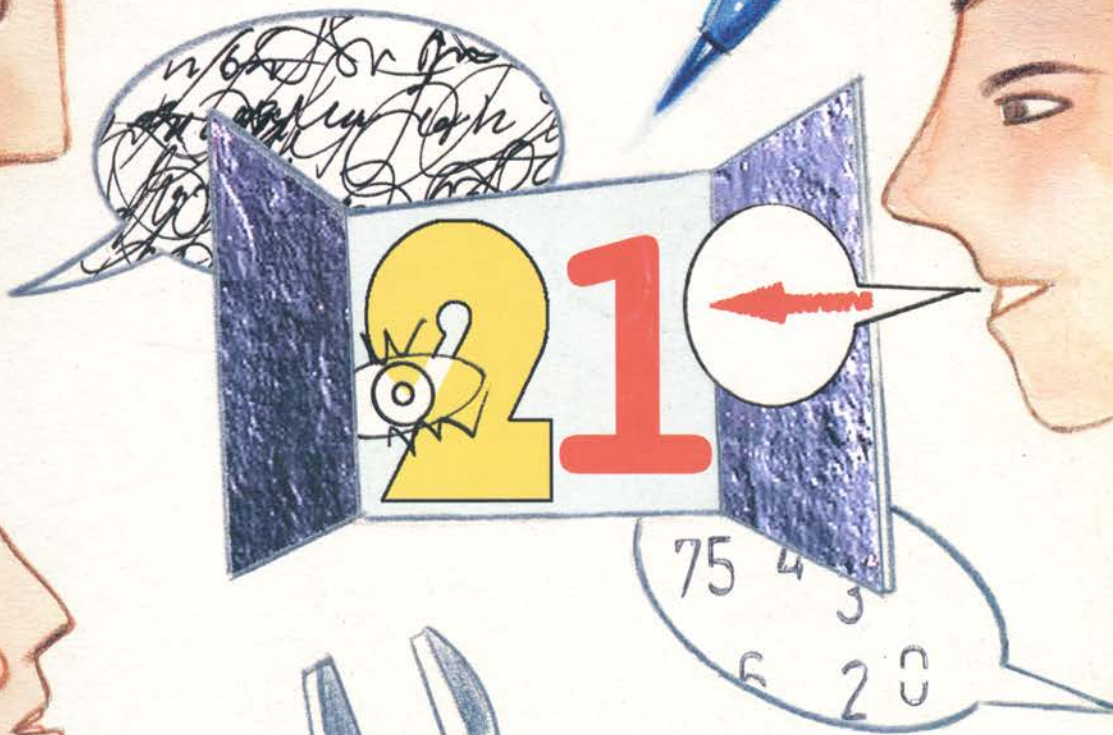


BOLETIM TÉCNICO DO SENAC

ISSN 0102-549X

Volume 28 nº3 setembro/dezembro 2002



A Revista da Educação Profissional

Ilustração: Liberati

A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB A ÓTICA DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Ronaldo Marcos de Lima Araújo*

Abstract

This article intends to analyze the current reform of the Professional Education in Brazil, based on the notion of competences through a documental research. It also intends to evidence the challenges that this reform will face, its purposes, the procedures that it will use to make it concrete, the competence's conception and its relations to a Pedagogy of Competences, and its limitations in function of the use of individualistic and pragmatist approach.

Key-words: Pedagogy of the competences; Professional Education; Work; Education.

Analisamos no presente trabalho as irradiações das formulações que constituem a chamada Pedagogia das Competências² nas políticas públicas brasileiras de educação profissional. Procuramos alcançar tal intento por meio do estudo dos documentos que visam definir as novas regulamentações, as diretrizes operacionais e os parâmetros curriculares para essa modalidade educacional em nível nacional. Para isso, privilegiamos a análise do Parecer 16/99 da Câmara de Educação Básica do CNE – Conselho Nacional de Educação³, e outros documentos oficiais que materializam uma reforma geral da educação profissional, requerendo, portanto, o estudo sobre o seu conteúdo, os seus objetivos manifestos, as suas referências e as suas possíveis implicações.

O Parecer 16/99⁴ define as “diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico” como um conjunto de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e planejamento da educação profissional de nível técnico⁵ (Brasil, 1999).

O Parecer homologado foi elaborado objetivando materializar as diretrizes contidas na LDB e no Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997⁶, considerando, ainda, duas premissas emanadas do Aviso Ministerial nº 382/98:⁷ a definição de metodologias de elaboração de currículos pautadas na idéia de competências profissionais gerais por área e a garantia, para as instituições formadoras, de autonomia e flexibilidade para a construção de currículos tendo em vista o atendimento às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.

Aqui, buscamos evidenciar os problemas que essas diretrizes visam enfrentar e quais as suas finalidades, os procedimentos propostos para a persecução dessas finalidades, a concepção de competência utilizada, as aproximações e distanciamentos dessas proposições em relação à Pedagogia de Competências e as limitações que elas apresentam em função, principalmente, do uso de um referencial individualista e pragmatista.

1. PROBLEMAS A REFORMA QUER ATACAR

O conjunto de normas e diretrizes para a educação profissional emanadas do Parecer 16/99⁸ se coloca na perspectiva de enfrentamento de alguns problemas observados na educação profissional praticada no Brasil. Tais problemas podem ser assim elencados: falta de sintonia com a realidade; o histórico dualismo entre educação profissional e ensino médio, com aquela voltada unicamente para o fazer; a má qualidade da formação dos técnicos de nível médio; e a orientação assistencialista e economicista da educação profissional.

A partir da identificação destas situações-problema relativas à educação profissional no Brasil, o parecer indica as suas finalidades. Além da capacidade para o fazer bem-feito, expressa na noção de competência com a qual trabalha, o Parecer 16/99⁹ se propõe a configurar uma educação profissional ajustada à nova realidade econômica internacional, que promova a competitividade do país e o desenvolvimento humano, que eleve a qualidade da formação dos técnicos de nível médio e amplie sua compreensão acerca dos processos produtivos e que atenda às demandas do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos.

Ao se propor enfrentar o problema da falta de sintonia entre educação profissional e a atual configuração societal, procura-se no Parecer um modelo de educação profissional ajustado à realidade surgida a partir da década de 1980, que estaria requerendo

sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).¹⁰

Defende-se, para tanto, uma flexibilidade pedagógica que permita a revisão e a atualização permanente dos currículos de modo que “prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).¹¹

O Parecer 16/99 é colocado como conjunto de diretrizes que também visa a enfrentar o histórico dualismo da educação no Brasil entre formação profissional e educação geral, “produto da sociedade dividida entre elites condutoras e a maioria da população”. Para isso, define que um tipo de formação não dicotômica possa ser construído pelo uso de competências comuns das

áreas na educação profissional.

Busca-se, assim, uma qualificação não restrita aos postos de trabalho, mas voltada para áreas profissionais. Tal idéia assemelha-se à idéia de áreas ocupacionais, defendida em documento da CINTERFOR¹², que restringe a ampliação da qualificação às diferentes funções de um mesmo contexto ocupacional.

No Parecer¹³ também se coloca como meta a “alteração radical da educação profissional brasileira, improvisada e de má qualidade”, “herdada da profissionalização universal e compulsória instituída pela Lei Federal nº 5.692/71”¹⁴, que tinha carga horária reduzida para a educação geral e que teria criado uma falsa ilusão no imaginário das camadas populares de melhoria da empregabilidade.

O Parecer¹⁵ é colocado, então, na perspectiva de direcionar práticas de educação profissional de qualidade e que promovam a equidade. Resgata-se da LDB, a referência para uma educação que congregue padrão de qualidade com a idéia de equidade.¹⁶

Por fim, o Parecer¹⁷ se propõe a superar uma concepção de educação profissional assistencialista e economicista, voltada unicamente ao atendimento imediato das demandas do mercado de trabalho. Defende-se, para isso, que a garantia da elevação da educação geral dos trabalhadores deva ser capaz de assegurar um tipo de formação pautada no atendimento das demandas dos indivíduos, da sociedade e do mercado através de uma organização curricular flexível, pautada na idéia de competências por áreas.

A explicitação das finalidades que devem nortear a educação profissional contidas no parecer 16/99¹⁸ deixa nítida a sua aproximação às finalidades da Pedagogia das Competências, apresentadas por seus divulgadores e que a definem como capaz de elevar o nível de qualificação dos trabalhadores, desenvolver uma educação de tipo integral, promover o desenvolvimento da autonomia e da participação dos trabalhadores na vida das empresas, desenvolver uma capacidade real de trabalho e conjugar interesses de empresários e trabalhadores (Araujo).¹⁹

2. A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NOS DOCUMENTOS DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No documento que define as diretrizes para a educação profissional, define-se competência como capacidade pessoal de articular autonomamente os saberes (saber, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. É “um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).²⁰ Aceita-se, portanto, a maneira geral como a noção de competência vem sendo identificada na literatura internacional a partir do trio saber, saber-fazer e saber-ser. Associa-se, porém, tal noção a uma estética da sensibilidade, a uma ética da identidade,

e a uma política de igualdade²¹, referências axiológicas que devem orientar a organização pedagógica e curricular da educação profissional e todas as situações práticas de aprendizagem.

A estética da sensibilidade, princípio orientador da educação profissional, afirma valores estéticos que devem ter como parâmetros o respeito ao “Ethos profissional”. Deve significar a valorização do trabalho bem feito, relacionando-se com os conceitos de qualidade e de respeito ao cliente. Assume-se que a incorporação desse princípio se apresenta como respeito pelo outro e como elemento imprescindível ao desenvolvimento pleno da cidadania.

A política da igualdade coloca-se como um valor que deve direcionar a educação profissional no sentido da universalização dos direitos básicos de cidadania e da redução das desigualdades. A idéia de laboralidade é assim colocada como indicador de eficiência e de construção da igualdade. Entende-se que a educação profissional, se for eficaz para aumentar a laboralidade, contribui para a inserção bem-sucedida no mercado de trabalho, ainda que não tenha poder, por si só, para gerar emprego (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).²² Considera-se, portanto, que a educação profissional é determinante para a universalização do trabalho, através do desenvolvimento da laboralidade, sendo este o principal eixo da política da igualdade.

A ética da identidade, colocada como valor que deve promover a identificação do indivíduo com seu trabalho, pressupõe a possibilidade de que o indivíduo, a partir de uma autonomia intelectual e ética constituída durante a educação básica e munido de competências, possa ter maior autonomia para gerenciar sua vida profissional, decidindo entre alternativas diferentes, tanto na mera execução de tarefas laborais como na definição de caminhos, procedimentos ou metodologias mais eficazes para produzir com qualidade (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).²³

A ética da identidade requer, ainda, o desenvolvimento da solidariedade e da responsabilidade do trabalhador, ao lado do respeito às regras. Sob uma visão estóica do trabalho, acredita-se que esta ética seja capaz de gerar recompensas subjetivas a quem trabalha com qualidade e assim promover a cidadania.

A perspectiva de uma “nova” educação profissional, pautada na noção de competência, nos moldes como está colocada no Parecer 16/99²⁴, é associada, portanto, à possibilidade de gerar qualidade no trabalho e respeito ao outro, através da estética da sensibilidade, de promover a redução das desigualdades, a democracia e a melhoria da vida, através do desenvolvimento da laboralidade dos indivíduos, e promover satisfações subjetivas e a cidadania, resultantes do trabalho bem-feito e da identificação do indivíduo com seu trabalho.

Aproxima-se das finalidades assumidas internacionalmente pelos divulgadores da Pedagogia das Competências que, de forma otimista, propagam que estas abordagens apresentam possibilidades de contribuição para o desenvolvimento das capacidades humanas, o progresso econômico, a redução das desigualdades, o fortalecimento da democracia e a felicidade dos trabalhadores (Cf Araujo, 2001).²⁵

3. AS ORIENTAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Que procedimentos são indicados para que a educação profissional possa ser capaz de desenvolver as competências e efetivar as finalidades que o Parecer lhe imputa? Duas estratégias se destacam e constituem a espinha dorsal da educação profissional proposta pelo CNE: a separação e articulação entre educação profissional e ensino médio e a elevação da formação de cultura geral dos técnicos.

3.1. A separação e articulação entre educação profissional e ensino médio

A superação da educação profissional improvisada e de má qualidade deve ser conseguida, segundo o Parecer, através de um movimento de separação e articulação entre educação profissional e ensino médio, que possibilitaria eliminar a “pseudo-integração que nem preparava para a continuidade de estudos nem para o mercado de trabalho” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).²⁶

Acreditando-se em uma vinculação obrigatória entre educação profissional e ensino médio, são definidas as finalidades diferenciadas para essas modalidades de ensino. Desta forma, cabe ao ensino médio, no contexto da profissionalização, a preparação básica para o trabalho, entendida como etapa de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, desenvolvendo a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos de trabalho e a capacidade de adaptação dos educandos (cf CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).²⁷

Defende-se, portanto, que é no ensino médio que o educando se aprimora como pessoa humana, desenvolve a sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico, bem como compreende os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, que dão suporte para a educação profissional específica.

Segundo o Parecer 16/99 cabe à educação profissional de nível técnico, “destinada a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio”, o desenvolvimento das competências específicas, referentes às habilitações, e das competências por áreas, “necessárias à formação de técnicos de nível médio inseridos em uma sociedade em mutação e ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.²⁸

3.1.1. A articulação entre ensino médio e educação profissional

Segundo o Parecer, a articulação entre ensino médio e educação profissional deve ser compreendida como uma intercomplementariedade que mantém a identidade de ambas as modalidades de ensino. Apóia-se na pressuposição da existência de uma comunhão de finalidades e na possibilidade de ações planejadas e combinadas entre o ensino médio e o ensino técnico.

Nem separação, como foi a tradição da educação brasileira até os anos 70, nem conjugação redutora em cursos profissionalizantes, sucedâneos empobrecidos da educação geral, tal qual a propiciada pela Lei Federal nº 5.692/71 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).²⁹

Acredita-se que a articulação entre ensino médio e educação profissional possa ser garantida por uma base comum axiológica e pedagógica, de tal forma que ambas as modalidades comunguem dos mesmos valores e de um conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas tanto na educação básica quanto na profissional (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).³⁰

Pode-se apreender das considerações anteriores que, sendo a formação geral, assegurada pela educação básica, aquela que forma a pessoa humana, que desenvolve a autonomia intelectual e o pensamento crítico, que assegura a posse dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, resta à educação profissional, fase complementar àquela, preparar o indivíduo para o trabalho específico demandado pelas empresas.

Se considerarmos que, segundo o Parecer 16/99,³¹ “são as competências diretamente concernentes ao requerido pelas respectivas qualificações ou habilitações profissionais” que determinam a identidade do ensino técnico, também podemos apontar que, apesar do discurso contrário, a reforma em curso da educação profissional dá claras indicações de reafirmação do histórico dualismo entre educação geral e profissional, definindo ao ensino médio a função de formação do pensamento científico e ao ensino técnico a profissionalização específica.

Corroboramos, assim, com o que diz Ferretti³² a esse respeito:

No nosso entender, a reforma reproduziu a dualidade histórica do ensino brasileiro entre educação geral e profissional, posto que, diferentemente do que afirma o documento, não apenas teremos a continuidade de uma educação profissional dirigida aos que têm baixa escolaridade e inserção social desfavorável, como também a teremos como paliativo ao desemprego gerado pelas mesmas circunstâncias históricas e paradigma produtivo que levam o MEC a pautar a educação pelo “modelo de competência”. E a teremos, como sempre, também assistencialista, contrariando o documento. A “educação profissional básica” é a expressão disso.

3.2. A elevação da formação geral dos técnicos

A solução para a má qualidade da educação profissional é encontrada na elevação da formação de cultura geral dos técnicos, a qual deve ser assegurada pela garantia de ensino básico igual para todos e do desenvolvimento de competências básicas, competências profissionais gerais e de competências profissionais específicas de cada habilitação.

As competências básicas são entendidas como aquelas que constituem a preparação básica para qualquer tipo de trabalho,

como a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a compreensão sobre os fundamentos científicos e tecnológicos em que está envolvida a produção. Devem ser desenvolvidas pela educação básica que garantiria, assim, uma sólida educação geral, capacitando os cidadãos para uma aprendizagem autônoma e contínua.

As competências gerais, comuns aos técnicos de cada área, são compreendidas como conhecimentos e atributos humanos vinculados à idéia de polivalência e que devem permitir aos técnicos o trânsito sobre diversos serviços e setores de uma mesma área profissional e, para tal, devem ser desenvolvidas tanto pelo ensino médio como pela educação profissional.

As competências específicas determinariam a identidade da profissionalização e seriam determinadas pelas habilitações profissionais e desenvolvidas exclusivamente durante a educação profissional, vedando-se a inclusão de conteúdos e disciplinas próprias do ensino médio na educação profissional. Entretanto, o contrário é admitido: o ensino médio pode utilizar até 25% de sua carga horária para o desenvolvimento de competências gerais.

Parte-se, assim, de uma idéia de complementação entre ensino médio e educação profissional, defendendo-se que a soma das partes, formação geral ampla e educação profissional estreita, pode formar técnicos competentes e críticos. Desconsidera-se, assim, que não basta que se faça a soma de partes para que se desenvolva a compreensão ampla sobre os fenômenos da realidade em geral e dos processos de trabalho em particular. Desconsidera-se ainda a necessidade do estabelecimento de relações entre os temas específicos entre si e com aspectos gerais da realidade, como meio da compreensão dialética dos fenômenos, de sua interdependência e de sua historicidade (Pistrak).³³

3.3. A organização da educação profissional de nível técnico

O Parecer 16/99³⁴, do CNE, estabelece as orientações e os princípios específicos que devem orientar a organização da educação profissional.

Consta no Parecer, como princípio específico orientador da educação profissional, a idéia de que o atendimento às demandas do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos pode ser atingido através de uma educação profissional pautada no desenvolvimento da laboralidade. Busca-se, assim, estruturar um tipo de formação profissional que desenvolva a capacidade de o técnico manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis, transitando entre variadas atividades produtivas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).³⁵

A idéia de competência para a laboralidade implica, para as instituições de educação profissional, a organização de programas que inclua conteúdos e meios que favoreçam o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas, o tomar decisões e ter iniciativa e a autonomia intelectual.

No Parecer 16/99³⁶, critica-se a legislação anterior à qual a organização dos cursos esteve sujeita, que definia currículos mínimos padronizados, com matérias obrigatórias, desdobradas e tratadas como disciplinas e propõe-se a contextualização da educação profissional e o seu “ajuste” à nova realidade do mundo do trabalho através da flexibilização curricular, abrindo possibilidades de os planos serem erigidos com base em disciplinas, etapas ou módulos, em atividades nucleadoras, projetos, metodologias e na gestão dos currículos.

A flexibilização da educação profissional exigiria, ainda, um tratamento interdisciplinar dos programas formativos, como forma de integração dos estudos de diferentes campos que serão mobilizados tendo em vista as competências a desenvolver nos cursos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).³⁷

Apesar de não indicar a sua obrigatoriedade, o Parecer propõe a utilização da metodologia de módulos como estratégia de flexibilização curricular da educação profissional de modo a permitir que a educação profissional atenda às mutáveis demandas das empresas, da sociedade e dos indivíduos. Desta forma, abre-se a possibilidade de variação da duração dos cursos de educação profissional, tendo em vista o perfil profissional de conclusão que se pretende, as competências constituídas no ensino médio e as competências adquiridas por outras formas. Garante-se, no entanto, uma carga horária mínima definida para cada qualificação ou habilitação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).³⁸

Ferretti³⁹ questiona a concepção implícita da estrutura modular, que toma o conhecimento como o resultado do somatório de várias habilitações específicas, como procedimento eficaz para formar os profissionais polivalentes sofisticados que o documento propõe, na medida em que o conhecimento orgânico que essa formação exige parece pouco compatível com tal concepção.

Tanguy⁴⁰ também alerta para a possibilidade de perda de sentido dos conteúdos quando considerados a partir, apenas, das necessidades imediatas de seu uso e organizados em módulos independentes.

A contextualização das competências deve ser assegurada ainda, segundo o Parecer 16/99⁴¹, pelo uso de uma metodologia prática, considerando-se o aspecto prático como a marca da educação profissional, que deve constituir e organizar os currículos, inclusive na forma de estágio supervisionado a ser realizado em empresas e outras instituições.

Coloca-se sob a responsabilidade das instituições de ensino a difícil identificação das demandas da sociedade, do mercado de trabalho e dos indivíduos, mas não é feita nenhuma sugestão de instrumentos ou de metodologias para tal, desconsiderando a falta de experiência e conhecimentos institucionais para isso, e nem se fazem indicações quanto ao necessário aporte de recursos e equipamentos que pudessem permitir às escolas assegurar “uma formação que respondesse a essas demandas”.

Quanto ao papel dos docentes, o Parecer indica a necessidade de sua permanente adequação a essa nova configuração da educação profissional de nível técnico através de ações continuadas de formação que devem ser pautadas por competências diretamente voltadas para o ensino de uma profissão. Desta forma, o Parecer define uma lista de competências necessárias, tais como conhecimento das filosofias, conhecimento e aplicação de diferentes formas didáticas, consciência crítica e ética e flexibilidade frente às mudanças, entre outras (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO)⁴², mas também não faz indicações quanto às condições materiais ou salariais que pudessem assegurar a qualidade do trabalho docente.

4. APROXIMAÇÕES COM AS TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

A lógica da reforma da educação profissional evidencia a existência de algumas aproximações entre o que está contido nos seus documentos normatizadores e o que pode ser identificado internacionalmente como pedagogia das competências. Uma primeira e significativa aproximação refere-se ao fato de que a educação profissional defendida pelos documentos da reforma da educação profissional no Brasil tem forte inspiração individualista e pragmatista.

Mesmo que se faça um alerta para que se evitem os modismos e as denominações de cursos com finalidades exclusivamente mercadológicas e para que a escola evite responder a apelos circunstanciais e imediatistas, os documentos da reforma da educação profissional utilizam-se do mesmo referencial pragmatista verificado nas tendências internacionais de desenvolvimento de competências.⁴³

O pragmatismo pode ser verificado na perspectiva normativa de ajuste da educação profissional à realidade dada, sob o discurso de sua contextualização.

Segundo Ferretti, de forma implícita, o Parecer 16/99 subordina a educação aos interesses da produção, pela via do “modelo de competências”, impondo limites à educação profissional demarcados pelas formas possíveis de desenvolvimento econômico. Para este autor, ainda que o discurso se refira à cidadania em geral, o que subsiste é a imagem daquela cujos limites são dados pelos interesses da produção.⁴⁴

Tal como os filósofos pragmáticos (como Dewey⁴⁵ e Rorty⁴⁶) proclamam, a reforma em curso da educação profissional não compromete o seu projeto pedagógico com “utopias políticas remotas” e tem na realidade dada o ponto de partida para as práticas pedagógicas, prendendo-se ao imediato, embora o negue, e favorecendo processos de ajustamento dos indivíduos às diversas situações que estes têm que enfrentar durante suas vidas, não se perspectivando na possibilidade de transformação da realidade mas apenas na possibilidade de seu aperfeiçoamento.

O Parecer se omite quanto ao papel político da educação profissional e caminha no sentido da aceitação da realidade social tal como ela se apresenta e da defesa do ajustamento da educação e dos homens às exigências dos setores produtivos.

Assim, de acordo com os documentos da reforma da educação profissional, a resolução de todos os problemas da educação profissional apresentados parece se encontrar apenas nas modificações de caráter eminentemente didático-pedagógico na mesma.

Considera-se mesmo, evidenciando um “novo entusiasmo pela educação”, que a educação possui força suficiente para promover a redução das desigualdades sociais. Recorremos a Pistrak⁴⁷ para reafirmar a impossibilidade de as escolas corrigirem as injustiças do regime social por “meios intelectuais”. Para este autor, a obra cultural da escola não pode ser efetivada sem que esteja ligada ao trabalho geral de transformação social.

Na perspectiva pragmatista com a qual a reforma da educação profissional é operada, considera-se a formação profissional de um modo utilitarista, onde os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a serem desenvolvidos devam ser definidos pela sua utilidade ao desenvolvimento de capacidades de trabalho requeridas pelo mercado de trabalho. Assim, o desenvolvimento de competências específicas é a marca da educação profissional defendida.

O Parecer 16/99⁴⁸ também considera a educação profissional sob uma ótica individualista, tratando o indivíduo abstratamente, considerando-o isolado, apartado de suas condições sociais e históricas.

Considerando o homem descontextualizado, observa as diferenças entre os homens apenas do ponto de vista individual, negando-se a perspectiva de classe como mediação definidora das identidades dos sujeitos.

Sob o discurso do respeito aos indivíduos e ao mercado, propõe-se a promoção de trajetórias profissionais individuais. Desta forma, como diz Ferretti, o Parecer 16/99 dá um tratamento à qualificação profissional que privilegia o enfoque psicológico em detrimento do social. Assim, a qualificação é entendida como conjunto de atributos individuais resultantes da escolarização geral e/ou profissional e das experiências de trabalho, e desconsideram-se as pesquisas que enfatizam um sentido mais ampliado da qualificação e que a definem, também, pela “correlação de forças que envolvem grupos de trabalhadores em disputas internas ao seu coletivo ou que mobilizam esse mesmo coletivo ou grupos específicos nos embates com a empresa”.⁴⁹

O Parecer 16/99 procura favorecer a construção de trajetórias profissionais individuais apresentando uma política de igualdade que reforça o individualismo e resgata a meritocracia. Para isso, pressupõe condições iguais de desenvolvimento de competências e de realização do trabalho e ratifica a competição interpessoal no coletivo dos trabalhadores, como se pode ver: “A política da igualdade impõe à educação profissional a constituição de valores de mérito, competência e qualidade de resultados para balizar a competição no mercado de trabalho” (Brasil, 1999a:21).⁵⁰

Desconsidera-se, assim, que as capacidades e aptidões humanas são fenômenos históricos decorrentes de relações sociais definidas, ou seja, desconsideram-se as condições reais de produção das diferenças, tomando-as como fenômeno particular, indiferente à vida social e à história, metafisicamente (Machado)⁵¹. Esta autora, ao discutir as premissas da educação liberal, recupera Marx para afirmar que as qualidades das pessoas não seriam estritamente pessoais, mas expressão da divisão do trabalho.

Em outro momento, Machado, ao analisar o parecer CEB/CNE 15/98 e verificar as implicações da reforma do ensino médio, pautada na noção de competência, constata que...

O reconhecimento e a avaliação das competências, fundamentados em processos de negociação individualizada, contribuiriam para moldar uma certa concepção de sujeito e de autonomia, voltada para o desenvolvimento da capacidade adaptativa e para enfraquecer a solidariedade informada pelos interesses coletivos como consequência do aumento da competição entre os indivíduos.⁵²

Ferretti,⁵³ questionando o Modelo de Competências que referencia o Parecer, afirma que: “na verdade, o modelo trabalha sobre

o suposto de que tudo no campo profissional se torna responsabilidade individual”. Tal enfoque tende a obscurecer o fato de que a definição, certificação e valorização das competências é uma questão política e histórica, uma vez que envolve interesses distintos e antagônicos entre capital e trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos apontar, a partir do exposto acima, que a reforma da educação profissional, definida nos moldes dos documentos oficiais analisados, apresenta algumas limitações que dificultam a realização de suas finalidades expostas e podem ter implicações outras que não foram consideradas nos referidos documentos.

A utilização do referencial pragmatista e individualista implica os mesmos tipos de problemas e limitações para o desenvolvimento de capacidades amplas de trabalho, já analisados por Araujo.⁵⁴

Ao considerar a formação profissional apenas a partir daquilo que é útil ao sistema produtivo e não daquilo que é necessário à sociedade e à elevação da compreensão do trabalhador sobre seu trabalho, a atual reforma da educação profissional descompromete-se com a construção do futuro e se conforma com o presente, reforçando as atuais relações sociais de dominação e de exploração do trabalho do técnico e dos demais trabalhadores.

A reforma da educação profissional, na forma apresentada pelos documentos analisados, apresenta uma teleologia subordinada às demandas específicas das empresas, na crença de que a atual configuração societal oferece condições para a constituição dos sujeitos e para a redução das desigualdades.

A modulação, que sugere como procedimento de organização do ensino, pode fragmentar o processo formativo, pois os módulos são considerados isolados e devem ser mobilizados de acordo com as necessidades do imediato e, portanto, não oferecem maiores possibilidades para assegurar a seqüenciação lógica da formação e uma compreensão global dos processos produtivos.

Desta forma, pode-se dizer, a educação profissional retratada nos documentos analisados está voltada para o desenvolvimento do fazer, embora negue, e não para a garantia de uma base teórica e metodológica deste fazer. Parte, mesmo, de uma concepção que desvaloriza a teoria e considera válida apenas na perspectiva do utilitarismo. É Suchodolski⁵⁵ quem nos diz que a teoria do utilitarismo como motivação do comportamento humano conduz à conclusão de que a principal força motriz do comportamento humano é a ganância e que tal concepção corresponde principalmente aos interesses burgueses, que têm na utilidade (no proveito e na exploração) os motivos de sua atuação de classe.

Sob a idéia de trajetórias individuais de profissionalização, a reforma da educação profissional parte de uma concepção individualista, não individual, de educação, enfraquecendo o coletivo dos trabalhadores e, em contrapartida, fortalecendo o poder de barganha dos empresários nos processos de negociação de salários e promoções dos técnicos de nível médio. Favorece, ainda, a legitimação da competição interindividual nos processos formativos e no interior da produção, promovendo a disputa entre os trabalhadores.

Sob a idéia da meritocracia, sugere que todos têm as mesmas condições de desenvolvimento de suas capacidades de trabalho, escamoteando as mediações políticas, econômicas, sociais, sexuais, étnicas e o lugar ocupado pelos sujeitos no trabalho e na sociedade.

Sob o discurso da laboralidade, joga-se sobre o trabalhador a responsabilidade pelo seu emprego, ou desemprego, escamoteando-se a responsabilidade do Estado de desenvolver efetivas políticas de emprego. Desconsidera, portanto, a necessidade de uma educação profissional que seja determinada, fundamentalmente, por finalidades sociais e não por interesses individuais ou de mercado unicamente.

Devemos destacar que a origem das formulações individualistas da aprendizagem, como as apresentadas nos documentos da reforma da educação profissional, encontra-se nos princípios liberais burgueses, que considera o homem existente no capitalismo como tendo as características “substanciais” da humanidade em geral e, por conseguinte, como a mais adequada à natureza humana.

Outras considerações ainda podem ser feitas. Uma primeira refere-se a uma possível intenção implícita da reforma da educação profissional de desestimular a entrada dos egressos dos cursos profissionais de nível médio em cursos superiores. Sob o discurso de valorização do ensino médio, defende-se uma proposta de educação continuada dos técnicos a ser viabilizada principalmente pelo aproveitamento de outros módulos de diferentes cursos profissionais de nível médio.

Uma outra consideração pode ser feita em relação à ideologização da educação profissional em torno da idéia de centralidade da educação e da consideração desta como fator estratégico de competitividade nacional. Ferretti, citando texto da Revista Internacional do Trabalho, observa sobre isso que...

...é difícil demonstrar que o ensino –particularmente o primário e o secundário – seja necessariamente fator decisivo cujas deficiências possam frustrar o crescimento econômico [dos países em desenvolvimento] (...) As recentes crises financeiras evidenciaram que as economias asiáticas, alçadas entre nós à condição de parâmetros em termos econômicos e educacionais pelos discursos que fazem apelo à centralidade da educação para o desenvolvimento econômico, dependem muito mais de outras mediações que a da educação para serem competitivas e encontrarem espaço no mercado global (Ferretti).⁵⁶

Uma última consideração que podemos fazer é que, apesar de identificarmos as limitações que a reforma da educação profissional coloca ao desenvolvimento de amplas capacidades de trabalho, de uma compreensão global e crítica sobre o fenômeno social do trabalho, de cercear a transformação social, deve-se considerar que há uma grande distância entre uma política formulada e sua execução, espaço onde podem e devem agir os sujeitos comprometidos com a construção do futuro envolvidos na educação profissional de modo a lhe dar contornos efetivamente sociais.

Notas:

1 Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação. 2002.

2 A Pedagogia das Competências pode ser entendida como um tipo de compreensão sobre a formação, o homem e a sociedade, surgida associada ao processo de reestruturação capitalista, que quer tornar-se hegemônico. Pautada num conjunto de formulações cuja função é a orientação de práticas voltadas para o desenvolvimento de capacidades humanas necessárias ao exercício profissional, a Pedagogia das Competências constitui-se numa abordagem que busca promover a reorganização e o estreitamento do vínculo entre educação profissional e sistema produtivo, conforme os princípios que definem as atuais demandas de força de trabalho das empresas organizadas sob a égide dos conceitos de produção flexível e integrada. ARAUJO, R. M. de L. Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2001.

3 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. Documenta, Brasília, n. 457, p. 3-73, out. 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico. Homologado e publicado em Diário Oficial em 22/12/99.

4 Id. *ibid.*

5 Exclui-se da observância dessas diretrizes a educação profissional de nível básico que é definida na LDB como modalidade não-formal de educação profissional e, portanto, não sujeita à regulamentação curricular e a educação profissional de nível tecnológico, que fica sujeita à regulamentação própria da educação superior. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*, p.4.

6 BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Seção 1. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 30 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. p. 4.

7 Apud. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*, p.1.

8 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*

9 Id. *ibid.*, p. 5.

10 Id. *ibid.*, p. 12.

11 Id. *ibid.*

12 CINTERFOR. Las 40 preguntas mas frecuentes sobre competencias laborales [on line]. <http://www.cinterfor.org.uy>, 14/10/1999.

13 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*

14 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 5.692, 11 de agosto de 1971. Brasília: Departamento do Ensino Médio, [199-]. 26 p. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2. graus.

15 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*

16 Saviani chama a atenção para o fato de as políticas educativas hoje predominantes nos países Latino-Americanos estarem substituindo a noção de igualdade pela de equidade. Para este autor, o recurso ao termo equidade é feito para justificar as desigualdades (...) possibilitando tratamentos diferenciados e ampliando em escala sem precedentes a margem de arbítrio dos que detêm o poder de decisão. Para Saviani, o conceito de equidade funda-se em razões utilitárias próprias do neopragmatismo, filosofia dominante nesses tempos neoliberais (SAVIANI, Dermeval. Equidade e qualidade em educação: equidade ou igualdade. Santiago/Chile. 1998. Texto de Exposição feita no IV Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana.

17 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*

18 Id. *ibid.*

19 ARAUJO, R. M. de L (2001) *op. cit.*

20 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*, p. 25.

21 Estes princípios são reabilitados do Parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica do CNE, elaborado por Guiomar Namó de Melo, que define as diretrizes curriculares para o ensino médio. São definidos, portanto, como princípios comuns da educação profissional e do ensino médio.

22 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*

23 Id. *ibid.*, p. 22.

24 Id. *ibid.*

25 ARAUJO, R. M. de L. (2001) *op. cit.*

26 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*

27 Id. *ibid.*

28 Id. *ibid.*

29 Id. *ibid.*, p. 17.

30 Id. *ibid.*

31 Id. *ibid.*

32 FERRETTI, C. J. Comentários sobre o documento Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de nível técnico MEC/CNE. [S.l: s.n.] 1999. Texto. p. 6.

33 PISTRÁK. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Brasiliense. 1981.

34 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*

35 Id. *ibid.*

36 Id. *ibid.*

37 Id. *ibid.*

38 Id. *ibid.*

39 FERRETTI, C. J.(1999) *op. cit.*

40 TANGUI, L Racionalização Pedagógica e Legitimidade Política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus. 1997.

41 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*

42 Id. *ibid.*

43 Cf Araujo, 2001. Nessa oportunidade o autor observa que, além dos referenciais racionalista e individualista, que a literatura internacional identifica sustentando o chamado "Modelo de Competências", defende que o pragmatismo também pode ser colocado como uma matriz desse modelo e que a mesma impõe limitações que dificultam que uma Pedagogia das Competências possa cumprir as promessas que faz.

44 FERRETTI, C. J.(1999) *op. cit.*, p. 6.

45 DEWEY, J. Democracia e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1936.

46 RORTY, R. Educação sem Dogma. Filosofia, Sociedade e Educação. Marília: Unesp, ano 1, nº 1. 1997.

47 PISTRÁK.(1981) *op. cit.*

48 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*

49 FERRETTI, C. J.(1999) *op. cit.*, p. 2.

50 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). (1999) *op. cit.*, p. 21.

51 MACHADO, L. R. de S. Qualificação do Trabalho e Relações Sociais. In: FIDALGO, Fernando Selmar (Org.). Gestão do trabalho e formação do trabalhador. Belo Horizonte/MG: Movimento de Cultura Marxista. 1996. p. 114.

52 Id. MACHADO, L. R. de S. O modelo de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. Revista Trabalho e Educação, Belo Horizonte: NETE / FAE / UFMG, n. 4, ago./ dez, 1998. p. 84.

53 FERRETTI, C. J.(1999) *op. cit.*

54 ARAUJO, R. M. de L. (2001) *op. cit.*

55 SUCHODOLSKI, B. Teoria Marxista de la educación. México: Editorial Grijalbo. 1966.

56 FERRETTI, C. J.(1999) *op. cit.*, p. 5.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SÉCULO XXI

José Eustáquio Romão*

Abstract

The Professional education along 21st Century rather than keeping the main purpose in competence, should think about learning process as something that can't deny the news and the modern, it depends on four basic pillars that support the human being's construction: learn to know, learn to do, learn to enjoy together and learn to be.

Key-words: Professional Education; 21 st Century; Learning; Pedagogy; Society

INTRODUÇÃO

Re-aprenderes Necessários

O denominado “Relatório Jacques Delors” – RJD – resultou dos trabalhos desenvolvidos, de 1993 a 1996, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com a qual colaboraram educadores do mundo inteiro. Publicado no Brasil sob o título de Educação – um tesouro a descobrir (2000)¹, representa a síntese do pensamento pedagógico oficial da humanidade, neste final de milênio, já que foi formulado e lançado sob a chancela do órgão máximo responsável pelo setor educacional no planeta. Por isso, não há como considerar os “Re-aprenderes Necessários”² aos homens e mulheres do século XXI, desconhecendo esse Relatório.³

De acordo com o Delors, a educação necessária ao século que se inicia poderia ser sintetizada em um de seus parágrafos:

Para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DRJ).⁴

Destaquemos da citação o trecho “... quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida...” Esse documento base do pensamento pedagógico contemporâneo considera que os homens e as mulheres do século XXI terão necessidade de quatro “aprendizagens” essenciais para sua realização pessoal e coletiva e que perpassarão toda a sua existência. Em outras palavras, essas aprendizagens inserem-se na perspectiva da “educação permanente”, da “educação continuada” ou da “Andragogia”⁵ que, segundo Bácia⁶, a partir da concepção de Pierre Furter, deve ser entendida como o processo educacional que, “ao contrário da pedagogia, não se preocupa apenas com a ‘formação da criança e do adolescente, mas do homem, durante toda a sua vida’.” Mais do que “pilares do conhecimento” – como as denominam o RJD? – as quatro aprendizagens tornam-se verdadeiros pilares da própria vida e, dessa forma, passam a constituir a perspectiva mais interessante da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na medida em que carregam em si todas as dimensões da realização humana. De fato, num viés mais restritivo, a EJA tem sido encarada como educação compensatória para os que foram marginalizados da escola na idade própria da escolarização regular. Num sentido mais restritivo ainda, ela é concebida como alfabetização de adultos, ou, finalmente, como treinamento e “reciclagem” ocupacional.

Retornando à citação que selecionamos do RJD e examinando-a com mais cuidado, os quatro pilares – “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” – reduzem-se, na verdade, a três. De fato, o quarto – aprender a ser – é apenas o resultado da feliz integração e interação dos três primeiros. Aliás, o próprio documento registra esta constatação quando, mais adiante, afirma que o quarto pilar “integra os três precedentes”. Entendemos, porém, que, numa perspectiva dialética, “aprender a ser” é a condição e a síntese dos demais “aprenderes”. Em outras palavras, não há como aprender a conhecer, a fazer e a conviver se não se aprende a ser. Da mesma forma, não se pode ser se não se aprende a conhecer, a fazer e a conviver.

Queremos chamar a atenção ainda para o fato de que o RJD não se refere a “saberes”, “conhecimentos”, nem, muito menos, a “competências” – como está na moda do discurso pedagógico neoliberal. Propõe, reitera e ratifica “aprenderes”.

E qual a diferença mais significativa entre uma concepção pedagógica que defende os conhecimentos, as competências e as habilidades, de uma outra que tenha por centralidade os “aprenderes”? Não será mero jogo de palavras? Ou será apenas mais um modismo sancionado no universo acadêmico? Penso que não. A defesa de conhecimentos, habilidades e competências, além de potencializar a discriminação, pela diferenciação entre os que os possuem e os que deles são destituídos, denuncia uma posição estática, estrutural. De fato, “conhecimento”, “competência” e “habilidade” definem faculdades constituídas e instituídas, enquanto “aprender” denota uma dinâmica, um processo, faculdades em constituição e instituintes.

Encarar o ato de aprender como mais importante do que o de ensinar; considerar a aprendizagem mais relevante do que o conhecimento; tomar o “aprender a fazer” como prioritário em relação às competências e às habilidades adquiridas e consolidadas; enfim, proclamar o processo como mais significativo do que as estruturas constitui uma grande novidade, principalmente em se tratando de um pronunciamento oficial da UNESCO.

A maioria dos documentos de organismos internacionais, especialmente os da Organização das Nações Unidas (ONU), busca manter uma equidistância – para não dizer “neutralidade” (impossível) – em relação às diversas posições a respeito de uma questão polêmica ou sobre a qual não haja unanimidade. O RJDs é um dos poucos documentos de uma agência das Nações Unidas que não traz o clássico aviso: “as opiniões do(s) autor(es) não são, obrigatoriamente, as desta organização”.

Ainda que o Relatório seja considerado generalista, é, no mínimo, curioso que um documento dessa natureza tenha explicitado a opção por uma concepção pedagógica que foge ao padrão hegemônico da razão cartesiana, estrutural ou positivista, sugerindo mesmo o movimento dialético da historicidade, a partir da transformação dos educandos em sujeitos de seu próprio processo educativo e de seu devir.

Para efeito do raciocínio que queremos desenvolver agora, substantivemos o verbo aprender, admitindo, inclusive, o plural “aprenderes”.

Já afirmei, anteriormente⁷, que o RJD

insiste em conjugar – em todos os sentidos da palavra – dois verbos em cada um dos “pilares”, sendo que o primeiro, “aprender”, se repete em todos eles. Ele não propõe “aprender o conhecimento”, “aprender o feito”, nem “aprender a convivência”. Ao contrário, apresenta o segundo termo também no infinitivo, conferindo-lhe um dinamismo, um caráter processual não suportado por vocábulos estáticos, estruturais e estruturados como “conhecimento”, “feito” e “convivência”. “Aprender o conhecimento” é “aprender o conhecido”, enquanto “aprender a conhecer” é participar da pesquisa e do processo de construção do conhecimento. “Aprender a fazer” é muito mais do que aprender como é feito. É também construir os modos e os instrumentos da “feitura”. Finalmente, “aprender a conviver” não se reduz ao conhecimento das convivências – geralmente marcadas pela competição e pelos conflitos – mas se estende à busca do conhecimento das diversidades étnicas, econômicas, políticas, sociais, religiosas e culturais e participa das estratégias de reconstrução da convivência na diferença (ROMÃO).⁸

“Aprender a conviver” conota um movimento e, simultaneamente, uma busca de reconhecimento da própria identidade e um esforço de aceitação das diferenças. “Não é mais possível ficar indiferente às diferenças”, já afirmava a Professora Luíza Cortesão, no Círculo de Cultura que coordenamos na Universidade de Coimbra, em março de 2001, citando Boaventura de Sousa Santos (1995: passim)⁹. Inspirado nesta assertiva escrevi:

A luta contra a desigualdade entre as pessoas não quer o combate pela eliminação das diferenças. Igualdade não é sinônimo de homogeneidade. Aprender a reconhecer as diferenças ou a enxergá-las como legítimas manifestações do outro é o primeiro passo para a eliminação dos conflitos. Além disso, perceber uniformidade e o dogmatismo como empobrecimento da trajetória humana e recuperar a capacidade de enxergar a multiculturalidade como uma riqueza, é outro significativo passo para a aprendizagem e aceitação do conviver, a trabalhar na diversidade. Estes dois passos são fundamentais para a eliminação da competição e dos conflitos tão típicos de nossa sociedade. (ROMÃO).¹⁰

No limite, levando-se o raciocínio às suas últimas conseqüências, os quatro pilares se reduzem apenas a um, e podem ser traduzidos como “aprender a aprender”. Ainda que o RJD considere-o como tradução somente do primeiro pilar, aprender a conhecer¹¹, entendo que aprender a aprender traduz todos os aprenderes propostos, porque o verbo “aprender” repete-se na primeira parte dos demais pilares, como motor da dinâmica contida no segundo verbo de cada proposição: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Ora, se aprendo a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, apreendo o modo de aprender a realizar estes processos. Não se trata de um círculo vicioso que nos distancia cada vez mais do objetivo final: “aprender a aprender a aprender...” sem chegar ao conhecer, ao fazer, ao conviver e ao ser. Trata-se, pelo contrário, de desenvolver os procedimentos da aprendizagem para fazer qualquer outra coisa.

Vejam agora a razão pela qual usamos os vocábulos “reaprender” e “reaprendizagem”, isto é, o porquê da insistência no que parece ser um mero jogo de palavras, com o simples acréscimo do prefixo “re”. É que, inspirados no referencial freiriano, não podemos nos esquecer de um princípio reiteradamente proclamado pelo próprio Paulo Freire: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE).¹² Ele explicita que o processo educacional é, substancialmente, auto-educação, tendo, portanto, como centralidade o aprender, não o ensinar. Por aí, constatamos uma convergência entre o pensamento freiriano e a proposta da UNESCO para a educação do futuro. E foi na linha do legado de Paulo Freire que afirmamos em Joinville, no Congresso já mencionado:

No processo educacional, homens e mulheres são irredutíveis a objetos do educador, isto é, não são informados nem formados por outrem, mas auto-informados e formados. Neste sentido, nem mesmo a motivação pode ser desencadeada em alguém a partir de seu exterior. Ela também é sempre um processo endógeno, interno. Mas, então, se isso tudo é verdade, qual é a razão de ser e qual é o papel do educador? Como se depreende da citação anterior, o educador tem razão de ser e, mais do que isto, ele é fundamental ao processo, embora seu trabalho, numa educação libertadora, seja o de “criar as possibilidades” e a ambiência adequada para a construção do conhecimento pelos educandos. E, neste sentido, no que diz respeito à motivação, sua função é a de descobrir e explicitar as que já existem nos educandos, trabalhando por sua explicitação e aguçamento. (ROMÃO).¹³

Porém, estas citações e explicações não são suficientes para esclarecer as razões da preferência pelos termos e conceitos prefixados por “re”. Por que “reaprender” em lugar de “aprender”, se este verbo já está carregado de potencialidades dinâmicas e construtivas? Porque, exatamente segundo a concepção que nos convence, todo mundo é capaz de aprender e, mais do que isso, é

capaz de ensinar. Ninguém é nulo em tudo; como ninguém sabe tudo de tudo. Ninguém é onisciente, como ninguém é “niiciente”. As pessoas, mesmo que equivocadamente, têm um conceito, uma explicação, uma concepção a respeito dos entes, dos fenômenos e dos problemas. Por isso, no processo de aprendizagem, elas não constroem saberes totalmente singulares, originais e inéditos; na verdade, quando aprendem algo novo, as pessoas estão alterando o pré-conceito que tinham a respeito de algo por um novo conceito, por um “re-conceito”; estão substituindo o conhecimento que possuíam por um outro “re-conhecimento”. Desse modo, ninguém aprende, mas “re-aprende”. Assim como “a sociedade nova nasce no ventre da antiga”, como dizia Marx em vários de seus escritos, o novo conhecimento, o novo saber nasce nas entranhas das convicções e equívocos passados.

Só mais recentemente as correntes da denominada “Pedagogia Crítica” constataram que a possibilidade de se apreender conteúdos, desenvolver competências, implementar habilidades e incorporar princípios e atitudes só surge quando a pessoa aprende a pensar certo. “E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”, já dizia Paulo Freire¹⁴. A dúvida sobre as próprias convicções é que permite a re-aprendizagem, ou seja, a substituição de pré-conceitos, pré-saberes, pré-competências, pré-habilidades e pré-atitudes por novos conceitos, competências, habilidades e atitudes. A pedagogia freiriana sempre luta pela substituição do “pré”, no sentido de instituído, pelo “re”, na linha do instituinte.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Em um país como o Brasil, onde é alto o número de analfabetos¹⁵ e o número de jovens que são marginalizados da escola na idade própria da escolarização regular, sem a conclusão da educação básica, a “Educação de Adultos” acabou se transformando em “Educação de Jovens e Adultos” (EJA).

Além dessa dimensão compensatória, a EJA vem incorporando outras, decorrentes da reconversão tecnológica, das transformações na matriz estrutural do sistema produtivo e dos desafios econômicos, políticos e sociais interpostos pela nova ordem internacional. Em outras palavras, a EJA incorpora progressivamente as categorias e ideais da educação permanente, projetando-se mais como educação continuada do que como “recuperação do atraso escolar”. Contudo, se a educação continuada traz em si a perspectiva da auto-realização pessoal e coletiva, as novas dimensões incorporadas na EJA estão ainda carregadas de uma teleologia profissionalizante, ou seja, voltadas apenas para a potencialização da produtividade da força de trabalho.

Como afirmar que a EJA ainda está carregada de conotações profissionalizantes, que ainda predomina este viés da razão instrumental, se a maioria dos donos do capital já incorporou, em seu ideário e em seus programas de formação, reciclagem e atualização da mão-de-obra, os componentes curriculares da educação geral? Como, se até mesmo os capitães da indústria não mais falam em “treinamento especializado” e já compreenderam e vêm investindo em planos e programas de educação básica?¹⁶ Teriam percebido o equívoco dos “adestramentos técnicos” que transformavam o trabalhador num robô especializado num determinado ponto da linha de produção na matriz taylorista/fordista? Ou teriam ficado mais humanos e, em nome da solidariedade para com seus semelhantes, estariam favorecendo a realização pessoal de seus empregados? Parece-me que se trata apenas da descoberta de que o sistema produtivo, tecnológica e formalmente reconvertido, juntamente com as novas exigências da concorrência mundial, está impondo um padrão de comportamento produtivo flexível e uma combinação da razão instrumental com a razão comunicativa, desenvolvida por Habermas¹⁷ (1990),¹⁸ no qual as potencialidades do aprender e da comunicação são mais importantes do que a acumulação de conhecimento e habilidades especializadas.

Retomemos, porém, ao Relatório Jacques Delors, de modo particular ao segundo “pilar” da educação necessária ao século XXI. Relativamente ao segundo pilar, “aprender a fazer”, a proposta da UNESCO vincula-o ao mundo do trabalho:

Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? (DELORS).¹⁹

Ora, fica cada vez mais claro que, em um sistema produtivo reformatado pela automação, que tem na microeletrônica sua base material, não há lugar para os pacotes de conhecimento, mas para a capacidade de aprender e de apreender a inovação. Mais importante do que o conhecimento sobre um processo de produção, uma seção na linha de montagem – existirá no futuro? – uma máquina ou uma operação é a capacidade de ler um manual, de se comunicar com os parceiros de trabalho, de ter iniciativa, de criar processos produtivos inéditos. Portanto, o que mais se demanda de um profissional do futuro é a capacidade de “aprender a aprender fazer”.

Há um relativo empobrecimento da Educação, mesmo que considerada na sua dimensão instrumental, quando voltada apenas para os objetivos do sistema ocupacional, qualquer que seja a sociedade, das mais simples às mais complexas. É que os homens e as mulheres de qualquer época não se reduzem a simples agentes do trabalho.²⁰ Mesmo a politecnia tem um significado mais amplo do que a mera flexibilidade do comportamento produtivo dos trabalhadores. Originalmente, o conceito foi mais bem explicitado por Kruspkaja – esposa de Lênin – que inspirara-se no conceito de omnilateralidade formulado e desenvolvido por Marx e que correspondia à concepção de que o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, através de um processo educacional que levasse em consideração a formação científica, a política e a estética, com vista à libertação das pessoas, seja da ignomínia da pobreza, seja da estupidez da dominação.

O conceito de politecnia de Kruspkaja²¹ tem a ver, nitidamente, com o quarto pilar, “aprender a ser”, do Relatório Jacques Delors. Vejamos como este documento explicita este pilar e se aproxima da “omnilateralidade” do ser humano e sua necessidade de uma educação integral:

Mais do que preparar crianças para uma dada sociedade, o problema será, então fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores

responsáveis e justos (RJD).²²

Mesmo que consideremos a educação apenas em sua perspectiva de preparação ocupacional, não há consenso quanto ao impacto da qualificação na produtividade do sistema econômico, nem na realização econômico-social das pessoas qualificadas.

Vanilda Paiva já demonstrou em dois trabalhos (1985²³ e 1990²⁴) que, nas relações entre educação e trabalho, entre sistema educacional e sistema ocupacional, não há consenso entre os pesquisadores do tema sobre a necessidade de qualificação crescente para o melhor desempenho no sistema produtivo do capitalismo de nossos dias. Na verdade, quatro “teses” diferentes têm sido defendidas sobre a relação educação/trabalho:

1. Desqualificação – O sistema produtivo do Capitalismo Organizado estaria produzindo uma desqualificação absoluta e relativa. Portanto, ao invés de estarmos caminhando para o fim do “mandarinato”, ao invés de estar ocorrendo uma socialização das informações e competências, estaria se verificando o contrário, uma verdadeira substituição do trabalho vivo pelo da maquinaria automática, exigindo da força de trabalho operações mecânicas e repetitivas, completamente destituídas de qualquer racionalização e, no limite, obsoletizando a própria força de trabalho.
2. Requalificação – Os nexos entre educação e produção, no contexto da terceira “revolução tecnológica”, estariam provocando a elevação da taxa média de qualificação da força de trabalho.
3. Polarização das Qualificações – Na medida em que o trabalho vivo é substituído pelo trabalho mecatrônico, a necessidade de qualificação polariza-se nas tarefas de criação, manutenção, direção e vigilância, concentrando-se, portanto, num pequeno número de trabalhadores.
4. Qualificação Absoluta e Desqualificação Relativa – A taxa média de qualificação da força de trabalho estaria se elevando absolutamente, mas a qualificação relativa – considerado o nível de conhecimentos disponíveis na sociedade – estaria se rebaixando.

A estas teses, referenciadas no legado analítico marxista, penso que devemos acrescentar aquela tão cara ao próprio pensamento burguês: a de que a produtividade da força de trabalho no novo sistema produtivo e no novo concerto econômico mundial exige a educação geral básica do trabalhador, conciliando e coincidindo, portanto, os interesses do capital com os direitos e interesses do trabalho. Em outras palavras, embora com finalidades diferentes, os interesses dos patrões e dos empregados estariam em convergência. Se os produtores diretos sempre se interessaram pela formação geral, porque esta é a tendência de todo ser humano, dada sua aspiração à atualização de sua potencial “omnilateralidade”, para os detentores dos meios de produção, no novo sistema produtivo, a formação geral é exigência da produtividade e, conseqüentemente, da extração da mais-valia e da acumulação. Em suma, os trabalhadores aspiram à politecnicidade no sentido que lhe conferiu Kruskaja; os capitalistas a tomam na linha tecnocrática da educação politécnica. Esta não pode ser atingida sem provocar a outra. Ou seja, ao estimularem a formação geral, com vista ao aumento da lucratividade, os detentores do capital acabam por potencializar a recuperação da categoria de totalidade pelos trabalhadores, incentivando, mesmo que involuntariamente, as condições para o processo de conscientização e de libertação.

“Aprender a ser”, quarto e último pilar necessário ao processo educacional do século XXI, segundo o Relatório Jacques Delors, é a politecnicidade em seu sentido mais amplo e progressista, pois se volta para o desenvolvimento do homem integral: “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS).²⁵ Mas, este pilar, segundo Delors; este saber, de acordo com Morin²⁶ e este “re-aprender”, na perspectiva freiriana²⁷, sintetizam-se, integram-se, unificam-se no “aprender a aprender. Aí, Paulo Freire introduz os importantes conceitos de inacabamento ou inconclusão e de incerteza, que nos identificam com os demais seres do cosmo, mas, ao mesmo tempo, deles nos distinguem, por nossa consciência dessas limitações:

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (FREIRE).²⁸

O que parece ser um limite maior da espécie constitui sua riqueza, em relação aos demais seres da natureza: a de ser ontologicamente esperançoso, utópico e, por isso, pedagógico, educacional. Os homens e as mulheres, na sua trajetória neste mundo, não alcançam a plenitude embora a procurem indefinidamente. A busca incessante de atualização de todas as próprias potencialidades dá-se na dimensão dessa procura de superação da inconclusão, já que ela se inscreve no inesgotável universo dessas potencialidades não atualizadas. É nesta perspectiva que o ser humano torna-se essencialmente utópico, dotado de esperança, pedagógico. Assim, a educação torna-se um processo imprescindível à humanidade e ao processo civilizatório, mais do que um instrumento da realização ocupacional e do capital.

Ao falar de processo civilizatório, gostaria de concluir com uma reflexão sobre nossa posição nele. Ou seja, como ficará a América Latina, e o Brasil, de modo especial, na evolução humana que se processará no século XXI? Temos sido relegados a um plano inferior, por nosso atraso científico, tecnológico, econômico e social. Aliás, este último, por força da terrível distribuição de renda, é que nos empurra para o Terceiro Mundo. Contudo, sem qualquer nacionalismo, mesmo porque trata-se de uma impressão, sem comprovação cientificamente consolidada, penso que chegou nossa oportunidade histórica. É claro que as oportunidades têm de ser aproveitadas, pois em si mesmas não são suficientes para inserir qualquer formação social na vanguarda do processo

civilizatório. Também não são os recursos econômicos, científicos e tecnológicos que garantem a uma nação esta posição no universo das lideranças na trajetória da humanidade. Observando a História, percebemos que os povos que conseguiram fazer a humanidade saltar de um patamar para outro mais elevado foram aqueles que, independentemente de suas riquezas materiais, não perderam a emoção, a alegria e o élan de viver. E isso, a despeito dos problemas pelos quais temos passado, não nos falta.

Paulo Freire deu-nos essa lição. Longe de envergonhar-se de sua "brasilidade", de sua "nordestinidade", afirmando-as tomou-se um cidadão de vanguarda do mundo no final do século XX.

Notas:

DELORS, Jacques (Coord.). Educação: um tesouro a descobrir. Brasília : UNESCO/MEC, 1998.

Usaremos o termo "re-aprender" e seu derivado substantivado em lugar de "aprender". Há razões para que assim o façamos, numa perspectiva freiriana, que explicaremos mais adiante. Do mesmo modo, usaremos "re-aprendizagem" em vez de aprendizagem, "re-saber" em lugar de saber e "re-competência" em lugar de competência.

Neste texto, usaremos a expressão abreviada RJD

DELORS, Jacques (Coord.). op. cit., (1998) p. 89-90.

No Brasil, na legislação anterior à atual Lei de Diretrizes e Bases, a educação permanente foi regulamentada no parassistema do Ensino Supletivo como "suprimento".

BÁRCIA, Mary Ferreira. Educação permanente no Brasil. Petrópolis : Vozes, 1982. p. 74.

"Saberes necessários à educação no século XXI", texto que apresentei no VIII Congresso Sul-Brasileiro de Qualidade na Educação, em 17 de abril de 2001, em Joinville (SC).

ROMÃO, José Eustáquio. Saberes necessários à educação no século XXI. Joinville, 2001. Texto apresentado no VIII Congresso Sul-Brasileiro de Qualidade na Educação, em 17 de abril de 2001, em Joinville (SC). p. 5..

SANTOS, Boaventura de Sousa (1995) passim

ROMÃO, José Eustáquio. (2001) op. cit., p. 4 -5.

"Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento" (DELORS, Jacques (Coord.).(1998) op. cit., p. 92.). [Eu, J.R. Romão, destaquei em negrito.]

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 6. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1978. p. 79.

ROMÃO, José Eustáquio. (2001) op. cit., p. 7.

FREIRE, Paulo. (1978) op. cit., p. 30.

Consideradas as pessoas de 15 anos ou mais de idade.

Veja-se o caso da FIESP, com os "Telecursos" veiculados e distribuídos pela Fundação Roberto Marinho. No entanto, cabe aqui a hipótese que levantamos, a partir das conversas com o psicólogo Celso Teixeira Braga, meu orientando no Mestrado em Educação, na Universidade Nove de Julho de São Paulo, que tem trabalhado com a técnica do psicodrama em departamentos de recursos humanos de grandes indústrias: parece que os setores mais dinâmicos da Revolução Industrial - como é o caso da indústria automobilística - absorveram as modificações derivadas das novas tecnologias, mas resistem ainda quanto às alterações na forma de organização da produção, ou seja, têm dificuldade de incorporar as modificações que se apresentam ao fordismo/taylorismo da produção seriada e especializada. Celso falava-me, inclusive, do sofrimento das pessoas, das empresas em que faz consultoria, quanto à tensão entre o desejo de mudar e a força da inércia da matriz organizativa da produção no sistema anterior.

Por mais que Habermas queira fazer uma nova leitura do materialismo dialético, "corrigindo-o" no sentido da determinação do sujeito pelo sistema normativo (superestrutura jurídico-política) - o que o faz escorregar, a meu ver, para o idealismo - ele acaba contribuindo, politicamente, para a legitimação das novas teorias das relações produtivas do "Capitalismo Tardio", para usar sua própria qualificação contemporânea deste modo de produção. Embora eu reconheça que um comentário tão breve e em nota de rodapé sobre uma obra tão profunda quanto a de Habermas possa parecer leviandade, o aprofundamento desta análise escapa aos limites deste trabalho.

HABERMAS, Jürgen. O discurso filosófico da modernidade. Lisboa : Dom Quixote, 1990.

DELORS, Jacques (Coord.). (1998) op. cit., p. 95.

Mesmo para os teóricos, como Karl Marx e seus seguidores, que elegeram o trabalho como centralidade do processo civilizatório, o não-trabalho também tem uma importância fundamental em suas considerações sobre a realização humana.

Apud. MARKET, Werner. Trabalho, qualificação e politécnia. Campinas : Papirus, 1996.

DELORS, Jacques (Coord.). (1998) op. cit., p. 100.

PAIVA, Vanilda; RATTNER, Henrique. Educação permanente e capitalismo tardio. São Paulo : Cortez, 1985.

PAIVA, Vanilda. Produção e qualificação para o trabalho, In: FRANCO, Maria Laura; ZIBAS, Dagmar (Org.). Final do século: desafios da educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1990.

DELORS, Jacques (Coord.). (1998) op. cit., p. 99.

Convidado a se pronunciar sobre a educação no século XXI, Edgar Morin escreveu Os sete saberes necessários à educação do futuro . Brasília : UNESCO, 2000.

Ainda que Paulo tenha dado como subtítulo à sua última obra "Saberes necessários à prática pedagógica"

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática pedagógica. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997. (Col. "Leitura"). p. 55.

O TREINAMENTO DE INSTRUTORES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Carla Barroso da Costa*
Fernando Spagnolo**
Beatrice Laura Camielli***

Abstract

This article addresses the issue of methodological training for instructors in professional institutes and reports the experience carried out by the Brazilian organization SENAR (National Rural Learning System). At first, training is focused as an element that boosts organizations development, and is seen both as a 'system' and as a 'technology'. Then, a short history of the role of professional training and a description of the ideal context for pedagogical and methodological training for instructors, according to the modern professional education precepts, are presented. The paper ends illustrating the SENAR's methodological training for instructors which shows that a good quality professional education is possible.

Key-words: Training; Methodology; Professional Education; Organizational Development; Teaching.

TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO

O advento da globalização bem como as constantes e aceleradas transformações tecnológicas têm provocado importantes alterações nas estruturas das organizações modernas. A atuação das instituições sob bases rígidas, a fragmentação, a rotinização e a extrema hierarquia, marcas do taylorismo, cederam lugar a uma atuação fortemente baseada no capital humano, no investimento organizacional para o aprimoramento e satisfação no trabalho. O acirramento da competição de mercado, a busca constante pela qualidade dos produtos e serviços e o uso de tecnologias cada dia mais avançadas promovem, no ambiente organizacional, a necessidade do estabelecimento de um novo paradigma fundamentado na flexibilização e no impulso pelo contínuo desenvolvimento de seus talentos humanos. No cenário em que as organizações modernas atuam, o treinamento situa-se como um importante sistema que proporciona aos indivíduos e às organizações, um aperfeiçoamento de seus trabalhos e seu conseqüente desenvolvimento.

Muitos educadores referem-se ao treinamento como adestramento, ou seja, como uma ação mecanicista que leva em consideração somente a simples repetição de práticas. No entanto, este significado não corresponde aos empregados por aqueles que se envolvem com a área de treinamento em organizações modernas. O treinamento reveste-se de um conceito mais abrangente, sendo um processo de educação especializada, sistematizada e intencional, que visa iniciar, aperfeiçoar ou atualizar determinado trabalho, conciliando os interesses e as necessidades do indivíduo aos objetivos institucionais.

Há diferentes posicionamentos entre os autores quanto à abrangência dos significados da palavra treinamento. Em estudo realizado por Bastos,¹ o sistema de treinamento é apresentado como um processo em evolução, acompanhando o desenvolvimento econômico-social dos países. Referindo-se aos dois estudiosos do assunto, Pontual e Romiszowsky, e fazendo um paralelo entre suas visões, esse autor relata o progresso sofrido pelo treinamento em quatro fases ou ondas, que se iniciam no processo da industrialização mundial e prosseguem até os dias atuais. A primeira fase é calcada no modelo taylorista do trabalho em série. O treinamento é visualizado como um evento de pouca importância para a organização e, quando realizado, tem como objetivo aumentar a produção e a produtividade. A segunda fase compreende o treinamento como um evento destinado ao aprimoramento da gerência e da supervisão, no sentido de elas administrar com efetividade áreas específicas. A terceira fase começa a ter como foco dos treinamentos o indivíduo, e não somente o produto. Nesta fase, as organizações passam a visualizar o processo administrativo de maneira diferenciada, já delegando tarefas e retirando a excessiva centralização dos dirigentes. As pessoas passam a se co-responsabilizar pela qualidade do trabalho e do produto. Inicia-se, assim, um processo de treinamento mais flexível e abrangente no que tange aos escalões das empresas. A quarta e última fase, ou onda, relaciona a informação e o conhecimento ao crescimento e desenvolvimento institucional, tendo-as como fontes imperiosas de um trabalho consciencioso.

Portanto, enquanto na década de 1950 o treinamento era visualizado como um instrumento de aprimoramento do profissional unicamente em seu posto de trabalho, na década de 1990 passa a ser apresentado como uma estratégia organizacional que objetiva unir informação ao conhecimento de toda a sua equipe de trabalho. Para Bastos:

pode-se perceber que as estratégias de treinamento ao acompanharem as diversas fases (que possuem caráter evolutivo) modificam-se de uma abordagem micro – preocupada com a execução do trabalho – para uma mais complexa e flexível – a preocupação com o desempenho do indivíduo, especialmente os segmentos gerenciais – no contexto global de transformações vividas pela organização, no seu processo de ajustamento a ambiente essencialmente mutável.²

Há que se ressaltar que são vários os conceitos formulados sobre treinamento e que nem todos estão relacionados à quarta e última fase. Alguns especialistas consideram o treinamento como um processo que visa o desempenho desejável, por parte dos profissionais, em relação aos trabalhos realizados por eles em seus cargos. Este enfoque adota uma visão mais "micro" da palavra. Outro grupo de estudiosos apresenta o treinamento como um investimento empresarial em seus talentos humanos, que capacita a equipe para a realização mais efetiva de seu trabalho e, conseqüentemente, alavanca o crescimento e desenvolvimento organizacional. Este enfoque segue uma visão mais "macro" da palavra treinamento.

Para Chiavenato,³ “treinamento é o processo educacional de curto prazo aplicado de maneira sistemática e organizada, através do qual as pessoas aprendem conhecimentos, habilidades e atitudes em função de objetivos definidos”.

Segundo Wexley,⁴ “treinamento é definido como um esforço planejado pela organização para facilitar a aprendizagem de comportamentos relacionados com o trabalho por parte dos seus empregados”.

Analisando as definições dadas por esses autores, observa-se que os propósitos do treinamento estão sempre relacionados à melhoria do desempenho do indivíduo ou de uma equipe no trabalho que exerce, a fim de: (1) superar determinadas limitações aparentes; (2) preparar pessoas para o exercício de trabalhos que requerem novos conhecimentos, habilidades e atitudes; e (3) readaptar o trabalho em virtude da introdução de novas tecnologias. Esses aspectos estão sempre baseados nos princípios, diretrizes e metas organizacionais, bem como nas análises das tarefas e dos indivíduos. Nesse sentido, a palavra treinamento difere de educação e de desenvolvimento.

A educação transpõe os limites institucionais e oportuniza, por meio de diversos procedimentos, a promoção do indivíduo em sua plenitude, enquanto trabalhador e cidadão. Desenvolvimento, dentro do contexto organizacional, envolve um conjunto de experiências e oportunidades oferecidas às equipes da organização, utilizando-se de estratégias sistemáticas ou assistemáticas de execução, com o intuito de viabilizar ao profissional a capacidade de aprender, bem como a capacidade de aprender a aprender.

O sistema de treinamento ganhou expressão com a explosão dos avanços científicos e, principalmente, com o advento das duas guerras mundiais. As guerras contribuíram para a aceleração dos estudos nessa área, uma vez que os procedimentos de seleção e treinamento de contingente militar passaram, nesses períodos, a serem fundamentais para as estratégias de defesa e ataque dos países. A partir daí a ênfase dada pelas organizações em ações de treinamento se ampliou.⁵

Atualmente, diversos países apresentam como políticas públicas de desenvolvimento ações de treinamento em diversas áreas, no sentido de provocar o constante crescimento econômico e social. É o caso de Singapura e Hong Kong. Nesses dois países, educação e treinamento são muito valorizados pela população e conferem, a quem os adota, certo status social. O Japão, outro país que investe maciçamente em ações de treinamento nas organizações, vê nesses programas maneiras não somente de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes, mas também formas de disseminar os objetivos, diretrizes e cultura organizacionais.

No entanto, as ações direcionadas a recursos humanos nas organizações modernas não se restringem somente a um processo sistematizado, organizado e intencional, como é o caso do treinamento. Os programas de treinamento constituem-se em uma entre várias alternativas de intervenção possíveis. A mudança no sistema de benefícios, a modificação da estrutura organizacional, os processos de seleção, as alterações de diretrizes, são algumas outras alternativas organizacionais para solucionar problemas detectados. Sob este prisma, o treinamento, mesmo sendo uma importante ação institucional, não pode ser visto como panacéia para resolver todos os problemas da organização, nem como o único meio propulsor do desenvolvimento organizacional.

À palavra treinamento sempre está vinculada a definição de sistema apresentada por Dutra,⁶ isto é, um conjunto de partes interdependentes e complementares que atuam de maneira harmônica no intuito de atingir determinado objetivo, tendo como base um plano ou princípio. Treinamento é ainda visto como tecnologia, de acordo com o enfoque de Borges-Andrade:

treinamento é uma tecnologia que envolve um conjunto de princípios e prescrições, formado por partes coordenadas entre si que funcionam como estrutura organizada, oferecendo alternativas eficazes para os problemas práticos. Tais princípios e prescrições tecnológicas são fundamentados em referenciais teóricos provenientes, principalmente, da psicologia instrucional e da psicologia cognitiva.⁷

Nessas perspectivas, o treinamento é sistema e tecnologia. Sistema porque compreende não somente a ação propriamente dita, como se fosse um acontecimento isolado. O treinamento parte da idéia de processo, pertencendo, portanto, a um continuum que tem nas noções de modificação de comportamentos no trabalho e nas noções de desenvolvimento organizacional suas abordagens mais abrangentes. Treinamento também é uma tecnologia, já que parte da aplicação de conhecimentos e tecnologias científicas para o alcance de objetivos práticos, como salienta Bastos.⁸

O TREINAMENTO PARA INSTRUTORES

A educação profissional no Brasil vem conquistando, a partir das duas últimas décadas, importante espaço nas discussões educacionais. A nova ordem econômica mundial, os impactos provocados pelas mudanças tecnológicas e as novas formas de gestão das organizações e estruturação do mundo do trabalho têm provocado na sociedade, de um modo geral, a percepção de que a educação profissional deve estar relacionada à educação geral.

Até meados da década de 1970, a rigidez na estrutura das organizações bem como a separação imposta entre os profissionais responsáveis pelo planejamento e organização e aqueles responsáveis pelo fazer – a mão-de-obra – reforçavam a idéia tradicional de que a formação profissional era um processo destinado aos “desvalidos da sorte”. Herança do período escravocrata, esta idéia considerava o trabalho manual uma atividade menos nobre, relegando as pessoas que executavam este tipo de tarefa a uma classe social inferior. Dada a pouca autonomia concedida aos profissionais encarregados das tarefas manuais, a formação profissional limitava-se a preparar pessoas para atuarem em um determinado posto de trabalho, em operações consideradas simples, rotineiras e limitadas.

A partir da década de 1980, a noção tradicional e simplista de educação profissional deixa de prevalecer, ganhando importância nas organizações profissionais mais polivalentes a capacidade não só de compreender o processo de produção, mas também de tomar decisões frente a diversas alternativas de seu conhecimento. Conquistando o mercado de trabalho, essa nova concepção provocou nas instituições de formação profissional a necessidade de adaptações nos programas fazendo com que se ajustassem às expectativas de um mundo globalizado e, conseqüentemente, se tornassem mais exigentes quanto à qualidade do

trabalho nos vários níveis profissionais.

Essas mudanças na concepção da educação profissional permitiram que surgissem preocupações novas nesse campo, como a “estética da sensibilidade” no trabalho, citado nos referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico:

ultrapassado o modelo de preparação profissional para postos ocupacionais específicos, a estética da sensibilidade será uma grande aliada dos educadores da área profissional que quiserem constituir em seus alunos a dose certa de empreendedorismo, espírito de risco e iniciativa para gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho, porque a estética da sensibilidade é antes de mais nada antiburocrática e estimuladora da criatividade, da beleza e da ousadia, qualidades ainda raras mas que se tornarão progressivamente hegemônicas.⁹

Na busca permanente da qualidade da formação profissional tanto os valores estéticos quanto os éticos devem estar integrados. A valorização do papel ocupacional desenvolvido, o incentivo à decisão autônoma e consciente, a valorização das experiências acumuladas por aqueles que ingressam em eventos profissionalizantes trazem consigo aspectos éticos fundamentais para a consolidação de um processo educativo sério e responsável.

Diante de todo este contexto, treinamentos de recursos humanos devem ser visualizados como eventos vitais para a realização competente do processo educativo por parte dos agentes envolvidos com a formação profissional, mais precisamente, pelos instrutores,¹⁰ uma vez que atuam diretamente com o público-alvo dessas organizações. Faz-se necessário, assim, uma preparação competente, baseada em preceitos modernos de atuação, que possa unir as necessidades e interesses individuais aos do mercado de trabalho.

No que tange à educação profissional pensa-se numa formação mais globalizante, que não esteja atrelada ao “que fazer” mecânico, mas sim ao fazer, ao saber e ao querer fazer, numa sintonia de trabalhos que precisam fundamentalmente de segurança, delicadeza e dedicação daqueles que coordenam os processos de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem de uma profissão não pode se resumir em dominar os passos, as operações, as tarefas e as informações tecnológicas para sua execução, mas também em acreditar na sua importância como função econômica e social. Deve também considerar a importância da auto-imagem, formada a partir do valor que o indivíduo atribui ao trabalho que exerce e suas experiências de vida acumuladas. A formação profissional deve oportunizar ao adulto a percepção de que novos conhecimentos integrados aos que já possui dar-lhe-ão ganhos de natureza diversa, sociais, profissionais e econômicos.

É necessária uma forma de educação efetiva, que não apenas considere o aprender a aprender, mas sobretudo permita ao educando a união entre a teoria e a prática, transformando em práxis o conhecimento e o saber, contribuindo para a construção de um profissional auto-realizado e capaz de assimilar as diversas tarefas e habilidades que cada momento exigir.

Assim sendo, o papel do instrutor transpõe o ato de ensinar conteúdos técnicos, comprometendo-se com uma educação que abrange as áreas do conhecimento, das habilidades e das atitudes.

As organizações de formação profissional estão conscientes da importância da preparação metodológica de instrutores para a efetividade de seus trabalhos junto a seu público beneficiário, seja ele do meio rural, do comércio, da indústria ou dos transportes. A educação profissional é um processo que ocorre em razão da interação entre as pessoas e esta só é conquistada por uma atuação didático-metodológica consciente, crítica e vibrante. Ter o domínio do assunto técnico evidentemente é inquestionável para a força da ação profissionalizante, mas tendo-o isolado de um contexto metodológico sólido, competente e maduro facilmente redundará numa ação educativa desmotivadora, acrítica e não raro alienadora.

Nas instituições de formação profissional grande parte dos instrutores é selecionada no campo de atividade profissional, de onde eles trazem sua experiência e domínio técnico, mas raramente apresentam os requisitos necessários para atuar de maneira efetiva no campo da didática. Assim, programas de treinamento para formação de instrutores carregam consigo a responsabilidade de melhorar a atuação metodológica desses agentes tornando-os aptos a ministrar ações de formação profissional em consonância com os pressupostos atuais da educação de jovens e adultos.

O TREINAMENTO PARA INSTRUTORES NO SENAR

A Importância da Preparação de Instrutores

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, instituição de educação profissional, foi criado pela Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991.¹¹ Organização de administração privada, tem como objetivo a execução, em nível nacional, de duas vertentes de trabalho: a Formação Profissional Rural – FPR e a Promoção Social – PS de trabalhadores e pequenos produtores rurais.¹² Ambas as vertentes de trabalho apresentam o caráter educativo não-formal, participativo e sistematizado, abrangendo eventos programados no intuito de atender às necessidades e aos interesses específicos de cada comunidade rural.

O público-alvo das ações de FPR e das atividades de PS é composto pela População Economicamente Ativa – PEA rural brasileira, constituída de cerca de 18,7 milhões de pessoas acima de 16 anos de idade.¹³ São, portanto, os jovens e os adultos do meio rural a clientela de atendimento da Instituição.

Em 1993, época em que o SENAR estava sendo estruturado¹⁴ e havia o interesse técnico-gerencial de se iniciar os eventos dentro de um padrão de qualidade requerida pela organização, foi elaborada, pelo Departamento de Pedagogia e Programação – DPP (departamento técnico da Administração Central), o que se denominou de “Série Metodológica”. Esta iniciativa derivou da necessidade sentida pela instituição, e mais especificamente pelo DPP, de apresentar aos seus agentes os aspectos técnicos relacionados ao SENAR, bem como o processo de operacionalização da FPR e da PS.

Elaborada por uma equipe multiprofissional, a “Série Metodológica” conta, atualmente, com treze documentos:

- (1) Missão, Princípios e Diretrizes.
- (2) Estrutura Ocupacional do Meio Rural.
- (3) Descrição das Ocupações do Meio Rural.
- (4) Atividades da Promoção Social.
- (5) Processo da Formação Profissional Rural e da Promoção Social.
- (6) Programação das Ações da Formação Profissional Rural e das Atividades da Promoção Social.
- (7) Metodologia do Ensino da Formação Profissional Rural e da Promoção Social.
- (8) Processo de Supervisão.
- (9) Normas para Certificação no SENAR.
- (10) Produção de Cartilhas para a Formação Profissional Rural.
- (11) Elaboração de Conteúdos Programáticos das Atividades da Promoção Social.
- (12) Produção de Cartilhas para a Promoção Social.
- (13) Terminologia da Formação Profissional Rural e da Promoção Social.

Baseados no conteúdo da “Série Metodológica”, em 1994, estruturaram-se e iniciaram-se os eventos de treinamento de recursos humanos do SENAR, que, segundo diretriz técnico-administrativa institucional, se constituíram em mecanismo de aprimoramento dos eventos desenvolvidos nas áreas rurais de todo o país.

Ao longo do tempo, dentre os trabalhos desenvolvidos na área de recursos humanos, ganhou particular destaque, na instituição, o treinamento de metodologia da FPR e da PS para instrutores. Este treinamento iniciou-se com o intuito de adequar o conhecimento metodológico dos instrutores ao técnico, uma vez que os participantes dos eventos oferecidos pelo SENAR – ou seja, os trabalhadores e produtores rurais – apresentavam dificuldades na aprendizagem, pelo modo como o processo educativo se desenrolava em campo. Esta constatação resultou tanto de observações oriundas das áreas de supervisão, como de depoimentos informais obtidos de egressos dos eventos desenvolvidos.

A partir de um levantamento de necessidades, o DPP estabeleceu os objetivos e elaborou o conteúdo programático do treinamento metodológico para instrutores, tendo a “Série Metodológica” como alicerce para a programação do evento. O Quadro 1 descreve os objetivos instrucionais e os conteúdos do treinamento.

A experiência com o treinamento de metodologia mostrou que o processo de ensino e de aprendizagem é um caminho de mão dupla entre docentes e discentes. Por conta disso, várias alterações e complementações foram introduzidas nos treinamentos graças aos aportes dos participantes. Novas técnicas e recursos instrucionais foram acrescentados, outros retirados e a dinâmica desses eventos foi se aperfeiçoando com o tempo.

Uma reedição da “Série Metodológica” ocorreu em 1998, quando novos conteúdos foram incluídos com base na experiência vivenciada pelo grupo docente, composto por profissionais de diversas áreas de conhecimento.

O Treinamento Metodológico

O treinamento de metodologia baseia-se em dois pilares: a atuação didático-metodológica do instrutor e a elaboração de plano instrucional, ou como mais conhecido, planejamento de aula.

Inicialmente, propõe-se uma reflexão sobre as concepções de educação. O motivo desta reflexão aloja-se na consideração da intencionalidade de todo ato educativo. Na realização do ensino, cada instrutor opta por uma abordagem educacional, mesmo sendo este um ato aparentemente inconsciente. Muitos podem pensar que a neutralidade da educação é algo não só desejado como possível e determinado. No entanto, não se constitui um processo ensino-aprendizagem sem que haja uma fundamentação para os atos educativos. No treinamento privilegiam-se aspectos importantes sobre a aprendizagem de adultos, destacando aqueles relacionados à noção crítica do processo educativo.

Busca-se uma constante troca de experiências entre instrutores e reforça-se a visão de que o homem é o sujeito de sua própria aprendizagem e que como adulto acumula experiências e vivências significativas que não podem ser desprezadas. Confirma-se a importância da horizontalidade da relação instrutor e participantes. Ressalta-se a preocupação constante com a troca de experiências e com a realização de ações que permitam a interligação entre os conteúdos programáticos, como numa cadeia em que cada elo se encaixa ao outro e o conhecimento adquire solidez.

Os assuntos relacionados à educação em geral, e educação de adultos em particular, são tratados com a utilização de dinâmicas de grupo, onde se busca a valorização do trabalho em equipe, da prática do saber ouvir, de se comunicar e de desenvolver atividades harmoniosas e respeitadas entre os membros da equipe. São também utilizadas com frequência exposições dialogadas e tempestades de idéias que favorecem e incentivam colaborações espontâneas e individuais entre os membros do grupo.

No encontro de saberes que ocorre nesse ambiente de contribuições, observações, dúvidas e experiências relatadas, elaboram-se

e consolida-se um conhecimento conjunto que resulta da reflexão contínua sobre a prática.

A elaboração do plano instrucional, outro importante objetivo do treinamento metodológico, é uma prática proporcionada pelo evento, relacionada com as áreas de domínio técnico dos instrutores. Os planos instrucionais são elaborados de acordo com a seqüência lógica em que os elementos do planejamento devem surgir – objetivos, conteúdos, técnicas, recursos instrucionais, avaliação e carga horária – sempre utilizando o trabalho de grupo como técnica instrucional.

Ressalta-se que não só o ato de elaborar um planejamento é realizado no treinamento como também o despertar para sua importância como ação didática do instrutor. Jogos empresariais são desenvolvidos, promovendo discussões sobre a força do planejamento para ações profissionalizantes no meio rural e incentivando manifestações por parte dos membros do grupo.

Após a elaboração dos planos instrucionais, são realizadas simulações práticas em campo, exercitando os aspectos apresentados nos planejamentos. Constam como importante instrumento de reflexão, neste momento, avaliações da prática educativa, da interação entre instrutores e participantes e da utilização do plano instrucional. Junto, o grupo reflete sobre a prática metodológica vivenciada por ele e debate temas importantes sobre a educação de adultos, num processo avaliativo responsável e consciente.

A cada simulação prática avaliada, novas colocações são postas aos colegas, situações novas são levantadas, sugestões são apresentadas, fazendo com que o próprio ato avaliativo seja visualizado pelo grupo como um processo dinâmico, orientador e propulsor do aprimoramento da execução da formação profissional. O ato de avaliar aqui assume o caráter de auxílio e aperfeiçoamento dos trabalhos didáticos dos instrutores, muito longe da ação punitiva muitas vezes internalizada pelos participantes, haja vista não ser rara a ocorrência de experiências negativas já vivenciadas por eles em algum momento da trajetória escolar.

A preocupação em unir o prático com o teórico promove uma seqüência de ações sempre zelosas no respeito das características da educação de adultos. A relação harmoniosa entre o discurso e a prática adquire caráter de compromisso, sendo os acordos feitos entre as partes algo a ser perseguido com empenho e seriedade. O diálogo franco e amistoso, mas sempre respeitoso, reforça a autoridade necessária ao coordenador do treinamento. Não há lugar para a licenciosidade nem para o autoritarismo, expressões caricaturadas do ato de ensinar. A participação é tida como direito e não como concessão. A motivação é incentivada e o processo que resulta do equilíbrio entre as partes envolvidas – coordenador e participantes (instrutores) – leva o adulto a perceber que o novo conhecimento tem a ver com as condições concretas de sua vida.

CONCLUSÃO

Todas as instituições que lidam com educação profissional têm como uma de suas grandes preocupações a preparação de seus instrutores. O treinamento metodológico oferecido pelo SENAR, brevemente apresentado neste trabalho, é uma experiência que tem alcançado resultados significativos, no momento em que a ele associam-se ações de apoio institucional pós-treinamento, fundamentais para a manutenção do aprendizado.

Cumprindo finalmente ressaltar que “não se pode falar em desenvolvimento de competências em busca da polivalência e da identidade profissional se o mediador mais importante desse processo, o docente, não estiver adequadamente preparado para essa ação educativa”¹⁵. O treinamento de metodologia para instrutores não esgota, portanto, a preparação desses agentes, mas é um passo fundamental à conscientização de que para ensinar com eficiência e qualidade deve-se sempre buscar o aprender.

Notas:

BASTOS, A.V.B. O Suporte oferecido pela pesquisa na área de treinamento. *Revista de Administração*, São Paulo. v.26, n. 4, p.87-102, out/dez., 1991.

Id. *Ibid.*, p. 93.

CHIAVENATO, I. *Recursos Humanos*, São Paulo: Atlas, 1998. p.495.

WEXLEY, K. N. *Personnel Training*. *Annual Review of Psychology*, v. 35, p.519-551, 1984. p.521.

LATHAM, G. P. *Human Resource Training and Development*. *Annual Review of Psychology*, v. 39, p.545-582, 1988.

DUTRA, M. L. S. *Avaliação de treinamento: em busca de um modelo efetivo*. 1979. 182f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública), Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

BORGES-ANDRADE, J. E. *Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 24. Anais. Florianópolis: 2000.

BASTOS, A. V. B. (1991) *op. cit.*

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico*. Brasília: 2000. p.91.

Denomina-se “instrutores”, neste trabalho, os profissionais que têm como responsabilidade ministrar eventos de formação profissional ou de promoção social. As vezes é usado o termo “docentes”.

A Formação Profissional Rural - FPR é um processo educativo que possibilita ao indivíduo a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes para o exercício de uma ocupação. A Promoção Social – PS é um processo educativo que visa ao desenvolvimento de aptidões pessoais e sociais do trabalhador rural e sua família, numa perspectiva de maior qualidade de vida, consciência crítica e participação na vida da comunidade.

IBGE. *Contagem da População – 2000*. Disponível em:

<http://www.ibge.net/home/estatistica/populacao/censo2000/tabelabrasil111.shtm> Acesso em: 26, set. 2001.

BRASIL. Leis, Decretos. Decreto 566 de 10 de junho de 1992. Aprova o regulamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. Publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 11, jun. 1992. p. 7362. Disponível em: <http://wwwt.senado.gov.br/legbras/defaultnotfound.htm>. Acesso em: 09, jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. (2000) op. cit., .

BRASIL. Leis, Decretos. Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.senar.br>. Acesso em: 09, jan. 2003.

O LIVRO E AS MÍDIAS: PROBLEMATIZAÇÕES

Eliana Yunes*

Abstract

Considering mass communications's, high levels of illiteracy, function illiterate, expensive cost in books, what should we think? This new holders push indivisibles to read or put them apart even more? The recorders are dying, will the reading disappear? These new concepts, local knowledges and regional initiatives (or projects), cab they change the production and receptions's profile? They may force to reflect methodologies and strategies but hardly they can contribute to lecture disappearance, at least we have got to learn again with the new concepts.

Key-words: Lecture; Technologies; Mass communications's; School; Polites Lecture's.

Eis o tempo de muitas palavras, muitas linguagens, muitos suportes, muitas discussões e pouca compreensão, pouco discernimento, pouco entendimento.

Os homens reuniram um formidável acervo de conhecimento, de informações, de referências, mas perderam as experiências, no dizer de Walter Benjamim¹ em O narrador, as vivências se tornam virtuais e não apenas para uma minoria, por conta da TV e da Internet, e as convivências se esgarçam, em função da falta de tempo, engolido pelo trabalho.

O projeto da modernidade, feito de máquinas e tecnologias, com promessas de tempo de lazer e convívio se mostrou falacioso, como bem denunciou Hanna Arendt², em A condição humana.

Contudo, toda a realidade humana está contida nas linguagens, as múltiplas que constituímos, desde os gestos nos rituais primevos até as imagens, das cavernas ao cinema. Como lembrou Roland Barthes³ em certo momento, tudo isto, no entanto, se traduz em palavras, este sistema privilegiado, comum e democrático, até que chegássemos à escrita. Esta, que nos permitiu guardar certas memórias, foi rasurando outras e muitas, que a história das mentalidades contemporânea – chama atenção Jacques Le Goff⁴ – vem fazendo o esforço de resgatar como palimpsestos.

A escrita pretendeu democratizar o conhecimento e o poder (a mesma coisa, segundo o Gênesis), com a disseminação massiva das informações através do livro, em substituição aos rolos e aos códices, e em escala industrial poderia, segundo os sonhos iluministas, alcançar a universalização do saber, daquele que a ideologia dominante considerava adequado e verdadeiro, quer pela moral, quer pela ciência.

Este não é o espaço para recapitular a história do livro na América Latina (já o fizemos em um artigo entregue ao Cerlalc em 1994⁵, mas não é possível esquecer que o cerceamento das populações à educação e à sua autonomia cultural tem sido, em grande parte, provocado pela pobreza da circulação do livro, antes mesmo do confronto com os suportes da mídia de imagem e – agora, nas classes mais favorecidas –, do impacto da Internet. O acervo disponível se amplia, mas sem o juízo crítico, formado obrigatória e precedentemente pela condição de leitor, torna-se uma babel intransponível.

Como “os limites do mundo são os limites da linguagem”, na formulação perspicaz de Wittgenstein⁶ (que revolucionou a filosofia da linguagem com seu enfoque empírico), a condição de falante, dois mil anos depois da invenção alfabética, está condicionada a estruturas da sintaxe-semântica da escrita, que devora os incompetentes que a escola tem gerado, impedindo-os, paradoxalmente, de entrar no mercado de trabalho de modo produtivo, de forma criativa, gerando bens e recursos.

Ao contrário, a maioria que egressa da escolaridade mínima que obtém, sem o livro e a leitura (o manual de textos e gramática é quase sempre um livro eunuco) vai servir como trabalhador braçal, que só assina o nome, não entende instruções e dá prejuízos aos donos do capital que, aliás, apenas com isto se comovem. Mas nem assim aprendem que só o investimento em recursos humanos – leia-se formação de leitores – pode garantir um processo continuado de riquezas sociais e qualidade de vida, para o crescimento de um mercado consumidor independente.

Encarcerado nas bibliotecas, garantido em compras colossais pelo Estado mas longe dos possíveis leitores, o livro enfeita prateleiras, enobrece empresas editoriais, enriquece grandes centros culturais, faz média política em mãos de governantes populistas e praticamente iletrados, mas não chega ao aconchego, ao regaço do leitor, não lhe deleita a alma, não lhe rasga horizontes, não cria repertórios de vida. Por quê? A cadeia de (ir)responsabilidades é longa, da família faminta e carente que constitui o contingente populacional da América Latina e Caribe, aos interesses que manipulam programas de socorro a bancos em detrimento das gentes; os que preferem gastar com mísseis e bombas a fazê-lo que com filosofia, física e poesia, isto é, com educação, do que depende a ciência e a cultura.

Nesta rede estamos implicados, os professores que ensinam por ensinar, os editores que publicam por vender, os políticos que abrem escolas para dar visibilidade a seu nome em placas, mas menosprezam o homem vivo que diante deles, anônimo que seja, é quem poderia, pelo percentual demográfico assustador, tornar o mundo menos violento, menos trágico, se soubesse eleger seus dirigentes. “O eleitor precisa antes ser leitor”, temos repetido em vão, mesmo para países de escolaridade universal mas acrílica, xenófoba e nacionalista, acima ou abaixo do Equador.

A cultura é feita de memória e transformação e, portanto, se insere na dimensão do tempo e espaço que nos constituem como seres históricos que lidam com a historicidade dos saberes e do conhecimento que, por isso mesmo, nunca são iguais, pois se re-situam a cada reapropriação feita pelo leitor na história viva da sua contemporaneidade, onde se imbricam heranças locais e diferenciadas com tesouros culturais permanentes da experiência humana.

Algumas destas “matérias” são de natureza técnica – potes, pontes, monumentos –, mas há também as simbólicas que, se não

podem erguer muralhas contra a passagem do tempo e a ruína das formas exteriores, investem nas realizações, digamos espirituais, cujo feito maior não é o de nos reinserir na dimensão dos deuses e heróis, mas de nos resgatar temporariamente, transitoriamente, do tempo e lugar marcados, para o não-lugar, onde utopicamente seria possível acender o desejo próprio, “a memória de si mesmo”, que uma amnésia progressiva, trazida pelo mercado e pela mídia, aliena, transformando a (inter)subjetividade em subjetivação. Bastam quinze minutos de fama para criar a ilusão do presente perene, e jogar-nos no paraíso circular do consumo/produção em que nos tornamos meros objetos.

No caso das artes e da palavra literária, oral ou escrita, o inacabamento, a incerteza, longe de ser fragilidades, são a abertura para a inserção do outro, com amplas liberdades. O conhecimento científico, à luz da física quântica, nos anuncia complexidades semelhantes que exigem reflexão crítica, ou dizendo de outro modo, um pensar que nos tire do isolamento e das certezas e nos recoloca no meio dos homens e da diversidade. Como fazê-lo diante da indústria cultural que emudece – porque não dá tempo à resposta – nem favorece a “polifonia” que suscita o diálogo e demanda o outro? Dos males da globalização desponta a uniformização das mentalidades que a ganância da produção universalizada ignora, a banalização pelo fácil, a trivialidade do óbvio. Os livros não escapam desta busca do sucesso rápido e da venda em bloco. Barthes⁷ alertava que “ler é ser movido a levantar os olhos do texto”, enquanto os “media” impedem-nos de desviá-los para qualquer lado como se os tivéssemos fixos.

Nascido com a modernidade, ajudando-a a nascer com a invenção da imprensa por Gutemberg, alavancando a classe burguesa ao poder, o livro como produto submeteu-se às regras da revolução industrial e, logo, tecnológica, que agora o traz à condição de objeto descartável como tudo o mais que, com o avanço técnico, parece ameaçado pela substituição.

Depositário do saber que, cumulativamente, nos séculos XVIII e XIX, gerou as enciclopédias e expandiu as bibliotecas por conta da necessidade de educar as massas com a escolarização, o livro, nos países periféricos como os nossos, não completou a formação necessária do público leitor para o uso conseqüente e livre das máquinas e sistemas eletrônicos. É que, aí, a quantidade de informação disponível exige capacidade de escolha, orientação de busca, ordenação pessoal dos dados, ainda que aparentemente se esteja acompanhado de um exército de informantes. Ainda que falemos apenas do Ocidente, a situação não é homogênea. Só os verdadeiramente iniciados como leitores andarão pelos labirintos destas bibliotecas virtuais com algum conforto e independência, dada a fragmentação que as constitui, como reflexo mesmo da pluralidade pós-moderna.

Nunca na História a leitura foi tão valorizada socialmente e o sistema escolar em todos os níveis expandiu-se tanto; paradoxalmente, as estatísticas apontam para um número cada vez menor de leitores efetivos, enquanto o público das feiras de livros aumenta, tomando-as como eventos, como espetáculos, cuja transitoriedade contrasta com a matéria que carregam estes suportes. As editoras, no entanto, sobrevivem, não apenas nos gigantescos conglomerados que se formam, mas sobretudo na política de produção e vendas que privilegia o livro didático, informação freqüentemente diluída e pasteurizada para alfabetizados funcionais, sem dimensão subjetiva e crítica e sem poder aquisitivo para se dar ao luxo de produzir/consumir cultura.

Se os livros contribuíram para o processo de descolonização e independência, além da formação da cidadania, e, portanto, serviram ao processo histórico, é desconcertante que se leia pouco, mesmo em sociedades avançadas contemporâneas. Além das restrições de caráter econômico – aprendemos a ter com o livro uma relação amorosa e às vezes feticista, como se possuí-lo entre as mãos fosse uma experiência quase sagrada, herdada das origens mesmas das “Escrituras” –, a passividade diante do texto impregnou e imobilizou a vivência dos leitores a partir da escola, onde a decifração do sentido tinha precedência absoluta sobre a interação texto-leitor. O sentimento de incompetência diante das letras foi alijando o leitor do livro e, por conseqüência, da biblioteca.

Por um lado, pode-se apontar para o fracasso do sistema escolar, de natureza superficial e excludente, mas o problema está radicado justamente no tipo de material escrito que a escola consome, na experiência redutora que têm os estudantes com a linguagem, no estreitamento do contato com os discursos artísticos, apesar da insistente denúncia “barthesiana” de que, na iminência do desaparecimento das disciplinas, a literatura deveria ser a sobrevivente preferencial (in Aula). Curiosamente, no momento em que o cinema, a TV, o teatro recorrem com maior intensidade às fontes literárias, os organismos decisórios sobre programas e currículos do sistema educacional dispensam o ensino da literatura e das artes na formação básica da cidadania. Não admira, pois, que a capacidade de reflexão, a percepção crítica e a auto-estima que o domínio do discurso revela, venham se deteriorando irremediavelmente, assustando, no mínimo, o mercado editorial.

Esta ligação entre livro e literatura não demanda muitas explicações, assim como os rolos estão associados às escrituras religiosas. A arte de se deixar envolver pelo escrito, exercitar o pensamento e excitar o imaginário veio dos mitos para os contos e para os romances, desbordando, segundo o próprio Einstein, em sua autobiografia, para a ciência investigativa. No entanto, esta dimensão crucial da formação de leitores tem sido relegada por editores e Estado, associados na distribuição massiva dos livros didáticos, com o que dão por resolvida sua cota de obrigação social.

Claro que ler demanda tempo, treinamento, intimidade, absolutamente cabíveis na dimensão da sala de aula se as opções para a educação fossem outras, da arquitetura às metodologias. Ler se aprende lendo e “lendo juntos”, como o amor pelas histórias nasce de ouvi-las narrar –, se desde a mais tenra idade, por vozes amadas. Em outras palavras, toda a metodologia de convívio com a palavra escrita, sobre o papel, os muros ou na tela de um computador, ao menos a princípio, deve ser uma experiência partilhada. À dificuldade de ler um texto com vazios e abertura de novos horizontes de mundo (Wolfgang Iser⁸) que demandam do leitor agilizar suas memórias e acervos pessoais, criar verdadeiramente um efeito pela recepção, corresponde o êxito dos best-sellers e livros de auto-ajuda com receituário que o mantém passivo, segundo o modelo da TV ou do letramento segundo o livro didático.

A ênfase na formação do gosto pelas narrativas teria efeitos impactantes sobre o aprendizado de um modo geral e abriria caminhos para uma qualificação profissional capaz de elevar o padrão médio econômico e sociocultural de grande parte da população. A desvalorização progressiva da palavra pela invasão das imagens – que, aliás, precederam a escrita alfabética e implicitamente referiam uma certa narratividade por trás dos traços e dos símbolos –, o desterro do debate de idéias e o medo do aparelhamento dos sujeitos para a argumentação e tomada de decisão política têm obstruído também a circulação do livro de

criação e ensaios. Nota-se, contudo, como as biografias e os relatos “voyeuristas” do real ressurgem com força na mídia televisiva, eletrônica e impressa. Tudo rápido, precível, quando não paralisante do próprio viver, pensar e sentir.

Sem leitores formados, portanto, os próprios e-books não irão muito longe. Ainda que estejamos falando de uma geração crescida com os dedos no teclado, com coordenação motora complicada diante de um lápis ou uma caneta, e enorme familiaridade com “janelas e programas de redes”, o avanço excepcional do recurso do hipertexto será de pouca valia na hora da composição textual. Como estamos falando de uma minoria que hoje tem acesso a este tipo de equipamento caro, inclusive para manutenção e atualização em sistemas integrados, há tempo suficiente para uma mudança radical de estratégia, articulável entre governo, empresas de livro e sociedade para reverter o quadro, que só traz a crise do livro porque traz, antes, a crise da leitura.

Não há realmente por que temer um confronto letal entre o livro e a mídia eletrônica, se o caso anterior da fotografia não dizimou as artes plásticas, o cinema não morreu com a televisão, nem matou o teatro, a música vem ganhando novos suportes e o mercado adaptando-se para a defesa da propriedade intelectual e do direito autoral. O problema que persiste é o da exclusão interessada do grande potencial de leitores, do comodismo da venda em bloco de obras menos exigentes, a alienação crítica que inviabiliza o leitor para inviabilizar o cidadão autônomo com capacidade de escolha e compra. Entende-se o perigo das mentes abertas, não se entende o choro pela falta de leitores que eleva ainda mais o preço do livro, e a opção por uma (de)formação educativa que dilacera o tecido social pela irresponsabilidade tanto de ricos como de deserdados, por conta da opção preferencial pela exclusão e pela violência.

Em nossas sociedades, o livro está irremediavelmente atrelado à escola, ainda, já que as estreitas políticas de leitura postas em prática desconhecem que o letramento é cultural, deve ser praticado enquanto recepção e interação em todo espaço social – lemos museus (e seus catálogos), filmes (e suas críticas), cidades (e suas administrações), passando necessariamente por jornais, revistas, anúncios, etc. que não dispensam a escrita e a leitura. Para os que já lêem, as possibilidades se alargam e o livro impresso ainda vai pontificar longamente, de forma talvez ainda mais elitista e sofisticada, se não se fizer nada decisivo em direção oposta.

A planetarização do iletrismo via Internet é mais uma consequência da massificação que esteriliza a curiosidade intelectual sobre o mundo e sobre si mesmo, provocada pela pouca familiaridade com a leitura como exercício de pensamento, como prática hermenêutica, como ação comunicativa, se tomamos de empréstimo as reflexões de Habermas⁹. Nada romântico e individualista, como nos primórdios da modernidade burguesa; antes, com toda a clareza, reconhecer que a intersubjetividade é gerada por contaminações em comunidades interpretativas (cf. Stanley Fish¹⁰), berçários dos sentidos; mas saber que as diferenças nascem dos repertórios de vida que podem ser similares, mas não se repetem. O livro dificilmente poderá em nossos dias gerar identidades coletivas, como o fez com as nações que se faziam independentes há 200 anos, mas a diversificação e maior facilidade para produtores independentes ajudarão à formação de identidades múltiplas e complexas, o que vale dizer singulares (cf. Felix Guatari¹¹).

Há que se considerar que na sociedade da informação, irreversível, a leitura alcança dimensões cada vez maiores em suas possibilidades, pois jovens que não lêem notícias habitualmente, fazem-no “on-line” com naturalidade, por conta da paginação e da forma sucinta. Lerão livros inteiros ou capítulos sem imprimi-los? Só o tempo dirá como eles lidarão com os novos recursos da tecnologia para ler. Imaginemos as mudanças do rolo para o codex e daí para o livro em papel impresso. Os leitores formados ou em formação efetiva no século 21, deleitam-se com as 700 páginas de O Senhor dos Anéis ou com os roteiros de Arquivo X enquanto assistem ao filme ou aos episódios na TV. A qualidade da escrita continua sendo uma atração à parte, assim como os temas que lhes são muito próximos afetivamente ou muito enigmáticos, longinquamente. Entre estes jovens a poesia, pelos caminhos da música popular, vem recobrando seu espaço.

O problema reside pois, nos leitores potenciais não-formados, desassistidos. Para estes, a Internet poderia, de fato, se constituir numa alternativa para leituras breves, que não demandassem pagamentos, como mostra do que pode ser a experiência de ler. Atrações tipo chat ou interativos, com textos fascinantes, de dificuldades e extensão progressivas, poderiam inclusive suscitar neles o gosto por formar suas próprias antologias. No Brasil, as séries literárias têm público cativo, mesmo entre os muito jovens, como foi o caso recente do romance Os Maias, do autor português Eça de Queiroz. Em sites voltados para a formação do leitor deveriam aparecer dados sobre livros, com resumos cativantes, bibliografia conexa, para seus estudos. Editoras, bibliotecas, fundações e livreiros, de acordo, poderiam prover isto.

Vê-se claramente que os recursos gastos com publicidade para vender aos mesmos 2% de leitores no país poderiam ser mais bem investidos em outro tipo de publicidade massiva, com celebridades da mídia exibindo sua condição de leitores, com atividades públicas permanentes e regulares de leitura em círculos nos parques, museus, ante-salas de cinema, apoio a projetos de qualificação de contadores de histórias (olho vivo! Não se trata de um retorno à oralidade!) para a formação de novos leitores, presença e debate com autores nas escolas de ensino médio, enfim, tudo aquilo que, já provado como eficaz, não tem continuidade por razões de mesquinhas políticas ou mesmo superficialidade e ganância dos que deveriam ser os maiores interessados na formação de uma sociedade leitora. O investimento cíclico, periódico e assistemático, por ausência efetiva (ou talvez, mesmo, ignorância do que seja) de políticas para a formação de leitores, com as peculiaridades próprias de cada segmento social, destrói rápido o que se consegue lentamente.

Pensar o destino do livro no mundo globalizante não remete às novas tecnologias de circulação como questão primeira, mas às sociedades onde ele e a leitura se inserem, perseguindo uma coerência entre os meios e os fins que pleiteamos alcançar. Numa sociedade fragmentada desde a família, o movimento de coesão pela leitura partilhada pode gerar – no bar do complexo de cinemas, após os filmes, por exemplo – o gosto pelas linguagens e pelas narrativas, pela troca de idéias e pelo espírito atento. Sem formar leitores não se venderão senão os mesmos livros inócuos para escolares, ou poucos títulos para mínimos compradores. O barateamento virá com o e-book? Por outro lado, quais os cuidados com a qualidade na produção eletrônica de materiais de leitura? Separar o lixo do reciclável, separar a informação fidedigna da manipulação da opinião pública, demandam já leitores formados entre uma escola pública de qualidade e uma sociedade que privilegie a cultura frente ao consumo.

O mais imprescindível – que os sujeitos leiam em qualquer suporte, inclusive no papel que resiste há milênios, no impresso de meio milênio – depende de vontade política, descortino empresarial, alianças e parcerias institucionais, mobilização dos media e

interesse efetivo da sociedade em ações assistidas e continuadas em favor da leitura. Todos lucrarão, cada qual a seu tempo. A exclusão não é um prejuízo imediato de ordem econômica, mas permanente de ordem social. Quando vamos entender isto? Alfabetizar não basta; distribuir livros não basta; criar bibliotecas não basta; eventos não bastam. Ou os editores mais lúcidos, como cidadãos, oferecem resistência a estes velhos mecanismos ou a situação do mercado irá de mal a pior.

“As palavras estão muito ditas e o mundo muito pensado”, diria nossa poeta maior Cecília Meireles. Por que não lemos o que escrevemos? Ou mudamos o contexto cultural ou só ampliaremos as queixas, mesmo com novas e promissoras tecnologias. Não criemos ilusões sobre o poder mágico da informatização. A necessidade de reflexão depende do ato de ler, é isso que cria leitores críticos, pensadores, criadores, novos autores. É uma espécie de pré-requisito para se circular nas infóvias. Cada leitor saberá tirar proveito das formas combinadas de acesso à cultura pela palavra escrita.

Gostaria de ter escrito isto:

Os livros na estante já não tem tanta importância
Do muito que li, do pouco que sei, nada me resta
Não ser a vontade de encontrar.
O motivo eu já nem sei.
Nem que seja só para estar do seu lado
Só para ler no seu rosto
Uma mensagem de amor.

Herbert Viana.

Notas:

BEJANMIM, Walter. O narrador. São Paulo: Brasiliense, 1999.

ARENDT, Hanna. A condição humana. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1999.

BARTHES, Roland. Aula. São Paulo: Cultrix, 2000.

LE GOFF, Jacques. História e memória, 4. ed. Campinas : Unicamp, 1996.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações Filosóficas. In: Os Pensadores. São Paulo : Nova Cultural, 1999.

BARTHES, Roland. O Rumor da língua. Lisboa: Edições 70, 1984.

ISER, Wolfgang. El acto de leer. Madrid : Taurus, 1987.

HABERMAS, Jürgen. Consciência moral de agir comunicativo. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1983.

cf. FISH, Stanley. Is there a text in this class? Harvard : Harvard University Press, 1994.

cf. GUATARRI, Félix. Micropolítica : cartografias do desejo. Petrópolis : Vozes, 1986.

POLÍTICAS e leitura e o Mercosul. In: EL LIBRO en América Latina y el Caribe. Colombia: Cerlalc/Unesco, 1994. Nº 77-78 ???

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. AMBIENTE VIRTUAL: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS

Ira Maria Maciel*

Abstract

The present article aims at pointing out the pedagogic aspects of developing virtual learning environments. It also maps out a number of tasks and issues for the implementation of such environments, focusing on their characteristics, different possibilities and limits. In addition, it defends the need for attributing a new meaning to educational paradigms and the building of a “knowledge web” that may outline the sketches of a new social scenario.

Key-words: Distance learning education; Virtual learning environment; New paradigms.

1. TRILHAS E INQUIETAÇÕES

A minha busca individual e coletiva de conhecimento tem sido alimentada por uma série de inquietações. Entre elas, procuro respostas às seguintes questões: como produzir condições para a inclusão digital em países assolados pelas desigualdades/exclusões sociais? Como construir novos modos de aprender e conhecer sem transpor as “velhas fórmulas” para as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Como produzir novas linguagens na comunicação e encarnar os novos paradigmas? Como desenvolver as TIC e EaD na construção de uma nova paisagem social?

Com a promulgação da Portaria do MEC nº 2.253/2001¹, que autoriza que 20% da carga horária das disciplinas presenciais sejam realizadas sob a forma de atividades não-presenciais, a discussão e o estudo da educação a distância vêm se mostrando uma necessidade urgente nas instituições educacionais de todo o Brasil. Torna-se necessário, assim, desenvolver ambientes educacionais para a oferta de disciplinas na modalidade de educação a distância que possam gerar pesquisas e inovação pedagógica.

No momento em que se defende a ampliação do ensino virtual como estratégia mais eficiente e apropriada para diminuir a exclusão social nas universidades do País e como mais um recurso para elevar a média de escolaridade dos brasileiros, bem como para estimular a inclusão digital é importante esboçar trilhas para o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem e mapear os desafios epistemológicos desse percurso.

O presente artigo tem como objetivo destacar aspectos pedagógicos para o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem. Ao mesmo tempo, procura mapear um conjunto de tarefas e questões para a implementação desses ambientes, focalizando características, possibilidades, limites. Tem como horizonte a (re)significação de paradigmas educacionais e a construção de uma “teia de conhecimentos” que possa delinear esboços de uma nova paisagem social.

2. O AMBIENTE VIRTUAL: CONDIÇÕES E POSSIBILIDADES

Condição básica

Em primeiro lugar é importante registrar que faço parte dos profissionais da educação que concebem a educação a distância apenas como uma modalidade de ensino, possível de ser realizada em alguns níveis dos sistemas educacionais. Nesse sentido, considero fundamental deixar visível, em qualquer projeto, a concepção de educação que está subjacente e que orienta as escolhas teórico-metodológicas adotadas. Esta posição implica considerar inexistente uma diferença essencial entre educação presencial e educação a distância. O que é indispensável para as duas modalidades é o reconhecimento do paradigma que dá suporte ao projeto político-pedagógico em questão. O diferencial está depositado na expectativa de que a implantação da educação a distância, apoiada nas novas tecnologias de informação e comunicação, possa contribuir para uma (re)significação do processo educativo, por seu potencial de vinculação a uma mudança de paradigma.

Como assinala Alonso (2000)² o importante é perceber que o uso das tecnologias da comunicação não muda, em princípio, as questões inerentes a qualquer projeto educativo. Há sempre que responder: para quem? Para quê? E como? o projeto será desenvolvido. Precisa-se ter a consciência de que no momento em que se está desenvolvendo uma interação de qualquer natureza está implícito um paradigma que organiza e limita a nossa percepção e explica de um certo modo o sentido da nossa ação. Quando se desenvolve um ambiente de aprendizagem, faz-se uma opção teórico-metodológica que tem subjacente uma abordagem de desenvolvimento e de aprendizagem humana, uma visão de homem, de ciência, de trabalho, de mundo.

Consideradas a abrangência e a especificidade da construção de um ambiente de aprendizagem e as tarefas pedagógicas implicadas em um projeto desta natureza, fica muito clara a necessidade do suporte de diversos paradigmas, de um elenco de princípios, de um conjunto de categorias procedentes de diversas bases do conhecimento. Precisa-se, igualmente, de uma (re)discussão de valores, de vínculos sociais e de modos de convivência.

A concepção que tenho quando se quer (re)significar o processo educacional na modalidade de educação a distância em ambiente virtual, é de que este ambiente deve encarnar os subsídios teórico-práticos das abordagens crítico-reprodutivistas, construtivistas e sociointeracionistas, assim como atualizar as contribuições teóricas advindas da epistemologia da complexidade e do paradigma rizomático (ver explicação adiante). Esta opção está baseada na conexão existente entre estes paradigmas e as novas ferramentas disponíveis no ciberespaço.

Neste sentido, a proposta precisa refletir, entre outros princípios, aqueles defendidos por Edgar Morin (1998)³ em relação à epistemologia da complexidade. O autor propõe, dentre muitos aspectos, uma ruptura com a atitude da simplificação da realidade, ou seja, a adoção do “pensamento complexo” que busca apreender interações entre os diversos campos do conhecimento a partir de uma ótica da diversidade, da incorporação do acaso, da incerteza. Pensar em termos complexos contribui para que todos que interagem com o espaço cibernético possam dialogar com o ambiente polifônico e polissêmico das tecnologias hipertextuais e com a complexidade dos objetos de conhecimento.

Assumindo-se a proposta de Deleuze e Guattari (1976)⁴, tem-se como meta a subversão do “paradigma arbóreo”⁵ e adoção do “paradigma rizomático” que tem como metáfora o “rizoma”⁶. Em conjunto com estes autores concebe-se a construção do conhecimento a partir de entradas múltiplas próprias dos sistemas complexos, defendendo-se a ausência de hierarquização do conhecimento. Considera-se que o mesmo está sujeito a “linhas de fuga”, a movimentos em “devir” e sabendo-se que quase sempre acontece a emergência e construção de novos territórios de conhecimento.

A epistemologia da complexidade e as novas configurações derivadas do desenho rizomático procuram realizar uma ruptura com a realidade ainda dominante no ensino contemporâneo, no qual se observa a compartimentalização e dissociação do conhecimento e dos currículos escolares. Ao mesmo tempo contribuem tanto para a busca da transdisciplinaridade como para a constituição de redes de aprendizagem e de conhecimento. Neste sentido, promover o entrelaçamento de saberes é uma exigência da realidade do mundo contemporâneo que pode constituir a diferença nos modos de pensar e propor projetos educacionais.

Os novos esquemas cognitivos, com o desenvolvimento da cibercultura, entre outros fatores, vêm possibilitar, na área da educação, novas compreensões sobre o processo de ensinar e de aprender, calcadas em recursos que conectam e criam relações entre sujeitos, pelas diversas redes de informação que vão sendo constituídas – do mundo científico, artístico e cultural. Estes recursos comunicacionais, ao produzirem novas relações do sujeito social com o conhecimento, modificam o papel do(s) emissor(es) e reconfiguram o espaço do(s) receptor(es), servindo de suporte para as mudanças. Ao viabilizarem uma outra relação dialógica, baseada na multidirecionalidade, estabelecem também a possibilidade de co-criação do conhecimento e de propostas de solução criativa às demandas institucionais e educacionais (Maciel, Paiva, 2000)⁷.

Assim sendo, todos os profissionais que estão na aventura de desenvolver ambientes virtuais de aprendizagem precisam investir no desenvolvimento de uma base epistemológica múltipla e convergente. A tarefa de (re)significar o processo educativo precisa ter como eixo a concepção de um sujeito que, em redes as mais diversas, estabeleça novas formas de contato e expressão no mundo e do mundo, não mais como consumidor das produções, mas como autor/produzidor. Reiteram-se e assumem-se posições teóricas de autores como Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Castoriadis entre muitos outros que defendem a formação de um sujeito ativo, crítico, reflexivo, deliberativo, ético e autônomo.

Não faz parte dos objetivos deste artigo aprofundar uma concepção de ensino e aprendizagem, mas indicar que todo projeto pedagógico carrega um paradigma e que a construção do ambiente virtual de aprendizagem deve estar articulada a um projeto político-pedagógico construído coletivamente de forma lúcida e criativa. O ambiente virtual precisa assim refletir em suas estratégias de ensino e aprendizagem o esboço de mundo desejado e atualizar a expectativa de constituir uma alavanca para a inovação pedagógica.

Alava (2002)⁸, Cysneiros (2000)⁹ e Maciel, Paiva (2000)¹⁰ chamam atenção para o fato recorrente de “fazer o velho com o novo” reiterando a evidência sobre o irremediável imobilismo da forma escolar. Para ultrapassar esse imobilismo é necessário mapear e enfrentar as deficiências do sistema regular de ensino, promovendo processos de renovação metodológica. Isto implica, entre outros aspectos, reconhecer o papel de fênix que o comportamentalismo assume nas diversas configurações das práticas educacionais e sociais. Sua constante atualização e seu vigor teórico resistem ao tempo, chamando nossa atenção para o seu potencial de incorporação pelas modalidades contemporâneas de educação a distância.

OUTRAS POSSIBILIDADES: A MESMA INTENÇÃO?

Quando se enfoca o ambiente virtual de aprendizagem, refere-se à modalidade de educação a distância que utiliza como suporte o computador, a Web e as redes locais constituídas no espaço cibernético. Neste contexto, considero “ambiente de aprendizagem” aquele que viabiliza uma comunicação multidirecional que permite interações individuais e coletivas entre todos os envolvidos no projeto educativo. Falo de um espaço que disponibiliza conferências por computador, acesso a banco de dados, correio eletrônico, bibliotecas virtuais, conteúdos digitalizados em diversas mídias por onde circulam discursos pedagógicos. Colocam-se os recursos da Internet como ferramentas pedagógicas facilitadoras do processo de inovação pedagógica. Como assinala Moraes (2001)¹¹ “na rede flutuam instrumentos privilegiados de inteligência coletiva, capazes de gradual e processualmente fomentar uma ética por interações, assentada em princípios de diálogo, de cooperação, de negociação e participação”.

O ambiente virtual de aprendizagem pode ser considerado como sendo um “dispositivo” de comunicação, de mediação de saberes, de formação midiaticizada. Apesar do termo dispositivo não pertencer à área de educação e comunicação, o conceito desde os anos 70 vem sendo apropriado por estas áreas. Segundo Peraya (2002)¹² o dispositivo se constitui como:

uma instância, um lugar social de interação e de cooperação com intenções, funcionamentos e modos de interação próprios. A economia de um dispositivo – seu funcionamento – determinada pelas intenções apóia-se na organização estruturada de meios e materiais, tecnológicos e simbólicos e relacionais, naturais e artificiais, que tipificam, a partir de suas características próprias, os comportamentos e condutas sociais, cognitivas e afetivas dos sujeitos.

Charlier (2002)¹³ põe em evidência a acepção de Berten¹³ que conceitua dispositivo como um espaço intermediário de mediação entre um sujeito portador de uma intenção e um ambiente dinâmico, sendo que o objeto dessa interação

sujeito/ambiente é a construção do conhecimento. Como assinala Cysneyros (2000)¹⁴ o computador pode conter várias tecnologias educacionais, mas, também, pode ser uma tecnologia não educacional. É uma tecnologia educacional quando for parte de um conjunto de ações (práxis) com o objetivo de ensinar e aprender, envolvendo uma relação entre alguém que ensina e um aprendiz.

Todas as novas possibilidades inauguradas pelas TIC, como, por exemplo, o uso do hipertexto; a convergência de tecnologias digitais; a capacidade de armazenar conteúdos em banco de dados; a de auto-organização e retroalimentação constante dos conteúdos; a potencialidade da constituição de redes comunicacionais como ferramentas de interatividade; a co-criação de conhecimento precisam, antes de tudo, estar ancoradas em um conjunto de intenções e numa práxis que tenha como norte a construção de uma nova paisagem educativa. Do contrário, se estará mais uma vez reeditando as velhas fórmulas, ou como assinala Najmanovich (2001)¹⁵, embarcando na estratégia de seduzir os estudantes montando um “show educativo” que consiste em substituir os velhos manuais por outros de nova geração com imagens, cores, iconografia, mas continuando a veicular os mesmos conteúdos, sustentando assim a ilusão de que se está melhorando ou inovando a educação.

As novas possibilidades das Tecnologias de Informação e Comunicação não podem escamotear o fato de que o ambiente virtual carrega intenções, constitui um espaço relacional que tem marcas sociais, veicula um discurso pedagógico e científico permeado por ideologias, e, também, não pode perder de vista que a sua principal função está situada na indispensável tarefa de ensinar e aprender. Como assinala Najmanovich¹⁶ as tecnologias de comunicação e informação atuais oferecem meios facilitadores, mas, de forma isolada, não garantem em absoluto novas formas de ensinar, pensar e conviver. O que se tem agora é a oportunidade de desenvolver um ambiente com a possibilidade técnica de entrelaçar a cultura, a prática social, saberes, a prática pedagógica, a ciência, expressando-se por diferentes linguagens, na tentativa de produzir novos sentidos e, em consequência, uma nova paisagem educativa.

AMBIENTE VIRTUAL PODE ELIMINAR A DISTÂNCIA?

A produção de uma nova paisagem educativa em ambiente virtual precisa enfrentar um conjunto de variáveis, entre elas as novas configurações espaço/temporais. Uma pergunta que circula no ambiente acadêmico é: pode a tecnologia suspender a distância? Como construir outra interação diferente da presencial? Como reduzir a distância transacional entre alunos e aprendizes no ambiente virtual?

Não resta dúvida de que a distância transacional entre os professores e aprendizes na situação de formação constitui uma variável importante em qualquer modalidade educacional. Bouchard (2002)¹⁷ põe em destaque a acepção Moore que designa a distância transacional como sendo o conjunto de fatores que pode contribuir para a distância perceptiva/comunicacional entre o professor e o aprendiz. Considera que a amplitude da distância pode ser configurada pela presença ou ausência de um diálogo educativo ou pela presença ou ausência de uma estrutura rígida ou flexível. Coloca a conferência como um ambiente pedagógico de pouca propensão ao diálogo e de uma forte adesão à estrutura. As aulas expositivas tradicionais nas quais prevalece uma comunicação do tipo unidirecional, apesar da presença dos alunos, também constituem um exemplo de elevado percentual de distância transacional entre o professor e os aprendizes.

Na modalidade de EaD, a distância transacional torna-se uma questão crítica e essencial. O distanciamento geográfico e o isolamento relativo do aprendiz – característicos da modalidade – podem ampliar a distância entre os professores e aprendizes e gerar a tão freqüente evasão. Por outro lado, estudos sinalizam que o ambiente virtual pode gerar aproximações e uma convivência tão próxima quanto a presencial. Maraschi (2000)¹⁸ afirma que as tecnologias na realidade têm a função de eliminar a distância ou construir outras interações diferentes da presencial. Ao possibilitarem a suspensão das distâncias espaciais permitem a convivência e a diversidade identitária.

Comunidades de conhecimento com amplas possibilidades interativas podem ser formadas assim se for atualizada uma comunicação diferenciada. Quando o ambiente virtual de aprendizagem atualiza os recursos do hipertexto; disponibiliza o conteúdo através da convergência de mídias; opera com os recursos das redes eletrônicas de forma criativa tem-se uma grande chance de reduzir a distância transacional. Na medida em que o ambiente pedagógico tenha como meta criar situações de aprendizagem significativas e alocar recursos humanos com disponibilidade subjetiva e objetiva para estabelecer um diálogo permanente, pode até ultrapassar as condições atuais do regime presencial.

A anulação da distância transacional na relação pedagógica, porém, passa por outros registros, em especial por uma definição ética, política e estética dos sujeitos envolvidos no projeto educacional. Como assinala Freire em *Pedagogia da autonomia* (1996)¹⁹, para que o diálogo seja inaugurado é necessário que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugure com seu gesto a relação dialógica em que se confirme como inquietação e curiosidade, como inclusão em permanente movimento na História”.

A distância perceptiva/comunicacional entre o professor e o aprendiz pode ser ajudada por originais processos de mediação, mas não se pode deixar de considerar que o fundamental está na mudança na modalidade de contato, no estabelecimento de atividades sociais de negociação e construção de sentido e no compromisso de todos que participam do ambiente educacional. É preciso que todos os envolvidos possam tomar para si a tarefa de reduzir a distância transacional e mergulhar no enigma da comunicação. Tem-se pela frente um contexto multidimensional para ser objeto de estudo e pesquisa. Arrisco algumas novas questões: como reduzir a distância transacional se o ambiente educacional continua no marasmo e esvaziado de sentidos? Como desenvolver uma nova paisagem social que fomente uma ética por interações, assentada em princípios de diálogo, de cooperação, de negociação e participação?

CONDIÇÃO NECESSÁRIA

Cada vez mais o mundo social e do trabalho necessita de sujeitos que saibam conviver e produzir coletivamente. A modalidade da comunicação no ambiente virtual de aprendizagem constitui um fator decisivo para a mudança do paradigma comunicacional e educacional. A inteligência coletiva, o currículo em rede, a formação de redes cooperativas podem ter como consequência a produção de uma nova ecologia social e ser um caminho em direção à sociedade do conhecimento.

Cada participante do ambiente virtual tem de ir além da consciência da impossibilidade de conhecer de forma total qualquer objeto de conhecimento. Ele precisa vivenciar a práxis de partilhar conhecimentos, reconhecer os benefícios de uma relação de troca sob o ponto de vista cognitivo e afetivo e constituir redes que possam gerar laços sociais em torno de projetos comuns.

Ao se optar por desenvolver uma ecologia social cooperativa é necessário que todos se sintam comprometidos, operando de modo individual e coletivo no desenvolvimento de uma escuta, de formas de expressão, do enfrentamento de fatores críticos do sistema e dos conflitos gerados. A crítica e a autocrítica derivadas das sínteses teórico-práticas realizadas durante o processo precisam gerar intervenções e novos processos educativos. As tarefas previstas e as emergentes precisam ser assumidas individual e coletivamente. O processo contínuo de avaliação e de negociação de sentidos pode gerar a tomada de decisões estratégicas, o desenvolvimento de uma prática significativa e o exercício da cooperação.

A construção e a implementação de um ambiente virtual de aprendizagem precisam desenvolver o sentimento de pertencimento grupal necessário ao desenvolvimento de um contexto cooperativo e de constituição de redes. Um primeiro movimento consiste em incentivar cada aprendiz a encontrar uma forma de expressão de sua identidade na rede. No ambiente virtual deve ser criado um espaço e ser alocado um tempo hábil para o conhecimento dos pares, que resulte em uma alquimia de afinidades. A elaboração de estratégias que facilitem aproximações e propiciem a aglutinação de novas configurações na rede pode contribuir para a formação de vínculos. As relações constituídas em rede podem atuar no enfrentamento das dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem. Os índices de evasão dos cursos de educação a distância, entre outros fatores, refletem os efeitos do isolamento do aprendiz e a ausência de uma rede de relações.

A nova grupalização oportunizada pelas salas virtuais, fóruns de discussão, intercâmbio de trabalhos, seminários on-line, possibilita que todas as mensagens sejam partilhadas, adquirindo a característica de “transparência”, o que amplia as perspectivas de democratização do saber, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento de um novo modo de socialização.

Para que a relação dialógica seja substantiva é necessário que o ambiente virtual de aprendizagem ofereça uma cartografia virtual com universos integrados de estudo e pesquisa. Esta cartografia passa por processos de auto-organização e retroalimentação constante dos conteúdos, constituindo um suporte ágil para o desenvolvimento de processos de inteligência coletiva. O ambiente precisa disponibilizar: os conteúdos da aprendizagem em diferentes abordagens teóricas e disciplinares, roteiros de entrada e percursos múltiplos para a consecução da aprendizagem, atividades de aprendizagem em diferentes níveis de complexidade, propostas de pesquisa, roteiros para auto-avaliação e avaliação da aprendizagem. As novas modalidades comunicacionais têm, também, como substrato, a potencialidade de interagir com a diferença e a diversidade. Se utilizadas com esse propósito, poderão contribuir na ruptura gradual com o modelo da homogeneização e hierarquização que tanto tem empobrecido a vida escolar/humana.

Estas definições vão constituir o núcleo central do ambiente de aprendizagem. Assim, a produção do conhecimento em “rede” determina uma sistemática atitude de investigação da realidade, incorporando a prática e sua análise crítica permanente, o que significa a adoção da atitude de assumir a pesquisa e a reflexão como componentes organizadores de todo o processo (Maciel, Paiva, 1999)²⁰. A cartografia precisa ainda articular múltiplos saberes e fazeres científicos e pedagógicos já produzidos em relação às demandas implícitas nos objetos de conhecimento. Neste sentido, o processo precisa ser vivido como uma construção coletiva de caráter interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar.

A busca da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade faz parte da necessidade de romper as fronteiras entre as disciplinas; criar a possibilidade de troca, de cooperação e de articulação entre os campos disciplinares; constituir o conhecimento em rede enfrentando problemas e objetos híbridos. Neste movimento, a meta de (re)significar o processo educativo tem uma nova oportunidade.

É, no entanto, preciso ter clareza de que o ambiente virtual de aprendizagem não assegura o desenvolvimento da inteligência coletiva ou de relações sociais cooperativas, apenas fornece a infra-estrutura e a arquitetura telemática para o desenvolvimento de uma comunicação multidirecional, por meio da qual é possível estabelecer fluxos de comunicação entre todos e fazer circular os saberes apropriados e construídos por sujeitos singulares que interagem no ambiente. Para que a inteligência coletiva possa ser construída é preciso, ainda, que os vários sujeitos conectados ao ambiente virtual tenham disponibilidade tanto subjetiva como objetiva para tecer relações de troca e que estejam envolvidos na busca coletiva de particulares e comuns objetos de conhecimento e na transformação do mundo.

OS DESAFIOS PERMANECEM

A necessidade da inserção do Brasil na denominada Sociedade de Informação e Conhecimento constitui consenso. Todos concordam também que as Tecnologias de Informação e Comunicação são importantes ferramentas para a transformação radical da educação brasileira. Especialistas indicam que o Brasil moderno e justo só será possível se todos os estratos da sociedade estiverem ligados à comunidade digital e à grande rede de informações. Assegurar ambientes interativos com base em novas tecnologias comunicacionais precisa significar acesso digital ao conjunto da sociedade brasileira.

Os desafios aqui apresentados só poderão ser enfrentados se forem disponibilizados recursos humanos articulados em redes presenciais, semipresenciais, virtuais, em processo de debate e produção contínua, numa produção de conhecimento transdisciplinar e de geração de alternativas criativas para um projeto social e educacional.

Lévy (2001)²¹ afirma que o ciberespaço será o principal ponto de apoio de um processo ininterrupto de aprendizagem e ensino da sociedade por si mesma, confirmando as perspectivas dos compromissos assumidos em conferências internacionais de educação do direito de “aprender por toda a vida”. No ciberespaço todas as instituições humanas irão se entrecruzar e convergir

para uma inteligência sempre capaz de produzir e explorar novas formas. A utopia eletrônica presente nesta concepção traz à memória o panfleto Teoria do rádio (1927-1932) de Bertolt Brecht. O autor apresentava a utopia tecnológica de uma sociedade conversacional, dialógica, em que, por meio da radiodifusão, todos poderiam confluír para um consenso e as massas poderiam exigir diretamente prestações de contas ao Estado (Sodré, 2002)²².

Apesar de as modalidades comunicacionais serem uma contribuição valiosa para a questão da marginalização educacional, elas, de maneira independente, não podem dar conta do conjunto de tarefas necessárias para o enfrentamento do problema. As modalidades comunicacionais afirmam uma possibilidade técnica para solucionar o problema em questão. Soluções técnicas, porém, proliferam, mas ao mesmo tempo inibe-se todo o processo criativo de encontrar linhas de ação e mergulha-se na impossibilidade política para gerir a transformação social.

Não se pode mais ser capturado pelo encantamento das Tecnologias da Informação e Comunicação, mas também não se podem negar as amplas possibilidades de inovação pedagógica que estão sendo oferecidas e, muito menos, desistir do projeto de (re)significar a educação, tendo em vista novos esboços de mundo.

Notas:

1 BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 2.253, de 15 de outubro de 2001. Documenta, Brasília, n. 481, p. 218-219, out. 2001. Publicada no DOU, 19 out. 2001. Seção 1, p. 18. Dispõe que as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte utilizem método não presencial, com base no art. 81, da Lei n. 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria.

2 ALONSO, Kátia. Novas tecnologias e formação de professores. In: PRETTI, Orestes. Educação a distância: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE; UFMT, 2000.

3 MORIN, Edgar. Ciência com consciência. 2.ed. rev. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

4 DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Rhizome. Paris: Ed. Minuit, 1976.

5 O paradigma arboreo tem subjacente a metáfora da árvore e se caracteriza por: organizar o conhecimento do mais simples para o mais complexo; construir o conhecimento de modo linear; adotar estruturas disciplinares; propor uma antecedência claramente estabelecida de disciplinas teóricas sobre as disciplinas práticas; estabelecer a hierarquização do saber disciplinar; propor relações que obedecem a uma determinada hierarquia e ordem intrínseca; definir uma cartografia com entradas planejadas; desenvolver uma tendência à homogeneização.

6 O rizoma é o tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma infinidade de pequenas raízes entrelaçadas e emaranhadas em conjuntos complexos, que ao ser quebrado se reconstitui criando novas formas.

7 MACIEL, Ira; PAIVA, Jane. Redes cooperativas virtuais e formação continuada de professores: estudos para a graduação. CD-Room. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED.

GT Educação e Comunicação. Caxambu, Minas Gerais, set., 2000. p. 163.

8 ALAVA, Seraphin. (Org.). Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

9 CYSNEIROS, Paulo. Novas tecnologias no cotidiano da escola. [S.l.: s.n.] Texto de apoio para o curso oferecido na 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, Minas Gerais, set., 2000.

10 MACIEL, Ira; PAIVA, Jane. (2000) op. cit.

11 MORAES, Denis. O concreto e o virtual: mídia, cultura e tecnologia. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 69.

12 PERAYA, Daniel. O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e formação midiática. In: ALAVA, Seraphin (Org.). Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 29.

13 CHARLIER, Bernadette. Como compreender os novos dispositivos de Formação? In: ALAVA, Seraphin (Org.). Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

14 CYSNEIROS, Paulo. (2000) op. cit.

15 NAJMANOVICH, Denise. O sujeito encarnado: questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

16 Id. ibid.

17 BOUCHARD, Paul. Autonomia e distância transacional na formação a distância. In: ALAVA, Seraphin (Org.). Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

18 MARASCHIN, Cleci. A sociedade do conhecimento e a educação a distância. CAPISANI, Dulcímira. Educação e arte no mundo digital. Campo Grande, MS: EAD/UFMS, 2000.

19 FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1997. p. 154.

20 MACIEL, Ira; PAIVA, Jane. Educação, comunicação e interatividade: novas tecnologias comunicacionais na formação continuada. In: WORKSHOP INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO VIRTUAL WISE'99. Anais. Fortaleza, dez. 1999. p. 313-320.

21 LÉVY, Pierre. A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência. São Paulo: Ed. 34, 2001.

