenvolvidos à época pelo Banco junto ao ensino brasileiro.²⁹

No final da década de 70, o interesse do Banco direcionou-se para a educação primária (hoje, as quatro primeiras séries do ensino fundamental), doravante considerada como a mais apropriada para assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo, para a consecução das novas diretrizes de estabilização econômica que o Banco irá intensificar no decorrer da década de 80: primeiramente, enquanto medida de caráter compensatório para *“proteger ou aliviar os pobres”* durante períodos de ajustamento. Em segundo lugar, enquanto fator de controle do crescimento demográfico e de aumento da produtividade das populações mais carentes.³⁰

A condição de se manter a estabilidade econômica nos países dependentes, evitando pressões inflacionárias nos países centrais, na concepção dos gestores do Banco, estava diretamente relacionada ao controle demográfico, possível gerador de pressões sociais por alimentos; *“reduzir a pobreza aumentando a produtividade do pobre, reduzindo a fertilidade e promovendo a saúde”*³¹. As orientações do Banco para a educação têm como objetivos ampliar a produtividade do trabalhador e influenciar em sua conduta sociopolítica (planejamento familiar, saúde e consciência cívica). A educação é concebida como uma condição para o desenvolvimento econômico, instrumento de mobilidade social e um meio de gerar a *“equidade”*, no sentido de ampliar as oportunidades gerando capital humano.

Com base na teoria do capital humano, desenvolve-se a crença de que a desigualdade social, seja ela entre classes, países e regiões, não é uma questão estrutural, mas algo conjuntural, que pode ser corrigido mediante a alteração de fatores tais como a qualificação de trabalhadores e a modernização da produção.

A concepção do capital humano (...) postula que a educação e o treinamento potencializam trabalho e, enquanto tal, constitui-se num investimento social ou individual igual ou superior ao capital físico. Um acréscimo marginal na produtividade do indivíduo. Do investimento em educação redundariam taxas de retorno sociais e individuais. Há, nessa concepção, um vínculo direto entre educação e produção (Frigotto, 1986).³²

A educação escolar, em seus diferentes níveis e tipos de formação, é compreendida como um *instrumento de modernização e competitividade*, a partir da modernização dos fatores de produção e da qualificação da mão-de-obra, e um *instrumento de equalização* entre países e regiões (subdesenvolvidos, não-desenvolvidos; em desenvolvimento e desenvolvidos), bem como um recurso básico de mobilidade e equalização sociais e de justiça social.

No entanto, o modelo econômico pós-guerra entra em crise, com uma longa e profunda recessão combinada com baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. É o fim do Estado do bem-estar social em alguns países e da concepção desenvolvimentista predominante nos países da América Latina. O mundo capitalista avançado dos anos 1970 mudou e nele as idéias neoliberais ganharam terreno, no contexto do livre mercado e da globalização.

2.1 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO: EDUCAR PARA O EMPREGO

A “crise da dívida de 1982” e o fim da gestão McNamara (1981) inauguram uma nova etapa de orientações aos países dependentes. O processo de “mundialização do capital”³³ nos países da América Latina vai se dar associado à crise da dívida externa dos anos 1980, resultando em um modelo neoliberal de ajuste estrutural na forma proposta no *Consenso de Washington*³⁴, que consiste em um conjunto de regras centradas na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado.

A “mundialização do capital”, segundo Chesnais (1996)³⁵, deve ser entendida como parte de uma fase mais longa na evolução do modo de produção capitalista, resultado de “*dois movimentos, estreitamente interligados, mas distintos*”. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de dismantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan.

Nessa ocasião, o papel do Banco Mundial é reforçado como o “*principal centro de formulações de políticas educacionais*”. No Brasil, os encaminhamentos de política educacional na década de 1990 assumem novos conteúdos e novas funções hegemônicas, que são perfeitamente coerentes com as orientações de estabilização econômica e de reestruturação produtiva, que marcam o deslocamento da ideologia do desenvolvimento para a da globalização³⁶.

O receituário economicista e tecnicista de educação, veiculados pela teoria do capital humano dos anos 1960-70, que submetem o conjunto dos processos educativos escolares ao imediatismo da formação técnico-profissional restrita, nos anos 1980, vai implementar a formação do cidadão e do

trabalhador de novo tipo integrado à “sociedade do conhecimento” Demanda-se a ampliação da escolaridade da população, priorizando uma educação básica “de qualidade” e a qualificação tecnológica do trabalhador.

Novos conceitos são incorporados para dar coerência às mudanças políticas: flexibilidade, competitividade, qualidade total, empregabilidade... Esses conceitos vão exercer influência direta na educação, operando um crescente consenso em defesa da educação básica de qualidade. O indivíduo passa a ser um consumidor de conhecimentos para desenvolver as competências e habilidades necessárias à competição no mercado de trabalho³⁷.

A educação, agora no contexto da mundialização, não é mais um motor de desenvolvimento do Estado nacional, até porque a soberania dos Estados é desmanchada com a ideologia do livre mercado, mas um meio de potencializar a produtividade e a competitividade entre mercados.

“Educar para o emprego” – essa foi a premissa alterada na teoria do capital humano, segundo Gentili (2002)³⁸. O conceito de “empregabilidade” é posto dissociado do direito à educação, e vai articular e dar coerência a um conjunto de políticas apresentado como fundamental na superação da crise do desemprego dos anos 1980-90, pregando a necessidade de dinamizar o mercado, através da redução dos encargos patronais, da flexibilização trabalhista e da formação profissional permanente.





A educação, agora no contexto da mundialização, não é mais um motor de desenvolvimento do Estado nacional, até porque a soberania dos Estados é desmanchada com a ideologia do livre mercado, mas um meio de potencializar a produtividade e a competitividade entre mercados.



No entanto, contraditoriamente aos receituários economicistas e tecnicistas da teoria do capital humano, o que se verificou ao longo dos anos 1990 foi que o aumento da escolaridade da população, não só brasileira, se deu ao mesmo tempo em que aumentaram o desemprego, a pobreza e a desigualdade entre as camadas sociais e também entre nações.

Mais especificamente no Brasil, a taxa de analfabetismo vem caindo progressivamente nos últimos anos, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Entre 1970 e 2003, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais caiu de 32,94% para 11,4%. A taxa de analfabetismo funcional³⁹ das pessoas de 15 anos ou mais, entre 1997 e 2003, reduziu de 32,04% para 24,8%⁴⁰. Em relação à frequência escolar, a taxa bruta de frequência escolar – entre 7 e 14 anos de idade, atingiu 97% – praticamente a universalização do ensino fundamental; entre 15 e 17 anos de idade, a taxa chegou a 82%, sendo que 44,4% de estudantes nessa faixa estão no ensino médio, segundo o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep)/2005⁴¹. As últimas décadas foram marcadas também por um crescimento significativo do ensino superior, principalmente no setor privado.

Baseando-se na idéia de que a educação é o motor do crescimento econômico, pode-se concluir, com base nesses dados, que logo os brasileiros estarão aptos a inserirem-se na “sociedade do conhecimento” e no competitivo mundo globalizado, já que, conforme é disseminado, para tal ingresso a exigência é que o país tenha trabalhadores qualificados e um mercado competitivo.

No entanto, o mundo do trabalho não apresenta dados tão otimistas quanto os dados da educação. De acordo com a Pesquisa Mensal de Emprego (PME), metodologia antiga do IBGE, a taxa de desemprego nas principais regiões metropolitanas do Brasil subiu de uma média próxima a 5,5%, no período 1991-97, para uma média superior a 7% entre 1998-2000⁴². A taxa de desemprego aberto (trabalhadores que procuram emprego e não acham) aumentou em todos os setores de atividades (indústria, comércio e serviços) no período entre 1994 e 2001, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), atingindo de forma mais significativa os jovens com idade entre 18 e 29 anos⁴³.

Segundo os dados no documento do IBGE *Síntese dos Indicadores Sociais* (2005)⁴⁴, a taxa de atividades (indicador que mede a participação da população no mercado de trabalho, considerando o total da população em idade de trabalhar), em 2004, no Brasil, encontrava-se na seguinte situação: 30,4% da população em idade de trabalhar eram empregados com carteira de trabalho assinada; 22% eram trabalhadores por conta própria; 18,3% trabalhadores sem carteira de trabalho (informais) e 40,3% sem os benefícios trabalhistas.

A análise realizada pelo IBGE⁴⁵ em relação à “desocupação” (trabalhadores ocupados com ou sem carteira de trabalho assinada ou por conta própria) por grupo de anos, revelou que a taxa de desocupação aumenta com a escolaridade, isto é, encontram-se desempregados ou desocupados trabalhadores com maiores níveis de escolaridade. Em

2004, para a população de menor nível de escolaridade (até 4 anos completos de estudo) a taxa de desocupação foi de 5,5%, enquanto para os grupos mais escolarizados (12 anos ou mais de estudo), a taxa foi de 21,4%.

A evolução do desemprego juvenil (entre 18 e 24 anos de idade), no período entre 1990 e 2000, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), elevou de 9,1% em 1991 para 14,7 em 2000⁴⁶.

Fazendo uma relação entre Educação e Trabalho, podemos constatar que, ao mesmo tempo em que há a expansão do acesso à educação escolar e o aumento da escolaridade dos brasileiros, há o crescimento da taxa de desemprego. O mais grave é a constatação de que o aumento do desemprego está afetando, de forma significativa, os jovens; mais grave ainda, os jovens brasileiros com nível de instrução elevada.

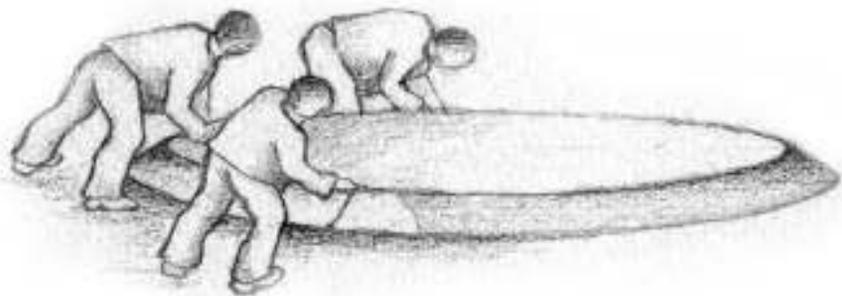
Nesse sentido, pode-se concluir que o aumento do nível de escolaridade do brasileiro e a universalização do ensino fundamental nas últimas décadas não resultaram em emprego, crescimento econômico ou distribuição de renda, conforme professavam os defensores do livre mercado. O processo de globalização neoliberal no Brasil, assim como em outros países dependentes, ao contrário do que prometia – acumulação e distribuição de riquezas –, aprofundou as “disparidades existentes entre os avanços tecnológicos e as condições de vida da maioria da humanidade”⁴⁷.

3 EDUCAÇÃO E TRABALHO

Conforme constatado, os dados estatísticos contradizem a concepção de educação como motor de crescimento econômico, gerador de empregos e de distribuição de renda. Para entender esse conflito entre educação e trabalho na forma como vem se configurando no mundo globalizado, considera-se importante buscar nos fundamentos ontológicos e históricos da relação entre esses dois aspectos como parte do processo de formação humana. Compreender essa contradição, concebendo *trabalho como princípio educativo, é aprendê-la a partir das relações de produção como práticas fundamentais que definem o modo humano-social da existência e como fonte de conhecimento e formação da consciência*⁴⁸.

Numa concepção concreta, histórica, o trabalho é compreendido como um processo que se dá entre o homem e a natureza durante a produção de sua existência. Ontologicamente, o trabalho é o elemento primário que funda a esfera social do ser. Marx e Engels⁴⁹ colocam que o primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. Nessa perspectiva, o primeiro ato histórico é, portanto, a produção da própria vida material – o que o ser humano precisa produzir para atender as suas necessidades para viver – comer, vestir, morar...

O trabalho, como um processo pelo qual o homem se apropria da natureza e a transforma conforme as suas necessidades, produzindo e reproduzindo a sua existência, se dá na relação com os outros homens, o que vai configurá-lo como um ser social. E ao mesmo tempo em que transforma a natureza para produzir a sua existência, incluindo a sua relação com o outro, ele se transforma. O homem produz sua existência extraindo da natureza suas necessidades, não de forma isolada, mas junto com o outro, numa relação social. E essa relação social de produção da existência implica em uma relação de transformação da natureza e de si próprio, pois, nesse processo, ele produz também novas técnicas, ferramentas, conhecimento, cultura e novas necessidades. É através do trabalho que o homem se torna homem. Esse é o entendimento da categoria *trabalho* como princípio educativo, e é o que vai constituir a diferença entre o homem e o animal.



Para Lukács, o salto ontológico entre a esfera animal e a social é operado pelo trabalho. O trabalho é a síntese operante da *teleologia* e da *causalidade*⁵⁰. *Teleologia* significa a capacidade que o homem possui de definir finalidades e projetar a forma pela qual vai intervir na realidade/natureza. O artesão, por exemplo, quando pretende confeccionar uma bolsa (finalidade), projeta no couro do animal a bolsa que pretende confeccionar. Assim como o arquiteto projeta uma casa. Marx abordou essa questão da *teleologia* e da *causalidade* comparando o trabalho da abelha e do artesão. O artesão é capaz de pegar a matéria-prima e projetar a criação do objeto que atende a sua necessidade; a abelha o faz instintivamente. Nesse sentido, para Marx, o momento decisivo do trabalho humano é a prévia ideação dos resultados ou objetivos. Frigotto (1986) faz a seguinte síntese:

O homem, enquanto natureza e animal, se confunde com a natureza geral e com o mundo animal; mas pelo trabalho, na relação com os demais homens, se distingue e se produz homem, tornando-se o único ser capaz de apropriar-se da natureza, transformá-la, de criar e fazer cultura.⁵¹

O modo pelo qual o homem produz sua existência (modo de produção) é constituído pelas relações sociais estabelecidas entre os homens no processo de produção de sua existência (relações de produção) mais a capacidade de produção, que são as forças produtivas (os instrumentos, as técnicas, as máquinas, a força de trabalho). No entanto, o modo de produção não pode ser compreendido simplesmente como a reprodução material da existência humana. O modo de produção, que é constituído de relações de produção mais força de trabalho, é também uma forma pela qual o homem expressa o seu modo de vida. O que produz e como produz expressam o modo como vive. A natureza do indivíduo depende das condições materiais de sua produção, incluindo nessas condições as idéias, as instituições, ideologias que são produzidas e reproduzidas ao longo de sua vida. Há uma articulação entre estrutura (o modo pelo qual produz materialmente sua existência) e superestrutura (o modo como expressa, idealiza sua existência e se relaciona com o outro). A organicidade entre a estrutura e a superestrutura de uma determinada formação histórico-social, na concepção de Gramsci, forma um *bloco histórico*.

O conceito de *bloco histórico* em Gramsci (2000)⁵² expressa a organicidade que imprime as relações de produção, sociais e de poder, em uma determinada formação social e histórica, enquanto “*unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos*”, e permite a visualização, no conjunto das relações sociais de força, o movimento histórico que insere uma determinada formação histórica.

Nessa perspectiva, ao analisar o quadro social de um determinado bloco histórico, ou as forças sociais que atuam em uma



O modo de produção, que é constituído de relações de produção mais força de trabalho, é também uma forma pela qual o homem expressa o seu modo de vida. O que produz e como produz expressam o modo como vive. A natureza do indivíduo depende das condições materiais de sua produção, incluindo nessas condições as idéias, as instituições, ideologias que são produzidas e reproduzidas ao longo de sua vida.

determinada formação histórico-social, é necessário distinguir os *movimentos orgânicos* (estruturais, relativamente permanentes) dos *movimentos de conjuntura* (ocasionais, imediatos, quase acidentais). Os primeiros estão relacionados ao modo de produção da existência de uma determinada formação histórico-social, e os segundos se referem às alterações, ajustes que são operados no decorrer da história da sociedade. Essa dinâmica vai caracterizar a historicidade que constitui uma formação social. “Esta concepção da história, (...), tem por base o desenvolvimento do processo real da produção, e isso partindo da produção material da vida imediata (...)”⁵⁵.

Marx, em sua obra *O Capital*⁵⁴, vai mergulhar no *movimento orgânico* do modo de produção capitalista; como no modo de produção capitalista se dá a produção da existência humana. Nesse movimento do modo de produção capitalista, ele aponta duas contradições básicas: a *divisão social de classes* (capitalistas ou burgueses *versus* proletário ou trabalhadores) e a *concorrência intercapitalista* (concorrência que se opera entre os próprios

capitalistas no processo de acumulação do capital). O *movimento orgânico* do capitalismo está imbricado nas contradições que se operam entre e interclasses: (1) entre aquele que detém as forças de produção (capitalista) e aquele que produz (trabalhador); (2) e as contradições implicadas na concorrência entre os capitalistas durante o processo de obter ganhos e lucros.

A concorrência entre os capitalistas exige desenvolver as forças produtivas para aumentar a capacidade produtiva e reduzir o valor das mercadorias. O desenvolvimento da *força produtiva* (maquinaria, técnicas, ferramentas, mão-de-obra) propicia a produção cada vez maior de *valores de uso* (mercadorias valorizadas pela necessidade de seu uso pelo homem), isto é, propicia produzir mais quantidade, aumentar a produtividade e aumentar a riqueza, no sentido de acumular mercadorias. Mas, ao mesmo tempo, o aumento da produtividade reduz o valor contido nessa massa de riqueza, pois uma mercadoria produzida em grande escala diminui de valor. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que se desenvolvem as forças produtivas para aumentar a riqueza, o valor dessa riqueza é reduzido pelo aumento da produtividade, isto é, é reduzido o valor de troca⁵⁵.

A mesma contradição está contida no trabalho. Coloca Marx⁵⁶: *trabalho concreto* produz *valor de uso* (o trabalho estritamente necessário para produzir uma mercadoria produz um valor para essa mercadoria); *trabalho abstrato* produz *valor de troca* (o valor atribuído ao trabalho necessário para produzir uma mercadoria que vai determinar o valor dessa mercadoria no processo de troca). O *trabalho concreto* e *trabalho abstrato* também estabelecem uma relação de contradição: um nega o outro.

Da mesma forma como ocorre com o *valor de uso* e *valor de troca*, o trabalho necessário na produção de mercadorias necessárias, quanto mais necessárias essas mercadorias e mais produzidas, reduz o *trabalho abstrato*, isto é, reduz o valor dessa força de trabalho e afeta a sua reprodução. O *valor da força de trabalho* é constituído de um determinado *quantum* de *trabalho abstrato* (salário), necessário para produzir os meios de subsistência do trabalhador e de sua família. Sendo reduzido o seu valor, sendo rebaixado o seu salário, afeta diretamente a renda familiar do trabalhador e, com isso, a qualidade de vida e a qualidade de produtiva desse grupo.

O desenvolvimento das forças produtivas vai intensificar essa contradição. Quanto mais se aumenta a capacidade de produzir mercadorias, mais desenvolve-se a força de trabalho, aumenta-se a produtividade, reduz-se o valor da riqueza e o valor da força de trabalho. Essa dinâmica vai configurar o trabalho no contexto do modo de produção capitalista como uma mercadoria. A produção intensiva de mercadoria, seja ela o produto em si ou o trabalho, reduz o seu valor. Como, então, extrair lucro (capital) nesse processo em que quanto mais se produz, mais cai o valor da mercadoria?

Explica Marx⁵⁷ que será através da extração da *mais-valia*, e não da mercadoria produto, que será possível gerar capital. Isto é, será no valor do trabalho não pago ao trabalhador, do excedente da força de trabalho, das horas a mais necessárias à

produção de determinada mercadoria que será possível obter mais lucro. Mantendo-se inalterados os salários (reais), a taxa de mais-valia tende a elevar-se quando a jornada e/ou a intensidade do trabalho aumentam (aumentando a mais-valia absoluta) ou com o aumento da produtividade (aumentando a mais-valia relativa).

Marx⁵⁸ coloca que a produção do capital não é apenas a produção de mercadoria, é essencialmente a produção da mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que ele produza mercadorias em geral, tem de produzir mais-valia.

As contradições entre *valor de uso e valor de troca e trabalho concreto e trabalho abstrato* traduzem o movimento do capital relacionado às duas contradições básicas: *concorrência intercapitalista e a divisão social de classes*.

A concorrência intercapitalista reduz o valor das mercadorias para compor um nível de competitividade, através do desenvolvimento das forças produtivas e do aumento da produtividade, que exige o uso relativamente menor da força de trabalho. No entanto, por outro lado, a dispensa da mercadoria força de trabalho (desemprego) e o arrocho salarial (redução do capital variável), em detrimento da crescente utilização relativa do capital constante (maquinaria), redundam na redução da taxa de acumulação, pois reduzem o consumo de mercadoria, o que não é bom para o capitalista. A dispensa de trabalhadores e a medida de reduzir o capital variável (o valor do trabalho, o salário do trabalhador) expressam a dupla destruição da força de trabalho.

A força de trabalho supérflua, não sendo mais necessária ou não sendo mais *valor de uso*, vai formar o *exército de reserva* do capital. A força de trabalho consumida, que ainda é necessária ou que possui um *valor de troca*, tendo em vista a redução de seu preço, não consegue se reproduzir, a não ser de forma atrofiada e débil, comprometendo a própria condição de produção de mais-valia e de capital.

A lógica do capital pode ser compreendida na fórmula de circulação de mercadoria. A fórmula direta de circulação de mercadoria - mercadoria - dinheiro - mercadoria (M-D-M) - representa a circulação simples de mercado, tendo o D (dinheiro) como um meio de intermediar esta circulação - a troca de mercadoria. É a troca de M (mercadoria), via D (dinheiro), que se transforma em *valor de uso*, valor atribuído à mercadoria tendo em vista a necessidade desta pelo homem.

Na fórmula geral do capital D-M-D, parte-se de um montante em D, compra-se e vende-se mercadorias com a finalidade de, ao final do processo, obter-se mais D ou mais valor de troca, reforçando a circulação de mercadorias. D-M-D é a fórmula geral do capital, como aparece diretamente na esfera da circulação. Não se trata de lucro isolado, mas do incessante e insaciável movimento de ganho, de valorização do valor. Trata-se do capital.

Enfim, a lógica que permeia esse modo de produção da existência é o incessante e insaciável movimento de valorização do capital, de ganho operado pelos capitalistas. Tudo vira mercadoria; tudo é vendável. Os resultados desse modo de



*a educação para
o emprego ou para
gerar produtividade ou
competitividade não vai
ser a solução para a
questão social,
pois desemprego,
pobreza e desigualdade
social são fenômenos
imanescentes ao modo de
produção capitalista.*



produzir a existência do homem são as mais bárbaras consequências sociais: desemprego, pobreza e desigualdade social. A condição de existência do modo de produção capitalista e da produção de riqueza está relacionada com a constituição de uma superpopulação de reserva de trabalhadores. A lei geral, absoluta, da acumulação capitalista de Marx define que:

Quanto maiores a riqueza social, o capital em função, a dimensão e energia de seu crescimento e, conseqüentemente, a magnitude absoluta do proletariado e da força produtiva de seu trabalho, tanto maior o exército industrial de reserva. A força de trabalho disponível é ampliada pelas mesmas causas que aumentam a força expansiva do capital. A magnitude relativa do exército industrial de reserva cresce, portanto, com as potências da riqueza, mas, quanto maior esse exército de reserva em relação ao exército ativo, tanto maior a massa da superpopulação consolidada, cuja miséria está em razão inversa do suplício de seu trabalho. E, ainda, quanto maiores essa camada de lázaros da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior, (...), o pauperismo⁵⁹.

Em síntese, podem-se destacar as seguintes frases de Marx: “*Acumulação de riqueza num pólo e, ao mesmo tempo, acumulação de miséria, de trabalho atormentante, de escravatura, ignorância, brutalização e degradação moral, no pólo oposto, constituído pela classe cujo produto vira capital*” ou “*nas mesmas condições em que se produz a riqueza, produz-se também a miséria*”⁶⁰.

Mas não é somente a capacidade de produzir riquezas e conhecimentos na mesma proporção em que possui a capacidade de produzir a pobreza e a alienação que vai caracterizar esse

modo de produção da existência. Ele possui também uma alta capacidade de deprender a maior riqueza, ou melhor, a base de sustentação da existência humana: a natureza. Nesse contexto, *a educação para o emprego* ou para gerar produtividade ou competitividade não vai ser a solução para a questão social, pois desemprego, pobreza e desigualdade social são fenômenos iminentes ao modo de produção capitalista.

A compreensão concreta da relação entre trabalho e educação, isto é, da questão do trabalho e da relação entre trabalho, conhecimento, consciência e educação, na sociedade capitalista e em suas formas conjunturais de acumular capital, exige a superação da visão de trabalho como mercadoria e o esforço de apreender as relações de trabalho e de produção como práticas que definem o processo civilizatório. Nessa ótica, a reflexão sobre a filosofia e a prática educativas não pode ignorar o movimento histórico real. A educação, no movimento da produção da existência do homem, na sociedade capitalista, é uma prática contraditória e se inscreve na luta pela hegemonia, para superar as contradições e as conseqüências deflagradas por ela.

4 EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE

Diante das contradições que inserem o movimento do capitalismo e baseando-se nos dados introdutórios, o que se pode concluir é que: no contexto da globalização, em que o modo de produção capitalista impera e tem sido concebido como única alternativa, *a capacidade social de produzir riquezas, em sua essência, isto é, dentro do contraditório movimento do capital, cresce na razão direta em que aumenta a pobreza, a miséria, o desemprego*. Mas não é somente esse quadro de precarização do trabalho, iminente do modo de produção capitalista, que vem preocupando alguns intelectuais da atualidade. A questão do meio ambiente deve merecer também atenção.

Da mesma forma que a lógica do capital precariza o trabalho, mais e mais lucro gera à custa da miséria da maioria da população, ela depreda o meio ambiente. Nesse sentido, o que está em jogo é a própria existência da humanidade.

Anderson (1992)⁶¹ coloca que, embora alguns países e regiões tenham alcançado níveis de desenvolvimento econômico satisfatórios, a retórica de que países em processo de desenvolvimento podem atingir níveis de desenvolvimento nos moldes dos países centrais é uma “falácia”. Segundo o autor:

O estilo de vida de que hoje desfruta a maioria dos cidadãos das nações capitalistas ricas (...) depende de sua restrição a uma minoria. Se todas as pessoas da Terra possuísem o mesmo número de geladeiras e automóveis que as da América do Norte e da Europa Ocidental, o planeta ficaria inabitável. Hoje, a ecologia global de capital, o privilégio de uns poucos, requer a miséria de muitos, para ser sustentável.⁶²

Para sustentar sua tese, Anderson (1992)⁶³ retoma os dados que comprovam a intensificação da polarização interna e inter-

nacional e o aumento da pobreza e da fome no mundo ocorridos nas últimas décadas do século XX. E continua:

Se todos os seres humanos tivessem simplesmente um quinhão igual de alimento, numa dieta com menos de metade do consumo norte-americano de calorias de base animal (...) o globo não poderia sustentar a sua atual população; se o consumo alimentar dos Estados Unidos fosse generalizado, metade da espécie humana teria que tornar-se extinta – a Terra não poderia sustentar mais de 2,5 bilhões de habitantes.⁶⁴

O autor chama a atenção para o fato de que, mesmo no atual quadro de desigualdade crescente, o planeta já enfrenta as conseqüências da depredação do meio ambiente e da escassez dos recursos naturais: *“a camada de ozônio está sendo rapidamente depauperada, as temperaturas estão subindo de forma acentuada, o lixo nuclear está se acumulando, as florestas estão sendo dizimadas, milhares de espécies estão sendo varridas”*.⁶⁵

Enfim, o padrão de vida da média da população dos países mais ricos não pode ser reproduzido nos países pobres sem conseqüências ecológicas comuns. Tal situação cria uma tensão – já perceptível nos Estados Unidos e na Europa – advinda de um contingente cada vez maior de imigrantes que busca usufruir dessas condições de consumo. Nesse sentido, explica o autor, na ótica dos países mais ricos, algumas medidas são necessárias, tais como: salvaguardar o fornecimento de petróleo; filtrar a imigração; bloquear, quando necessário, o acesso às tecnologias mais avançadas, e em especial, mas não exclusivamente, as tecnologias bélicas, entre outras.

Uma outra questão, muito recente, e que diz respeito especificamente ao Brasil, é a produção de etanol. Além das conseqüências de se reforçar a dependência produtiva e tecnológica com países centrais, a possibilidade de os proprietários rurais obterem um rendimento maior com usinas e produção de cana-de-açúcar tem levado à monocultura, com a substituição da agropecuária e a agricultura da soja e de outros alimentos. Duas conseqüências são apontadas pelos especialistas: 1) a pecuária tende a ficar localizada próxima das terras amazônicas, causando o desmatamento; 2) a monocultura pode levar à escassez de alimentos. Essa reação dos grandes produtores rurais, sem considerar as conseqüências ambientais e sociais, e também culturais, é exemplar para a compreensão da lógica capitalista – o capital é a prioridade.

Mauro Santayana, colonista político do *Jornal do Brasil*, analisando a questão do efeito estufa, faz a seguinte observação:

O relatório sobre o clima, divulgado na Sexta-Feira Santa, deve ser levado a sério. Até há poucos decênios, a Natureza parecia inesgotável, mas esse tempo passou. Não há como sobreviver se continuarmos a cultivar o consumo, e a dar mais valor à embalagem – de que fazem parte os aditivos químicos – do que ao conteúdo; mais à acumulação individual do que à justa distribuição dos recursos da vida. Assim, a civilização contemporânea se assemelha à máquina brutal, que transforma a Natureza quase sempre em produtos supérfluos, que o moinho do consumo reduz a lixo. A uns transforma em servos do lucro e do luxo, enquanto a maioria é excluída do conhecimento, do trabalho e do mínimo necessário à vida (...).



Os pobres serão os primeiros a desaparecer na catástrofe esperada. Os Estados Unidos acham que podem se apoderar de seus bens e assegurar a sobrevivência dos ricos⁶⁶. Mas é uma ingenuidade supor que a imensa maioria dos homens irá, mansamente, rumo ao holocausto. Cabe aos que ainda têm uma natureza a preservar, como os sul-americanos, mobilizar-se para a defesa da soberania sobre seu espaço e, com ela, a perpetuidade da vida. Ao recusar o protocolo de Kyoto, Bush se engana. A Humanidade se salvará como um todo ou perecerá como um todo.⁶⁷

A mundialização, com o livre mercado e a hipertrofia do financeiro, revelou-se, no limiar da virada para o novo milênio, immanentemente problemática pelas conseqüências sociais que deflagra. Fica uma questão trazida por Lowy (2005): “*Como imaginar uma solução verdadeira, isto é, radical, para o problema da crise ecológica, sem mudar, do vinho para a água, o modo de produção e de consumo, gerador de desigualdades gritantes e de estragos catastróficos?*”⁶⁸.

Trata-se de uma preocupação que não é somente dos críticos do sistema. Ela estava presente na reunião de Cúpula do Milênio da ONU, realizada em 2000, em Nova York, com a participação de vários governos e dos principais organismos multilaterais. Nela foi elaborado documento denominado *Declaração do Milênio*⁶⁹, que reuniu compromissos assumidos, em diferentes conferências internacionais durante a década de 1990, sobre assuntos específicos, que incluem: erradicar a extrema pobreza e a fome até 2015, promover o aumento do nível de escolaridade e a melhoria da saúde das populações dos países mais pobres, bem como garantir a sustentabilidade do meio ambiente e estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento do milênio.

São oito os *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio* (ODM): *erradicar a extrema pobreza e a fome*; metas: reduzir pela metade a proporção da população com renda inferior a 1 dólar PPC⁷⁰ por dia e a proporção da população que sofre de fome; *atingir o ensino primário universal*; meta: garantir, até 2015, que todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino; *promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres*; meta: eliminar a disparidade entre os sexos em todos os níveis de ensino; *reduzir a mortalidade infantil*; meta: reduzir em dois terços a mortalidade de crianças menores de cinco anos de idade; *melhorar a saúde materna*; meta: reduzir em três quartos a taxa de mortalidade materna; *combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças*; metas: deter a propagação e inverter a tendência atual dessas enfermidades; *garantir a sustentabilidade do meio ambiente*; metas: integrar os princípios de desenvolvimento sustentável nas políticas e programas nacionais e reverter a perda de recursos ambientais; reduzir pela metade a proporção da população sem acesso permanente e sustentável à água potável e esgotamento sanitário; ter alcançado uma melhora significativa na vida de pelo menos 100 milhões de habitantes de assentamentos precários; *estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento*; metas: avançar no desenvolvimento de um sistema comercial e financeiro aberto, baseado em regras, previsível e não discriminatório; atender às necessidades especiais dos países menos desenvolvidos; atender às necessidades especiais dos países sem acesso ao mar e dos pequenos Estados insulares em desenvolvimento; tratar globalmente o problema da dívida dos países em desenvolvimento mediante medidas nacionais e internacionais, de modo a tornar a dívida sustentável a longo prazo; em cooperação com os países em desenvolvimento, formular e executar estratégias que permitam que os jovens obtenham um trabalho digno e produtivo; em cooperação com as empresas farmacêuticas, proporcionar acesso a medicamentos essenciais a preços acessíveis, nos países em vias de desenvolvimento; em cooperação com o setor privado, tornar acessíveis os benefícios das novas tecnologias, em especial das tecnologias de informação e de comunicações.

Assim, em dezembro de 2002, a Assembléia Geral das Nações Unidas proclama a *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014*, através da Resolução n.º 57/254⁷¹. E a Unesco é incumbida de traçar as diretrizes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), em consonância com os marcos referenciais que fundamentam os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. A estratégia adotada tem sido a difusão dessas diretrizes em todos os aparelhos educativos, inclusive nos meios comunicação de massa, para que ocorra um processo educativo com a participação de todos os setores da sociedade.

O que se pretende com as políticas de desenvolvimento do milênio é amenizar as conseqüências sociais que o próprio modo de produção dominante, em sua gênese, deflagra, tendo em vista o risco de romper a coesão social. São ajustes necessários para manter as condições de produção e reprodução do

No novo milênio, a problemática que se coloca não é restrita à incapacidade de a maioria da população obter uma renda mínima para se beneficiar dos bens sociais básicos: educação, nutrição, saúde..., mas inclui a possibilidade da escassez de produção de alimento, das energias etc. Trata-se da ideologia do progresso, do desenvolvimento e da lógica de consumo.

capital. Nesse processo hegemônico, a educação é sempre um instrumento fundamental de implementação de ajustes, o que a constituiu problemática em sua natureza e função social no contexto da sociedade capitalista.

Sem o espaço devido para discutir tal problemática de forma mais profunda, mas objetivando buscar elementos que provoquem uma reflexão sobre ela, ressaltam-se as observações de Atilio Boron e Octávio Ianni de que a *"ideologia neoliberal penetrou nas mentes e nos corações dos sujeitos"*⁷². Eles apontam as formas pelas quais os *"intelectuais orgânicos do capital"*⁷³ criam as bases de sustentação e legitimação da ordem social instituída, introduzindo elementos de seu projeto de sociedade no senso comum das massas, para que se efetive a hegemonia de seu projeto civilizatório. É nessa perspectiva que, na formação histórico-social das sociedades capitalistas, a educação sempre esteve atrelada à *questão social*.

Essa dinâmica, que insere o processo de hegemonia de um determinado grupo sob outro, provoca o questionamento sobre a possibilidade de se estabelecer um mundo mais igualitário e mais justo, ou encontrar uma verdadeira solução para a sobrevivência da humanidade, nesse contexto econômico, político, social, cultural e ideológico de hegemonia neoliberal e imperialista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mundialização, sob a égide das grandes corporações, da hipertrofia financeira e de seus mecanismos de reestruturação produtiva, se apresenta problemática pelo alto custo social, não só, mas principalmente, nos países dependentes. Além do aumento da pobreza, da desigualdade social e do desemprego estrutural, as determinações de políticas macroeconômicas neoliberais resultaram na precarização do trabalho, com o aumento do subemprego e perdas dos direitos sociais, no enfraquecimento das forças trabalhistas, e põem em risco a própria existência humana.

A lógica do capital é perversa, supérflua, egoísta. A capacidade produtiva desse modo de produção supre não só as necessidades, como também os desejos de consumo, mas de uma parcela bem reduzida da humanidade, enquanto a maioria não vê supridas suas necessidades básicas de sobrevivência. Aumenta a riqueza de poucos e aumenta a miséria de muitos. Toma para si e destrói o patrimônio mais rico da humanidade: a Natureza.

No novo milênio, a problemática que se coloca não é restrita à incapacidade de a maioria da população obter uma renda mínima para se beneficiar dos bens sociais básicos: educação, nutrição, saúde..., mas inclui a possibilidade da escassez de produção de alimento, das energias etc. Trata-se da ideologia do progresso, do desenvolvimento e da lógica de consumo.

Considerando-se que o maior desafio encontra-se no triunfo ideológico do neoliberalismo, cabe uma questão: como superar essa lógica perversa, individualista, competitiva, consumista? Tal questão põe a centralidade na educação como contraditoriamente mediadora deste processo.

NOTAS

¹ Parte do texto que mostra a relação entre educação e pobreza no processo de formação da burguesia encontra-se na obra MOTTA, V. C. O Banco Mundial, a pobreza e a ideologia do capital social. **Revista do Programa de Pós-graduação em Política Social**, tema: Ser social: pobreza e desigualdade na América Latina. Brasília/DF : Universidade de Brasília, n. 18, jan./jun., 2006a. Nesse artigo, se discute a relação entre educação e pobreza, atrelada ao conceito de "questão social" e à teoria do capital social, que é, após a crise do capitalismo no final dos anos 1990, a teoria que vai fundamentar outro conjunto de políticas sociais para o desenvolvimento do milênio, sob as orientações do Banco Mundial e outros organismos multilaterais.

² CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo : Unesp, 1999. p. 326.

³ A estatização da escola teve o sentido de controle de toda a instrução por parte do Estado e gestão direta do setor público mais importante.

⁴ Escola pública está associada ao princípio da gratuidade. Segundo Cambi (1999), a gratuidade foi um princípio que colocou a escola a serviço de "todos" e a *"tornou socialmente decisiva para operar um despertar das massas populares e uma verdadeira participação na vida econômica e política"* CAMBI, Franco. (1999) **op. cit.**, p. 399.

- ⁵ Nessa época, fundam-se escolas especializadas, distantes da tradição humanista confessional, orientadas para formar o perfil profissional e técnico instrucional de uma sociedade em que a divisão do trabalho vai se sofisticando.
- ⁶ CAMBI, Franco. (1999) **op. cit.**, p. 493.
- ⁷ Essas escolas, provavelmente, poderiam ser associadas às atuais escolas multisseriadas, comuns nas zonas rurais.
- ⁸ A exemplo do movimento Cartista em 1840, na Inglaterra, considerado por historiadores como o primeiro movimento nacional trabalhista, nascido do protesto contra as injustiças sociais da nova ordem industrial na Inglaterra; das Revoluções de 1848.
- ⁹ Augusto Comte (por volta de 1830). In: CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 4. ed. Petrópolis : Vozes, 2003.
- ¹⁰ PAULO NETTO, José. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 3. ed. ampl. São Paulo : Cortez, 2001. p. 61.
- ¹¹ MONTESQUIEU. In: CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 4. ed. Petrópolis : Vozes, 2003.
- ¹² **Id. ibid.**, p. 262.
- ¹³ CAMBI, Franco. (1999) **op. cit.**
- ¹⁴ CHEVALIER, L. Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIX^{ème} siècle, Paris .In: CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 4. ed. Petrópolis : Vozes, 2003.
- ¹⁵ CAMBI, Franco. (1999) **op. cit.**, p. 329.
- ¹⁶ CHEVALIER **Apud.** CASTEL, Robert. (2003) **op. cit.**, p. 288.
- ¹⁷ Segundo o autor, entre 1840 e 1880, a população européia cresceu em cerca de 33%, e o número de matrículas em escolas cresceu em 145%.
- ¹⁸ HOBBSAWM, Eric. **Era do capital: 1848-1875**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 114.
- ¹⁹ **Id. Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. 2. ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2003. p. 267.
- ²⁰ LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio da pobreza”**. São Paulo, 1998. p. 129. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 1998.
- ²¹ <http://www.unesco.org.br>.
- ²² <http://www.unesco.org.br>.
- ²³ <http://www.unesco.org.br>.
- ²⁴ **Apud.** LEHER, Roberto. (1998) **op. cit.**, p. 130.
- ²⁵ **Id. ibid.**, p. 132.
- ²⁶ Na concepção da agência, a “*pobreza absoluta*” refere-se a definição de um tipo de pobreza que dá enfoque ao teor nutricional, e o termo “*pobreza relativa*” foca as necessidades básicas do indivíduo (saúde, educação, moradia...).
- ²⁷ **Apud.** LEHER, Roberto. (1998) **op. cit.**, p. 146. Deve-se lembrar que a década de 70 é marcada pela crise do petróleo (1973), que enfraqueceu o domínio internacional dos EUA, e pela Guerra do Vietnã, que levou à desmoralização e ao isolamento dos EUA (ver HOBBSAWM, Eric. (2003) **op. cit.**, referente ao capítulo da Guerra Fria).
- ²⁸ FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, WARDE, HADDAD (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1998. p. 231-232.
- ²⁹ No Brasil, essa concepção resultou na Lei de Diretrizes da Educação 5692/71.
- ³⁰ FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, WARDE, HADDAD (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 232.
- ³¹ LEHER, Roberto. (1998) **op. cit.**, p. 228. Grifo nosso.
- ³² FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 2. ed.. São Paulo : Cortez; Autores Associados, 1986. (Educação Contemporânea). p. 136.
- ³³ Chesnais (1996) introduz o termo “mundialização” em detrimento ao de “globalização”, porque considera que este último, bem como outros adjetivos atribuídos a ele, foram popularizados de forma que “*cada qual pode empregá-lo exatamente no sentido que lhe for conveniente, dar-lhes o conteúdo ideológico que quiser*”, além de introduzir com mais força a idéia e as dimensões incorporadas nesse processo, que não se refere somente às atividades dos grupos empresariais e aos fluxos comerciais, mas inclui também a globalização financeira. **A mundialização do capital**. São Paulo : Xamã, 1996. p. 24; 29.
- ³⁴ Em 1989, um grupo de economistas do *International Institute for Economy* se reuniu em Washington para discutir e buscar soluções para a crise econômica da América Latina relacionada com a estagnação, inflação e dívida externa. Um conjunto de propostas de políticas e reformas foi elaborado e denominado de “Consenso de Washington”. Esse conjunto de propostas foi utilizado pelo FMI e pelo Banco Mundial, como condição para a renegociação da dívida externa.
- ³⁵ CHESNAIS (1996) **op. cit.**, p. 34.
- ³⁶ O marco dessas novas orientações de políticas educacionais consiste na Lei 9394/96.
- ³⁷ MOTTA, Vânia C. Politizando a “sociedade do Conhecimento” sob a ótica do pensamento de Gramsci. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, jan./abr., 2006b. p.18-29.
- ³⁸ GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 2. ed.. Petrópolis : Vozes, 2002.
- ³⁹ Pessoas que não dominam as habilidades de leitura, escrita, cálculos e ciência, correspondente a uma escolaridade mínima de quatro séries completas.
- ⁴⁰ IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro, 2004.
- ⁴¹ INEP. **Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos- 2005**. Brasília, 2005.
- ⁴² IBGE **Apud.** IPEA. Políticas sociais: acompanhamento e análise. Rio de Janeiro, n. 5, ago., 2002.
- ⁴³ IPEA. (2002) **op. cit.**
- ⁴⁴ IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais**. Brasília, 2005.
- ⁴⁵ **Id. Ibid.**
- ⁴⁶ OIT. Oficina Regional America Latina y Caribe. Panorama laboral: evolucion del desempleo juvenil, 1999, 2000 e 2001. In: IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais**. Brasília, 2005.

⁴⁷ MOTTA, Vânia C. (2006b), *op. cit.*, p. 21.

⁴⁸ O que se pretende indicar nesta parte do artigo são as contradições que operam o modo de produção capitalista, enfatizando a lógica destruidora imanente desse modo de produção. Tendo em vista as limitações da discussão no âmbito de uma parte de um artigo, a simplificação da questão é inevitável, mas pretende-se que seja provocadora.

⁴⁹ MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Introdução Jacob Gorender; Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

⁵⁰ LUCKÁCS, Georg. **História e consciências de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Trad. Rodnei Nascimento. São Paulo : Martins Fontes, 2003.

⁵¹ FRIGOTTO, Gaudêncio. (1986) *op. cit.*, p. 72.

⁵² GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 3. Maquiavel, Notas sobre o Estado e a política. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2000. p. 26.

⁵³ MARX, Karl; ENGELS, F. (2002) *op. cit.*, p. 33.

⁵⁴ MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 2.

⁵⁵ A produção chinesa, hoje, é um bom exemplo desse movimento do capital. Há um tempo não se imaginava que era possível adquirir um conjunto de cinco ou seis canetas pelo preço de R\$ 2,00.

⁵⁶ MARX, Karl (2002) *op. cit.*

⁵⁷ *Id. ibid.*

⁵⁸ *Id. ibid.*

⁵⁹ *Id. ibid.*, p. 747-748.

⁶⁰ *Id. ibid.*, p. 749.

⁶¹ ANDERSON, Perry. **O fim da história**: de Hegel a Fukuyama. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1992.

⁶² *Id. ibid.*, p. 110.

⁶³ *Id. ibid.*

⁶⁴ Conforme observa o autor, a população mundial, hoje, é de cinco bilhões, dobrou em cinquenta anos, e é suscetível de se aproximar dos dez bilhões no final do próximo século. Sendo que 90% desse aumento dar-se-á nos países pobres.

⁶⁵ ANDERSON, Perry. (1992) *op. cit.*, p. 111.

⁶⁶ Provavelmente Santayana está fazendo referência ao crédito de carbono.

⁶⁷ SANTAYANA, Mauro. Os limites do espírito. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 9 abril 2007. Col. Coisas da Política.

⁶⁸ LOWY, Michael. **Ecologia e socialismo**. São Paulo : Cortez, 2005. (Questões de nossa época, v. 125). p. 77-78.

⁶⁹ DECLARAÇÃO do Milênio. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/odm/odm_vermelho.php#> Acesso em: 3, mar. 2007.

⁷⁰ Paridade do poder aquisitivo.

⁷¹ UNESCO. **Resolução n.º 57/254**. Disponível em: <http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/299680c3c67a50454833fb27fa42d95bUNresolutionen.pdf>. Acesso em: 2 março, 2007.

⁷² BORON, Atilio. O pós-neoliberalismo é uma etapa em construção. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 6. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2003; IANNI, O. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2000.

⁷³ O “*intelectual orgânico do capital*”, uma categoria de Gramsci, exerce a função de elaborar as “ideologias” necessárias à formação e à conservação de consensos na sociedade. A ideologia, nesse movimento hegemônico, trata-se de um determinado entendimento da realidade ou visão de mundo particular que se quer que seja universal, dirigindo e organizando uma vontade política. A atuação dos intelectuais é imprescindível para a classe dominante, porque cria as bases de sustentação e legitimação da ordem social instituída. E é fundamental para as classes dominadas pela necessidade histórica de superar a divisão de classes e unir as forças populares para lutar por uma nova ordem social.

ABSTRACT

Vânia Cardoso da Motta. The issue of education social function in the new millennium.

Sketching a brief historical trajectory of the educational function in capitalist society, this article seeks elements, based on the concept of work as an educational principle, to stimulate reflection on the nature and role of education in the current stage of global capitalism, and on the challenges of bringing about changes in a social context that is actualized and built through labor precarization (unemployment, poverty increase, loss of rights) and environmental degradation.

Keywords: Education; Poverty; Labor; Capital; Environment.

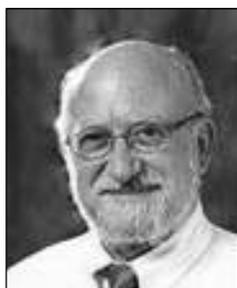
RESUMEN

Vânia Cardoso da Motta. La cuestión de la función social de la educación en el nuevo milenio.

Trazando una breve trayectoria histórica de la función educativa en la sociedad capitalista, este artículo trata de buscar elementos, a partir de una concepción del trabajo como principio educativo, con el objetivo de estimular una reflexión sobre la naturaleza y el papel de la educación en la etapa actual del capitalismo globalizado, y sobre el desafío de provocar cambios en un contexto social en el que se realiza y se construye a través de la precarización del trabajo (del desempleo, del aumento de la pobreza, de la pérdida de los derechos conquistados) y de la degradación del medio ambiente.

Palabras clave: Educación; Pobreza; Trabajo; Capital; Medio Ambiente.

REFORMA EDUCATIVA: O QUE É COMUM NOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE ELEVADO DESEMPENHO¹



Stephen P. Heyneman

*PhD em Instrução Comparativa pela Universidade de Chicago, EUA; prof. de Políticas de Educação Internacional da Universidade de Vanderbilt, em Nashville, Tennessee, EUA.
E-mail: s.heynean@vanderbilt.edu
<http://www.vanderbilt.edu/peabody/heynean>*

O prof. Stephen trabalhou no Banco Mundial por 22 anos, onde dedicou-se a pesquisas sobre qualidade na educação e à elaboração de políticas para suporte da eficácia educacional. Foi, ainda, responsável pela a política de educação e financiamento estratégico, primeiramente para o Oriente Médio e Norte da África e, mais tarde, para os 27 países de Europa e da Ásia Central. Em julho de 2000, assumiu o cargo de professor da política internacional da educação na Universidade de Vanderbilt. Nesta entrevista, o prof. Stephen fala sobre a necessidade de construção de um consenso político e social para a promoção de reformas educativas, aponta experiências de sucesso de diferentes países e conta um pouco sobre o sistema educacional dos Estados Unidos. Para ele, há três elementos fundamentais quando se trata de reforma educativa: o consenso político e social, o financiamento e o respeito ao tempo de maturação da nova realidade.



Máslava 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 – Atualmente, vários países enfrentam problemas em seus sistemas educacionais. O seminário *Educação no século XXI: modelos de sucesso* procurou apresentar experiências bem sucedidas de reformas educativas em todo o mundo. Que critérios são adotados para definir o sucesso de uma reforma educativa?

STEPHEN – Reforma educativa não é sinônimo de melhoria da educação. A melhoria acontece o tempo todo; a reforma educativa é rara. Por definição, a reforma educativa exige confrontar as estruturas, a filosofia ou a governabilidade tradicionais. Isso envolve riscos político e

social. Há duas categorias de reforma. A primeira troca melhorias na educação pelo desafio às estruturas tradicionais. É uma mudança que se faz de modo consciente e depois de muita discussão. O Ato de Educação da Grã Bretanha, de 1988, é um bom exemplo. A segunda é uma mudança resultante de forças exógenas sobre as quais o sistema educacional não tem nenhum controle. As mudanças estruturais no ensino profissional da antiga União Soviética são um exemplo. Devido à introdução de forças mercadológicas no mercado de trabalho, as velhas estruturas do ensino profissional se tornaram insustentáveis.

MÁSLOVA – O consenso atual é de que não há desenvolvimento econômico sem reformas na educação. Considerando a realidade dos países que se destacaram por suas reformas educativas, a recíproca é verdadeira, ou seja, é possível o êxito de uma reforma educativa sem desenvolvimento econômico? Afinal, quais seriam as relações entre reforma educativa e desenvolvimento econômico?

¹ Palestra apresentada no Ciclo de seminários internacionais Educação no século XXI: modelos de sucesso, realizado em Brasília no dia 13/08/07, patrocinado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Confederação Nacional do Comércio, Sesc e Senac.

Entrevista realizada através de e-mail.

Tradução de Heliete Vaitsman.

• • •

*Mas o futuro
de um país depende
da qualidade de sua
educação profissional
e para que ele seja
competitivo
são necessárias
mudanças significativas
em todos os níveis.
O financiamento constitui
uma das mais importantes
áreas de mudança.*



STEPHEN – O desenvolvimento econômico não é um pré-requisito para o consenso político e social. A reforma educativa exige que haja consenso sobre a importância da educação e acordo em relação à inadequação das estruturas e dos sistemas de governabilidade existentes. Se um país consegue alcançar o consenso nesses dois aspectos, a reforma educativa é possível independentemente do desenvolvimento econômico.

MÁSLOVA – Dada a estreita relação entre educação e desenvolvimento econômico, como a educação profissional tem sido tratada nas reformas em curso?

STEPHEN – As reformas na educação profissional costumam vir com atraso. Há mais conservadorismo em torno das escolas profissionais, e são maiores os riscos de mudar os sistemas. Mas o futuro de um país depende da qualidade de sua educação profissional e para que ele seja competitivo são necessárias mudanças significativas em todos os níveis. O financiamento constitui uma das mais importantes áreas de mudança.

MÁSLOVA – Avaliando as experiências de reforma educativa em todo o mundo, que países obtiveram melhores resultados e por quê?

STEPHEN – Coréia, Finlândia, Grã Bretanha, Holanda, Nova Zelândia, Chile e – sim – Estados Unidos. Cada um desses países chegou a um consenso bipartidário sobre a necessidade de desafiar as estruturas vigentes e então isso foi feito. Além disso, as mudanças continuam a ser populares entre amplos setores da população e todos os partidos políticos.



MÁSLOVA – Uma reforma educativa pode ser extremamente popular sem, contudo, apresentar evidências concretas de sucesso. O senhor vê alguma incompatibilidade entre a realização da vontade popular e o receituário dos especialistas?

STEPHEN – As mudanças em política social não são análogas às mudanças das amebas. Ao se modificarem, as políticas sociais o fazem de formas não antecipadas que são, às vezes, bastante construtivas. Talvez as mudanças antecipadas (a eficiência dos *vouchers*, por exemplo) não se concretizem, porém a possibilidade de escolher a escola é popular entre muitos setores da população. Nesse caso, pode-se concluir que a reforma educativa é um sucesso ainda que a eficiência não tenha alcançado os resultados esperado.

MÁSLOVA – Se observarmos a realidade da educação no mundo, é possível constatar que muitos países deveriam investir em mudanças radicais em seus sistemas educacionais, mas isso não ocorre. Em sua opinião, que fatores levam um país a promover uma reforma educativa?

STEPHEN – A resposta é a mesma que dei à segunda pergunta. Reformas efetivas em política social baseiam-se na possibilidade de consenso social. Chegar ao consenso é algo complexo, que provavelmente depende de uma liderança política efetiva. E a liderança política efetiva não depende da ‘riqueza’ ou do ‘desenvolvimento’. Quando se chega ao consenso sobre a necessidade de uma reforma educativa, o restante se segue.

MÁSLOVA – Reformas educativas têm ocorrido em países de realidades muito distintas. Apesar disso, pode-se afirmar que existem pontos em comum entre as experiências em curso? De que forma tais experiências podem ser úteis para os países que apresentam sistemas educacionais com grau de comprometimento elevado?

STEPHEN – Muitos acham que a reforma educativa é barata e simples. Muitos alegam estar promovendo reformas quando estão falando, na verdade, de pequenas melhorias. A expressão ‘reforma educativa’ tem sido usada com tamanha freqüência e sem cuidado que acabou por se desvalorizar. Mas se usarmos a expressão na acepção que pretendemos, com o significado de desafio às estruturas tradicionais, então ela é mais séria e mais densa. Países cujos sistemas educacionais foram ‘feridos’ podem fazer uma genuína reforma educativa se três pontos forem considerados:



• • •

A expressão 'reforma educativa' tem sido usada com tamanha freqüência e sem cuidado que acabou por se desvalorizar. Mas se usarmos a expressão na acepção que pretendemos, com o significado de desafio às estruturas tradicionais, então ela é mais séria e mais densa.



(i) Consenso de todos os partidos políticos em torno da direção da reforma educativa. É impossível promover uma verdadeira reforma se esta for tolhida sempre que ocorrer uma nova eleição.

(ii) Paciência para aguardar os resultados. As grandes reformas demoram pelo menos uma década. Os líderes políticos não deveriam enganar o público sobre como 'eles' modificarão o sistema. O sistema será mudado aos poucos se houver apoio dos vários e diferentes setores. É importante que os líderes políticos sejam honestos sobre o tempo necessário para a realização de uma genuína reforma educativa.

(iii) Maiores recursos. Embora os recursos financeiros não sejam, na verdade, o único determinante da eficácia educacional, o fato é que há necessidade de um patamar mínimo de recursos se um país pretende competir com as democracias industrializadas. Isso implicará no aumento proporcional dos investimentos em educação em muitos países de média renda, como o Brasil. Ademais, esse novo investimento deve se manter ao longo do tempo, e não ser feito por apenas um ou dois anos. Na China, o aumento no investimento em educação na última década foi de 1% acima do índice de crescimento econômico. Por exemplo, se o crescimento econômico é de 6% num determinado ano, o investimento público em educação é de 7% para aquele ano.

MÁSLOVA – Como está organizado o sistema educacional americano e quais são as dificuldades de administrar a educação em um país de grandes dimensões, com características tão variadas de estado para estado?

STEPHEN – Com mais de 15.000 distritos escolares independentes e 50 estados, a reforma educativa nacional nos EUA é, sem dúvida, complexa. As mudanças são colocadas em prática de maneira diferente em áreas diferentes do país. Em alguns casos, os testes que verificam a alfabetização ou as habilidades matemáticas têm valores e interpretações diferentes. Os padrões diferem e, é claro, as populações também são diferentes. Na Flórida, cerca de 60% das crianças são novas nas suas escolas, em comparação com cerca de 10% em Minnesota. As diferenças dos desafios são profundas. Existe uma variedade de bases tributárias para a educação e alguns distritos podem alocar cinco vezes mais recursos por criança do que outros distritos.

Por outro lado, essas diferenças às vezes geram competição, e a competição pode gerar inovação e mudanças saudáveis. Os professores transferem-se de um distrito para outro em resposta a aumentos salariais e outros incentivos. As idéias de reforma escolar são negociadas e anunciadas como incentivos a fim de atrair novos negócios para uma área. Em alguns aspectos, as diferenças entre as comunidades são uma força muito positiva para a mudança construtiva.



COMMUNITY COLLEGES E O SISTEMA EDUCACIONAL NORTE-AMERICANO¹

Sondlo Leonard Mhlaba*

Resumo

O objetivo deste trabalho é propiciar uma visão geral do sistema educacional norte-americano, do nível elementar ao universitário, salientando os múltiplos papéis desempenhados pelas *community colleges*, ou seja, pelas “faculdades comunitárias”, dentro desse sistema. Este estudo se inicia com uma discussão ampla a respeito dos alicerces da missão educativa e das metas da educação estadunidense. Esta discussão é acompanhada por uma série de segmentos que esclarecem conexões existentes no sistema e por estratégias de controle da qualidade e da responsabilidade no tocante às necessidades sociais. No decorrer do trabalho, os termos “América” e “americanos” são utilizados para referir-se respectivamente aos Estados Unidos da América do Norte e aos seus cidadãos – mesmo tendo em vista que o autor reconhece que “americano” normalmente se aplica a todos os cidadãos das Américas, muitos dos quais são também identificados como “brasileiros” ou “mexicanos”, por exemplo.

Palavras chave: Educação; Sistema Educacional; EUA.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMERICANA

John Dewey², renomado educador americano, criou um novo significado para o termo “transação”, de grande valia para a compreensão do que fazemos ao educar nossos filhos ou ao viver a vida como membros da sociedade. Dewey sugeriu que há sempre uma transação em marcha entre nós e a realidade. Nós agimos e a realidade responde; se gostamos da resposta, prosseguimos da mesma maneira ou variamos um pouco para ver o que acontece em seguida. Essa transação, segundo Dewey, se torna possível porque nós somos capacitados para o “pensamento reflexivo”.

O que Dewey estava expressando era, na verdade, a sua teoria a respeito de como aprendemos. Enquanto poucos professores pensam sobre filosofia e teoria do aprendizado no seu dia-a-dia na sala de aula, é extremamente necessário que alguém o faça, sobretudo entre aqueles que lideram a elaboração do sistema nacional de educação. A filosofia tem conseqüências. Morris e Pai (1976)³ podem ajudar a esclarecer este ponto através de exemplos que adaptarei e resumirei a seguir.

Começamos examinando o diagrama que se segue, dando especial atenção à linha do tempo, que representa a história social de um povo. À guisa de ilustração, tomemos quatro agrupamentos: o primeiro inclui todas as filosofias que abrangem a polaridade Idealismo/Realismo. O segundo compreende os agrupamentos Experimentalistas. O terceiro engloba os que poderiam ser resumidos pelo termo Reconstrucionismo. Cabe ressaltar o fato de estar o quarto agrupamento, Neotomismo, colocado acima da linha do tempo de nossa experiência comum, sinalizando o reino da Verdade Absoluta, ou seja, Deus.

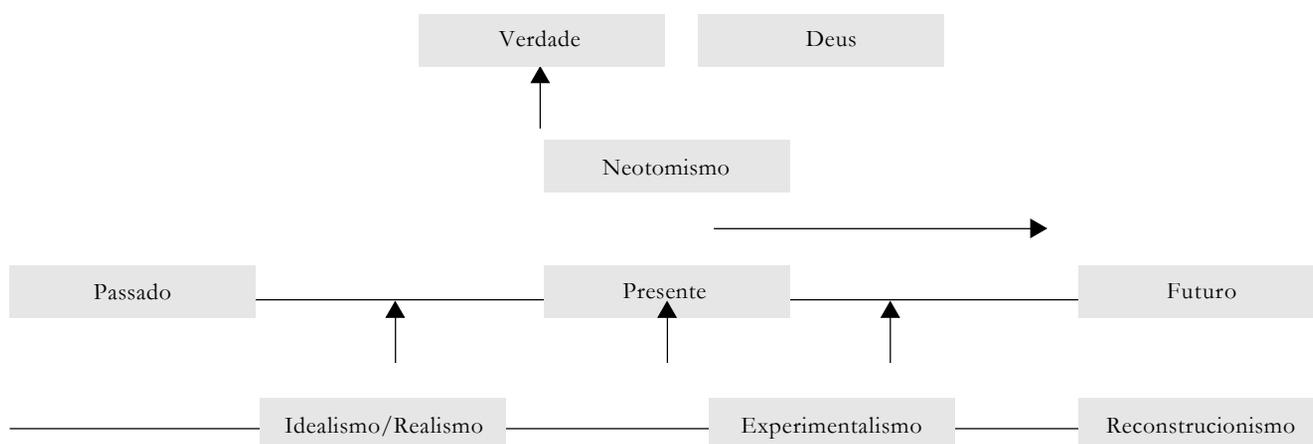
* Reitor do Departamento de Artes e Ciências da Bunker Hill Community College, Boston, Massachusetts. Licenciado em Física pela Universidade Estadual de Nova York em New Paltz; Mestre em Educação Científica pela Universidade de Massachusetts em Amherst. Doutor em Lei, Política e Sociedade pela Northeastern University de Boston.

E-mail: smlaba@bbcc.mass.edu.

Título original: Community colleges in the United States System of Education

Recebido para publicação em: 07/08/07.

TABELA 1
LINHA DO TEMPO HISTÓRICA E FILOSOFIA EDUCACIONAL⁴



De acordo com esses quatro agrupamentos filosóficos, qual deve ser o papel de nossa educação? Começemos pelos neotomistas, cujo patrono intelectual é o italiano São Tomás de Aquino, do século XIII. Segundo Morris e Pai (1976)⁵, os neotomistas argumentam que as mudanças sociais e os movimentos históricos são “*bastante irrelevantes em relação ao trabalho escolar*”. No seu entender, o nosso dia-a-dia como nações e membros da comunidade mundial não reflete mais que “*meras características superficiais de nossa existência temporal*”. Por conseguinte, afirmam eles, “*a escola deveria ser afastada e colocada acima das caóticas condições da humanidade, voltada para qualidades eternas, que constituiriam o adequado ambiente intelectual e moral do jovem*”⁶. Como mostra a ilustração, a missão da educação tomista se assenta acima do ruído da história social, concentrando-se na busca da verdade absoluta ou Deus. Há algumas escolas de filiação religiosa na América que partilham alguns aspectos dessa filosofia.

Os idealistas se colocam como herdeiros intelectuais do pensador alemão Immanuel Kant, o qual alegava ser o pensamento superior à existência. Os realistas, por outro lado, devem muito a Platão e Aristóteles, acreditando que a realidade existe, mesmo que não a testemunhemos diretamente. Idealistas e realistas, a despeito de algumas variações entre si, agruparam-se no diagrama acima. Em se tratando, ambas, de teorias essencialmente conservadoras, observam Morris e Pai (1976) que a decorrente concepção realista/idealista de escola constitui um “*repositório da tradição ocidental, no qual o conhecimento pode ser acumulado, organizado e sistematicamente disseminado entre os jovens*”⁷. Como esse processo de acumulação, organização e disseminação sistemática não pode acontecer rapidamente, o conteúdo educacional idealista/realista tende a ficar para trás no *status quo* da sociedade, atuando como um freio às mudanças e ao desequilíbrio social.

Os experimentalistas se baseiam nos ensinamentos do filósofo inglês Francis Bacon e do matemático francês René

Descartes. Bacon é geralmente associado ao experimentalismo indutivo, tendo Descartes, por sua vez, promovido o chamado racionalismo matemático dedutivo⁸.

Os experimentalistas não se detêm na tentativa de entender a realidade última. Acreditam que o que sabemos provém efetivamente do exercício de nossos corpos e mentes. Cabe observar que os experimentalistas estão levemente à frente do presente em nosso diagrama. “Os experimentalistas”, mais uma vez citando Morris e Pai (1976),

consideram o limiar de crescimento ou avanço do presente, a mais vantajosa e estimulante localização para a realização do progresso de aprendizagem. É através da tentativa de solução dos problemas reais e genuínos da vida atual, bem como da crítica e avaliação do conhecimento contemporâneo, que os jovens chegam verdadeiramente ao crescimento.⁹

O reconstrucionismo é uma filosofia relativamente nova na educação, figurando entre os seus criadores o americano Theodore Brameld e o brasileiro Paulo Freire. Os reconstrucionistas têm uma clara visão de como o mundo deveria funcionar, a qual pode ser considerada utópica por natureza. A filosofia reconstrucionista tem muito em comum não apenas com o idealismo das lutas anticoloniais do século passado, mas também com os atuais compromissos relativos ao meio ambiente e à justiça econômica. Enquanto os experimentalistas trabalham dentro do sistema para mudá-lo, os reconstrucionistas tendem a se colocar à frente das massas, considerando escolas motores de mudança.

Todo país provavelmente aplica uma ou mais dessas idéias para modelar a missão e os objetivos de seu sistema educacional. Essa mistura de filosofias é possivelmente mais pronunciada nos Estados Unidos em virtude da dimensão do país, da história, da diversidade populacional e regional, considerando-se igualmente a mistura das instituições, públicas e privadas e o dinamismo democrático.



*Essa mistura de filosofias
é possivelmente mais
pronunciada nos Estados
Unidos em virtude da
dimensão do país, da
história, da diversidade
populacional e regional,
considerando-se igualmente a
mistura das instituições,
públicas e privadas e o
dinamismo democrático.*



EXPERIMENTALISMO, JOHN DEWEY E A EDUCAÇÃO AMERICANA

Se uma filosofia específica tivesse que ser escolhida como principal guia da educação americana, esta seria sem dúvida o experimentalismo. Há várias razões para tal escolha. A própria complexidade e diversidade da sociedade americana, que demanda um grau de diversidade filosófica nas escolas, exigiria uma filosofia educacional funcional, dinâmica e unificadora, a fim de criar uma cultura nacional. Por outro lado, o experimentalismo também pode ter sido beneficiado pelo prestígio das obras e do ensino de John Dewey, assim como pela influência da Columbia School of Education.

Em seu livro, publicado em 1916, Dewey observou que o aprendizado através da observação e imitação dos mais velhos estava se mostrando cada vez mais inadequado na preparação do jovem para a vida.

Se uma praga exterminasse de uma só vez todos os membros de uma sociedade, é óbvio que o grupo seria extinto. Não obstante, a morte de cada um dos membros constituintes é tão certa quanto a eliminação simultânea de todos por uma epidemia. Contudo, a diferença gradual de idade, o fato de alguns nascerem e outros morrerem, torna possível, através da transmissão de idéias e práticas, a constante renovação do tecido social. Já que esta renovação não é automática, a menos que sejam tomadas providências a fim de que se processe uma genuína e completa transmissão, o grupo eventualmente cairá na barbárie e subseqüentemente no estado selvagem ¹⁰

A idéia chave da citação acima é a afirmação de Dewey de que sejam tomadas providências a fim de que se processe uma genuína e completa transmissão. Na sua abordagem, a ênfase é dada à transmissão, não pura e simples, mas estruturada. Ele queria dizer que a educação tinha que ser focada e não instintiva, como seria de se esperar entre mulas, bodes e galinhas; Dewey e seus sucessores dispunham de uma filosofia conveniente para guiá-los. Enquanto os amigos realistas ainda discutiam Aristóteles 2.400 anos depois, Dewey e seus companheiros sabiam o que era realidade para eles. A verdadeira realidade, diziam, “é algo como o que temos à nossa frente – árvores, maçanetas, sogra e sorvete, crepúsculos e guerra, amor e furacões”¹¹. No decorrer dos anos, Dewey e os que partilhavam suas idéias contemplaram a realidade na Primeira Guerra Mundial e seus desdobramentos, nos anos da Depressão, na Segunda Guerra Mundial e suas decorrências, na ascensão da União Soviética e a ameaça nuclear, Coréia e Vietnã, direitos civis, direitos dos homossexuais, no surgimento da China e da Índia como competidores econômicos, nas crises ambientais e no impacto da globalização sobre a maioria pobre da humanidade. Ao invés de Deus ou da Verdade Absoluta, eles tiveram a seu lado o espírito da Declaração da Independência. “*Todos os homens (e mulheres) foram criados iguais*”. Eles tinham os ideais da Constituição: “*Formar uma união mais perfeita, estabelecer a justiça, assegurar a tranquilidade doméstica, prover a defesa comum, promover o bem-estar geral e assegurar as bênçãos da liberdade*”. A educação tinha que “*produzir cidadãos patriotas, bom governo e soluções para os problemas sociais, econômicos*



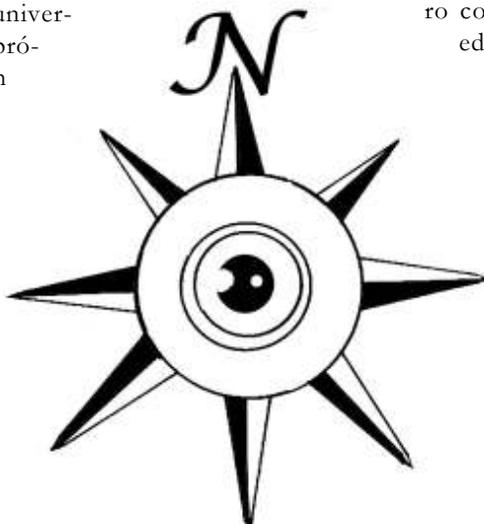
e políticos do país”¹². Para realizar essa tarefa, a educação tinha que produzir “uma pessoa autodeterminada, não atada às injunções ou ditames dos outros, apta a fazer escolhas válidas e gratificantes para sua própria sobrevivência e para o bem comum”¹³. Tal era a missão da educação americana.

VISÃO RÁPIDA DO SISTEMA

Não faz muito tempo, minha família apresentava a singular característica de ter uma filha na escola primária, uma no nível médio, mais uma no segundo grau, outra na faculdade e eu mesmo na pós-graduação. Podem chamar minha mulher de santa, pois ela assumiu, sozinha, o trabalho doméstico! Nós tínhamos, em uma só família, a experiência completa do sistema americano de educação. O exemplo era ainda mais completo porque três de minhas filhas freqüentavam escolas públicas, uma estava em uma universidade pública e eu, numa universidade particular.

Da escola primária ao segundo grau, período freqüentemente referido como “K-a-12”, a responsabilidade recai geralmente sobre a metrópole ou cidade. Este sistema “K-a-12” é governado por uma combinação de membros eleitos ou nomeados do comitê escolar e financiado normalmente pela metrópole ou cidade, através dos impostos sobre propriedades. Há também financiamento por parte dos governos estadual e federal, segundo algumas fórmulas complexas.

Cada estado tem seu próprio sistema de educação superior e sua estrutura de funcionamento. A educação superior tem geralmente três elementos: 1) universidades que conferem grau de doutorado, grau profissional e conduzem pesquisa; 2) faculdades estaduais, que conferem grau de bacharelado, de mestrado e encaminham para as universidades; e 3) *community colleges* (faculdades da comunidade), que conferem diplomas e graus associados, encaminhando para faculdades estaduais e universidades, ou conduzindo diretamente para a força de trabalho. O sistema de educação superior é geralmente governado por uma diretoria estadual, mas cada faculdade ou universidade normalmente também tem sua própria diretoria (*board of trustees*). Além das mensalidades e taxas pagas pelos alunos, a educação superior é financiada pelos estados e pelo governo federal. Uma parte do financiamento estadual e federal da educação superior é direta, ou seja, através de efetiva alocação estadual ou federal de recursos. Por outro lado, uma grande parte do financiamento é indireta, através de bolsas estaduais e federais ou empréstimos aos estudantes, com seguro público contra inadimplência.

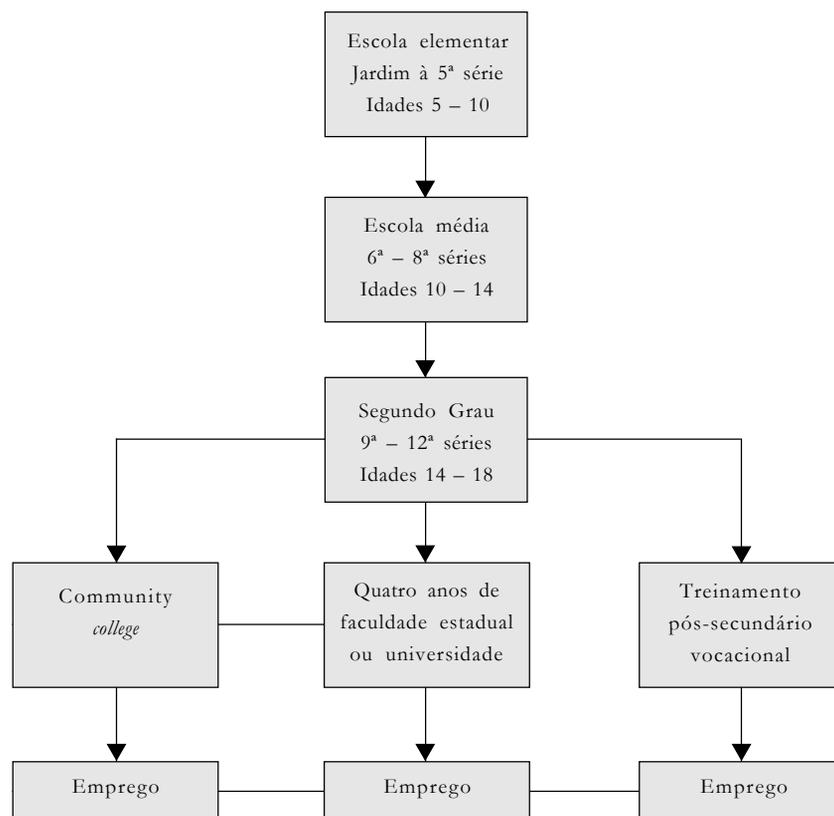


• • •

*Cada nível de escolaridade,
do primário à universidade,
tem a versão pública
e a independente.
As escolas independentes
podem ser financiadas
por uma organização
religiosa, uma instituição
não-governamental
ou uma fundação
filantrópica.*

Cada nível de escolaridade, do primário à universidade, tem a versão pública e a independente. As escolas independentes podem ser financiadas por uma organização religiosa, uma instituição não-governamental ou uma fundação filantrópica. Podem também receber doações para financiar programas acadêmicos ou prestar ajuda financeira a estudantes. Os estudantes que freqüentam faculdades e universidades particulares estão igualmente qualificados para bolsas de estudo públicas e empréstimos para a educação com seguro público. Esses empréstimos com seguro constituem a glória e o infortúnio da educação americana. Sem eles, o sistema não funcionaria com eficácia; em contrapartida, grande número de estudantes sai da faculdade arcando com o ônus do débito. O governo dos Estados Unidos também patrocina instituições especiais acadêmicas e de treinamento, freqüentemente associadas a preocupações nacionais, tais como seguridade nacional, saúde pública e segurança.

O diagrama a seguir ilustra a estrutura geral da educação americana, do jardim de infância à universidade.



TRÊS EXPERIÊNCIAS COM O SISTEMA EDUCACIONAL

A fim de esclarecer melhor como funciona o sistema americano de educação, acompanhemos a educação de três americanos: Maria, John e Angela. Maria queria ser médica, John estava decidido a ser advogado e Angela sempre sonhara em ser mecânica de automóveis.

A maioria dos americanos não tem ajuda para organizar o cotidiano, uma vez que a maior parte dos jovens têm mães e pais que trabalham. Os pais freqüentemente fazem uma verdadeira ginástica para equilibrar a casa e o trabalho. Os que têm recursos colocam as crianças na creche desde a mais tenra idade. Quando as crianças atingem a idade de cinco anos, entram para o jardim da infância por um ano, como parte da escola elementar (escola primária).

Maria, John e Angela começaram o jardim de infância juntos. Tinham um programa acadêmico relativamente uniforme, que incluía leitura, escrita, matemática, ciência e estudos sociais, em níveis que as crianças pudessem absorver. As classes variavam entre 15 e 30 alunos. As aulas começavam às oito horas da manhã e terminavam às três da tarde. Os pais que não podiam buscar os filhos na escola normalmente faziam arranjos para condução escolar ou pagavam programas escolares extras após o horário normal, de modo que pudessem buscá-los após o expediente de trabalho. Maria, John e Angela estavam todos nesta programação e eram apanhados às seis

horas na maioria dos dias. Os pais estavam muito envolvidos na educação dos filhos nessa fase, participavam de muitas reuniões de pais e professores e às vezes assistiam a algumas aulas com as crianças ou ajudavam os professores, quando possível. Depois de cinco anos na escola primária, Maria, John e Angela se transferiram para a escola média, para completar a sexta, sétima e oitava séries.

A maioria das escolas de segundo grau começa na nona série. Dependendo do tamanho da comunidade, pode haver um segundo grau vocacional (*vocational high school*) e um de orientação acadêmica, ou ainda um segundo grau comportando um programa vocacional dentro dele. O programa vocacional pode incluir arte culinária, mecânica de automóveis, desenho gráfico, tecnologia de transmissão televisiva e outros. Os alunos da *vocational high school* são obrigados a fazer todas as matérias essenciais para se formar no segundo grau, inclusive leitura, escrita, matemática, história americana e estudos sociais.

Maria, John e Angela se formaram na escola média ao mesmo tempo e se transferiram para o segundo grau juntos. O segundo grau que optaram oferecia ambas as linhas, acadêmica e vocacional. John e Maria seguiram a linha acadêmica, enquanto Angela preferiu a vocacional, para levar avante seu interesse em mecânica de automóveis. A nona, décima, undécima e duodécima séries passaram rápido, e os três se formaram na mesma época. Tinham quase dezoito anos.



*Cabe ressaltar
que a grande maioria
dos americanos
freqüenta escolas públicas
do primário ao segundo grau
e o número dos que
freqüentam escolas
particulares aumenta
a partir do nível
pós-secundário.*



Quando se formaram, Maria e John passaram meses se preparando para o exame SAT, preenchendo formulários e escrevendo a temida redação para inscrição na universidade. Ambos foram admitidos para pelo menos duas entre as nove ou mais faculdades em que se tinham inscrito. Angela não tinha se inscrito em nenhuma faculdade ou universidade, e não tinha feito a prova do SAT, porém tinha intenção de entrar na faculdade em setembro, tal como seus dois amigos.

A FACULDADE DE ESCOLHA DE ANGELA

Angela ia ingressar na *community college* local em busca de um diploma (*associate of science degree*) de mecânica de automóveis. *Community colleges* têm inscrição aberta, ou seja, qualquer pessoa com um diploma de segundo grau pode freqüentar. A faculdade de Angela era a poucos quilômetros de sua casa, portanto ela podia ir às aulas e continuar morando em casa. O custo era em torno de 3.000 dólares por ano e seus pais podiam arcar. Quatorze anos após ingressar na escola primária, Angela tirou o diploma (*associate degree*) e foi imediatamente contratada para uma grande companhia automotiva perto de sua cidade natal.

A FACULDADE DE ESCOLHA DE JOHN

A fim de aumentar suas chances de ser aceito em uma prestigiosa faculdade de Direito e, por conseguinte, incrementar suas chances de sucesso na carreira de advogado, John

decidiu entrar para uma faculdade particular altamente seletiva, a fim de estudar ciência política e introdução ao Direito para o bacharelado em Ciências. Sendo a faculdade fora do estado, suas despesas, inclusive moradia e alimentação, chegavam a um total de 42.000 dólares por ano. Como seus pais não podiam arcar com este custo, mesmo com a bolsa de 20.000 dólares anuais por ele obtida, John completou seu bacharelado em quatro anos, com um débito no valor de 25.000 dólares. Afortunadamente, conseguiu ser admitido na universidade que almejava, na qual obteve o grau de doutor em Jurisprudência (JD) ao cabo de três anos e passou no exame da Ordem dos Advogados, o que o qualificou para exercer advocacia no estado onde pretendia. Contudo, coube-lhe financiar a formação acadêmica sem qualquer ajuda dos pais. Dessa maneira, dezenove anos depois do início da escola primária, John se tornou advogado aos 24 anos, com o ônus de um débito no valor de 75.000 dólares.

A FACULDADE DE ESCOLHA DE MARIA

Já que o sistema universitário estadual possuía uma faculdade de Medicina muito respeitada, rodeada por faculdades estaduais bem constituídas, Maria decidiu freqüentar uma dessas faculdades como estudante paramédico e de Biologia. Embora podendo se trasladar para a faculdade diariamente, desejosa de uma experiência universitária completa, ela preferiu mudar-se para o *campus*. Em se tratando de uma faculdade pública, o custo era razoável e seus pais podiam arcar com os 12.000 dólares anuais. Maria obteve o grau de bacharel em quatro anos sem débito e ingressou na faculdade de Medicina na universidade pública. O custo anual de sua faculdade foi de 39.000 dólares, refletindo o alto custo da formação médica, mesmo em instituições subsidiadas pelo governo. Assim como John, ela não teve ajuda familiar na sua formação médica. Obteve o grau de doutorado em Medicina (MD) em quatro anos, vinte anos depois de entrar na escola primária. Ainda teria mais um ano como interna e dois a sete anos como residente num hospital-escola para então poder exercer a medicina independentemente. A duração da residência depende do grau de especialização desejado. Maria almejava fazer Clínica Geral e pôde ingressar no hospital central de sua cidade como doutora com a idade de 29 anos, onze anos após o segundo grau.

INSCRIÇÕES EM ESCOLAS E FACULDADES AMERICANAS

A tabela seguinte, adaptada da tabela 212 da edição de 2004-2005 da publicação "*Occupational Outlook*", fornece excelentes dados a respeito da inscrição de estudantes nos Estados Unidos, do jardim de infância à universidade. Os dados abaixo do nível acadêmico são apenas para programas diurnos. Os dados acadêmicos são para crédito de diploma ou não. Todos os dados quantitativos são multiplicados por mil. O primeiro número é o total geral do ano. O segundo número mostra inscrições em instituições públicas naquele nível e o terceiro corresponde à inscrição no setor privado daquele nível¹⁴.

INSCRIÇÃO EDUCACIONAL NOS ESTADOS UNIDOS 1980-2004

Nível escolar	1980	1990	1995	1998	2000	2003	2004
Todos os níveis/ total	58.305	60.269	64.764	66.982	68.671	71.890	72.336
Público	50.335	52.061	55.933	57.677	58.956	61.398	61.540
Privado	7.971	8.208	8.831	9.306	9.714	10.492	10.696
Pré-K – 8 ^o série	31.639	33.962	36.806	38.048	38.556	39.267	38.915
Público	27.647	29.878	32.341	33.346	33.688	34.202	33.925
Privado	3.992	4.084	4.465	4.702	4.868	5.065	4.990
Série 9 ^o – 12 ^o	14.570	12.488	13.697	14.428	14.802	15.722	16.049
Público	13.231	11.338	12.500	13.193	13.515	14.338	14.634
Privado	1.339	1.150	1.197	1.235	1.287	1.383	1.414
Educação Superior	12.097	13.819	14.262	14.507	15.312	16.900	17.272
Público	9.457	10.845	11.092	11.138	11.753	12.857	12.272
Privado	2.640	2.974	3.169	3.369	3.560	4.043	4.292

Cabe ressaltar que a grande maioria dos americanos freqüenta escolas públicas do primário ao segundo grau e o número dos que freqüentam escolas particulares aumenta a partir do nível pós-secundário. Por exemplo, se aproximadamente 13% dos alunos do nível de K a 12 freqüentava escolas particulares em 2004, perto de 24% dos estudantes pós-secundários estava em instituições privadas. Isso também significa que aproximadamente 76% dos americanos inscritos na educação superior freqüentavam faculdades e universidades particulares em 2004. Já que, de acordo com o boletim do AACCC, 45%-50% dos estudantes de faculdade americanos se dirige a *community colleges*¹⁵, podemos supor que somente 30% dos estudantes no ensino superior se dirige a faculdades e universidades estaduais públicas. Esses números destacam a importância das *community colleges* na educação americana.

RECONHECIMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Embora as faculdades e universidades americanas sejam conhecidas pela independência do controle governamental e pela variabilidade dos padrões acadêmicos, uma forte cultura de controle auto-imposto de qualidade se tem feito notar no decorrer dos anos sob a forma de 'reconhecimento'. Reconhecimento pode ser definido como:

o processo de avaliação e certificação de qualidade da educação, utilizado pela comunidade americana de educação superior, trata-se de um processo de certificação de qualidade estritamente americano, através do qual as instituições em conjunto estabelecem padrões de boa prática, fazem regularmente e em comum acordo avaliações das instituições, conferem *status* de reconhecimento às instituições e tornam pública a resenha do reconhecimento das instituições.¹⁶

Há três tipos de agência de reconhecimento da educação superior nos Estados Unidos: 1) agências de reconhecimento regional, que reconhecem faculdades e universidades como instituições; 2) agências de reconhecimento programáticas, que fornecem certificação de qualidade a programas individuais tais como Programas de Enfermagem de faculdades que já têm reconhecimento regional; e 3) agências de reconhecimento nacionais, que concedem reconhecimento a programas tais como Engenharia e Administração de Empresas, considerados como portadores de missão especializada ou nacional. O mais procurado reconhecimento entre faculdades e universidades é o conferido por uma das seis comissões regionais de reconhecimento, que cobrem as seguintes regiões:





a missão primeira da educação americana... formar uma pessoa “autodeterminada, não atada aos ditames ou instruções de outrem, capaz de escolhas válidas e gratificantes para sua própria sobrevivência e para o bem comum”.



- 1) Estados da Nova Inglaterra
- 2) Estados da região Middle Atlantic
- 3) Estados do Sul
- 4) Estados do Centro-Norte
- 5) Estados do Noroeste
- 6) Estados do Oeste e territórios do Pacífico

O Ministério de Educação dos Estados Unidos (DOE) supervisiona – mas não controla – as comissões de reconhecimento. O poder do DOE sobre as comissões reside na sua capacidade de conferir reconhecimento. A fim de que um estudante receba assistência financeira federal para freqüentar uma faculdade ou universidade em especial, tal faculdade ou universidade deve ser reconhecida por uma agência de reconhecimento do DOE.

Apesar de haver seis comissões regionais independentes de reconhecimento, todas elas são sujeitas a um critério comum, que deve ser atendido por todas as faculdades e universidades: o critério da educação geral. Embora a formulação desse critério possa variar, o seu espírito permanece o mesmo por todo o país, coerente com a missão primeira da educação americana, citada anteriormente, de formar uma pessoa “autodeterminada, não atada aos ditames ou instruções de outrem, capaz de escolhas válidas e gratificantes para sua própria sobrevivência e para o bem comum”.

Esse critério da educação geral se insere no padrão de reconhecimento número quatro da Associação de Escolas e Faculdades da Nova Inglaterra (Neasc). O critério especifica, em parte, que os diplomados:

tendo completado com sucesso um programa de graduação, demonstrem competência na comunicação escrita e oral em inglês, capacidade de raciocínio científico e quantitativo, pensamento crítico e capacidade de aprendizagem continuada, além de competência em informação. Também devem demonstrar conhecimento e compreensão dos fenômenos científicos, históricos e sociais, bem como conhecimento e apreciação das dimensões estéticas e éticas da humanidade.¹⁷

O critério, outrossim, determina que os estudantes concluindo o *associate degree* devam cumprir o equivalente a vinte horas semestrais de educação geral, enquanto os que terminam o (*bachelor degree*) devem cumprir quarenta horas. Algumas das melhores fontes de informação em relação ao reconhecimento e inovações na educação superior podem ser encontradas nas páginas da internet das seguintes agências:

- 1) *American Educational Research Association* (www.aera.net)
- 2) *American Council on Higher Education* (www.acenet.edu)
- 3) *American Association of State Colleges & Universities* (www.aascu.org)
- 4) *Association of Governing Boards of Universities and Colleges* (www.agb.org)
- 5) *The Higher Learning Commission of the North Central Association of colleges and Schools* (www.ncahigherlearningcommission.org)
- 6) *Accrediting Commission for Community and Junior Colleges* (www.accjc.org)
- 7) *Academic Quality Improvement Program -AQIP/ Accreditation* (www.aqip.org)
- 8) *Council for Higher Education Accreditation* (www.chea.org)
- 9) *The Global Forum on International Quality Assurance and Accreditation* (<http://portal.unesco.org/education>) – Procurar no Global Forum
- 10) *American Association of Community Colleges* (www.aacc.nche.edu)
- 11) *League for Innovation in Community Colleges* (www.league.org/index.cfm)



QUAL É A REAL IMPORTÂNCIA DAS COMMUNITY COLLEGES?

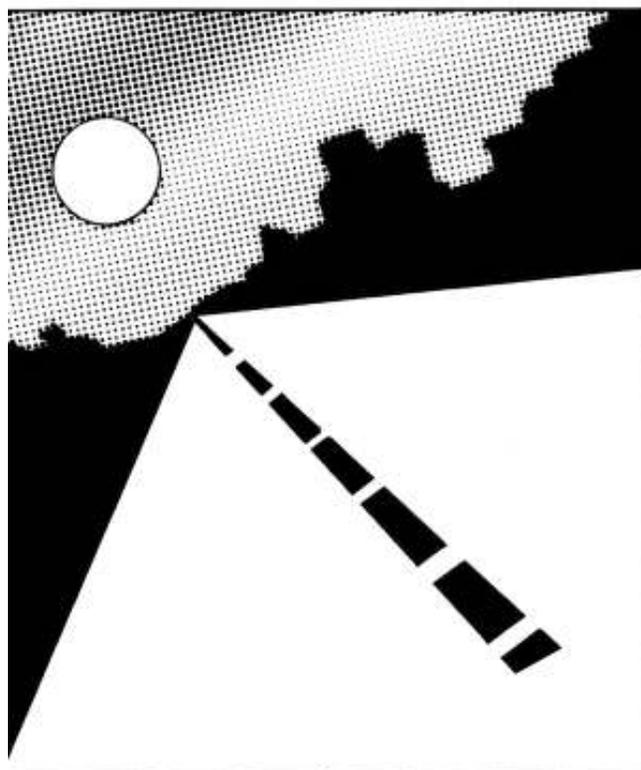
Em Community colleges *dos Estados Unidos: um modelo para a Grã-Bretanha?*, W. J. Morgan, da Universidade de Nottingham, se questiona se as *community colleges* americanas constituem um modelo válido para a Grã-Bretanha¹⁸. O questionamento poderá ser igualmente relevante para educadores de outros países, inclusive do Brasil. Por outro lado, Morgan observa que o sistema de educação e treinamento é fundamental para o desenvol-

vimento econômico e social de uma nação, tendo isso sido “já há muito reconhecido pelos economistas na teoria do desenvolvimento do capital humano, a respeito da qual já existe copiosa literatura”¹⁹. A primeira *community college* dos Estados Unidos foi estabelecida em Illinois em 1901. De início, o número dessas instituições cresceu lentamente, porém ganhou velocidade proporcional à demanda para esse serviço. Os líderes da política e da educação americanas consideravam-nas meios eficazes para geração de empregos e reciclagem profissional durante os anos da Grande Depressão e também nos esforços para a reintegração dos veteranos das duas grandes guerras na força de trabalho norte-americana. Temos abaixo uma tabela fornecida por George B. Vaughan, mostrando o crescimento das *community colleges* de 1901 a 2005²⁰.

Ano	Número de Faculdades
1901	1
1910	25
1920	74
1930	180
1940	238
1950	330
1960	412
1970	909
1980	1.058
1990	1.108
2000	1.155
2004	1.158
2005	1.186

De acordo com a página na internet da *American Association of Community Colleges* (AACC), o número de *community colleges* em 18 de julho de 2007 era de 1.166; quando os *campi* afiliados são incluídos, o número cresce para 1.600. No total, como já notamos, aí se encontram 50% dos estudantes de faculdade americanos. Desde sua instauração, as *community colleges* já formaram mais de 100 milhões de americanos.

O que de fato distingue as *community colleges* das outras instituições de ensino superior? K. Patricia Cross, do *Education Testing Services* (ETS), um serviço de testagem para educação, procurou responder essa pergunta num trabalho em 2007, discorrendo sobre os resultados da listagem das metas das *community colleges*. O estudo da CCGI, realizado em 1979, entrevistou aproximadamente 1.500 membros de faculdades, administradores e membros da diretoria de dezoito representativas *community colleges* espalhadas geograficamente pelos Estados Unidos. Todos os participantes concordaram que essas faculdades “têm uma obrigação maior de fornecer educação técnica e vocacional para os alunos”. Segundo esse relatório, os entrevistados listaram o objetivo técnico-vocacional do CCGI, discriminado nos quatro itens seguintes:



- 1) Fornecer oportunidades para os alunos se prepararem para carreiras técnico-vocacionais específicas, tais como contabilidade, refrigeração e ar condicionado, enfermagem, e assim por diante.
- 2) Oferecer programas educacionais orientados para novos campos profissionais emergentes.
- 3) Dar oportunidades de atualização e aperfeiçoamento de habilidades profissionais já existentes.
- 4) Fornecer oportunidades de reciclagem para pessoas que desejem se qualificar para novas carreiras ou adquirir novas habilidades profissionais.

Todos os participantes, inclusive os estudantes, na pesquisa da CCGI, colocaram educação geral entre os seus cinco objetivos principais²¹.

Muita coisa aconteceu nos Estados Unidos para tornar as *community colleges* ainda mais importantes hoje do que em 1979. Eis algumas razões:

- 1) Perda de empregos de baixa qualificação profissional. Entre 2002 e 2012, prevê-se que até 56% dos empregos de baixa qualificação profissional desapareçam nos Estados Unidos. Entre esses, contamos: fazendeiros e sítiantes, operadores de máquinas de costura, datilógrafos e digitadores, controladores de estoque, funcionários para receber encomendas, telefonistas e outros²².
- 2) Aumento de empregos que demandam algum tipo de formação superior. Entre 2002 e 2012, empregos dessa

categoria cresceram até 59%. Estão incluídos: auxiliares médicos, analistas de comunicação de dados e sistemas de redes, assistentes de médicos, acompanhantes de doentes, fisioterapeutas, assistentes de laboratórios biotecnológicos, e assim por diante²³.

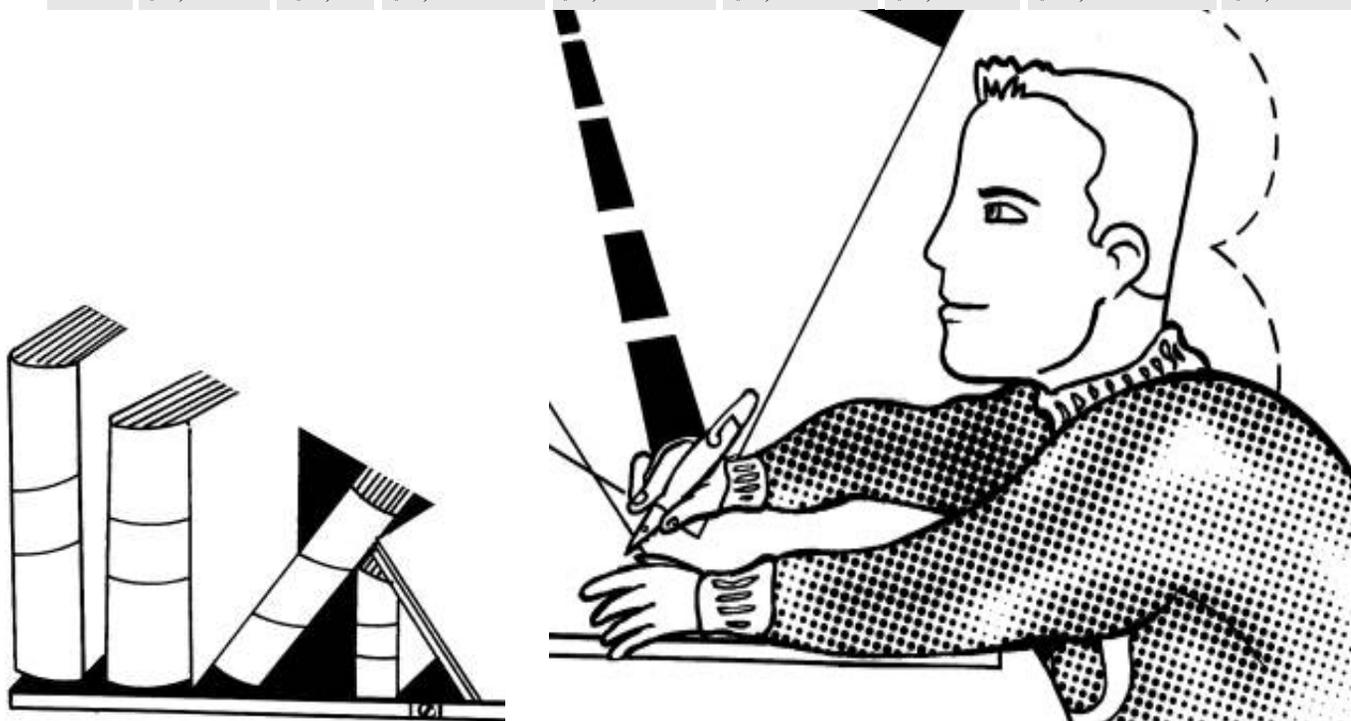
3) Iminente perda do talento atualmente disponível à medida em que os “baby boomers” (americanos nascidos entre 1946 e 1964) se aposentam em massa. Esta escassez iminente também é global. “Na década seguinte a 2010”, escreve Edward Gordon, “o principal celeiro de talentos para gerentes e trabalhadores com menos de 45 anos encolherá em 6%. As forças demográficas estruturais nos próximos 20 anos estão a postos para uma verdadeira guerra por competência e talento”.²⁴ Mesmo se a maioria dos “boomers” nos Estados Unidos decidisse adiar a aposentadoria, algo com que os planejadores de força de trabalho estão contando, seus problemas médicos e a relutância em desenvolver “novas competências” iriam limitar sua capacidade em lidar com os novos desafios do

mercado de trabalho. “O problema global demográfico crítico é que muitas pessoas qualificadas estão saindo da economia mundial de uma só vez. Simplesmente não há uma geração X ou Y de trabalhadores suficientemente qualificada para manter a economia em ebulição”²⁵. Não há uma definição rápida e drástica de geração X ou Y, porém muitos aceitam que a geração X inclui os nascidos entre 1965 e 1976, enquanto a Y cobre o grupo nascido entre 1978 e 1989.

4) O custo crescente para manter o padrão de vida da classe média americana. Costumava ser possível ganhar a vida bem e manter um padrão de vida de classe média com educação de segundo grau. Esse feito está se tornando cada vez mais difícil. Dadas as diferenças de custo de vida nas várias regiões do país, é difícil chegar ao consenso de que renda anual define a classe média, embora 40.000 dólares pareça uma estimativa razoável. A tabela seguinte ilustra o impacto da educação na renda.

GANHOS MÉDIOS DE ACORDO COM O MAIS ALTO GRAU OBTIDO: 2004²⁶

Idade	Sem 2º grau	2º grau	Uma faculdade	Grau associado	Grau bacharel	Grau mestre	Grau profissional	Graudoutor
Todas	\$19,182	\$28,631	\$30,173	\$36,021	\$51,568	\$67,073	\$114,878	\$93,033
25-34	\$19,436	\$26,984	\$29,313	\$31,740	\$42,836	\$47,832	\$76,664	\$61,425
35-44	\$22,699	\$32,060	\$38,076	\$39,126	\$59,835	\$74,824	\$116,054	\$90,453
45-54	\$22,742	\$33,700	\$39,841	\$41,253	\$59,919	\$79,232	\$133,654	\$107,130
55-64	\$22,087	\$31,042	\$38,712	\$39,508	\$57,196	\$64,981	\$130,748	\$102,885
65+	\$18,924	\$21,976	\$31,408	\$24,856	\$32,766	\$45,2931	\$105,991	\$67,951





“Na década seguinte a 2010”, escreve Edward Gordon, “o principal celeiro de talentos para gerentes e trabalhadores com menos de 45 anos encolherá em 6%. As forças demográficas estruturais nos próximos 20 anos estão a postos para uma verdadeira guerra por competência e talento”

- 5) O fracasso das faculdades e universidades, públicas e privadas, de duração de quatro anos, no atendimento aos requisitos exigidos pela força de trabalho americana. Como assinalamos anteriormente, as faculdades e universidades, públicas e privadas, de duração de quatro anos, somente abrangem cerca de 50% de todos os americanos matriculados no ensino superior. Dados os competitivos padrões de admissão e o alto custo das taxas e mensalidades, milhões de americanos que não podem arcar com os custos ou satisfazer os padrões de admissão, ficam excluídos de seus quadros. Os Estados Unidos não pode se permitir perder tantos membros de sua força de trabalho.

OS ÚNICOS QUALIFICADOS PARA ENFRENTAR O DESAFIO

Em 1992, os estudantes minoritários chegavam perto de 25% das matrículas nas *community colleges*. Por volta de 2002, o número cresceu para 33%, sendo que os estudantes afro-americanos compreendiam 36% do grupo e os hispânicos tinham subido para 41,2% das inscrições minoritárias. Em virtude de sua missão de oferecer inscrição aberta, custos

razoáveis, extensibilidade de ensino e serviços de apoio, as *community colleges* estão aptas a satisfazer as necessidades de muitos alunos mais velhos, estudantes de meio expediente, de primeira geração, com dependentes, de baixa renda ou oriundos de comunidades minoritárias. A última categoria é especialmente verdadeira no tocante a *community colleges* estabelecidas em comunidades urbanas. As *community colleges* também estão mais capacitadas a atender às necessidades da força de trabalho em um espaço de tempo mais oportuno do que as faculdades e universidades de quatro anos de duração, cujos processos de tomada de decisão tendem a ser mais protraídos.

Muita inovação está acontecendo nas *community colleges*, inclusive a ampliação da educação on-line. Para contornar o custo do desenvolvimento de cursos on-line, alguns dos quais tem curta sobrevivência, a Liga pela Inovação nas *Community Colleges* (*League for Innovation in Community Colleges*) lançou, em 2003, o projeto Sail, financiado pela P. Sloan Foundation. Esse projeto “se dispõe a usar o poder da distribuição baseada na internet para ampliar o alcance de programas bem sucedidos de especialização, dar suporte a faculdades e parcerias que desenvolveram e investiram em cursos de especialização e contornar as despesas da produção e das atualizações”²⁷.

A COMMUNITY COLLEGE BUNKER HILL

Ao contrário das faculdades e universidades de quatro anos, as *community colleges* não podem se esconder sob o manto da liberdade acadêmica. Os estudantes normalmente vivem em comunidades servidas pela faculdade, e continuam a viver e ser empregados nessas comunidades após a graduação. Professores e administradores freqüentemente vivem também nessas comunidades. Embora não tenha visto nenhum estudo que o confirme, acredito que as *community colleges* devam alcançar um padrão mais alto de adequação do que as faculdades e universidades de quatro anos. Isso se deve provavelmente à relação mais direta entre as *community colleges* e os empregadores de seus diplomados na comunidade local. A *Community College* Bunker Hill, creio, mostra essa adequação num grau sem par, em relação às instituições privadas e públicas que conheci. Sob a direção da Dra. Mary Fifield; nos últimos dez anos, a instituição possui excelentes professores e administradores, ótimos programas acadêmicos, além de uma reputação nacional de enfoque centrado no aluno e de promoção da consciência global e competência intercultural.

A *Community College* Bunker Hill recentemente expandiu sua escola de Enfermagem e Programas de Saúde, introduziu novos programas de Administração, Computação, Biotecnologia e Engenharia Biomédica, além de estabelecer novos enfoques para desenvolver as habilidades dos estudantes recém-chegados, muitos dos quais são colocados em níveis que visam o aprimoramento da matemática e do inglês. A faculdade é líder em teleeducação e educação on-line em Massachusetts. Também é profundamente engajada em *learning communities* (comunidades de aprendizado), oferecendo faculdade e oportu-

tunidades de estudo para aprimorar a educação através de colaborações interdisciplinares. Os estudantes são igualmente encorajados a participar do *service learning*, (serviço de aprendizado), como maneira de ampliar sua compreensão do material do curso, ao mesmo tempo em que ajudam suas comunidades. Quanto aos estudantes que planejam se transferir para faculdades ou universidades de quatro anos para continuar sua formação acadêmica, Bunker Hill tem *articulation agreements*, ou seja, convênios para capacitar os portadores de *associate degrees* para a transferência de faculdade, sendo que esses alunos poderão ingressar já no terceiro ano das faculdades ou universidades de quatro anos.

Além dos programas acadêmicos, Bunker Hill também administra programas de treinamento para a força de trabalho em colaboração com a indústria e também programas de curto prazo de educação da comunidade, que não visam graduação, voltados para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho ou ao aprimoramento pessoal. Os leitores poderão saber mais sobre Bunker Hill na página da internet www.bhcc.mass.edu.

PENSAMENTOS FINAIS

O sistema de educação americano não é perfeito e sofre muitas críticas internas. Algumas de nossas escolas de segundo grau, sobretudo em áreas urbanas, formam estudantes que não estão prontos para o mundo, o trabalho ou para a faculdade. Nossas *community colleges* estão sobrecarregadas de expectativas irreais de estudantes, pais, dos políticos e do público em geral, que nem sempre avalia a dificuldade de satisfazer as necessidades de cada um, num ambiente de inscrição aberta. Nossas faculdades e universidades de quatro anos têm suas próprias limitações. Henry A. Giroux denuncia que *“a universidade está sendo cada vez mais transformada em campo de treinamento para a força de trabalho corporativa. Qualquer um que passe qualquer período num campus universitário nos Estados Unidos hoje em dia”*²⁸, lamenta Giroux,

não pode deixar de perceber como a educação superior está mudando. Necessitadas de dinheiro e crescentemente definidas dentro da linguagem da cultura corporativa, muitas universidades parecem menos interessadas em aprendizagem superior do que em se tornarem baluartes registrados de nomes de marcas – vendendo espaço, edifícios e doando cátedras a abastados beneméritos corporativos. Os presidentes de faculdades são agora chamados de “CEO” (diretor-geral executivo).²⁹

Ainda assim há muito que admirar na educação americana. A filosofia primordial de abertura a novas idéias e à experimentação tornou a educação americana um laboratório válido para o mundo. Os educadores americanos estão abertos à troca de idéias com outros educadores e dispostos a apreender com eles. Mas também acreditam que, para serem eficazes, as soluções devem surgir o mais perto possível do problema. Quando os americanos começam a se desesperar em relação à sua capacida-



Caso não tivessem sido inventadas as community colleges, haveria uma traição aos ideais americanos. Sem elas, milhares de americanos não teriam tido acesso à educação superior e a carreiras produtivas.



de de resolver os problemas educacionais, não precisam ir muito longe, basta-lhes contemplar tantos estudantes estrangeiros que ainda vêm estudar nas faculdades e universidades americanas. Eles precisam ainda se lembrar que o comitê Nobel de Estocolmo concedeu a americanos 30% dos prêmios de Física, Química e Medicina nos últimos anos.

Caso não tivessem sido inventadas as *community colleges*, haveria uma traição aos ideais americanos. Sem elas, milhares de americanos não teriam tido acesso à educação superior e a carreiras produtivas.

A classe média teria continuado a decrescer, novos imigrantes teriam enfrentado uma tarefa mais difícil para juntar-se à principal corrente da sociedade americana e a democracia teria claudicado.

Resta ainda muito trabalho para aperfeiçoar nossa educação em todos os níveis, apoiar a Unesco e outros esforços que procuram harmonizar padrões e credenciais entre as nações. Entrementes as palavras do presidente Kennedy em 1961 continuarão a soar verdadeiras para todos os americanos.

*“Nosso progresso como nação não pode ser mais célere que nosso progresso na educação. Nossos requisitos para a liderança mundial, nossas esperanças de crescimento econômico e as exigências da própria cidadania requerem o desenvolvimento máximo da capacidade de cada jovem americano. A mente é nosso recurso fundamental.”*³⁰

NOTAS

¹ O estilo escolhido do artigo teve em vista viabilizar a tradução, excluindo na medida do possível termos técnicos e jargões.

² DEWEY, John. **Democracy and education**. New York : The Free Press, 1966.

³ MORRIS, Van Cleve; PAI, Young. **Philosophy and the american school**. 2 ed. Boston: Houghton Mifflin Company, 1976.

⁴ Id. *ibid*.

- ⁵ *Id. ibid.*, p. 15.
- ⁶ *Id. ibid.*, p. 15.
- ⁷ MCKAY, John P.; HILL, Bennette D.; BUCKLER, John. **A History of western society**. Boston : Houghton Mifflin, 1979.
- ⁸ MORRIS, Van Cleve; PAI, Young. (1976) *op. cit.*, p. 16.
- ⁹ DEWEY, John. (1966) *op. cit.*, p. 3-4.
- ¹⁰ *Id. ibid.*, p. 62.
- ¹¹ HASKINS, Jim. **Black manifesto for education**. New York : William Morrow and Company, 1074. p. 10.
- ¹² BERKSON, I. B. **The ideal and the community**. New York : Harper & Brothers Publishers, 1958. p. 37.
- ¹³ UNITED STATES. Department of Labor. **Occupation Outlook Handbook**: 2004-2005 Edition. Indianapolis : JIST Works, 2005. p. 142.
- ¹⁴ <http://www.aacc.nche.edu>. AACC Community College Fact Sheet. August 7, 2007.
- ¹⁵ WESTERN ASSOCIATION OF SCHOOLS AND COLLEGES. *Accrediting Commission for Community and Junior Colleges*. Available from: <<http://www.accjc.org>> <Cited: 8, Mar. 2007>.
- ¹⁶ STANDARDS for Accreditation. Bedford, Massachusetts : Commission on Institutions of Higher Education, 2005. p. 9.
- ¹⁷ MORGAN, W. J. Community colleges in the United States: are they a model for Britain?. *International Journal of Lifelong Education*, v. 19, n. 3, p. 225-235, May/June, 2000. Available from: <<http://www.tandf.co.uk/journals>>.
- ¹⁸ *Id. ibid.*, p. 225.
- ¹⁹ VAUGHAN, George B. **The Community college story**. 3.ed. Washington, DC : Community College Press, 2006. p. 1.
- ²⁰ CROSS, Patricia K. Community colleges on the plateau. **The Journal of Higher Education**, v. 52, n. 2, p. 113-123, mar/apr., Ohio University Press. Available from: <www.jstor.org>.
- ²¹ PHILLIPPE, Kent A; SULLIVAN, Leila Gonzalez. **National profile of community colleges: trends and statistics**. 4. ed. Washington, DC : American Association of Community Colleges, 2005. p. 173.
- ²² *Id. ibid.*, p. 172.
- ²³ GORDON, Edward E. **The 2010 Meltdown: solving the impending job crisis**. Washington, DC : Praeger Publishers, 2005. p. 15.
- ²⁴ *Id. ibid.*, p. 15.
- ²⁵ STATISTICAL Abstract of the United States: 2007. 126 ed. Washington, DC: US Census Bureau, 2007.
- ²⁶ PEREZ, Stella A. **Working together for institutional change**. Chicago, Illinois : Cael Forum and News, 2005-2006. p. 3.
- ²⁷ GIROUX, Henry A. Higher education under seige: implications for public intellectuals. **The NEA Higher Education Journal**, Washington, DC : NEA Interactive Media, v. 22, Fall, 2006.
- ²⁸ *Id. ibid.*, p. 68.
- ²⁹ President John F. Kennedy's Inaugural Address.

ABSTRACT

Sondlo Leonard Mblaba. *Community Colleges in the United States system of education*

The goal of this paper is to provide an overview of the United States educational system, from elementary to university levels, and to highlight the many roles played by community colleges within this system. The paper begins with a broad discussion of the philosophical underpinnings of the mission and goals of American education. This discussion is then followed by a series of segments that clarify the connections within the system, as well as strategies for quality control and responsiveness to societal needs. Throughout this paper, "America" and "Americans" will be used to refer to the United States of America and individuals from the United States of America, respectively. The author acknowledges that "American" normally applies to all citizens of the Americas, many of whom have other identifiers, such as "Brazilians," or "Mexicans."

Keywords: Education; Educational system; United States; Community Colleges.

RESUMEN

Sondlo Leonard Mblaba. *Community Colleges y el sistema educacional norteamericano.*

El objetivo de este trabajo es propiciar una visión general del sistema educacional norteamericano, desde el nivel elemental al universitario, enfatizando los múltiples papeles desempeñados por las community colleges, o sea, por las "facultades comunitarias", dentro de este sistema. Este estudio se inicia con una discusión amplia a respecto de los pilares de la misión educativa y de las metas de la educación estadounidense. Esta discusión está acompañada por una serie de segmentos que aclaran los vínculos existentes en el sistema y por estrategias de control de calidad y de la responsabilidad en lo que se refiere a las necesidades sociales. A lo largo del trabajo, los términos "América" y "americanos" son utilizados para hacer referencia respectivamente a los Estados Unidos de América y a sus ciudadanos – aún teniendo en cuenta que el autor reconoce que "americano" normalmente se aplica a todos los ciudadanos del continente americano, muchos de los cuales son también identificados como "brasileños" o "mexicanos", por ejemplo.

Palabras clave: Educación; Sistema Educacional; Estados Unidos; Community Colleges.

CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: UM ESTUDO DO IMPACTO PROVOCADO EM SEUS ESTUDANTES

*Sandra R. Uliano Smaniotto**

*Elizabeth Mercuri***

Resumo

A expansão do ensino superior tem sido acompanhada pela diversificação de cursos e de características de seus estudantes. Este estudo teve por objetivo analisar as mudanças pelas quais passam estudantes adultos e trabalhadores de cursos superiores de tecnologia. Entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com 11 estudantes concluintes, com idade superior a 30 anos, de uma instituição particular de São Paulo. A análise do conteúdo das respostas apontou ampla extensão na natureza das mudanças, sugerindo que a educação profissional, hoje, tem contribuído para uma formação que ultrapassa os aspectos exclusivos da preparação profissional, estendendo-se para os domínios acadêmico, pessoal e social.

Palavras-chave: Educação Superior; Educação Profissional; Curso Profissionalizante; Aluno Adulto.

O surgimento dos cursos superiores de tecnologia teve origem na reforma universitária promovida pela Lei 5.540/68¹, como um modelo de ensino superior alternativo ao modelo universitário, oferecendo cursos com flexibilidade curricular, mais práticos e rápidos, que atendessem às demandas empresariais e de desenvolvimento.²

Na década de 1970, houve um grande incentivo para os cursos superiores de tecnologia: as primeiras experiências de implantação ocorreram em instituições privadas e, a partir de 1974, iniciou-se o curso de Engenharia de Operação nas áreas de Construção Civil, Elétrica e Eletrônica no Cefet-PR.

Ao final da década de 1970, com a pressão do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (Crea) – através do não-reconhecimento e da limitação de atuação do tecnólogo –, aliada à redução de vagas e à dificuldade de colocação no mercado de trabalho, a procura por estes cursos diminuiu. Em razão disso, tanto os cursos de Engenharia de Operação como outros de curta duração foram abandonados pelo MEC.

Uma segunda tentativa para alavancar os cursos superiores de tecnologia aconteceu em 1984 no Cefet-PR, ao oferecer o curso de Tecnologia em Construção Civil, mas a experiência foi abandonada em 1995³. Também o Decreto Federal n.º 97.333/88, de 22/12/88⁴, autorizou a criação do primeiro curso superior de Tecnologia em Hotelaria, ofertado pelo Senac São Paulo na capital paulista e no Hotel-Escola Senac de Águas de São Pedro.

A partir da LDB 9.394/96⁵ e do Decreto 2.208/97⁶, os cursos superiores de tecnologia ganharam nova dimensão e novo interesse por parte das instituições particulares. A Portaria 1.647/99⁷ regulamentou a criação dos Centros de Educação Tecnológica na esfera privada e, em 2001, as primeiras entidades educacionais particulares receberam autorização para funcionar, o que fez com que crescesse o número de cursos oferecidos a partir de 2002.

Em 2005, os Centros de Educação Tecnológica (CET) e as Faculdades de Tecnologia (FAT), embora representando apenas 8,5% do total de instituições do sistema de ensino superior, tiveram um expressivo crescimento, se comparados com os outros modelos de organização acadêmica. Enquanto em 2000 existiam apenas 19 CET/FAT, todos públicos, em 2005 eram 184 instituições, o que significa um aumento de 968%; as instituições públicas eram 53 e ofereciam 322 cursos, com um total de matriculados de 44.180 alunos, e as 131 instituições privadas ofereciam 559 cursos, com 39.039 matriculados⁸. E esses números continuam crescendo.

* *Mestre em Educação pela Unicamp. Professora e coordenadora do curso tecnológico Gestão de Recursos Humanos da Faculdade de Tecnologia Prof. Luiz Rosa. E-mail: sandrasmaniotto@uol.com.br.*

** *Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: emercuri@unicamp.br*

Recebido para publicação em: 21/05/07.

Percebe-se que a história dos cursos superiores de tecnologia tem sido marcada por avanços e retrocessos. Hoje, presenciemos o incentivo dessa modalidade de ensino como forma de suprir a demanda por ensino superior e por cursos flexíveis para atender ao mercado e, como na década de 1970, a rede privada é a que se expande com maior velocidade.

Essa modalidade de curso superior possui particularidades que a diferenciam dos demais cursos de graduação. As características especiais desses cursos que mais os distinguem dos cursos de graduação tradicionais são a sua “especialização”, que deve atender às reais necessidades de desenvolvimento tecnológico local ou regional, em um setor especializado, e, decorrente da anterior, a duração do curso. A especialização permite que a duração de cada curso – cujo mínimo é de 1.600 horas – dependa da estrutura curricular prevista para a formação do perfil profissional desejado.

A sua organização poderá ser por etapas ou módulos, os quais darão direito a uma certificação de qualificação profissional ao final de cada um. Essa estruturação gera maior flexibilidade na elaboração dos currículos, assim como agiliza e amplia o atendimento das necessidades dos alunos, visto que estes podem cursar os módulos de acordo com suas possibilidades e, ao final de todos eles, receber o diploma de tecnólogo.

Outra característica é a proporção entre teoria e prática e entre ciência e tecnologia, tanto na formação do aluno quanto no desempenho de suas atividades profissionais, o que o torna um profissional não só mais ligado à prática do que à teoria como também mais próximo da tecnologia do que da ciência.

No entanto, existem semelhanças entre os cursos superiores de tecnologia e os demais cursos de graduação: o ingresso, a formação acadêmica exigida para docência, as avaliações institucionais e dos cursos seguem a mesma legislação do ensino superior, salvo por uma diferença: estão subordinados a secretarias diferentes – os cursos superiores de tecnologia respondem à Setec (Secretaria de Educação Tecnológica) e os demais cursos, à Sesu (Secretaria de Educação Superior).

Apesar de suas especificidades, os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação e, como tal, devem ser inseridos no âmbito da educação superior quando se trata de discutir seus objetivos e as mudanças esperadas nos seus estudantes a partir dessa experiência de formação.

A FORMAÇÃO SUPERIOR E AS MUDANÇAS NO ESTUDANTE

As discussões em torno dos objetivos da educação superior já há muito vêm apontando para expectativas de mudanças de ampla extensão no estudante, incluindo aspectos dos campos cognitivo e afetivo, além da competência prática⁹. A formação superior deveria estar, assim, voltada não só para a expansão do conhecimento e do desenvolvimento das capacidades intelectuais, como também para a aquisição e as mudanças em atitudes e valores, e para a melhoria no desempenho dos vários papéis que o indivíduo deve assumir na sociedade, no trabalho, na vida familiar, além de outros aspectos de ordem prática.

• • •

Apesar de suas especificidades, os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação e, como tal, devem ser inseridos no âmbito da educação superior quando se trata de discutir seus objetivos e as mudanças esperadas nos seus estudantes a partir dessa experiência de formação.

A literatura internacional acerca do estudante do ensino superior tem mostrado que a natureza das mudanças que ocorrem com os alunos durante o período em que permanecem na universidade é ampla e envolve diferentes aspectos. A extensão dessas mudanças é um dos pontos mais fortemente destacados por Pascarella e Terenzini (2005)¹⁰ em suas revisões acerca da produção científica sobre o tema. Segundo esses autores, as mudanças pelas quais os estudantes passam podem ser entendidas como alterações nas características cognitivas e afetivas, que ocorrem ao longo do tempo, podem ser de natureza quantitativa ou qualitativa e “*não implica(m) em direção, mas abrange(m) tanto a regressão quanto a progressão*”.

Tais estudos nos apontam a abrangência das mudanças vivenciadas pelos alunos, mudanças essas que podem ser tanto positivas quanto negativas, como observado por Pachane¹¹, com relação à diminuição da atenção do aluno consigo mesmo devido à falta de tempo e ao excesso de atividades; e por Fior¹², que também destaca o empobrecimento de hábitos pessoais entre eles, por exemplo, os alimentares.

De acordo com Pascarella e Terenzini¹³, é a abrangência das mudanças e do desenvolvimento a mais notável característica da evidência do efeito desse período de formação. Apontam que os alunos apresentam ganhos não apenas em conhecimento factual e em habilidades cognitivas gerais e intelectuais: mudam também em um amplo quadro que envolve valores, atitudes, aspectos psicossociais e morais; portanto, as mudanças estendem-se para além do crescimento cognitivo. Além da extensão, os autores destacam que as alterações ocorrem de uma forma integrada, em que mudanças em um aspecto ou área parecem ser acompanhadas de uma rede de mudanças em outras áreas.

Diferentes estudos buscam explicar como e por que ocorrem essas alterações nas características cognitivas e afetivas dos estudantes. Dois grandes grupos teóricos se destacam: as teorias desenvolvimentistas, que se voltam ao estudo da natureza, da estrutura, das dimensões e do processo do desenvolvimento intra-individual do estudante, e as teorias de impacto, que direcionam sua análise para o papel e a importância do contexto no qual o estudante está inserido, ou seja, destacam a origem ambiental ou sociológica das mudanças ocorridas com o estudante, ao longo de sua experiência de formação. Como exemplos de elementos do contexto educacional, poderíamos citar as políticas educacionais, as estruturas institucionais, os programas de atendimento ao aluno, os agentes desse contexto (professores, coordenadores, colegas).

Os anos passados na universidade ou na faculdade, para a maioria dos estudantes, são o período no qual estão saindo da adolescência e ingressando na vida adulta, uma *“época para se examinar e testar novos papéis, atitudes, convicções e comportamentos...”*¹⁴. Também pode ocorrer um choque cultural, devido ao encontro com novas idéias, novos professores, amigos, com valores e convicções diversificados, com novas exigências, oportunidades e desafios, tanto acadêmicos como pessoais e sociais.

Nesse sentido, Azevedo e Faria¹⁵ confirmam que os alunos têm de lidar com novos horários, novos professores, novos conteúdos programáticos, outros métodos de ensino e ritmos de estudo, integração com novos grupos e, às vezes, com o afastamento da família. Esse novo contexto é acompanhado por um conjunto de mudanças que caracterizam uma fase do seu ciclo de vida: *“jovem adulto encontra-se a desenvolver a sua autonomia, a construir e a consolidar a sua identidade, a experimentar novos papéis e a procurar um sentido de vida”*¹⁶.

Esse momento de transição leva alguns autores a considerar o ingresso no ensino superior como um período crítico, de difícil adaptação e integração, potencializador de crises, podendo até provocar aumento nos níveis de psicopatologia na população de universitários, mas também como um período determinante de mudanças nos estudantes, ao longo da sua permanência na universidade¹⁷.

A extensão das mudanças pelas quais passam os alunos fica também evidenciada na classificação proposta por Almeida e Soares em seus estudos acerca de integração do aluno ingressante. Segundo os autores:

As múltiplas e complexas tarefas a enfrentar reportam-se a quatro domínios principais: (i) Acadêmico (a transição ente o ensino secundário e o universitário é particularmente exigente, requerendo adaptações constantes aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem, ao novo estatuto de aluno e aos sistemas de ensino e de avaliação); (ii) Social (a experiência universitária requer o desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal mais maduros na relação com a família, com os professores e os colegas, com o sexo oposto e com as figuras de autoridade); (iii) Pessoal (os anos universitários devem concorrer para o estabelecimento de um forte sentido de identidade, para o desenvolvimento da autoestima, de um maior conhecimento de si próprio/a e para o desenvolvimento de uma visão pessoal do mundo); e (iv) Vocacional/Institucional (a universidade constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento de uma identidade vocacional, onde a especificação, a implementação e o comprometimento com determinados objectivos vocacionais e/ou institucionais parece assumir particular importância).¹⁸

Os estudos nos apontam que a vivência do ensino superior é potencializadora de mudanças; no entanto, a maior parte dos trabalhos encontrados tem como referência estudos realizados com estudantes universitários com características tradicionais, ou seja, com idade entre 18 e 24 anos, que ingressaram no ensino superior logo após o término do ensino médio, não trabalham, estudam durante o dia; alguns deles residem fora da cidade de origem, longe dos pais. As instituições pesquisadas – tanto na literatura nacional como na internacional – também são na maioria universidades.

No entanto, essa não é a realidade de boa parte de nossos estudantes, em especial os dos cursos superiores de tecnologia, que possuem parcela significativa de alunos com características não tradicionais. Face a esse quadro das características dos estudantes, tanto em relação à idade quanto em relação à condição de trabalhadores de tempo integral, surgem alguns questionamentos, como: os alunos de cursos superiores de tecnologia, de faculdades passam pelas mesmas mudanças que os alunos das universidades? A abrangência das mudanças é a mesma para os dois grupos? Diante dessa situação, o presente estudo assumiu como objetivo analisar, a partir da percepção dos estudantes adultos, trabalhadores, de cursos superiores de tecnologia, as mudanças por eles próprios vividas nos domínios social, profissional, pessoal e acadêmico.



DELINEAMENTO DO TRABALHO

Este estudo foi realizado com estudantes de cursos superiores de tecnologia de uma Faculdade de Tecnologia privada, localizada no interior do Estado de São Paulo. Essa faculdade iniciou suas atividades no ano de 2002, porém faz parte de uma mantenedora que tem tradição na educação profissional de nível técnico, com 90 anos de existência. Atualmente, a instituição possui os seguintes cursos: Gestão Financeira, Gestão de Recursos Humanos, Gestão da Produção, Logística, Marketing de Varejo e Gestão Ambiental.

Com aproximadamente 600 alunos, as salas de aula não ultrapassam 60. Os cursos são predominantemente noturnos e possuem, em sua maioria, estudantes-trabalhadores, visto que 89% afirmam que estavam empregados antes de iniciar o curso e 42% afirmam serem os responsáveis pelo sustento da família. Com relação à idade, 24% têm até 22 anos, 37% estão entre 23 e 30 anos e 39% têm acima de 30 anos; 41% são do sexo feminino e 59%, do sexo masculino, conforme pesquisa interna realizada com os alunos em 2006.

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas, com 11 alunos de ambos os sexos, com idade superior a 30 anos no início do curso, concluintes dos cursos Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Gestão Ambiental, Gestão da Produção, Gestão de Marketing e Logística, que trabalhavam em período integral durante o curso.

Após dados pessoais (que incluíam curso, idade, tempo de trabalho), a entrevista iniciava-se com uma primeira questão geral, que solicitava ao estudante o relato das mudanças ou alterações percebidas em si mesmo e que acreditava estivessem associadas à sua formação no curso superior de tecnologia. As questões seguintes foram elaboradas para obtenção de informações acerca de mudanças nos domínios social, profissional/vocacional, pessoal e acadêmico, o que direcionava o aluno a uma reflexão sobre cada uma dessas áreas.

A partir das transcrições das entrevistas, foi realizada a análise de conteúdo das respostas, de acordo com proposta de Bardin.¹⁹ Os dados sobre as mudanças foram organizados a partir das categorias previamente estabelecidas, que tiveram como referência os domínios apresentados nos trabalhos de Almeida e Soares (Quadro 1)²⁰.

QUADRO 1
CATEGORIAS DAS MUDANÇAS PERCEBIDAS PELO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

DOMÍNIO	DESCRIÇÃO DO DOMÍNIO
Social	Envolve o sistema de relacionamento interpessoal com a família, com professores e colegas, com o sexo oposto e com figuras de autoridade.
Pessoal	Abrange aspectos que dizem respeito à natureza psicológica e física, à visão pessoal do mundo, ao conhecimento de si próprio, ao sentido de identidade e à auto-estima.
Acadêmico	Engloba aspectos relacionados às exigências acadêmicas, às estratégias de aprendizagem, ao sistema de ensino e de avaliação.
Profissional	Refere-se ao desenvolvimento de carreira, à atuação e à formação profissional, às perspectivas e à decisão vocacional e à identidade profissional.



Face ao amplo conjunto de dados identificados, as quatro categorias prévias foram aprofundadas e detalhadas com a criação de subcategorias. Na descrição de cada uma delas, serão apresentadas algumas falas dos participantes, com o propósito de exemplificar e dinamizar a apresentação dos resultados. O código após as falas corresponde à identificação dos participantes.

AS MUDANÇAS NO DOMÍNIO PESSOAL

Nesse domínio, foram observadas respostas que denotavam percepção de mudanças na relação consigo mesmo, aspectos de natureza psicológica e física, visão pessoal e de mundo, conhecimentos de si próprio, sentido de identidade, de auto-estima – vistos pelos estudantes como decorrentes das vivências associadas aos cursos superiores de tecnologia que freqüentaram. Esses aspectos são descritos a seguir, nas subcategorias: autoconfiança e autovalorização; autocontrole; amadurecimento pessoal; realização pessoal; humor pessoal; e posicionamento no mundo.

Em relação à autoconfiança, foram observados relatos de mudanças no senso do próprio valor e da própria capacidade. Essa mudança foi a mais presente nas falas dos entrevistados, que se percebem mais seguros nas atividades que desempenham, “*mais segura nas coisas que eu pergunto nas coisas que eu faço, nas explicações que eu dou, então segurança é assim ponto principal*” (E9), o que leva, segundo eles, a uma maior auto-estima, maior autoconfiança e melhora do autoconceito.

O autocontrole, nesse domínio, foi entendido como a capacidade de gerenciar seus sentimentos, seus impulsos e emoções, como ocorreu com um dos entrevistados, que relatou que passou a “[...] a ter muita paciência com as coisas, a enxergar as coisas de uma forma diferente [...]” (E2). Outro aponta que “[...] hoje eu analiso melhor, hoje eu pondero melhor, até trabalho um pouco antes de dar minha opinião” (E1), diminuindo sua impulsividade e tornando-se uma pessoa mais ponderada e analítica e com “*mais senso crítico na hora de comprar [...]*” (E11).

O amadurecimento pessoal também foi percebido pelos alunos: “[...] eu comecei a amadurecer também [...]” (E3), bem como o sentimento de realização: “[...] depois de um tempo parado, você cursar uma faculdade tecnológica foi uma realização pessoal [...]” (E1) por ter concluído um curso superior.

Mudanças em que o aluno se vê como “*mais feliz hoje... eu era meio quieto, então eu sou mais feliz, eu tenho outra cabeça [...]*” (E7), que indicam alterações no humor dos estudantes, assim como de posicionamento no mundo, da maneira como se relacionam com o mundo externo, pois “*melhorou a minha forma de ver o mundo*” (E2) são outras alterações pessoais relatadas pelos estudantes.

AS MUDANÇAS NO DOMÍNIO SOCIAL

As mudanças aqui observadas estão relacionadas tanto ao aumento e/ou à alteração do círculo de amizades como também à forma de relacionar-se com outros, que pode ser mais

segura, mais íntima, mais espontânea e mais paciente. Outra mudança localizada nesse domínio vincula-se à preocupação com o bem-estar alheio. As mudanças relatadas foram agrupadas nas subcategorias: relacionamento interpessoal; autoconfiança, valorização, autocontrole nas relações interpessoais; altruísmo; e oratória, conforme exemplificadas abaixo.

Quanto aos relacionamentos interpessoais, destacam-se a ampliação do “*círculo de amizades*” (E8), em que ocorre uma convivência com pessoas de “*nível diferente [...] mais maduras, mais intelectuais*” (E3); aumento da espontaneidade ao conversar, melhora nos relacionamentos de uma forma geral, seja na família, no trabalho, na escola, além de “*ficar mais receptivo*” (E2) às opiniões dos outros.

A autoconfiança, neste domínio, é entendida como a capacidade de perceber-se mais seguro ao expressar opiniões e ao se expor em todos os tipos de relacionamentos, em qualquer tipo de ambiente, seja profissional, acadêmico ou familiar. Os entrevistados apontam que passaram a não ter medo por saber “[...] o que você está falando, você tem mais segurança [...]” (E3), nas relações profissionais, principalmente com autoridades, assim como nos relacionamentos com professores e com pessoas de diferentes níveis de escolaridade.

O autocontrole, nesse domínio, é entendido como a capacidade de controlar os impulsos e de tornar-se mais tolerante, mesmo em momentos difíceis durante os seus relacionamentos com outras pessoas. Um dos estudantes relatou que aprendeu a controlar-se e ser mais tolerante com seus familiares e amigos: “*mudou muito, porque em casa eu consigo ser mais tolerante [...]*” (E3).



Os entrevistados apontam que passaram a não ter medo por saber “[...] o que você está falando, você tem mais segurança [...]” (E3), nas relações profissionais, principalmente com autoridades, assim como nos relacionamentos com professores e com pessoas de diferentes níveis de escolaridade.

Percebemos a presença de um maior interesse pelo bem-estar alheio, um desejo de compartilhar com outras pessoas – família, amigos e colegas de trabalhos – os conhecimentos adquiridos e de “[...] transformar para a linguagem popular e até explicar para eles [amigos e parentes] que não têm esta capacitação” (E1), o que se reflete numa postura mais altruísta e de incentivo ao outro na busca de melhores condições de vida para “estudar mais, ler mais, tentar agregar mais valor nas nossas vidas e mais conhecimentos” (E3), visão essa conquistada no período em que o aluno cursou o ensino superior.

Uma última subcategoria de mudança, relacionada ao domínio social, diz respeito à oratória e envolve o “deixar de ser tímido, de ser fechado” (E6) e não ter “mais esse medo de falar em público [...] e insegurança no falar para outras pessoas [...]” (E3).

AS MUDANÇAS NO DOMÍNIO PROFISSIONAL

Na esfera das mudanças relacionadas aos campos vocacional e profissional, foram observadas respostas que envolviam aspectos ligados ao conhecimento e à atuação na área profissional, à autoconfiança, às perspectivas profissionais e à identidade vocacional.

A ampliação do conhecimento e as mudanças de atuação na área profissional foram os aspectos que surgiram com maior frequência nas respostas, o que está bastante relacionado com o fato de todos os entrevistados serem trabalhadores. A ampliação dos conhecimentos sobre a área de atuação envolveu em parte a compreensão e a fundamentação teórica sobre a atividade que o aluno já vinha realizando: “[...] eu não sabia a explicação, mas hoje não, eu coloco e explico porque eu tenho fundamento do que eu aprendi na faculdade [...]” (E9), possibilitando a relação imediata do que estava sendo aprendido com sua atuação

profissional e dando “condição para que pudesse aplicar no dia-a-dia aquilo que aprendi aqui dentro” (E2).

A autoconfiança neste domínio manifestou-se através do relato da “segurança de saber” (E9); de realizar e de expor-se em questões profissionais; da segurança “para continuar procurando outro emprego” (E3); e de novas oportunidades.

A ampliação das perspectivas profissionais e o aumento das oportunidades de emprego também são relatados pelos entrevistados: a possibilidade de sair “daquele mundo onde eu achava que teria que ficar trabalhando, sempre naquela mesma empresa” (E1) foi substituída por uma “possibilidade de estar escolhendo realmente um lugar que eu vá trabalhar” (E8).

O fortalecimento da identidade vocacional e da verificação de que “[...]era realmente o que eu gostava em relação ao que eu trabalho” (E7) mostra-se facilitado pela frequência a um curso e pela oportunidade de analisar se a escolha é adequada à sua realização profissional.

AS MUDANÇAS NO DOMÍNIO ACADÊMICO

No domínio dos aspectos acadêmicos, foram observadas mudanças que puderam ser alocadas em dois itens: a aquisição de novos hábitos e de estratégias para aquisição de conhecimentos e a motivação para o estudo e a aprendizagem.

A aquisição de novos hábitos refere-se tanto a aspectos ligados ao próprio curso ou à profissão, por exemplo, leitura ligada à área profissional, e o hábito de “ir à biblioteca e pegar livros” (E8), como àqueles relacionados à motivação para a leitura em geral, tendo como conseqüência o hábito de “[...] ler mais, porque eu não gostava muito de ler [...]” (E7). Ocorre também a ampliação do interesse pela cultura, pela área econômica, política e social do país, passando o estudante a preocupar-se “com a parte da economia do Brasil [...] política” e a assistir ao “jornal com mais paciência” (E3). Um dos entrevistados relatou que procura estudar até conteúdos de que não gosta, por considerar que “é uma coisa que vai poder me ajudar mais para frente” (E8).

Novas estratégias para aquisição de conhecimentos, tais como pesquisar pela internet, ler jornais e assistir a telejornais aparecem como motivadas pelas exigências da vida acadêmica: “[...] quando a gente chega na sala de aula, todo mundo fala de algum assunto, então a gente sempre pesquisa; você vai na internet, você pesquisa [...]” (E3).

Alterações na motivação para o estudo e na percepção de seu valor, de seu significado e seu papel, e o despertar do desejo “de estudar mais” (E2) e de pensar o que “fazer no ano que vem para continuar estudando” (E3), acompanhados de um desejo e “pretensões de fazer uma pós-graduação” (E10), além da “vontade de não parar” (E9) são descritas pelos alunos como mudanças relacionadas à sua posição em relação ao processo de formação.

Uma análise global das mudanças relatadas aponta que foram percebidas alterações em todos os domínios (pessoal, social, profissional e acadêmico), o que nos confirma a amplitude das mudanças pelas quais passam os estudantes durante a sua vivência no ensino superior. Na maioria das entrevistas, foi possível observar respostas que se enquadram em todos os domínios.



Esses dados fortalecem o pressuposto de que o ensino superior tem um expressivo impacto sobre seus alunos, e que as mudanças que ocorrem nos estudantes não estão relacionadas apenas aos aspectos profissionais, mesmo sendo essa a principal expectativa inicial das pessoas que procuram um curso superior, em especial da modalidade tecnológica.

Além disso, apesar de nosso objetivo não ter sido o de realizar uma análise quantitativa, foi possível observar certas tendências. O domínio pessoal foi o que apresentou maior diversidade de mudanças e incluiu seis subcategorias diferentes. O domínio social foi o segundo maior em diversidade de mudanças, com cinco subcategorias, seguido do domínio profissional, com quatro. O domínio que apresentou menor variação foi o acadêmico, com duas subcategorias – o que pode ser indicativo de que, nesse âmbito, os efeitos da faculdade ocorrem de forma mais homogênea, diferentemente dos outros três domínios, que apresentaram uma diversidade maior de mudanças.

O destaque às mudanças do domínio pessoal foi também observado na análise das respostas dadas à primeira pergunta, a qual não era direcionada a nenhum domínio e tinha por objetivo deixar o estudante expressar-se livremente, o que entendíamos que deveria revelar os aspectos que mais se sobressaem para os estudantes. Foi observado, para a maioria dos entrevistados, que a alteração mais marcante aconteceu no domínio pessoal, seguida pelas alterações profissionais e sociais e, por último, as acadêmicas.

Outro aspecto a ser destacado é que as mudanças relatadas pelos alunos são de natureza tanto cognitiva como afetiva, confirmando a amplitude das alterações provocadas pela vivência do ensino superior. Aspectos não previstos pelas categorizações pré-definidas não foram observados, como também não foram relatadas pelos estudantes mudanças de natureza negativa.

DISCUSSÃO

O presente trabalho, ao voltar-se para alunos adultos, trabalhadores, de cursos superiores de tecnologia, buscou compreender algumas características do processo de formação pelos quais esses estudantes passam e, dessa forma, contribuir para com uma parcela numericamente significativa de instituições de ensino superior. Procurou também aprofundar o entendimento acerca de um grupo pouco estudado.

O confronto dos dados obtidos durante as entrevistas com o referencial teórico que fundamenta este estudo possibilita algumas reflexões importantes acerca das mudanças que ocorrem com esses estudantes.

Entretanto, antes de analisar os alunos dos cursos superiores de tecnologia, parece oportuno voltarmos às finalidades da educação profissional. O fato é que o ensino profissional sempre foi marcado por períodos de incentivos e retrocessos, devido às políticas adotadas pelos governos, e a História nos mostra que ele sempre esteve associado a uma parcela carente



*as mudanças relatadas pelos
alunos são de natureza tanto
cognitiva como afetiva,
confirmando a amplitude das
alterações provocadas pela
vivência do ensino superior.*



da população, ou seja, tem sido sempre destinado aos filhos dos operários, aos jovens pobres e/ou marginalizados, o que demonstra o preconceito que persiste há muito tempo, a dicotomia entre o intelectual e o manual que existe desde a Grécia Antiga²¹.

Esse tipo de pensamento pode levar à distorção sobre a finalidade do ensino profissionalizante e ao direcionamento de uma expectativa de que a preocupação desses cursos seja apenas fornecer técnicas que serão utilizadas na prática profissional dos alunos, sem preocupar-se com a formação do ser humano e cidadão.

Cordão²², numa análise dos objetivos da educação profissional antes e depois da LDB 9.394/96, aponta que, antes, as escolas técnicas tinham como objetivo capacitar pessoas a exercer determinadas atividades; por esse motivo, constituíam a única opção da população pobre para ingressar no mercado de trabalho, visto que esses jovens não podiam esperar, nem ingressar nos cursos superiores. Além disso, tinham um enfoque assistencialista, quando vistas como uma alternativa para tirar o menor da rua e inseri-lo no mercado de trabalho. Já o novo enfoque da educação profissional é preparar pessoas para o exercício da cidadania e para o trabalho. A escola deve desenvolver no aluno a capacidade de aprender, de pensar sobre o seu fazer, de mobilizar e articular informações, de resolver desafios da vida profissional, ou seja, de estar apto a exercer uma atividade e acompanhar e produzir mudanças.

Com muita satisfação, observamos que os dados obtidos em nosso estudo nos apontam para este novo enfoque da educação profissional. Ou seja, para os alunos entrevistados, as mudanças pelas quais passaram não se restringem ao aspecto profissional, mas estendem-se aos domínios pessoal, social e acadêmico. Essa constatação é importante, pois nos permite dizer que os cursos superiores de tecnologia também têm um impacto relevante sobre os alunos, semelhante aos de outras categorias de organização acadêmica. Em suma, a educação profissional, hoje, parece não estar preocupada apenas com o desenvolvimento de competências técnicas, mas também bus-

ca desenvolver competências comportamentais, procurando formar o cidadão e o trabalhador.

Após olhar para o curso, vamos focar a discussão para algumas das características do grupo de estudantes que participaram deste estudo. O período de transição pelo qual os estudantes adultos passam ao ingressar no ensino superior apresenta desafios diferentes daqueles encontrados pelos estudantes tradicionais. Uma das primeiras dificuldades do aluno adulto é superar a crença de que é velho demais para estudar, pois existe uma preocupação com o fato de conseguir acompanhar as aulas, como também com a possibilidade de encontrar, na mesma classe, pessoas com idade para serem seus filhos.

Superado esse desafio, surge outro: conciliar os estudos com o trabalho e a família. Gatti Jr. e Nascimento²³ afirmam que grande parte da população brasileira só estuda porque tenta conciliar o trabalho com o estudo, visto que necessita dessa fonte de recursos para pagar seus estudos, o que nos remete à constatação de Kasworm²⁴, quando enfatiza que o envolvimento dos adultos fora da sala de aula ocorre de forma seletiva, pois eles questionam a prioridade em sua vida: passar o tempo livre no *campus* da faculdade ou participar de atividades com sua família, seus filhos ou sua comunidade.

Portanto, os desafios enfrentados pelos alunos adultos ao ingressarem no ensino superior em parte são diferentes daqueles vividos pelos alunos que ingressam com a idade tradicional. Os dados obtidos mostram que vencer a crença de que não conseguirão acompanhar os estudos após um período sem estudar e conciliar os estudos com a família e o trabalho são as principais demandas iniciais com que se deparam aqueles estudantes.

Com exceção dessa diferença, o que constatamos foi uma similaridade entre os dados fornecidos pelo referencial teórico acerca dos alunos tradicionais e aqueles trazidos pelos participantes desta pesquisa, o que nos possibilita afirmar que boa parte das mudanças que ocorrem com alunos tradicionais também acontece com este grupo de alunos adultos.

Como já apontado anteriormente, segundo Pascarella e Terenzini²⁵, a amplitude e a diversidade das mudanças são as mais notáveis evidências do efeito do período de formação no ensino superior, o que foi confirmado em nossos dados, pois os alunos perceberam alterações em todos os domínios (pessoal, social, profissional e acadêmico), referentes não apenas à área cognitiva, mas também a aspectos da esfera afetiva.

Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Godoy *et al.*²⁶, que teve por objetivo descrever as características básicas de um instrumento para avaliar o impacto da graduação em 58 alunos, com idades que variavam entre 20 e mais de 30 anos, com predominância da faixa etária de 20 a 25 anos, dos cursos de Ciências Contábeis e Administrativas de uma faculdade privada de São Paulo. Identificaram-se seis fatores que, segundo a percepção dos alunos, foram influenciados pelas atividades e pelas experiências vivenciadas e proporcionadas pela faculdade: habilidades pessoais, preparação para a profissão, complexidade cognitiva, relacionamento e autoconhecimento, independência intelectual e vida profissional.

A vivência acadêmica provoca alterações nos alunos, e algumas destas podem ser desencadeadoras de outras mudanças, conforme observamos em nosso estudo e expomos a seguir. O aumento da auto-estima, da autoconfiança e da segurança pessoal e profissional podem levar à diminuição da timidez e do medo de falar em público, ao aumento da extroversão e à melhoria na forma de se posicionar no mundo, ampliando e mudando o círculo de amizades. Pode também levar à satisfação e ao sentimento de realização pela conclusão de um curso superior. A impulsividade e a agressividade revertem em um aumento da tolerância na convivência com pessoas na esfera familiar, social e de trabalho, além de tornar o indivíduo mais receptivo a novas idéias e flexível a mudanças de opinião.

A ampliação da visão de mundo, acompanhada pelo desejo de mais conhecimento e maior ascensão profissional, e a perspectiva de melhora geral de sua vida indicam também que muitos buscam a formação superior por representar a possibilidade de ascensão social e econômica, de realização pessoal, de melhores oportunidades salariais²⁷.

Podemos concluir que as mudanças provocadas pela vivência no ensino superior parecem não depender da categoria de organização acadêmica e da idade do aluno; são, porém, relacionadas à oportunidade de sair da rotina através da exposição a novos problemas e desafios e do relacionamento com pessoas que possuem visão de mundo, opiniões e idéias diferentes. É fundamental que sejam realizados novos estudos sobre o tema. Neste trabalho, ficou evidenciada uma similaridade qualitativa das mudanças observadas, porém ainda se faz necessário o aprofundamento na análise do grau em que elas ocorrem, quando se consideram estudantes dessas diferentes modalidades de ensino superior.

NOTAS

- 1 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n.º 5.540 de 28/11/1968. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 nov. 1968. p. 10369. Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média, e da outras providências.
- 2 LIMA FILHO, Domingos Leite. Formação de Tecnólogos: lições da experiência, tendências atuais e perspectivas. **Boletim Técnico do Senac [online]**, v. 25, n.º 3, p. 1-15, set/dez., 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/>>. Acesso em: 03 jul. 2005.
- 3 **Id. Ibid.**
- 4 BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n.º 97.333, de 21 de dezembro de 1988. **Documenta**, Brasília, n.º 337, p. 307, jan. 1989. Publicado no D.O.U. de 22/12/88. Autoriza o funcionamento do curso superior de tecnologia em Hotelaria, do Instituto Superior de Hotelaria e Turismo, em São Paulo, Estado de São Paulo.
- 5 **Id.** Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n.º 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto integral da lei de diretrizes e bases da educação nacional.
- 6 **Id.** Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 135, n.º 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Regu-

- lamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 30 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- ⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.647, de 25 de novembro de 1999. **Documenta**, Brasília, n.º 458, p. 508-512, nov. 1999. Publicado no D.O.U. de 26/11/99, Seção I, p. 21. Dispõe sobre o credenciamento de centros de educação tecnológica e a autorização de cursos de nível tecnológico da educação profissional.
- ⁸ INEP. Censo da Educação Superior - 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 7 abr., 2007.
- ⁹ PACHANE, Graziela Giusti. **A universidade vivida: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno**. Campinas, SP, 1998. 196 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, 1998.
- ¹⁰ PASCARELLA, Ernest; TERENZINI, Patrick T **How college affects students: a third decade of research**, Jossey-Bass, 2.ed. 2005.
- ¹¹ PACHANE, Graziela Giusti. (1998) **op. cit.**
- ¹² FIOR, Camila Alves. **Contribuições das atividades não-obrigatórias na formação do universitário**. Campinas, (SP) 2003. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, 2003.
- ¹³ PASCARELLA, Ernest; TERENZINI, Patrick T. (2005) **op. cit.**
- ¹⁴ **Id. ibid.**
- ¹⁵ AZEVEDO, Ângela Sá; FARIA, Luísa. Transição para o ensino superior: estudo preliminar de um questionário de experiências de transição acadêmica. **Fases On-line**, v. 2, p. 1-8, 2002. Disponível em: <<http://www.ual.pt/opqe/faes>>. Acesso em: 25 jul. 2005. p. 2.
- ¹⁶ **Id. ibid.**
- ¹⁷ ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento pessoal. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely A. J. (Orgs). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Ed., 2003.
- ¹⁸ **Id. ibid.**, p. 19.
- ¹⁹ BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa : Ed. Setenta, 1977.
- ²⁰ ALMEIDA, Leandro, S.; SOARES, Ana Paula C.; FERREIRA, Joaquim Armando. **Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino: construção/validação do questionário de vivências acadêmicas**. Universidade do Minho, Braga, 1999. Relatório de investigação.
- ²¹ DEPRESBITERIS, Lea. Educação profissional: seis faces de um mesmo tema. **Boletim Técnico do Senac**, v.26, n.2, mai/ago 2000. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/>>. Acesso em: 8 out. 2004; MACHADO, Rosana Pereira. **Formação profissional no setor de serviços: o curso de tecnologia em Hoteleira do Senac SP**. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC São Paulo.
- ²² CORDÃO, Francisco Aparecido. A LDB e a nova educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, v. 28, n.º 1, p. 11-23, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/>>. Acesso em: 7 out. 2004.
- ²³ GATTI JÚNIOR, Décio; NASCIMENTO, Sebastião Salvino do. Educação superior brasileira: a relação entre ensino superior noturno e trabalhador-estudante. In: SCRIPTORI, Carmen Campoy (Org.). **Universidade e conhecimento: desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2004.
- ²⁴ KASWORM, Carol. What is effective collegiate involvement for adult undergraduates? In: SYMPOSIUM WHAT DOES RESEARCH SUGGESTION ABOUT EFFECTIVE COLLEGE INVOLVEMENT OF ADULT UNDERGRADUATE STUDENTS? Chicago, Illinois, April 21, 2003. 36 p.
- ²⁵ PASCARELLA, Ernest; TERENZINI, Patrick T. (2005). **Op. cit.**
- ²⁶ GODOY, Arilda Schmidt; SANTOS, Flávia Cristina dos; MOURA, João Augusto de. Avaliação do impacto dos anos de graduação sobre os alunos. Estudo exploratório com estudantes do último ano dos cursos de Ciências Contábeis e Administração de uma faculdade particular de São Paulo. **Administração On Line**. v. 2, n.º 1, p. 1-15, jan/fev/mar 2001. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art21> Acesso em: 12, ago., 2005.
- ²⁷ OLIVEIRA, Cristina Ap. Guardiano de. **O trabalhador-estudante no ensino superior: estudo de uma realidade**. Campinas/ SP, 2003. 88 p. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC, Campinas, 2003.

ABSTRACT

Sandra R. Uliano Smaniotto; Elizabeth Mercuri.

Technology higher education courses: a study of the impact on students.

The purpose of this study is to analyze the changes undergone by adult students and workers in higher education technology courses. Semi-structured interviews were made with 11 students, aged over 30, about to graduate from a private institution in São Paulo. The analysis of their answers pointed to broad changes, suggesting that vocational training contributes today to an education that goes beyond professional preparation, reaching into academic, personal, and social spheres.

Keywords: Higher education; Technology; Vocational training; Vocational course; Student; Adult.

RESUMEN

Sandra R. Uliano Smaniotto; Elizabeth Mercuri.

Cursos superiores de tecnología: un estudio del impacto provocado en sus alumnos.

Este estudio tuvo por objeto analizar los cambios por los que pasan alumnos adultos y trabajadores de cursos superiores de tecnología. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con 11 estudiantes a punto de finalizar sus estudios, con edad superior a los 30 años, pertenecientes a una institución particular de San Pablo. El análisis del contenido de las respuestas señaló una amplia gama de tipos de cambios, sugiriendo que la educación profesional contribuye actualmente a una formación que sobrepasa los aspectos exclusivos de la preparación profesional, extendiéndose hacia los dominios académicos, tanto en el área personal como en la social.

Palabras clave: Educación Superior; Tecnología; Educación Profesional; Curso Profesionalizante; Alumno; Adulto.

A DOCÊNCIA ONLINE E A PEDAGOGIA DA TRANSMISSÃO

Marco Silva*
Tatiana Claro**

Resumo

Este texto traz reflexões sobre desafios que terá que enfrentar o professor acostumado à sala de aula presencial, secularmente baseada na pedagogia da transmissão, doravante convocado a lecionar online. O quadro teórico contempla o tratamento das interfaces online com suas características favoráveis ao compartilhamento e à colaboração entre docente e discentes. Parte dos pressupostos da teoria da interatividade e da teoria da cibercultura, e da crítica à prática docente presencial em Vygotsky, Freire e Tardif para mostrar que o investimento do professor na interatividade, entendida como colaboração e dialógica no uso das interfaces, potencializa a docência e a aprendizagem nos cursos via internet. Destaca a dinâmica comunicacional própria das diversas interfaces como possibilidades efetivas para qualidade em educação.

Palavras-chave: Educação online; Pedagogia da transmissão; Interatividade.

INTRODUÇÃO

As tecnologias da informação e comunicação (TICs) há bastante tempo vêm influenciando a educação com a incorporação do jornal, da televisão, do rádio, do cinema, entre outros, no cotidiano da sala de aula. Vivemos, entretanto, num contexto em que as TICs digitais, a partir da chegada da web na década de 1990, possibilitam a construção e o compartilhamento de “*capacidades cognitivas expandidas aliadas a um poder de expressão sem precedentes*” (PRETTO; PINTO, 2006)¹, e permitem desenvolver práticas de aprendizagem que podem ser

consideradas alicerces de novas relações com o saber. O novo contexto sociotécnico marcado pelo computador em rede online contempla a expressão sem precedentes porque a produção colaborativa, o compartilhamento e socialização de informações e de conhecimentos fogem do modelo da mídia de massa baseado na apresentação e na transmissão para o receptor.

Paradoxalmente, mesmo com a incorporação do computador online na educação, a aula continua predominantemente transmissão de conteúdos seqüenciais. O ensinar e o aprender permanecem vinculados à pedagogia da transmissão ou na mesma lógica da distribuição da mídia de massa.

A educação online – modalidade permitida pelo computador online e pelos ambientes online de aprendizagem – ainda subutiliza as potencialidades de produção e socialização de informações e de conhecimentos próprias das interfaces *chat*, listas, fórum, *blog* etc. O que se pode ver em larga escala é a transposição de expedientes próprios da sala de aula presencial, onde o professor é um apresentador que transmite saberes aos alunos.

O CONTEXTO SOCIOTÉCNICO CONTEMPORÂNEO

Diferentemente dos tradicionais meios de transmissão em massa, as tecnologias digitais são campo de possibilidades para a ação do usuário. No computador, *palmtop* e celular, suportes para educação online, ele interage facilmente com imagens,

* Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1983), mestre em Educação pela Fundação Getúlio Vargas – RJ (1992) e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1999). É professor adjunto no Departamento de Educação a Distância da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professor adjunto no PPGE, linha de pesquisa Tecnologias da Informação e da Comunicação nos Processos Educacionais, da Universidade Estácio de Sá (Unesa). Site: www.saladeaulainterativa.pro.br. E-mail: marcoparangole@uol.com.br.

** Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2001), possui especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes (2002) e em Administração e Planejamento da Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005). É mestranda em Educação pela Universidade Estácio de Sá, da linha de pesquisa Tecnologias da Informação e da Comunicação nos Processos Educacionais. É tutora a distância do curso de Pedagogia do Consórcio Cederj/Uerj, professora auxiliar da graduação em Pedagogia de Instituições Particulares e professora especialista (orientadora pedagógica) da rede municipal de Duque de Caxias. E-mail: taticlaro@globo.com.

Recebido para publicação em: 13/07/07.

sons e textos plásticos e fluidos. Aqui a informação e a comunicação têm essa qualidade semiótica intrínseca porque são definidas matematicamente, em combinações numéricas de “1” e “0”. A existência imaterial da mensagem confere ao usuário a liberdade de manipular os dados digitais infinitamente, criando e recriando novas possibilidades de representação e de navegação, de acordo com as suas decisões em um campo de referências multidirecionadas. Isso quer dizer que uma fotografia na tela do computador pode ser alterada *byte* por *byte*, ou combinações de uns e zeros, isto é, em suas menores unidades de informação.

Castells (1999)², ao se referir ao novo perfil da sociedade na era das TICs digitais online adota o termo “*sociedade em rede*”, apontando a convergência e a interação entre um novo paradigma tecnológico e uma nova lógica organizacional que surge em contextos culturais múltiplos. A sociedade em rede influencia todas as nações e possibilita que cada uma delas apodere-se de referências multiculturais e multidirecionais, fato que se origina essencialmente da internet, considerada pelo autor como “*o tecido de nossas vidas neste momento*” e “*um meio para tudo, que interage com o conjunto da sociedade*” (CASTELLS, 2003)³.

Em sintonia com Castells, Lemos (2003)⁴ destaca a importância das TICs digitais aliadas ao contexto sociotécnico marcado pela passagem do computador pessoal (PC) ao computador coletivo (CC), isto é, conectado à rede mundial online. Ele chama atenção para a nova ambiência comunicacional na qual o indivíduo dispõe da liberação do pólo da emissão que, nas sociedade industrial hierárquica, era controlado pela imprensa, rádio e televisão.

A sociedade pode se dar conta dessa transição da

lógica da transmissão para a lógica da interatividade à medida que experimenta a diferença entre a tela da TV e a tela do computador online. A TV, máquina rígida, restritiva, centralizadora, tem na tela um espaço de irradiação, de transmissão. Já o computador tem a tela operativa e interativa, permitindo algo mais que a mera recepção. Isso significa dizer que estaríamos passando do esquema “um-todos” às redes interagentes que se configuram como “todos-todos” e como “faça-você-mesmo”. (SILVA, 2003)⁵.

• • •

A existência imaterial da mensagem confere ao usuário a liberdade de manipular os dados digitais infinitamente, criando e recriando novas possibilidades de representação e de navegação, de acordo com as suas decisões em um campo de referências multidirecionadas.



A passagem do PC para o CC define a “sociedade em rede” e também a “cibercultura” caracterizada por Lévy (1999)⁶ como “*conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, que se desenvolve juntamente com o crescimento do ciberespaço*”, isto é, o espaço por onde transitam e ocorrem todas as ligações que a internet permite, e influencia os contextos culturais, políticos econômicos e educativos.

Segundo Lévy (1999)⁷, o ciberespaço é “*o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores*”. A cibercultura emerge com o ciberespaço constituído por novas práticas comunicacionais (e-mails, listas, *weblogs*, jornalismo online, *webcams*, *chats* etc.) e novos empreendimentos que aglutinam grupos de interesse (cibercidades, *games*, *software* livre, ciberativismo, arte eletrônica, MP3 etc.).

Ciberespaço e cibercultura significam rompimento paradigmático com o reinado da mídia de massa baseada na transmissão. Enquanto esta efetua a distribuição para o receptor massificado, o ciberespaço, fundado na codificação digital⁸, permite ao indivíduo teleintraente a comunicação personalizada, operativa e colaborativa em rede hipertextual. Nesse novo contexto sociotécnico, o *site* não deve ser assistido e sim manipulado, pois pressupõe imersão e participação-intervenção do indivíduo – experiência incomum na mídia de massa. Os cursos online herdeiros da pedagogia da transmissão subutilizam as disposições comunicacionais do ciberespaço e a demanda comunicacional da cibercultura.

DESAFIOS COMUNICACIONAIS DA EDUCAÇÃO ONLINE

A educação online não é uma evolução da EAD feita à base de mídia de massa (impresso, rádio e TV). Ela emerge como um fenômeno da cibercultura, portanto em outro paradigma comunicacional. Compreendida como modalidade educacional potencializada pelas tecnologias digitais (SILVA, 2006)⁹ ou ainda como o conjunto de ações de ensino e aprendizagem que são desenvolvidas através de meios telemáticos, como a internet, a especificidade da educação online encontra-se no fato de utilizar tecnologias que permitem novas formas de interação tanto com conteúdos informativos quanto entre as pessoas. Assim, à medida que se conhecem ambientes online de aprendizagem, percebe-se que, além da informação, existem à disposição recursos que possibilitam a interlocução entre seus frequentadores.

A educação online traz desafios específicos para docentes e discentes, pois demanda uma formação voltada para um novo indivíduo, que aprendeu com o controle remoto da TV, com o *joystick* do *videogame* e agora aprende com o *mouse*. Os jogadores de *games* e os usuários do computador online estarão cada vez mais presentes no cenário educacional, como novos espectadores, quando muitos professores e gestores de educação ainda estão despreparados para lidar com a demanda comunicacional desses novos aprendizes. É preciso que a educação contemple seu perfil, o que exige do professor redimensionamento da sua prática docente, adequando-se ao novo ambiente comunicacional e ao novo espaço de sociabilidade, organização, informação e conhecimento próprios da cibercultura.

Como consequência da educação online, papéis tradicionais de professores e alunos sofrem profundas mudanças, posto que o professor ao invés de transmitir meramente os saberes, precisa aprender a disponibilizar múltiplas experimentações, educando com base no diálogo, na construção colaborativa do conhecimento, na provocação à autoria criativa do aprendiz. Na verdade, essa orientação tem sido dada historicamente por importantes educadores dedicados à modalidade presencial, como Freire, Vygotsky e Tardif. Doravante, teremos o paradigma comunicacional da cibercultura corroborando as orientações pedagógicas desses valorosos educadores.

O DOCENTE ONLINE E A EMERGÊNCIA DE NOVOS SABERES E FAZERES

Paulo Freire (2003)¹⁰, um dos maiores educadores brasileiros, criticou intensamente o modelo educacional baseado na pedagogia da transmissão. Ele dizia que a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B. Sua crítica tornou-se amplamente conhecida através do termo “educação bancária”, que pode ser vista como uma educação em que o educador é o dono do saber, enquanto o educando é um mero “recipiente de informações” que nada sabe. Cabe ao

professor emitir seus saberes aos educandos, enchendo-lhes de um conhecimento que lhes servirá, basicamente, para memorização de informações que serão reproduzidas no momento da avaliação.

O papel do professor não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção. Neste sentido ele diz: “Ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo. Transmissão que se faz muito mais através da pura descrição do conceito do objeto a ser mecanicamente memorizado pelos alunos” (Freire, 1982)¹¹. Ainda mais enfático, ele não deixa dúvida sobre sua crítica ao que chamou de “educação bancária”:

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária [sedentária-passiva]. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. [...] A consciência bancária ‘pensa que quanto mais se dá mais se sabe’ (Freire, 1978)¹²

Diversas abordagens teóricas em educação apresentam críticas ao modelo baseado na transmissão de informação. Entre elas destaca-se o sociointeracionismo, que tem em Vygotsky seu principal representante. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), central na teoria sociointeracionista, ressignifica o papel do professor e não deixa dúvidas sobre a dimensão colaborativa da aprendizagem. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é definida por Vygotsky (1994) como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”¹³.

O papel do professor baseado na pedagogia da transmissão é questionado a partir dessa concepção. Ele não é mais aquele professor que se coloca como centro do processo, que o emissor que ensina para que os alunos receptores aprendam. Bem diferente disso, ele é o agente mediador do processo de aprendizagem e, com suas intervenções ou provocações, contribui decisivamente para o fortalecimento de funções ainda não consolidadas, ou para a abertura de zonas de desenvolvimento proximal. Outrossim, o processo de aprendizagem é mobilizado pela ação colaborativa dos aprendizes.

Um outro teórico que merece destaque pela ênfase que confere às interações no processo de ensino e aprendizagem é Tardif (2002)¹⁴. Para este autor, o campo próprio da pedagogia são as interações concretas entre os professores e os alunos. O ensino um trabalho interativo. Neste sentido ele diz:

o agir interativo não é orientado para a manipulação dos objetos ou para o controle dos fenômenos do ambiente circundante, mas por um confronto com o outro. O confronto com o outro não é rígido; ele pode adaptar-se a diversos modos e a diversas modulações, de acordo com as finalidades que os autores almejam alcançar.¹⁵

Ou seja,

o professor não é um trabalhador que se contenta em aplicar meios e que se comporta como um agente de uma organização: ele é sujeito do seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois é ele quem a modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos (negociando, improvisando, adaptando).¹⁶

Ensinar, para Tardif¹⁷, é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de autorias e co-autorias mediado por uma grande variedade de interações. O trabalho do professor em sala de aula deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos que acionam a participação dos atores envolvidos no processo.

Se, como diz Lévy (1993), “a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar-ditar do mestre”¹⁸, não será fácil para o professor superar o modelo de sala de aula no qual ele aprendeu a raciocinar na transmissão linear, separando emissão e recepção. Não será fácil superar o agir transmissivo em nome do agir interativo recomendado pelos teóricos da educação. O docente sente-se inseguro ao ter que abandonar a posição milenar de dono de um suposto saber e lidar com a posição de co-autor junto a seu aluno, e não mais de autor e guardião exclusivo dos conhecimentos.

Todavia, se esse professor não atendeu aos ensinamentos dos críticos da pedagogia da transmissão cristalizada na sala de aula presencial, terá pela frente o desafio da sala de aula online situada no paradigma comunicacional da cibercultura e das TICs digitais. Ele poderá estabelecer um diálogo entre sua prática docente na educação presencial e os desafios da educação online para daí extrair motivação para a releitura de Freire, Vygotsky e Tardif. Santos *et al* destacam sabiamente os benefícios desse diálogo:

Sabemos que presencialidade e virtualidade não são categorias excludentes, muito pelo contrário. A educação presencial beneficia-se, cada vez mais, com o uso de recursos típicos da educação online. Esta, por sua vez, pode ser complementada com a especificidade, o calor humano e a riqueza das interações dos encontros presenciais. (2005)¹⁹

O professor pode lançar mão dessa disposição do digital para otimizar processos de ensino e aprendizagem. Ao fazê-lo, ele contempla atitudes cognitivas e modos de pensamento que se desenvolvem juntamente com o crescimento da cibercultura, ou seja, contempla o novo espectador, a geração “net”.

Entretanto, é preciso reconhecer que ainda não se fez em formação de professores o que deveria ser feito para preparar mestres capazes de utilizar em educação até mesmo a televisão, essa mídia de massa que se encontra no mesmo paradigma da pedagogia da transmissão. Por isso mesmo parece estranho que muitos professores ainda negligenciem a TV em sala de aula. O que dirão então sobre a utilidade pedagógica do computador e da internet? Muito pouco se tem feito para qualificar o professor à altura da demanda comunicacional desencadeada pelas tecnologias digitais.

Lévy (1999)²⁰ utiliza duas expressões para falar do professor no atual contexto sociotécnico: arquiteto cognitivo e engenheiro do conhecimento. Para ele, o educador, na cibercultura, é aquele profissional responsável por traçar e sugerir caminhos na construção do saber. O docente, ao superar o paradigma da transmissão, torna-se “*um formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador da experiência do conhecimento*” (SILVA, 2004)²¹. O papel do professor é o de criar as possibilidades, a ambiência, o contexto de dialógica, de colaboração e de, principalmente, interatividade.

A EDUCAÇÃO ONLINE REQUER INTERATIVIDADE

As tecnologias digitais possibilitam configurar espaços de aprendizagem, nos quais o conhecimento é construído conjuntamente, porque permitem interatividade. Não há como pensar em educação sem troca, sem co-criação. Na busca do modelo pedagógico específico da educação online, interatividade surge como aspecto central.

O termo “interatividade” não é novo. Surgiu na década de 1970 como uma crítica à mídia unidirecional, mas se consagrou somente nos anos 1980, a partir da inserção do computador com “janelas” móveis que permitem adentramento e operatividade, e na década seguinte com o advento da internet e da *web*. O significado do termo, entretanto, foi submetido a uma banalização mercadológica, sendo usado como argumento de venda ou ideologia publicitária. Há críticos que vêem a interatividade como mera aplicação oportunista de mais um modismo para significar velhas interpretações como diálogo e reciprocidade.

Primo (2005)²² contesta o uso da palavra “interatividade” e reúne críticas às diversas tendências no estudo da interação mediada por computador: tecnicista, informacional, transmissionista, antropomórfico e mercadológico. A partir dessa problemática, Primo defende uma abordagem sistêmico-relacional, fundada nas contribuições oferecidas pelas pesquisas sobre complexidade e comunicação interpessoal.

É bastante comum ler-se que enquanto a comunicação de massa configura-se como “um-todos” (uma mensagem idêntica é enviada para todos a partir de um centro de distribuição, como na transmissão televisiva), as tecnologias informáticas permitem o que se chama de “um-um” ou “todos-todos”. Apesar disso, como se viu, alguns modelos e teorias utilizados para o estudo da comunicação de massa são transpostos para a discussão da dita “interatividade” (conceito este que este autor prefere evitar, diante de seu uso elástico e impreciso). Diante das dificuldades que daí emergem, e reconhecendo que o estudo das interações mediadas por computador demandam um certo olhar que as teorias da comunicação de massa (“um-todos”) não dão conta, este trabalho vai buscar justamente na comunicação interpessoal (interações de tipo “um-um” e “todos-todos”) sua fundamentação. (PRIMO, 2005)²³

Mesmo reconhecendo que são críticas pertinentes, é preciso enfatizar que há muito mais a dizer sobre esse conceito, que cada vez mais ganha centralidade na cibercul-

tura e, particularmente, sobre sua importância em educação. Sendo assim, faz-se necessário atentar para o sentido depurado do termo, na perspectiva da libertação da comunicação da lógica da transmissão.

Interatividade é um conceito de comunicação, e não de informática. Pode ser empregado para significar a comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e entre usuário e serviço. No entanto, para que haja interatividade é preciso garantir basicamente duas disposições: dialógica, que associa emissão e recepção como pólos antagônicos e complementares na co-criação da comunicação e a intervenção do usuário ou receptor no conteúdo da mensagem ou do programa abertos a manipulações e modificações por parte do interlocutor. Essas disposições refletem uma mudança no esquema clássico de comunicação e são consideradas essenciais ao entendimento do conceito complexo de interatividade.

É preciso colocar em destaque o trio básico emissão-mensagem-recepção, evocando Marchand²⁴, quando trata de “*uma mudança fundamental do esquema clássico da comunicação*”. Essa mudança ocorre quando o modelo da mídia de massa, baseado na destruição de informação, perde o centro da cena para a modalidade interativa de comunicação, em que todos podem participar e intervir num processo de co-autoria, com opção para selecionar, combinar e permutar as informações, além de produzir outras narrativas possíveis na sua potencialidade.



Os aspectos fundamentais da interatividade que pode ser encontrada no ciberespaço são:

- participação-intervenção: participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada; significa interferir na mensagem de modo sensório-corporal e semântico;
- bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois pólos codificam e decodificam;
- permutabilidade-potencialidade: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações potenciais. (2006)²⁵

O professor que quiser lançar mão da interatividade assim definida atuará não mais como guardião e transmissor de conhecimentos, mas como propiciador de múltiplas oportunidades de experimentações, de múltiplas expressões; como disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permite múltiplas ocorrências; como provocador de situações de inquietação criadora; como arquiteto colaborativo de percursos em redes de conexões; como mobilizador da experiência do conhecimento.

O aprendiz, por sua vez, não atuará mais como receptor de conhecimentos a serem reproduzidos no dia da prova. Ele adentra e opera com os conteúdos de aprendizagem propostos pelo professor. Neles inscreve sua emoção, sua intuição, seus anseios, seu gosto, sua imaginação, sua inteligência, na perspectiva da co-autoria.

O professor pressupõe a intervenção do aprendiz que passa a ser um co-autor do conhecimento. Pressupõe sua participação-intervenção e modela sua proposição à criação de modo que o aprendiz atue como co-autor. Participar é, portanto, muito mais que responder “sim” ou “não”, é muito mais que escolher uma opção dada. Participar é interferir no processo de criação do conhecimento. É produção conjunta do emissor que torna-se propositor e do receptor que assume o papel de participador, de co-criador. Em educação online, o professor precisará cuidar da materialidade da ação interativa nas interfaces do ambiente “virtual” de aprendizagem. E quanto mais se dispuser a aprender com sua dinâmica comunicacional, mas próximo estará das orientações formuladas pelos mestres Freire, Vygotsky e Tardif.

A MATERIALIDADE DA AÇÃO INTERATIVA NAS INTERFACES ONLINE

Na sala de aula online, o professor cuida da materialidade da ação interativa disponibilizando e promovendo agenciamentos de comunicação que favorecem o diálogo e a cooperação entre os estudantes. Para isso, ele parte de três princípios:

1. A comunicação e o conhecimento se realizam em cooperação entre alunos e com o professor.
2. Os grupos de trabalho em redes de co-criação buscam e avaliam informações, criando o conhecimento e ampliando a comunicação.

3. O professor disponibiliza meios de modos de participação-intervenção, de bidirecionalidade-hibridação e de permutabilidade-potencialidade, propõe projetos de trabalho, acompanha os grupos de trabalho e mobiliza a sinergia entre as competências diversas.

Assim, ele socializa liberdade, diversidade, diálogo, cooperação e co-criação quando tem a materialidade da ação interativa baseada nesses mesmos princípios. Dessa forma, promove integração, sentimento de pertença, trocas, crítica e autocrítica, discussões temáticas e elaborações colaborativas, como exploração, experimentação e descoberta.

O professor precisará se dar conta de que tudo isso é possível em interfaces da internet. Inicialmente precisará distinguir “ferramenta” de “interface”. Ferramenta é o utensílio do trabalhador e do artista empregado nas artes e ofícios. A ferramenta realiza a extensão do músculo e da habilidade humanos na fabricação, na arte. Interface é um termo que na informática e na cibercultura ganha o sentido de dispositivo para encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional, dialógica ou polifônica. A ferramenta opera com o objeto material e a interface é um objeto “virtual”. A ferramenta está para a sociedade industrial como instrumento de fabricação, de manufatura. A interface está para a cibercultura como espaço online de encontro e de comunicação entre interlocutores geograficamente dispersos, mas em presença “virtual”.

A internet comporta diversas interfaces. Cada interface reúne um conjunto de elementos de *hardware* e *software* destinados a possibilitar aos internautas trocas, intervenções, agregações, associações e significações como autoria e co-autoria. Pode integrar várias linguagens (sons, textos, fotografia, vídeo) na tela do computador. A partir de ícones e botões, acionados por cliques do *mouse* ou de combinação de teclas, janelas de comunicação se abrem, possibilitando interatividade usuário-tecnologia, tecnologia-tecnologia e usuário-usuário. Seja na dimensão do “um-um”, do “um-todos”, seja no universo do “todos-todos”.

Algumas das interfaces online mais conhecidas são *chat*, fórum, lista e *blog*. Elas podem ser disponibilizadas em sites educacionais e em ambientes online de aprendizagem, também conhecidos como LMS, AVA ou plataforma. Enquanto ambientes ou espaços de encontro, propiciam a criação de

comunidades virtuais de aprendizagem. O professor pode lançar mão dessas interfaces para a co-criação da comunicação e da aprendizagem em suas salas de aula presencial e online. Elas favorecem integração, sentimento de pertença, trocas, crítica e autocrítica, discussões temáticas, elaboração, colaboração, exploração, experimentação, simulação e descoberta.

O *chat* é um espaço online de bate-papo síncrono (com hora marcada) com envio e recepção simultâneos de mensagens textuais e imagéticas. Professor e aprendizes podem propor o tema e debatê-lo. Podem convidar outros participantes do curso e colaboradores externos, agendando dia e hora. Os temas podem ser vinculados às unidades ou atividades do curso, porém muitas vezes tomam rumos próprios, numa polifonia favorável ao estreitamento dos laços de interesses e desbloqueio da participação.

O *chat* potencializa a socialização online quando promove sentimento de pertencimento, vínculos afetivos e interatividade.

Mediado ou não, permite discussões temáticas e elaborações colaborativas que estreitam laços e impulsionam a aprendizagem. O texto das participações é quase sempre telegráfico, ligeiro, não-linear e próximo da linguagem oral, efervescente e polifônico. Pode ser tomado como documento produzido pelo grupo e enviado para o cursista que não pôde estar presente. Não necessariamente como mediador do *chat*, o professor

cuida da co-presença potencializada em interatividade. No lugar da obrigação burocrática em torno das atividades de aprendizagem, valoriza o interesse na troca e na co-criação da aprendizagem e da comunicação. Não apenas o estar-junto online na base da emissão de performáticos fragmentos telegráficos, mas o cuidado com a expressão profunda de cada participante. Não apenas o esforço mútuo de participação para ocupar a cena do *chat*, mas a motivação pessoal e coletiva pela confrontação livre e plural. Não apenas a Torre de Babel feita de cacos semióticos caóticos, mas a teia hipertextual das participações e da inteligência coletiva. Mesmo que cada participante seja para o outro apenas uma presença virtual no fluxo das participações textuais-imagéticas, há sempre a possibilidade da aprendizagem dialogada, efetivamente construída.

O fórum é um espaço online de discussão em grupo. Tal como no *chat*, os internautas conversam entre si. A diferença é que o *chat* é síncrono (as pessoas se encontram com hora marcada) e o fórum é assíncrono (as participações em texto, em imagens ficam disponibilizadas nesse espaço, esperando que



• • •

*A interface está para a
cibercultura como espaço
online de encontro e de
comunicação entre
interlocutores geograficamente
dispersos, mas em
presença “virtual”.*

alguém do grupo se dê conta e se posicione a respeito). No fórum, o professor abre provocações em texto – ou em outras fontes de visibilidade – e, juntamente com os estudantes, desdobra os dinâmicos de discussões sobre temas de aprendizagem. Em interatividade assíncrona, os participantes podem trocar opiniões e debater temas propostos como provocações à participação. Para participar com sua opinião, o cursista clica sobre um dos temas e posta seu comentário, expressando sua posição em elos de discussões em torno da provocação. O aprendiz também pode iniciar um debate propondo um novo tema, fazendo da sua participação uma provocação que abre novos elos de discussões. Ele emite opinião, argumenta, contra-argumenta e tira dúvida. Todas as participações ficam disponibilizadas em *links* na tela do fórum. O aprendiz pode atuar sobre qualquer uma, sem obedecer necessariamente a uma seqüência de mensagens postadas de acordo com as unidades temáticas do curso. A qualquer hora, ele se posiciona sobre qualquer participação postando a sua mensagem, cujo título fica em destaque na tela, convidando a mais participações.

A lista de discussão é um espaço online que reúne uma comunidade virtual por e-mail. Cada integrante da comunidade envia e-mail para todos, de modo que todos podem interagir com todos. O participante pode disparar mensagens acionando o livre trânsito pelo coletivo. Pode abordar o tema que quiser, seja pertinente ao curso, seja em paralelo. Cava parcerias, faz críticas, provoca bidirecionalidade e co-criação. O professor pode fazer uso dessa interface para estender discussões iniciadas em aula presencial ou na própria lista. Em lugar de subutilizá-la apenas divulgando ou trocando informações, pode construir conhecimento na dialógica e na colaboração.

O *blog* é um diário online no qual seu responsável publica histórias, notícias, idéias e imagens. Se quiser, ele pode liberar a participação de colaboradores, que terão acesso para também publicar no seu *blog*. Como diário aberto, pode ter autoria coletiva, permitindo a todos publicar ou postar seus textos e

imagens, como dialógica, como registro da memória de um curso. Como diário virtual, o professor ou estudante pode disponibilizar conteúdos de aprendizagem e postar sua produção pontual. O responsável cuida da publicação do conteúdo diário e da interação com os comentários postados pelos leitores-interatores. O *blog* abriu caminho para congêneres como o *fotolog*, que permite publicar imagens ou fotos que os visitantes podem comentar. O responsável pelo blog libera o seu espaço para mensagens e para inclusão de novas imagens.

Um site da internet é um espaço, ambiente ou lugar na WWW (*World Wide Web*) que oferece informações sobre determinada pessoa, empresa, instituição ou evento. É acessado através de um endereço que indica exatamente sua localização no ciberespaço. O professor pode ter o seu site e nele incluir diversas interfaces que permitam seu encontro com os aprendizes. Ele pode disponibilizar textos, imagens, animações gráficas, sons e até vídeos, que irão compor propostas de aprendizagem, fazendo do seu site uma extensão da sua sala de aula presencial. O professor que se dispuser a construir seu site ou mesmo a encomendar um, deve cuidar para que supere, de fato, o paradigma da tela da TV. O usuário online pode querer mais do que assistir e copiar. A maioria dos sites ainda tem inveja da TV, deixando assim de se constituir como interface. O site como interface deve reunir pelo menos *chat* e fórum.

O ambiente online de aprendizagem ou LMS (*Learning Management System*) ou AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) ou plataforma é um ambiente de gestão e construção integradas de informação, comunicação e aprendizagem online. Tal como o site, é, na verdade, uma hiperinterface que pode reunir diversas interfaces síncronas e assíncronas integradas. É a sala de aula online não restrita à temporalidade do espaço físico. Nela o professor ou responsável pode disponibilizar conteúdos e proposições de aprendizagem, e pode acompanhar o aproveitamento de cada estudante e da turma. Os aprendizes têm a oportunidade de estudar, de se encontrar a qualquer hora para interagir com os conteúdos propostos, com monitores e com o professor. Cada aprendiz toma decisões, analisa, interpreta, observa, testa hipóteses, elabora e colabora. O professor ou responsável disponibiliza o acesso a um mundo de informações, fornece conteúdo didático multimídia para estudo, objetos de aprendizagem, materiais complementares. Uma vez a par do hipertexto e da interatividade, o professor não disponibilizará apostilas eletrônicas com conteúdos fechados que repetem o falar-ditar do mestre centrado na transmissão para repetição, subutilizando essa poderosa interface.

O ambiente online de aprendizagem deve favorecer a interatividade, entendida como participação colaborativa, bidirecionalidade e dialógica, e conexão de teias abertas como elos que traçam a trama das relações. O informata que programa esse ambiente conta, de início, com o fundamento digital, mas, para garantir hipertexto e interatividade, terá que ser capaz de construir interfaces favoráveis à criação de conexões, interferências, agregações, multiplicidade, usabilidade e integração de

várias linguagens (sons, textos, fotografia, vídeo). Terá que garantir a possibilidade de produção conjunta do professor e dos alunos e aí a liberdade de trocas, associações e significações como autoria e co-autoria.

O professor deverá observar que o site ou AVA precisa ser uma obra aberta, no qual a imersão, navegação, exploração e a conversação possam fluir na lógica da colaboração. Isso significa que o AVA deve agregar a criação no devir, todos os participantes poderão contribuir no seu design e na sua dinâmica curricular. Ele terá, portanto, que atentar para cuidados essenciais. Santos (2003) sugere alguns:

- Criar sites hipertextuais que agreguem intertextualidade, conexões com outros sites ou documentos; intratextualidade, conexões com no mesmo documento; multivocalidade, agregar multiplicidade de pontos de vistas; navegabilidade, ambiente simples e de fácil acesso e transparência nas informações; mixagem, integração de várias linguagens: sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas; multimídia, integração de vários suportes midiáticos.
- Potencializar comunicação interativa síncrona, comunicação em tempo real e assíncrona, comunicação a qualquer tempo – emissor e receptor não precisam estar no mesmo tempo comunicativo.
- Criar atividades de pesquisa que estimulem a construção do conhecimento a partir de situações problemas, em que o sujeito possa contextualizar questões locais e globais do seu universo cultural.
- Criar ambiências para avaliação formativa, em que os saberes sejam construídos num processo comunicativo de negociações no qual a tomada de decisões seja uma prática constante para a (re) significação processual das autorias e co-autorias.
- Disponibilizar e incentivar conexões lúdicas, artísticas e navegações fluidas.²⁶

O professor seria então aquele que oferece possibilidades de aprendizagem disponibilizando conexões para recorrências e experimentações que ele tece com os alunos. Ele mobiliza articulações entre os diversos campos de conhecimento, tomados como rede inter/transdisciplinar e, ao mesmo tempo, estimula a participação criativa dos alunos, considerando suas disposições sensoriais, motoras, afetivas, cognitivas, culturais e intuitivas. Assim ele constrói a socialização na educação interativa.

CONCLUSÃO

Muitos professores sabem que é preciso investir em relações de reciprocidade para construir o conhecimento. Aprenderam isso com Vygotsky, Freire, Tardif e com outros importantes teóricos da educação que destacaram o papel da interação e da dialógica como fundamentos da aprendizagem. Eles entenderam que a aprendizagem é um processo de construção dos

discentes que elaboram os saberes graças e através da participação colaborativa, da co-criação.

No entanto, muitas vezes falta aos professores o tratamento adequado da comunicação, de modo que se permita efetivar a materialidade da ação interativa em lugar da transmissão e da memorização. Mesmo inspirados nos excelentes autores, os professores permanecem apegados à transmissão porque não desenvolveram uma atitude comunicacional que favoreça as interações e a dialógica na aprendizagem.

Então podem concluir que é necessário desenvolver uma atitude comunicacional não apenas atenta para as interações, mas que as promova de modo efetivo. Essa atitude supõe estratégias específicas desenvolvidas a partir da percepção crítica de uma mudança paradigmática em nosso tempo. Essa mudança manifesta-se, por exemplo, com a transição da tela da TV para a tela do computador ou com a emergência de uma nova cultura das comunicações entendida como cibercultura.

A tela da TV é um plano de irradiação com as duas dimensões: altura e largura. A tela do computador permite imersão. Além de altura e largura, tem profundidade, que permite ao usuário interagir, e não meramente assistir. Permite adentrar, operar, agregar, modificar, compartilhar e co-criar. Com a pedagogia da transmissão os professores estão no mesmo paradigma da TV. Eles são transmissores iluminados que editam e distribuem os conteúdos de aprendizagem para os alunos receptores e sem luz. Estes, por sua vez, migram da tela da TV para a tela do computador conectado à internet em busca de interatividade.

Os professores, seja na educação presencial “inforrica” e “infopobre”, seja na educação online, estão convidados a atentar para o nosso tempo cibercultural, quando o designer de *games* e o webdesigner não apresentam uma história para se ver, ouvir ou assistir, mas oferecem uma rede de conexões em territórios abertos a navegações, interferências e modificações. Eles podem se dar conta dessa atitude comunicacional e tomá-la como base para releitura dos seus mais queridos teóricos da educação, e como inspiração na construção de alternativas às práticas de transmissão que predominam mundialmente em sua docência.

NOTAS

¹ PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 19-30, 2006. p. 25.

² CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo : Paz e Terra, 1999.

³ *Id.* *Galáxia internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 2003. p. 255.

⁴ *Apud.* LEMOS, André. Cibercultura. Alguns pontos para entender nossa época. In: LEMOS, André. CUNHA, Paulo (Orgs). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre : Sulina, 2003.

⁵ SILVA, Marco (Org). *Educação online*. São Paulo : Loyola, 2003. p. 3.

- ⁶ LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo : Editora 34, 1999. p. 32.
- ⁷ **Id. ibid.**, p. 92.
- ⁸ “Ao retirar a informação do mundo analógico – o mundo ‘real’, compreensível e palpável para os seres humanos – e transportá-la para o mundo digital, nós a tornamos infinitamente modificável. [...] nós a transportamos para um meio que é infinita e facilmente manipulável. Estamos aptos a, de um só golpe, transformar a informação livremente – o que quer que ela represente no mundo real – de quase todas as maneiras que desejarmos e podemos fazê-lo rápida, simples e perfeitamente. [...] Em particular, considero a significação da mídia digital sendo manipulável no ponto da transmissão porque ela sugere nada menos que um novo e sem precedente paradigma para a edição e distribuição na mídia. O fato de as mídias digitais serem manipuláveis no momento da transmissão significa algo realmente extraordinário: usuários da mídia podem dar forma a sua própria prática. Isso significa que informação manipulável pode ser informação interativa” (FELDMAN, Tony. **Introduction to digital media**. New York : Routledge, 1997. p. 4.)
- ⁹ SILVA, Marco **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro : Quartet, 2006.
- ¹⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2003.
- ¹¹ **Id. A importância do ato de ler**, São Paulo : Cortez, 1982. p. 30.
- ¹² **Id. Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1978. p. 98.
- ¹³ VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo : Martins Fontes, 1994. p. 112.
- ¹⁴ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ) : Vozes, 2002.
- ¹⁵ **Id. ibid.**, p. 166.
- ¹⁶ **Id. ibid.**, p. 149.
- ¹⁷ **Id. ibid.**
- ¹⁸ LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos I. da Costa. Rio de Janeiro: Editora, 34, 1993, p. 8.
- ¹⁹ SANTOS, Edméa Oliveira dos *et al.* Competências para docência online: implicações para formação inicial e continuada de professores tutores do FGV online. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, Abed, Florianópolis, dez., 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/149tcb4.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2007. p. 6.
- ²⁰ LÉVY, Pierre. (1999) **op. cit.**
- ²¹ SILVA, Marco. Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line. **Diálogo Educacional** : Revista do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 93-109, 2004. p. 12.
- ²² PRIMO, Alex. **Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador**. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOtF0und/404_45.htm>. Acesso em: 2 jun. 2007.
- ²³ **Id. ibid.**, p.10-11.
- ²⁴ MARCHAND, Marie. **Les paradis informationnels**: du Minitel aux services de communication du futur. Paris : Masson, 1987.
- ²⁵ SILVA, Marco, **Sala de aula interativa**. 4.ed. Rio de Janeiro : Quartet, 2006.
- ²⁶ SANTOS, Edméa O. articulação de saberes na EAD on-line: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco (org). **Educação online**. São Paulo : Loyola, 2003. p. 225.

ABSTRACT

Marco Silva; Tatiana Claro. *Online teaching and transmission pedagogy.*

This article reflects on the challenges faced by teachers used to in-class courses, for centuries based on transmission pedagogy, now called upon to teach online. The theoretical framework included the treatment of online interfaces with their characteristics that favor sharing and collaboration between teachers and students. Starting from assumptions of interactivity and cyberculture theories, and the critique of classroom teaching practices in Vygotsky, Freire, and Tardif, the article shows that teacher investment in interactivity, understood as the dialogical collaboration in interface use, enhances teaching and learning in Internet courses. It highlights the communicational dynamics implied in the various interfaces as effective possibilities for quality education.

Keywords: *Online education; Transmission pedagogy; Interactivity.*

RESUMEN

Marco Silva; Tatiana Claro. *La docencia en línea y la pedagogía de la transmisión.*

Este texto plantea reflexiones sobre los desafíos que tendrá que enfrentar el profesor que está acostumbrado a la clase presencial, secularmente basada en la pedagogía de la transmisión, y quien, de aquí en adelante se ve convocado a dar clases en línea. El cuadro teórico contempla el tratamiento de las interfaces en línea con sus características que favorecen la modalidad del compartir y de la colaboración entre el docente y los dicentes. A partir de los presupuestos de la teoría de la interactividad, de la teoría de la cibercultura y de la crítica a la práctica docente presencial en Vygotsky, Freire y Tardif demuestra que lo que el profesor invierte en la interactividad, entendida como colaboración y dialógica en el uso de las interfaces, potencia la docencia y el aprendizaje de los cursos por Internet. Destaca la dinámica comunicacional propia de las diversas interfaces como posibilidad efectiva de calidad en educación..

Palabras clave: *Educación en línea; Pedagogía de la transmisión; Interactividad.*