

BOLETIM

ISSN 0102-549X

TÉCNICO
DO
SENAC

*a revista da educação
profissional*

Volume 38 nº 1 Janeiro/Abril 2012



Ilustração: Danusko



UMA METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

*José Antonio Küller **

*Natalia de Fátima Rodrigo ***

Resumo

Este artigo descreve uma metodologia de desenvolvimento de competências. É uma metodologia que foi desenvolvida para apoiar a capacitação de docentes de educação profissional, e constitui uma síntese dos mais comuns métodos centrados na iniciativa e na atividade dos educandos. É uma alternativa para o desenho de situações de aprendizagem, e não de aulas magistrais. Em cada situação de aprendizagem são propostos sete passos: contextualização e mobilização; definição da atividade de aprendizagem; organização da atividade de aprendizagem; coordenação e acompanhamento; análise e avaliação da atividade de aprendizagem; outras referências; e síntese e aplicação.

Palavras-chave: *Educação Profissional; Desenvolvimento de Competências; Metodologia; Passos Metodológicos.*

INTRODUÇÃO

O presente texto é a primeira sistematização de uma metodologia de desenvolvimento de competências em cursos de Educação Profissional e Tecnológica. Nessa metodologia foram aproveitadas contribuições da Escola Nova, do Construtivismo, da Pedagogia Crítica e da Pedagogia das Competências. Da Escola Nova (LOURENÇO FILHO, 1950), a atividade e o interesse do aprendiz foram valorizados, e não os do professor ou instrutor. Do Construtivismo (BEKER, 1992), foi assumido que o saber acumulado pela humanidade deve ser reapropriado e ressignificado pelo aluno, e que todo conhecimento é uma construção pessoal e única. Como contribuição da Pedagogia Crítica (FREIRE, 1978), postulou-se que o conhecimento só é efetivo quando resultante do engajamento do aluno em uma ação transformadora. Um entendimento particular da Pedagogia das Competências (KUENZER, 2003) permitiu considerar que a competência é decorrente da *práxis*, e só é desenvolvida ao se enfrentar os problemas e os desafios que a requeiram.

Dentre os caminhos possíveis e indicados por essas referências, foram feitas algumas opções fundamentais. Como princípio inicial, a aprendizagem é privilegiada em detrimento

da transmissão de informações ou conhecimentos. Não será descrita uma metodologia de ensino, mas uma metodologia de aprendizagem. Assim, não serão propostas formas de condução de aulas ou de situações de ensino, mas o desenho de situações de aprendizagem.

Como segundo princípio, as situações de aprendizagem deverão ser desenhadas com base nas atividades dos alunos e não nas dos educadores, professores ou instrutores, mesmo quando previstas em planos de trabalho docente.

Como terceiro princípio, as atividades propostas aos educandos devem garantir que as competências em desenvolvimento sejam requeridas, exercitadas, submetidas à reflexão e novamente desempenhadas. Para desenvolver a competência de escrever, por exemplo, é preciso criar situações



*o saber acumulado pela humanidade
deve ser reapropriado e ressignificado
pelo aluno, e que todo conhecimento é
uma construção pessoal e única.*

* Pós-graduado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sócio-diretor da Germinal Consultoria. E-mail: josekuller@germinalconsultoria.com.br

** Socióloga pela Universidade de Campinas, sócia-diretora da Germinal Consultoria. E-mail: nataliarodrigo@germinalconsultoria.com.br

Recebido para publicação em: 02.02.2012.



em que o participante seja solicitado a escrever, refletir sobre sua escrita e modificá-la. A sequência ação—reflexão—ação precisa ser colocada como centro da dinâmica educativa.

Por fim, além de a situação de aprendizagem requerer a competência, ela deverá ser proposta em um contexto muito próximo ao do enfrentamento concreto dos problemas que demandam uma determinada competência. A competência é requerida para enfrentar os desafios e problemas cotidianos e inusitados da vida, da convivência em sociedade e do trabalho. Assim, a situação de aprendizagem deve ser organizada de forma que os desafios e problemas pessoais, os de convivência social e os profissionais surjam no ambiente de aprendizagem de forma muito semelhante àquela com que aparecem na vida, na sociedade e no trabalho.

O que distinguirá a situação de aprendizagem dos desafios reais da existência, do trabalho e da convivência é o fato de que, na aprendizagem, a vivência é controlada e protegida. Nela, a consequência do erro ou do acerto é uma oportunidade de reflexão e de melhoria. A situação de aprendizagem deverá permitir o ensaio descompromissado com resultados imediatos, a reflexão constante sobre a ação e a experimentação repetida e aperfeiçoada.

Além desses princípios mais gerais, devem ser observadas as seguintes orientações mais específicas no desenho de situações de aprendizagem e na previsão das atividades de aprendizagem, que são o cerne da alternativa metodológica aqui proposta:

- Na impossibilidade de vivência em situação real, devem ser utilizadas situações em que o jogo, a simulação, a dramatização, a prática supervisionada e outros tipos de atividade reproduzam as características fundamentais das situações reais em que as competências são requeridas.

- Em todas as situações, a ação autônoma dos educandos deve ser estimulada em detrimento de outras possibilidades centradas no protagonismo, no controle, na demonstração ou

no discurso do docente. Aprender a aprender requer a vivência de situações de aprendizagem autônomas.

- Os fundamentos e os conhecimentos necessários para o desenvolvimento das atividades e para a reflexão sobre a ação também devem ser obtidos pelos alunos graças às iniciativas estimuladas e apoiadas pelos docentes, vistos sempre como facilitadores e mediadores da situação de aprendizagem.

- A tradicional sala de aula e seu visual clássico (cadeiras arrumadas uma atrás da outra) devem ser transformados em espaços e ambientes flexíveis, vivos e estimulantes de atividades e reuniões de trabalho dos participantes dos cursos, apoiados pelos educadores. A organização espacial tradicional da sala de aula induz a exposição professoral e inibe a participação.

- A realidade externa, seus espaços e suas organizações devem ser utilizados como laboratórios ou ambientes de aprendizagem. No caso da educação profissional esse uso pode dispensar investimentos vultosos em salas-ambiente que, uma vez montadas, induzem a programação de cursos independentemente das necessidades do mundo do trabalho.

- Deverá ser valorizada a diversidade de situações e atividades de aprendizagem, sempre articuladas com as competências em construção e desenvolvimento. A repetição exagerada da mesma sequência metodológica pode reduzir o interesse do aluno em participar das atividades. Como no presente caso a atividade do aluno é o centro da proposta metodológica, manter a motivação dos alunos é fundamental.

Para descrever a metodologia de desenvolvimento de competências proposta não será feita uma abordagem centrada na classificação e na caracterização de formas metodológicas específicas. Não serão descritos os métodos ou técnicas pedagógicas passíveis de serem utilizadas na tarefa de desenvolvimento das competências: projetos, estudos de caso, estudos do meio, *webquest*, resolução de problemas, dramatização, dinâmica de grupos, vivências em empresas pedagógicas, práticas orientadas ou outra de inúmeras possibilidades.

Optou-se por uma abordagem por passos metodológicos. Passos que sejam razoavelmente comuns aos diferentes métodos ativos ou às suas estratégias pedagógicas. Dessa forma, esses passos metodológicos podem ser aplicados ao se propor uma atividade de prática profissional, assim como um projeto, uma representação artística, uma pesquisa dirigida na Internet ou outra forma metodológica qualquer, desde que sempre centrada na atividade do aluno

A SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM E OS PASSOS METODOLÓGICOS

Na metodologia de desenvolvimento de competências aqui descrita entende-se por situação de aprendizagem um conjunto completo de ações dos educandos, orientadas pelo educador e destinadas ao domínio de uma ou mais competências previstas em plano de curso ou plano de trabalho docente. Portanto, uma

situação de aprendizagem sempre deve estar referida e exigir o exercício de uma ou mais competências.

Para o desenvolvimento de uma situação de aprendizagem, procurando pela definição de uma estrutura comum aos diferentes métodos ativos, chegou-se a um conjunto de sete passos fundamentais: (1) Contextualização e Mobilização; (2) Atividade de Aprendizagem; (3) Organização da Atividade de Aprendizagem; (4) Coordenação e Acompanhamento; (5) Análise e Avaliação da Atividade de Aprendizagem; (6) Outras Referências e (7) Síntese e Generalização.

No primeiro passo, **Contextualização e Mobilização**, o aluno compreende a essência e a importância da situação de aprendizagem e a situa no conjunto de suas aprendizagens anteriores e no seu itinerário formativo. Na contextualização, referências e articulações com situações concretas de vida e trabalho são realizadas, e a importância da competência a ser desenvolvida é explicitada.

No segundo passo, **Definição da Atividade de Aprendizagem**, a referência central da situação de aprendizagem é estabelecida. Nele se propõe o envolvimento dos participantes no enfrentamento de um desafio, na resolução de um problema, na realização de uma pesquisa, no desenvolvimento de um projeto, na participação em um jogo ou dramatização ou na execução de outra atividade qualquer. Como já afirmado nos princípios metodológicos, a **Atividade de Aprendizagem** proposta deve estar diretamente ligada à competência a ser desenvolvida na situação de aprendizagem e deve exigir, para sua realização, a competência em desenvolvimento.

Em **Organização da Atividade de Aprendizagem** devem ser produzidas e descritas as orientações minimamente necessárias para que os participantes possam enfrentar o desafio, solucionar o problema, desenvolver o jogo ou realizar a pesquisa. Ou seja, prever as condições, estratégias e recursos para o desenvolvimento da **Atividade de Aprendizagem** proposta no item anterior. Sempre que possível, especialmente considerando o tempo disponível, é importante que o planejamento da ação seja efetuado de forma participativa



Para o desenvolvimento de uma situação de aprendizagem, procurando pela definição de uma estrutura comum aos diferentes métodos ativos, chegou-se a um conjunto de sete passos fundamentais



No quarto passo, **Coordenação e Acompanhamento**, são previstos os meios e as formas de coordenar e acompanhar o desenvolvimento da Atividade de Aprendizagem. Esta é, em princípio, uma ação do docente. No entanto, pensando em uma aprendizagem com autonomia, formas coletivas e autogestórias de coordenação e de acompanhamento podem e devem ser propostas e previstas.

Em **Análise e Avaliação da Atividade de Aprendizagem**, a própria atividade de aprendizagem e os resultados por elas obtidos serão os objetos da reflexão individual, da discussão em pequenos grupos ou reuniões presenciais ou virtuais, sempre contrapondo resultados obtidos ao processo de trabalho adotado. No caso de cursos a distância, Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Comunidades de Práticas podem ser acionadas e utilizadas durante esse passo.

No Passo 6, **Outras Referências**, são veiculadas as recomendações práticas e a produção teórica existente e relacionada à competência em desenvolvimento. Essa veiculação pode ser feita através de apresentações escritas e/ou orais, vídeos, textos, casos, observação de melhores práticas, visitas virtuais ou reais e outras formas de ampliar a experiência, os modelos e as referências dos participantes em relação ao elemento de competência abordado na situação de aprendizagem. No caso de Comunidade Virtual, um Acervo Multimídia pode ser utilizado nesse momento.

Finalmente, no sétimo e último passo, **Síntese e Aplicação**, as referências já existentes no universo cultural (apresentadas no item anterior) são integradas com a experiência prévia e a vivência concreta dos participantes. Uma forma útil de produzir a síntese é elaborar propostas de ação para situações iguais ou distintas daquela vivida na **Atividade de Aprendizagem**. Assim, síntese e aplicação podem estar integradas no mesmo movimento.

É importante observar que nem sempre as situações de aprendizagem devem seguir rigorosamente os passos antes apresentados. A partir da sequência ideal, existem várias possibilidades de desenho. O fundamental é que a situação de aprendizagem preveja, sempre, o exercício real ou simulado da competência, forma insubstituível de desenvolvê-la.

CONTEXTUALIZAÇÃO E MOBILIZAÇÃO

Na metodologia de desenvolvimento de competências, a importância do primeiro passo metodológico, “contextualizar e mobilizar”, relaciona-se com vários problemas enfrentados do dia a dia do educador e com as capacidades demandadas por eles, tais como:

- Promover a aprendizagem com sentido para todos os alunos. Isso significa que a atividade de aprendizagem a ser proposta a seguir deve estar ancorada na estrutura cognitiva, no repertório de habilidades e na hierarquia de valores do educando. Do ponto de vista cognitivo é preciso que, nesse momento, **organizadores prévios** (AUSUBEL, 1968⁵) possam ser acionados pelos alunos. A contextualização deve servir de ponte entre o que o aluno já sabe e o que ele deverá saber ao final da situação de aprendizagem.
- Motivar para a aprendizagem. Motivar para a aprendizagem não significa necessariamente, como é comum às críticas à escola nova, tornar a situação de aprendizagem agradável para os alunos. Significa mostrar que a tarefa de aprendizagem proposta é importante, não apenas para um suposto uso em uma hipotética situação de vida futura. Significa evidenciar a importância dessa aprendizagem para a formação profissional pretendida, para a formação individual ou para a vida no momento presente.
- Promover a interação entre campos distintos do saber. Em geral, a aprendizagem significativa não é disciplinar. É globalizante (SANTOMÉ, 1998⁶). Praticamente toda aprendizagem significativa envolve mais de um campo de saber disciplinar.
- Estimular a participação efetiva dos alunos nas atividades de aprendizagem. Essa é a função da mobilização. Uma das formas de obter esse efeito é produzir um desequilíbrio que origine a necessidade de uma readaptação da estrutura cognitiva (PIAGET, 1975⁷), o que vai ocorrer

através do desenvolvimento da situação de aprendizagem como um todo.

Por todas essas razões, no desenho da situação de aprendizagem é preciso, de início, prever uma forma de contextualizar e mobilizar os alunos para a atividade de aprendizagem que vai ser proposta a seguir. Essas formas devem também integrar cada aluno à proposta educativa e ao ambiente sociocultural do curso. Devem procurar, ainda, abrir canais de expressão para que o educador possa colher informações sobre os alunos, informações que o desenvolvimento da situação de aprendizagem deve considerar para repercutir sobre características e necessidades presentes no grupo de alunos.

As atividades de contextualização e mobilização costumam acontecer, em certa medida, ao mesmo tempo. Quando a aprendizagem acontece de forma contextualizada, é quase certo que haverá mobilização e envolvimento dos alunos. O âmbito afetivo estará presente. Entretanto, o educador pode propor atividades com um foco maior em contextualização ou em mobilização, dependendo do estágio de desenvolvimento do curso.

Em relação à contextualização, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (MEC, 1988, p. 44/45⁸) afirmam:

O contexto que é mais próximo do aluno e mais facilmente explorável para dar significado aos conteúdos da aprendizagem é o da **vida pessoal, cotidiano e convivência**. O aluno vive num mundo de fatos regidos pelas leis naturais e está imerso num universo de relações sociais. Está exposto a informações cada vez mais acessíveis e rodeado por bens cada vez mais diversificados, produzidos com materiais sempre novos. Está exposto também a vários tipos de comunicação pessoal e de massa.

O cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico e social devem permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia a dia. Aprender sobre a sociedade, o indivíduo e a cultura e não compreender ou reconhecer as relações existentes entre adultos e jovens na própria família é perder a oportunidade de descobrir que as ciências também contribuem para a convivência e a troca afetiva. O respeito ao outro e ao público, essenciais à cidadania, também se iniciam nas relações de convivência cotidiana, na família, na escola, no grupo de amigos.

A mobilização pode ter um caráter exclusivo de aquecimento para a atividade de aprendizagem. Nesse caso, são utilizados recursos tais como dinâmicas, apresentações, músicas, poesias, vídeos, cenas de filme, representações artísticas e teatrais que mobilizem os participantes para os passos seguintes. O aquecimento pode ser específico, quando é diretamente relacionado com a competência que vai ser desenvolvida, ou inespecífico, quando objetiva apenas despertar a atenção ou provocar, no estudante, o estado de espírito favorável à atividade a seguir.

As várias formas de arte podem ser usadas tanto na contextualização como na mobilização. Na contextualização, a arte propicia estímulos e respostas abertos (simbólicos). Uma abordagem artística de um campo de conhecimento é sempre uma representação aberta a múltiplas interpretações e significados. As possibilidades de julgamento não são restritas, como nas respostas às questões de certo ou errado, o que amplia a participação, tornando-a mais igualitária. A arte também mobiliza. Trabalha com a função sentimento (JUNG, 1981⁹), o que

Motivar para a aprendizagem não significa necessariamente, como é comum às críticas à escola nova, tornar a situação de aprendizagem agradável para os alunos. Significa mostrar que a tarefa de aprendizagem proposta é importante



costuma estimular a expressão pessoal e o envolvimento dos alunos na atividade.

Música, poesia, cinema, vídeo, pintura, fotografia, texto literário, dança, teatro, improvisação dramática encorajam a expressão de todos. Podem ainda instigar, impactar, surpreender, sair do previsível, do lugar comum, retirando as referências da convenção e do usual. Essas formas artísticas fornecem muitas alternativas de abertura para a atividade de aprendizagem que, depois, poderá explorar o tema em estudo de maneira mais estruturada, lógica e específica.

O educador é quem vai encontrar o recurso adequado à situação de aprendizagem que vai desenvolver. O olhar atento para as manifestações artísticas, observando o que veiculam e as sensações que provocam, o ajudará a encontrar os recursos para finalidades específicas. A Internet constitui uma formidável fonte de pesquisa para manifestações artísticas que tenham relação com a competência que será desenvolvida.

Além da arte, os jogos e as dinâmicas são as estratégias de mobilização mais divulgadas e utilizadas. Porém, nem sempre a utilização que delas se faz é consistente com a aprendizagem pretendida ou com o desenvolvimento de competências. Muitas vezes as dinâmicas são desenvolvidas com uma finalidade em si mesma ou como atividade de descontração, sem nenhuma funcionalidade ou referência aos objetivos de aprendizagem e à clientela em questão. O risco mais comum é o de inserir, nas aulas, dinâmicas lúdicas e divertidas, mas com pouco conteúdo educativo, fato que tem repercutido de forma negativa entre os alunos. Outro risco é utilizar o jogo ou a dinâmica como forma de transmissão de conhecimento, lições de moral ou para veiculação acrítica de valores pessoais do professor (KÜLLER, 2008¹⁰).

Entretanto, o bom uso de jogos e dinâmicas é valioso, especialmente para o momento de mobilização. O uso de cada jogo ou dinâmica deve ser acompanhado de uma informação prévia do papel que vai ela exercer dentro da situação de aprendizagem como um todo, o que sempre implica o exercício da competência.

Existe um número imenso de dinâmicas de mobilização e jogos encontráveis na Internet, em livros e outras publicações. A consulta a esse material pode ser interessante, desde que ele seja considerado como simples fonte de possibilidades ou ideias a serem ainda desenvolvidas, redesenhadas ou adaptadas pelo educador no planejamento das situações de aprendizagem específicas. Na realidade, dificilmente um docente encontrará

uma dinâmica pronta, perfeitamente ajustada ao que requer a situação de aprendizagem que está planejando.

DEFINIÇÃO DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

A atividade de aprendizagem é o centro da situação de aprendizagem. A contextualização e a mobilização são definidas em função dela. Da atividade de aprendizagem derivam os demais passos da situação de aprendizagem.

Praticamente toda forma metodológica que requeira e aproveite a potencialidade educativa da atividade individual e coletiva dos alunos pode ser utilizada como referência para a definição da atividade de aprendizagem. Aqui podem ser listadas, entre outras, as seguintes formas metodológicas: projetos didáticos, simulações, prática supervisionada, estudo do meio, pesquisa-ação, dramatização, ensino orientado por problemas, estudos de casos, jogos dramáticos, jogos de empresa, psicodrama, sociodrama, construção de mapas mentais, aprendizagem vivencial, aprendizagem pela ação etc.

Na escolha de uma atividade específica é preciso garantir que ela esteja diretamente relacionada com a competência em desenvolvimento. Nunca é demasiado repetir que esse é um critério fundamental. Ao definir a atividade de aprendizagem, nenhuma forma metodológica ou técnica didática é interessante se não exigir o exercício da competência

em desenvolvimento.

Extraír a atividade de aprendizagem diretamente do enunciado da competência é uma forma de garantir que esse critério fundamental seja obedecido. Se a competência a desenvolver é, por exemplo, trabalhar em equipe, a atividade de aprendizagem terá necessariamente que envolver um trabalho em equipe. Se a competência for elaborar um projeto, como outro exemplo, a atividade de aprendizagem deverá necessariamente envolver a elaboração de um projeto. Isso posto, a tarefa a seguir é pensar um trabalho de equipe ou a elaboração de um projeto que seja relevante no contexto profissional para o qual o aluno está se preparando.

A atividade também deve propor um problema ou um desafio interessante para os alunos. Esse problema ou desafio deve ser compatível com o estágio de desenvolvimento dos educandos. Isso significa que não deve ser tão fácil a ponto de não requerer nenhuma nova capacidade ou aprendizagem dos alunos. Também não deve ser tão difícil a ponto de desanimar

uma tentativa de solução. Esse é um requisito essencial para a aprendizagem significativa (MORAES, 1999¹¹).

Ao escolher e propor a atividade de aprendizagem é necessário superar uma postura comum a muitos professores: acreditar que os alunos não sejam capazes de enfrentar desafios complexos sem ajuda ou instrução prévia. Outra crença comum a ser superada é aquela que afirma que a teoria deve preceder a prática (BARATO, 2004¹²).

Sem descartar a atividade individual, sempre que possível é interessante prever formas de trabalho coletivo que facilitem a circulação e a troca de saberes entre os alunos, aproveitando a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2002¹³).

ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

A atividade de aprendizagem pode e deve ser organizada de várias maneiras, sem necessidade de se adotar rigidamente este ou aquele formato, esta ou aquela forma de apresentação das etapas que a constituem. No entanto, determinadas formas metodológicas têm um conjunto de etapas bem definidas, como a Webquest, por exemplo. Na literatura referente aos projetos, à pesquisa-ação ou à aprendizagem vivencial também são sugeridas determinadas seqüências de procedimentos. No entanto, deve-se organizar a atividade de aprendizagem da forma mais adequada às características dos alunos e aos requerimentos dos objetivos de aprendizagem.

A organização da atividade de aprendizagem demanda dos educadores duas tarefas complementares: a previsão e o encaminhamento de todos os problemas que podem acontecer durante a realização da atividade de aprendizagem; e a previsão e a redação do processo de desenvolvimento concreto das ações ou etapas que a compõem.

Uma forma de fazer a previsão dos possíveis problemas é imaginar cada situação de aprendizagem acontecendo na prática, em determinado local, para um grupo determinado de alunos, como se fosse um filme ou ação dramática em curso. A partir desse “filme” é possível identificar cada detalhe que precisa ser pensado com antecedência. Normalmente, o docente se depara com problemas e questões relacionados a:

- Condições e características do local de realização;
- Disponibilidade de equipamentos e materiais necessários;
- Características e possíveis reações do grupo de educandos;
- Problemas com o detalhamento técnico das próprias atividades definidas;
- Coerência e sequenciamento das etapas.

Para todos esses problemas o educador deve prever soluções viáveis, ajustando a atividade de aprendizagem às características dos alunos, às suas prováveis reações, às circunstâncias concre-

tas, ao ambiente, ao tempo e aos recursos disponíveis.

É interessante que a redação das etapas de desenvolvimento da atividade de aprendizagem descreva a ação dos atores que dela fazem parte: educador e alunos. Isso é uma forma de criar um texto dramático que pode, inclusive, ser trocado e usado por outros educadores.

Ao final da organização da atividade de aprendizagem é importante submetê-la a uma avaliação, mesmo antes de ser apresentada aos alunos. Nessa avaliação é importante considerar critérios, tais como:

1. Existe uma relação clara entre a atividade de aprendizagem, tal como foi desenhada, e a competência?
2. As etapas da atividade de aprendizagem estão descritas de forma a se perceber, nitidamente, o começo, o meio e o fim?
3. Os papéis do mediador e dos alunos estão claramente estabelecidos?
4. O foco está posto na ação dos alunos?
5. As condições de realização (ambiente, equipamentos, recursos, duração) foram previstas?
6. A descrição da atividade permitiria a você colocá-la em prática?
7. Quais mudanças poderiam enriquecer e melhorar a atividade de aprendizagem descrita de forma a torná-la mais eficiente (melhor uso dos recursos), mais eficaz (no desenvolvimento da competência), mais bela, desafiadora e estimulante?

*Outra crença comum a ser superada
é aquela que afirma que a teoria
deve preceder a prática.*



COORDENAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

A organização da atividade de aprendizagem e sua coordenação e acompanhamento são passos articulados. Na organização da atividade de aprendizagem o foco deve estar na ação dos alunos e nas suas etapas de desenvolvimento. A organização e o acompanhamento, de forma mais ampla, referem-se a todos os meios que são utilizados pelo educador e, eventualmente, pelos próprios alunos para apoiar e garantir o desenvolvimento da atividade de aprendizagem, conforme já planejada.

Mais restrita e propriamente, a coordenação e o acompanhamento referem-se à ação docente durante o desenvolvimento da atividade de aprendizagem. O docente sempre deve coordenar e acompanhar as atividades dos alunos. Pode fazer isso de dois modos: delegando a coordenação e o acompanhamento ao grupo de alunos ou exercendo diretamente a coordenação e o acompanhamento. Mas delegar a tarefa não significa abdicar dela. Coordenar e acompanhar a atividade de aprendizagem é uma responsabilidade fundamental e indelegável do docente.

A definição de um determinado processo de coordenação e acompanhamento da aprendizagem será sempre uma decorrência das ações, tarefas ou etapas da atividade de aprendizagem previstas no passo anterior: Organização da Atividade de Aprendizagem.

Para pensar em formas e meios de coordenação e acompanhamento da aprendizagem, utilizando a Metodologia de Desenvolvimento de Competências, é preciso considerar os princípios antes colocados.

O foco da ação pedagógica está na aprendizagem, nas atividades dos alunos e não nas dos professores ou coordenadores. A intervenção do educador sempre será no sentido de estimular e orientar essa ação na direção de seus objetivos, só excepcionalmente deve indicar caminhos ou fornecer respostas. Mesmo quando constatado um desvio de direção, a correção de rumos pode ser feita a partir de questionamentos que levem os alunos à reflexão e à reorientação da ação.

Em todas as situações a coordenação deve estimular a ação autônoma dos educandos, em detrimento de outras possibilidades centradas na transmissão e na absorção de informações. Mesmo quando necessária a demonstração de um procedimento sempre é interessante colocar o grupo em atividade de investigação e experimentação livres, a não ser em situações em que isso coloque os alunos em risco.

Como já afirmado nos princípios descritos na Introdução deste texto, os fundamentos e os conhecimentos que forem necessários para o desenvolvimento das atividades e, no passo seguinte, para a reflexão sobre a ação também devem ser obtidos pelos alunos, estimulados e apoiados pelo educador, sempre visto como orientador da atividade de aprendizagem.

Como a outra face das atividades dos alunos, ao pensar no processo de coordenação e acompanhamento é sempre importante rever a organização da atividade de aprendizagem e o conjunto do “drama” que alunos, como protagonistas, e educador desenvolverão durante o desenvolvimento da atividade de aprendizagem. Para essa revisão, o educador deve considerar ou lembrar:

- As funções diagnósticas e de *feedback* do processo de coordenação e acompanhamento.
- O caráter estimulador e motivador que é necessário imprimir ao processo.
- O estímulo e o reforço para o “aprender a aprender” à aprendizagem contínua.
- A valorização e o desenvolvimento da autonomia do educando.
- A importância do erro como oportunidade de aprendizagem.
- A promoção do diálogo sobre as experiências/vivências entre pessoas com interesses comuns.
- O estímulo à criatividade, à consciência crítica, à expressão pessoal.
- A criação de espaços de expressão individual, oral e escrita.
- A promoção de ambiente favorável, inclusive físico, às interações cooperativas no processo de ensino-aprendizagem.

• A abertura de oportunidade para os próprios estudantes definirem estratégias para o acompanhamento de suas atividades.

Com frequência, o acompanhamento da aprendizagem é acoplado à avaliação. Associar acompanhamento e avaliação não deixa de ter sua razão de ser. Porém, preferiu-se manter o acompanhamento acoplado à coordenação da atividade de aprendizagem, como mais uma estratégia de facilitação da aprendizagem,

embora isso forneça subsídios também para a avaliação.

Coordenar e acompanhar a atividade de aprendizagem é uma responsabilidade fundamental e indelegável do docente.

ANÁLISE E AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

Este é o quinto passo de uma situação de aprendizagem dentro da metodologia de desenvolvimento de competências que está sendo descrita. Ainda que a avaliação da aprendizagem esteja presente em todos os passos, a avaliação da atividade de aprendizagem constitui uma etapa específica. É nela que são previstas as formas de análise e avaliação do desenvolvimento e dos resultados da atividade de aprendizagem prevista e organizada nas etapas anteriores.

Se na atividade de aprendizagem foi feita uma simulação da resolução de um problema de trabalho, por exemplo, a questão é

avaliar se a simulação apresentou de fato uma forma de resolver o problema e se a forma de resolução do problema apresentada foi aceitável, eficiente e eficaz. Uma comparação com outras formas de resolver o problema também pode ser prevista neste passo.

A etapa é especialmente rica quando a tarefa de aprendizagem foi proposta a pequenos grupos. Depois da realização da tarefa, o passo de análise e avaliação pode debruçar-se sobre as alternativas apresentadas pelos grupos, analisando-as, avaliando-as e comparando-as. No entanto, é preciso distinguir essa etapa da avaliação da aprendizagem, especialmente da avaliação somativa (MENEZES, 2002¹⁴). Aqui não se trata de avaliar os alunos e o desenvolvimento das competências por eles. Não se trata de ver a atividade de aprendizagem como uma prova ou um procedimento de avaliação.

No entanto, este é um passo delicado. O sentimento imediato da maioria das pessoas em relação à avaliação é de repulsa, ou no mínimo de desconforto. As práticas de avaliação adotadas pela escola e sofridas pelos alunos, nos vários estágios da vida estudantil, podem ter provocado esse fato. Em princípio, ninguém gosta de ter seus erros e defeitos apontados por alguém.

Porém, analisar as deficiências de uma atividade de aprendizagem ou de uma atividade profissional pode e deve tornar-se uma forma tranquila de aprendizagem e de crescimento. Essa seria uma relação produtiva do aluno com a prática da avaliação: vivê-la como oportunidade de identificar o erro para aprender com ele, motivar-se com os progressos e as superações.

Para chegar a essa atitude, o controle da ansiedade e da atitude defensiva é necessário. A partir do momento em que todos compreendam e aceitem o fato de que nenhum trabalho ou desempenho é perfeito ao ponto de não poder ser melhorado, é possível estabelecer práticas produtivas de análise e avaliação, incluindo: ouvir sem resistência; dirigir o esforço para a superação do erro ou da dificuldade, abandonando a autodefesa; expressar sua avaliação ao outro de forma produtiva; aprender com os erros próprios e alheios; buscar uma forma ótima para substituir a boa etc. A oportunidade repetida de análise da atividade e do trabalho vai proporcionar o contínuo aperfeiçoamento do seu resultado.

Os benefícios da prática da avaliação costumam ir além do simples melhoramento dos trabalhos, o que já não é pouca coisa, de imediato. O próprio processo de análise, comunicação e recepção de erros e acertos proporciona experiências ricas de aprendizagem da competência e de relacionamento humano. Situações como essa costumam acontecer na vida e no trabalho.

Na previsão das formas de análise e avaliação, as seguintes perguntas devem orientar o planejamento: após a concretização da atividade de aprendizagem, que estratégia pode ser utilizada para que os alunos reflitam sobre a atividade realizada, procurando verificar as virtudes e os defeitos do trabalho que fizeram? Que tipo de reflexão será útil para que os alunos extraíam da experiência conclusões que os ajudem, no futuro, a aprimorar o desempenho ao realizar atividades similares?

Observe-se que, na medida em que a atividade de aprendizagem envolve o exercício de uma ou mais competências, indiretamente também se estará avaliando o desempenho dos

O sentimento imediato da maioria das pessoas em relação à avaliação é de repulsa, ou no mínimo de desconforto.

alunos no exercício da competência, o qual pode ser inferido pelos resultados da atividade realizada.

No entanto, o foco desse passo não é a constatação do desenvolvimento da competência ou não. O objetivo é verificar se a atividade foi adequada e se atingiu os objetivos propostos. O desafio, problema ou produto previsto para a atividade foi enfrentado, resolvido ou produzido? Com que eficiência e qualidade? O processo utilizado foi o mais adequado?

Dessa discussão podem-se inferir e tornar explícitos os procedimentos, conhecimentos e atitudes que precisam ser dominados, construídos ou assimilados para produzir o melhor resultado. A análise e a avaliação indicam direções para o desenvolvimento da competência. Ao mesmo tempo, desenvolvem uma atitude de reflexão contínua sobre o trabalho já realizado, como forma de desenvolvimento profissional contínuo. Por isso, é fundamental que a análise e a avaliação da atividade de aprendizagem sejam feitas pelos próprios alunos.

O passo de análise e avaliação não deve ser o momento menos agradável de uma abordagem que até agora foi potencialmente criativa, lúdica e imaginativa. Em geral, este é o momento em que predomina o exercício da função pensamento (JUNG, 1981¹⁵). Essa é a função que predomina na escola. Com esse foco, o uso dos métodos ativos mais tradicionais é muito comum na análise e na avaliação. Nesta etapa, mesmo na educação profissional, existe uma predominância da discussão em pequenos grupos e de debates em painel, entendido o painel como o momento de apresentação e discussão das conclusões dos pequenos grupos.

A análise ou a avaliação pode ser criativa quando o grupo de alunos assume a coragem de criar suas próprias referências teóricas e inventar seus meios de fazer e praticá-la. Isso é possível quando a turma de alunos se transforma em um grupo-sujeito (KÜLLER, 1987¹⁶). Mas, aqui, a criatividade do educador também precisa ser usada. É preciso inventar meios de fazer com que a avaliação seja invadida pela atuação da percepção, da intuição e do sentimento. É factível que isso aconteça a partir de dinâmicas grupais mais criativas, que superem a convencional sequência: discussão em pequenos grupos, apresentação oral das conclusões e debate em painel.

Em um primeiro momento podemos modificar e tornar criativa a forma de apresentação das conclusões dos pequenos grupos. Ao mudar a forma de apresentação mudamos também

a dinâmica do debate no interior dos pequenos grupos. De novo, a arte pode ser um recurso importante nessa etapa. Por exemplo: os pequenos grupos podem ser solicitados a apresentar suas conclusões sobre a atividade de aprendizagem utilizando uma sequência de esculturas feitas com os corpos dos próprios participantes. Tal desafio mudará radicalmente a dinâmica do trabalho no interior dos grupos. Além da fala e do pensamento, os alunos precisarão usar outras formas de representação e outras funções conscientes. Os corpos alternarão momentos de movimentação com breves “congelamentos” para se tornarem expressivos. Terão que usar a percepção e o sentimento para constatar e avaliar se a apresentação será bela e agradável para o público, em geral composto pelos integrantes dos outros grupos. A intuição será necessária para criar uma unidade na comunicação produzida pela alternância dos momentos de parada e movimentação.

O painel também será transformado. Na apresentação dos grupos, a fala é substituída por uma série de representações artísticas sobre o tema. Todas as funções conscientes são demandadas para acompanhar, compreender, analisar e avaliar as apresentações. A discussão posterior às apresentações também sofre uma transformação. Agora os alunos não discutem sobre conclusões abstratas dos grupos. As conclusões de cada grupo literalmente se consubstanciaram. Ao fazê-lo, ganham vida e profundidade emocional. O debate é aceso, vivo, quente, pouco burocrático, criativo...

OUTRAS REFERÊNCIAS

Nos passos anteriores, o exercício da competência e a reflexão sobre esse exercício foram realizados com os conhecimentos, atitudes e habilidades presentes no grupo, pelos conhecimentos buscados e reunidos pelos próprios alunos e orientados pelos estímulos e desafios propostos pelo educador. O sexto passo metodológico tem o propósito de garantir ao aluno o acesso à

Agora os alunos não discutem sobre conclusões abstratas dos grupos. As conclusões de cada grupo literalmente se consubstanciaram. Ao fazê-lo, ganham vida e profundidade emocional. O debate é aceso, vivo, quente, pouco burocrático, criativo...



produção teórica e às experiências práticas já existentes e relacionadas com a competência em desenvolvimento (conhecimento humano implícito e explícito acumulado).

Diferentemente de outras metodologias, que iniciam com este passo ou se restringem a ele, a metodologia de desenvolvimento de competências que está sendo descrita garante que, ao chegar o momento de adicionar “outras referências”, cada aluno já poderá fazê-lo de forma significativa.

O contato com novas referências fará sentido porque houve um exercício anterior da competência com as referências já existentes. Ao se defrontar com outras referências teóricas, técnicas ou tecnológicas o aluno certamente irá mobilizar essa vivência para encontrar o significado ou a relação de tal referência com seu repertório atualizado de experiências e conhecimentos. Tendo como suporte as etapas anteriores, poderá confrontar essas referências com sua reflexão e experimentação autônomas das atividades, com o debate e a avaliação de seus companheiros de curso, com as considerações do educador, com as outras referências que foram sendo fornecidas a cada passo, ampliando as possibilidades de retirar dessas referências aprendizagens significativas.

A veiculação dos outros referenciais pode ser feita através de apresentações e demonstrações realizadas pelo professor. O educador pode, por exemplo, prever uma apresentação apoiada em *PowerPoint* como meio de fornecer outras referências para seus alunos. Em cursos a distância ou presenciais, outras referências podem ser fornecidas pelo educador através de mensagens ou orientações individuais, atendendo às necessidades de cada aluno. O educador também poderá preparar um texto que aborde questões e dificuldades comuns ao grupo.

Referências também podem ser veiculadas por textos já escritos e publicados, vídeos, casos, observação de melhores práticas, visitas virtuais ou reais e outras formas de ampliar a experiência, os modelos e os conhecimentos dos participantes em relação à competência abordada na situação de aprendizagem.

Sem diminuir a importância da biblioteca ou da indicação bibliográfica, a Internet é uma fonte inesgotável de recursos e objetos de aprendizagem (HANDA, 2003¹⁷) não apenas para este passo, como também para os anteriores. Entretanto, na seleção e indicação dos *links* alguns cuidados são importantes. A indicação deve ser precisa e genérica. A dificuldade de localização e acesso pode frustrar e desmotivar o aluno. O recurso ou objeto de aprendizagem tem que ser compatível com a competência em desenvolvimento e útil e eficiente em seu desenvolvimento. O recurso deve motivar o acesso e a consulta, tanto pelo seu conteúdo como pela sua forma. A referência precisa ser de fácil acesso e de fácil uso pelo aluno.

Mesmo veiculando um conhecimento já pronto, esta etapa metodológica pode relacionar-se com o aprender a aprender na medida em que estimular e desafiar o aluno a buscar autonomamente um repertório inédito de conhecimentos, complementares ou alternativos às referências com as quais ele trabalhou no processo inicial de aprendizagem orientado pelo professor.

SÍNTESE E APLICAÇÃO

A sétima e última etapa do processo de desenho de uma situação de aprendizagem é a Síntese e Aplicação. Neste passo os alunos deverão sintetizar toda a aprendizagem da competência e aplicá-la em uma situação similar ou diferente daquela em que a competência foi inicialmente desenvolvida (atividade de aprendizagem). Fazer, criar ou produzir alguma coisa utilizando todas as referências, teóricas e práticas, obtidas durante o desenvolvimento dos outros passos da situação de aprendizagem é uma das possibilidades de desenho e realização da etapa.

Uma forma útil de produzir a síntese é elaborar propostas concretas de ação para situações distintas daquela vivida na **Atividade de Aprendizagem**. Assim, síntese e aplicação podem estar integradas no mesmo movimento. Dessa forma, todas as referências ligadas ao exercício da competência são integradas e sintetizadas numa nova proposta concreta de ação, fechando o ciclo Ação – Reflexão – Ação.

Nesse sentido, a problemática relacionada à definição da atividade a ser proposta na Síntese e Aplicação é similar à definição e à organização da atividade de aprendizagem (passos 2 e 3). Em educação profissional, no entanto, a etapa está mais próxima do desempenho profissional efetivo. Então, referências e estudos relacionados à transferência da aprendizagem (VELADA, 2007¹⁸) podem trazer contribuições à definição da atividade a ser proposta como aplicação da aprendizagem. O essencial, no entanto, é que, como na Atividade de Aprendi-

zagem, a ação a ser proposta requeira o exercício da competência que a situação de aprendizagem pretende desenvolver.

PONTO FINAL

Embora os autores tenham sempre trabalhado com formatos metodológicos parecidos, a metodologia de desenvolvimento de competências apresentada foi um construto que teve origem no desenvolvimento do projeto do curso de Especialização em Docência da Educação Profissional do Departamento Nacional

do Senac, um curso de pós-graduação a distância destinado à capacitação dos professores do Senac em todo o território nacional.

O curso coloca a prática do educador como centro de desenvolvimento de competências docentes fundamentais. Para a competência de mediar a situação de aprendizagem era necessário propor uma metodologia. Essa metodologia precisaria cumprir requisitos fundamentais: ser eficaz no desenvolvimento de competências e ainda ser capaz de abrigar todas as práticas metodológicas dos docentes em desenvolvimento que fossem compatíveis com esse desenvolvimento. Mais que um método específico, era necessária a produção de uma síntese metodológica que possibilitasse sistematizar e aperfeiçoar as práticas educativas já existentes nos ambientes educativos dos diferentes Departamentos Regionais do Senac.

A síntese metodológica também deveria servir para o desenho metodológico do próprio curso de especialização. Esse uso era requerido para haver coerência entre a proposta e a prática pedagógica do curso. Dessa forma, a síntese metodológica deveria servir para o desenvolvimento de competências tanto na forma presencial como na forma a distância. Essa exigência criava uma dificuldade adicional para a equipe que projetou o Curso de Docência da Educação Profissional. Cursos a distância que sejam adequados ao desenvolvimento de competências são raros, e não existia uma metodologia pronta e disponível para ser imediatamente usada. A tarefa de criar uma alternativa metodológica foi, assim, necessária.

Avaliações preliminares do curso de especialização indicam que a alternativa metodológica desenvolvida funciona bem presencialmente e a distância. Os autores têm usado a metodologia em outros projetos, e ela tem facilitado o desenho de situações de aprendizagem mais ricas e criativas. Assim, tornou-se factível a sua divulgação fora do ambiente virtual do curso de capacitação docente. Espera-se que essa divulgação seja útil para o desenvolvimento de outros educadores empenhados nas tarefas de educação profissional e de melhoria da qualidade da educação em geral.

NOTAS

- ¹ FILHO, L.. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1950.
- ² BECKER, F. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v.21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf>. Acesso em 20 jan. 2012.
- ³ FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1978.
- ⁴ KUENZER, A. Z. Competência como Práxis: os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.29, n.1, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/303/boltec303g.htm>>. Acesso em: 20 de jan. 2012.
- ⁵ AUSUBEL, D.P. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- ⁶ SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade — o currículo integrado**. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- ⁷ PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- ⁸ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Diretrizes Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, 1988, p. 45. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_1998.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2012.
- ⁹ JUNG, C. G. **Tipos Psicológicos**. São Paulo: Zahar Editores, 1981.
- ¹⁰ KÜLLER, J. A. **Como trabalhar metodologias na educação profissional**. Blog Germinal – Educação e Trabalho, jul.2008. Disponível em: <<http://germinai.wordpress.com/2008/07/08/como-trabalhar-metodologias-na-educacao-profissional/>>. Consulta em: 20 jan. 2012.
- ¹¹ MOREIRA, M.A. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Editora da UnB, 1999.
- ¹² BARATO, J. N. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Editora SENAC de São Paulo, 2004.
- ¹³ VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ¹⁴ MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Avaliação somativa (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=299>>. Acesso em: 30 jan. 2012.
- ¹⁵ JUNG, C. G. Op.cit. 1981
- ¹⁶ KÜLLER, J. A. **Ritos de passagem – gerenciando pessoas para a qualidade**. São Paulo: Editora SENAC de São Paulo, 1987.
- ¹⁷ HANDA, J; SILVA, J. B. G. Objetos de Aprendizagem (Learning Objects). **Boletim EAD – Unicamp**. 31 de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://sites.google.com/site/objetosaprendizagem/objetos-aprendizagem>>. Acesso em: 28 jan 2012.
- ¹⁸ VELADA, A. R. R. **Avaliação da eficácia da formação profissional: fatores que afetam a transferência para o local de trabalho**. Portela LRS, 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/54788131/12/Modelos-de-Transferencia>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

ABSTRACT

José Antonio Küller; Natalia de Fátima Rodrigo. **A Methodology for the development of skills.**

This article describes a methodology for developing skills. This methodology was designed to support teacher training for vocational education, and consists of a synthesis of the most usual methods centered on student initiative and activity. It is an alternative for creating actual learning situations, not master classes. Seven steps are suggested for all learning situations: context and mobilization; characterization of the learning activity, organization of learning activities, coordination and monitoring, analysis and evaluation of the learning activity; other references, and synthesis and application.

Keywords: Vocational education; Skills development; Methodology; Methodological steps.

RESUMEN

José Antonio Küller; Natalia de Fátima Rodrigo. **Una metodología de desarrollo de habilidades.**

Este artículo describe una metodología de desarrollo de habilidades. Es una metodología que fue desarrollada para apoyar la capacitación de docentes de educación profesional, y constituye una síntesis de los más comunes métodos centrados en la iniciativa y en la actividad de los educados. Es una alternativa para el diseño de situaciones de aprendizaje, y no de clases magistrales. En cada situación de aprendizaje son propuestos siete pasos: contextualización y movilización; definición de la actividad de aprendizaje; organización de la actividad de aprendizaje; coordinación y acompañamiento; análisis e evaluación de la actividad de aprendizaje; otras referencias; y síntesis y aplicación.

Palabras clave: Educación profesional; Desarrollo de habilidades; Metodología; Pasos metodológicos.



TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A ATUAL AGENDA DO BANCO MUNDIAL

Maria Inês Bomfim*

Resumo

Neste artigo procurou-se apreender o sentido das formulações sobre o trabalho docente na escola básica pública produzidas, a partir de 2007, pelo Banco Mundial. As atuais formulações reiteram velhos postulados, particularmente os da Teoria do Capital Humano, uma das teses de desenvolvimento como estratégia de recomposição capitalista, com amplo uso político e ideológico na definição de políticas educacionais. Essas produções acrescentam, entretanto, novas tentativas de ampliar a expropriação do trabalhador docente sob dupla argumentação: os professores, no Brasil, perdem muito tempo com atividades improdutivas na sala de aula, e esse tempo perdido faz falta aos alunos pobres.

Palavras-chave: *Trabalho Docente; Banco Mundial; Teoria do Capital Humano.*

INTRODUÇÃO

A análise do legado do século XX, em termos de formulação educacional, requer indicar o protagonismo do Banco Mundial - BM e de outros organismos internacionais na produção de disposições ideológicas capazes de conferir racionalidade às reformas empreendidas no Brasil, a partir dos anos 1990.

Nesse período, os documentos do BM postulavam que a educação seria a chave-mestra capaz de romper as amarras do subdesenvolvimento e do atraso, abrindo caminhos que, inevitavelmente, levariam os países ao desenvolvimento e à modernização. A educação reduziria a desigualdade e a pobreza ao melhorar a produtividade de toda a população, fornecendo as habilidades necessárias para a adaptação a épocas economicamente voláteis.¹

A principal meta para a América Latina e o Caribe era a de elevar o capital humano da região por meio das seguintes estratégias: inclusão dos excluídos mediante programas de alimentação e saúde escolar; aumento de oportunidades educacionais de ensino médio; melhoria da qualidade da escola, incluindo, com destaque, a capacitação de professores; avaliação sistemática de escolas e de docentes; ajuste de conteúdo da educação média para equipar os jovens com os conhecimentos e valores necessários ao trabalho produtivo; descentralização, mediante

• • •

*os documentos do BM postulavam
que a educação seria a chave-
mestra capaz de romper as
amarras do subdesenvolvimento e
do atraso, abrindo caminhos que,
inevitavelmente, levariam os países
ao desenvolvimento e à modernização*



uma reengenharia dos ministérios da educação; diversificação e reforma da educação superior, fortalecendo o papel integral do setor privado no financiamento e na prestação da educação e estímulo à avaliação e inovação educacionais, especialmente com o uso de tecnologia para a educação.

Naquele período, o diagnóstico sistematizado pelo II Coned - Congresso Nacional de Educação, cujo objetivo era a elaboração democrática de um Plano Nacional de Educação, consolidando

* Doutora em Educação e Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense - UFF.
E-mail: mariaines.uff@gmail.com.

Recebido para publicação em: 13.09.2011.

o trabalho iniciado no I Coned, mostrou que o agravamento da crise educacional brasileira estava sendo reforçado pelo conjunto das políticas públicas adotadas pelo governo brasileiro, fieis à matriz definida pelo Banco Mundial. O diagnóstico indicava que os gastos sociais vinham sendo sensivelmente reduzidos, alijando a maioria da população dos direitos sociais.

Na realidade, a intervenção do bloco conservador integrado, também, pelos organismos internacionais trouxe uma nova visão do que é público, desvinculado do estatal, na qual as organizações civis e o livre mercado, em sintonia com interesses de frações da burguesia nacional e do capital financeiro internacional, eram frequentemente considerados mais eficientes do que o Estado.

No plano ideológico, acentuou-se a ideia de que um mundo novo surgia com a globalização e com a revolução tecnológica, sendo este mundo disponível para todos. Esse mundo novo, no qual o conhecimento seria o principal motor de crescimento econômico, exigiria uma nova educação, outro professor e práticas pedagógicas ajustáveis à flexibilidade requerida pelo mercado.

Embora a documentação dos organismos internacionais dos anos 1990 vinculasse a qualidade da educação também ao professor, particularmente à necessidade de sua capacitação, nos anos 2000 essa produção redireciona seu foco para as questões de remuneração, carreira e certificação, prescrevendo mais claramente uma proposta de controle do trabalho docente, com ênfase na eficiência. Qual é o sentido das atuais recomendações do Banco Mundial sobre o professor da escola básica pública? No que diferem e no que se assemelham às anteriores?

Este artigo, considerando determinações estruturais e conjunturais do caso brasileiro, tem como finalidade analisar, com base em publicações divulgadas pelo Banco Mundial entre os anos de 2007 e 2011, o sentido das formulações sobre o trabalho docente.

BANCO MUNDIAL: O DIAGNÓSTICO E AS SOLUÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A atuação do “Ministério Mundial da Educação” dos países periféricos, como denominou Leher², referindo-se ao Banco Mundial, vem se firmando na relação governabilidade-segurança, cujas origens datam do período da Guerra Fria. O melhor remédio contra os efeitos de um inevitável desemprego permanece sendo o investimento na educação elementar e profissional, ainda que muitas vezes aligeirada, compatível, no caso dos países como o Brasil, com a sua forma de inserção subordinada no plano internacional.

De acordo com o BM³, para os países que ainda não estão na vanguarda é geralmente mais prático adquirir novos conhecimentos e tecnologias ao invés de inventá-los, sendo o comércio o meio mais direto e essencial de aquisição de conhecimento e de tecnologia. Entretanto, na avaliação do BM, a capacidade das empresas de usarem de modo produtivo as tecnologias adquiridas aponta novamente para os desafios impostos no que se refere à formação de capital humano. Para o Banco, é pouco provável que a tecnologia adquirida seja adotada e adaptada com eficiência se os trabalhadores não tiverem conhecimentos básicos, de modo que as empresas possam maximizar as vantagens da inovação comprada.

A parceria com o Brasil, proposta pelo Banco para o período 2008-2011⁴, reafirmou diagnósticos anteriores sobre a situação

brasileira, ressaltando a baixa qualidade dos gastos públicos, além da elevada carga tributária, que representaria um forte desestímulo à participação privada, à oferta de emprego no setor formal e ao crescimento econômico.

No Brasil, a qualidade dos gastos do governo continuaria prejudicada pela ineficiência da gestão do setor público e dos arranjos institucionais. Aumentar os percentuais do Produto Interno Bruto (PIB) gastos em educação seria, além de desnecessário, impróprio, tanto porque o PIB está crescendo como porque, na verdade, o problema estaria na gestão dos recursos. Além disso, o mercado de trabalho, afetado por uma legislação trabalhista

relativamente inflexível, que privilegia a estabilidade no emprego, favoreceria a expansão do mercado informal e a limitada produtividade da mão de obra.

Nessa perspectiva, seriam dois os desafios paradigmáticos transversais em termos de desenvolvimento humano, na perspectiva do BM: a necessidade de criar uma força de trabalho mais qualificada, ágil e saudável, capaz de inovar e se adaptar às novas tecnologias e, ainda, superar as deficiências nos gastos e na oferta de serviços. Esses dois desafios serviriam de base para as agendas de crescimento e equidade do País, pois a melhoria no capital humano nos investimentos sociais e na oferta de serviços ajudaria a criar oportunidades não apenas para os pobres, mas também para a economia como um todo.

Diante disso, a prioridade é a educação, sendo que, no caso brasileiro, o BM não se deteria mais no aumento da cobertura do ensino básico, como em momentos anteriores, apesar de a universalização da Educação Básica não ser uma realidade. No período 2008-2011 o enfoque do trabalho da instituição deveria estar dirigido ao aperfeiçoamento dos sistemas de educação e ao alinhamento das intervenções estaduais e federais nos estados.



o agravamento da crise educacional brasileira estava sendo reforçado pelo conjunto das políticas públicas adotadas pelo governo brasileiro, fieis à matriz definida pelo Banco Mundial.

Todos os esforços empreendidos pelos governos Cardoso e Lula da Silva foram identificados como produtivos, responsáveis, na avaliação do Banco, por grandes resultados na educação.

Nessa direção, o Banco apoiaria estratégias voltadas à melhoria do desempenho educacional e da prestação de contas, assim como para o aumento da contribuição do ensino para a inovação e o crescimento, tanto no nível federal como estadual.⁵

O programa proposto pelo BM para o período apoiou a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e os mecanismos complementares para monitorar resultados, como, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB e as estratégias de planejamento estratégico do Ministério da Educação voltadas ao desempenho das redes públicas, tal como os Planos de Ações Articuladas - PAR e o PDE- Escola. Todos os esforços empreendidos pelos governos Cardoso e Lula da Silva foram identificados como produtivos, responsáveis, na avaliação do Banco, por grandes resultados na educação. Mas, ainda de acordo com o BM, os recursos investidos no Ensino Superior continuam a ser excessivos diante das necessidades da Educação Básica, particularmente no que diz respeito à repetência, indicada, no caso brasileiro, como a maior da América Latina.

Assim, na avaliação do BM⁶, os principais desafios para a educação brasileira abrangeriam, em síntese: (a) melhorar a qualidade dos gastos e a oferta de serviços em um contexto descentralizado visando a aumentar o retorno dos investimentos no setor; (b) fortalecer a prestação de contas e o desempenho; (c) reduzir a taxa de repetência e as distorções de série; e (d) tornar o ambiente propício aos negócios a fim de estimular a participação privada em pesquisa e desenvolvimento, aumentando ao mesmo tempo a eficácia do investimento público nessa área.

As próximas estratégias para a educação brasileira no período 2010-2020⁷ também já foram definidas: melhorar a qualidade dos professores, garantir o desenvolvimento das crianças mais vulneráveis, construir um sistema de ensino médio de padrão mundial e maximizar o impacto das políticas federais de educação básica, tirando proveito do “laboratório de ação educacional” brasileiro.⁸

Reafirma-se, mais uma vez, a responsabilidade dos professores em relação aos resultados educacionais, a preocupação com os efeitos da vulnerabilidade infantil na perspectiva da relação educação-segurança, a baixa contribuição do atual ensino médio para a formação de capital humano necessário ao consumo de

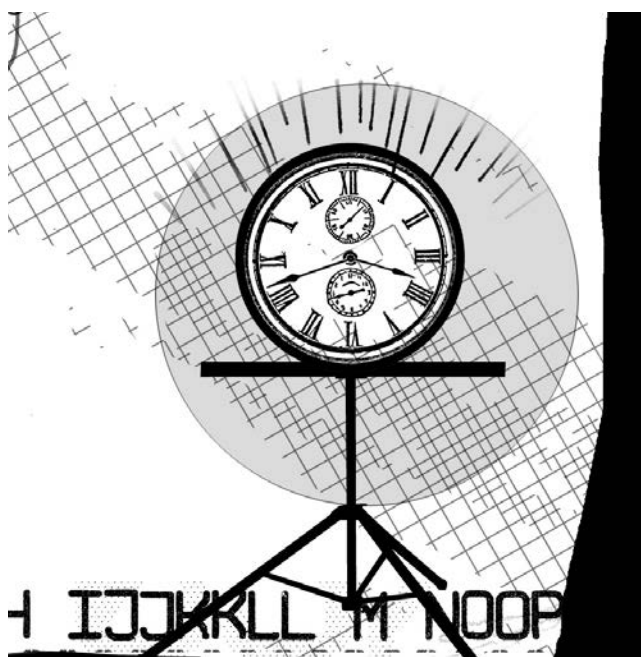
tecnologias e conhecimentos adquiridos e, em especial, assinala-se o valor do potencial das parcerias do BM com as redes estaduais e municipais de educação brasileiras.

No caso do ensino médio, o Banco avalia que nenhum segmento do sistema brasileiro de educação mostra tão claramente a disparidade na qualidade quando comparado aos países da OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. Em relação aos professores, o diagnóstico do BM indica que a carreira docente transformou-se em profissão de baixa valorização, incapaz de atrair os candidatos de alto rendimento acadêmico no ensino médio. Os futuros professores brasileiros, recrutados do terço inferior dos estudantes, contrastam com os de países como Singapura, Coreia e Finlândia, por exemplo, onde os docentes vêm do terço superior.

O TEMPO E A EFICIÊNCIA DOCENTE: ESTRATÉGIAS ATUAIS DO BM

A agenda do BM para os próximos anos no Brasil tem como um de seus pilares a eficiência do docente da educação básica, como mencionado. Duas questões orientam as formulações do Banco sobre essa eficiência: como recrutar bons professores e, ainda, como aumentar o desempenho daqueles que já estão atuando?

Para o Banco, as soluções incluem três abordagens: a atração de pessoas de “alto calibre”, o apoio contínuo na prática e a recompensa pela produtividade. Ocorre que, para o Banco, as carreiras docentes são rígidas, esforços individuais não são recompensados e não há penalidades para o mau desempenho docente. Além disso, critérios de seleção adotados em boa parte do mundo, como titulação, por exemplo, não parecem, na avaliação do BM, garantir professores eficientes.



O fato de os professores serem recrutados a partir dos alunos com pior desempenho teria, no Brasil, efeitos ainda mais graves na análise do BM. Em comparação com estudantes de Engenharia, por exemplo, os de Pedagogia seriam de forma significativa mais pobres. Além disso, os cursos das instituições públicas de formação de professores continuam a ser excessivamente teóricos, defende o BM.

Assim, a seleção de professores para a educação básica pública é considerada um grande entrave no Brasil. Sendo o processo descentralizado, estados e municípios definem seus próprios critérios, nem sempre adequados, o que poderia ser solucionado pelo exame de certificação recentemente proposto pelo Ministério da Educação, passo considerado importante. Com a certificação, argumenta o BM, as universidades seriam “obrigadas a responder a exigências mais rigorosas”, sobretudo na ênfase no ensino de alto nível em Matemática, Ciências e Linguagem, mais do que nos currículos “filosófica e ideologicamente dominados”, atualmente adotados em muitas universidades.



*a seleção de professores para
a educação básica pública é
considerada um grande entrave no
Brasil.*

Outro aspecto que merecerá atenção do BM é a formação continuada. Uma grande quantidade de investimento estaria sendo feita na formação em serviço. Entretanto, de acordo com o BM¹⁰, essa formação, frequentemente desenvolvida pelas universidades, não é avaliada e, muitas vezes, também tem abordagens ideológicas consideradas inconsistentes, incluindo a “crença de que a baixa qualidade da educação brasileira tem suas raízes na pobreza”. Nesse sentido, a ênfase teórica da formação em serviço desenvolvida pelas universidades contrastaria dramaticamente com a nova tendência no desenvolvimento profissional de professores nos países da OCDE, na qual a formação é cada vez mais centrada nas estratégias práticas, tendência que Dambiski¹¹ denomina epistemologia da prática, restrita aos limites do pragmático, ao âmbito do saber tácito.

Se as últimas produções do BM¹² na área da educação resgatam postulados antigos trazem, também, elementos novos para a análise. Trata-se, agora, de tirar proveito do “laboratório de ação educacional” brasileiro, por meio da oferta de serviços diferenciados que incluem o uso de esquemas de verificação

do tempo gasto pelo professor em sala de aula, revigorando preceitos tayloristas, e de programas de formação prática para os docentes aprenderem a usar o tempo de forma eficiente a fim de assegurar um melhor desempenho dos estudantes nas avaliações padronizadas.¹³

Como indica o próprio BM¹⁴, ao invés de aumentar o aporte de capital visando à ampliação da cobertura educacional “subiremos um patamar na cadeia de valor agregado”, com mais respaldo aos esforços para estabelecer parcerias com os clientes (governos estaduais, em especial), de modo a tratar de questões sistêmicas relacionadas à qualidade, eficiência e gestão do setor público na oferta de serviços sociais. Nessa perspectiva, pode-se prever que o BM realizará negócios substanciais nos próximos anos no Brasil.

Os resultados dos estudos realizados com base nas ações desenvolvidas em colaboração com os atuais parceiros (Governo Estadual de Minas Gerais, Governo Estadual de Pernambuco e Governo Municipal do Rio de Janeiro) permitiram ao BM concluir que, no Brasil, comparando-se aos padrões da OCDE, os professores não usam bem o tempo das aulas ministradas. Tais padrões preconizam que o professor gaste, pelo menos, 85% do tempo de aula com instrução propriamente dita, até 15% na administração da sala de aula e nenhum tempo em atividades consideradas improdutivas, entre as quais, as interações denominadas não acadêmicas.

Os estudos do Banco Mundial¹⁵ relacionando tempo gasto em instrução propriamente dita e desempenho dos alunos quantificam o tempo gasto pelo docente em cada etapa de sua aula. Tais avaliações indicam que uma proporção substancial do tempo é perdida em atividades rotineiras, como fazer a chamada e recolher deveres de casa, cópia, pelo aluno, das tarefas a serem realizadas, trabalho em grupo não supervisionado pelo professor, estando boa parte dos estudantes desocupada. Além disso, os estudos desenvolvidos pelo BM¹⁶ indicam que os professores se afastam demasiadamente da sala de aula, seja para capacitação em serviço, licenças legais (maternidade, por exemplo) ou greves.

Nessa perspectiva, em vez de cursos teóricos os programas de formação continuada profissional projetados pelo BM a partir das observações em sala de aula usam vídeos e exercícios práticos para ensinar técnicas eficazes de uso do tempo, uso de materiais de aprendizagem e para manter os estudantes ocupados nas tarefas. Esse tipo de treinamento voltado para a prática, conclui o BM, seria a nova direção na qual os países da OCDE estão partindo, sendo que os estados mencionados anteriormente e o município do Rio de Janeiro estariam na vanguarda.

Por tudo isso, pode-se indicar que, na esfera específica da rotina do professor, novos efeitos do processo de mercantilização serão sentidos pelo trabalhador docente, cabendo ressaltar que condicionalidades impostas pelos organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial, “são traduzidas e adaptadas no enredo das formulações locais, compreendendo a dimensão material e a simbólica das disputas por hegemonia”.¹⁷

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto até aqui, não é difícil perceber que as atuais formulações do BM reiteram antigos postulados, particularmente os da Teoria do Capital Humano, uma das teses de desenvolvimento como estratégia de recomposição capitalista, mascarando o caráter orgânico da acumulação, concentração e centralização do capital e, em especial, a luta de classes, com amplo uso político e ideológico na definição de políticas educacionais.¹⁸

A Teoria do Capital Humano tenta explicar as desigualdades de desenvolvimento entre as nações e, ao mesmo tempo, as desigualdades entre os indivíduos. Do ponto de vista estratégico, contribui para reafirmar o lugar de subordinação que o país ocupa no plano mundial como consumidor de conhecimentos e tecnologias adquiridas. A educação é vista como aspecto decisivo do desenvolvimento da economia, como criadora de capacidade de trabalho demandada pelo capital. Seus postulados são incorporados às políticas educacionais brasileiras, a partir da segunda metade da década de 1960, defendendo um conhecimento neutro, objetivo, livre da contaminação ideológica.

Observa-se ainda, como em momentos anteriores, que o Banco, valendo-se de um diagnóstico prévio, cuja autoria e procedimentos não são suficientemente esclarecidos, apresenta suas estratégias como as únicas capazes de solucionar os males sociais e econômicos do Brasil, subtraindo da análise dos problemas educacionais a compreensão de que é na organização da vida social, com suas determinações históricas, conflitos e contradições que as propostas formativas são concebidas. Não há estratégias fora da práxis social e, existindo num mundo social, implicam que se levem em conta as condições concretas em que são produzidas e os elementos que intervêm na sua formulação.

O fato de serem omitidas outras faces do problema - isto é, a precarização das relações de trabalho docente, com destaque para a flexibilização de vínculos; a baixa remuneração; a ausência frequente de concursos públicos, tal como preconiza a Constituição; e a expansão da contratação de docentes temporários - é revelador de um olhar superficial sobre o trabalho docente, tradição antiga nos documentos dos organismos internacionais. Omite-se, por exemplo, que os salários baixos levam um considerável contingente de pessoas portadoras da formação específica para o magistério a se desviar da trajetória inicialmente considerada, ou, ainda, fazem com que uma quantidade expressiva de alunos das licenciaturas não conclua a sua formação. Esta face do problema que, nos dias de hoje, assume feições agudas, parece ter sido naturalizada, sendo a solução postergada para um tempo futuro.

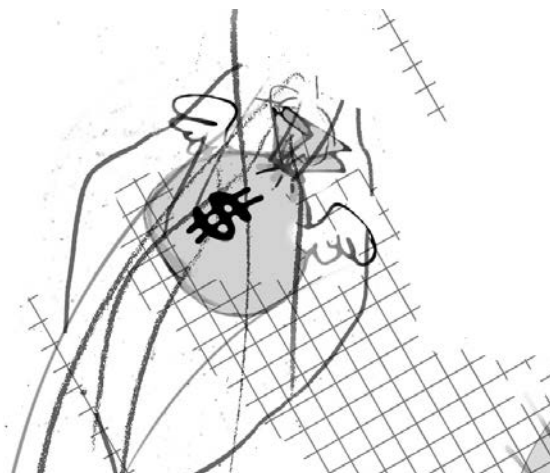
Nessa perspectiva, considerações sobre a transformação da docência em profissão de baixa valorização, incapaz de atrair os candidatos de alto rendimento acadêmico no Ensino Médio, ganham, na análise do BM, independência do todo social, exigindo medidas pontuais, especialmente na área da gestão, para tratar os efeitos sem considerar determinações mais amplas que os produziram. As soluções, vale destacar, nunca estão associadas ao aumento dos recursos (como a maioria dos educadores brasileiros têm defendido), mas à forma de utilizá-los ou de otimizá-los.

Desconsideram, ainda, que a luta dos professores pela definição de uma política global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério que contemple não apenas uma sólida formação inicial e continuada como condições de trabalho, salário e carreira dignas tem, no Brasil, mais de 30 anos.

De forma ampla, pode-se dizer que continuam predominando as formulações que secundarizam ou desconsideram as relações entre educação e sociedade, sendo o mercado mistificado, os embates suavizados e a educação escolar definida como a solução para todos os males sociais. De tal superficialidade decorrem tanto a naturalização das desigualdades sociais e do acesso diferenciado ao direito à educação básica de qualidade para todos como a responsabilização dos indivíduos e dos professores pelo sucesso ou fracasso escolar, visões funcionais ao sistema social e produtivo. Tais visões, vale dizer, não são casuais e decorrem de um processo histórico cuja apreensão é indispensável para se discutir possibilidades concretas de atuação.

O atual diagnóstico do BM reitera indicações no que diz respeito aos problemas de gestão pública, aos gastos excessivos com o ensino superior, às críticas à universidade como *locus* principal de uma formação considerada ideológica e improdutiva às necessidades do país, isto é, às demandas do mercado, à imperiosa necessidade de adoção de políticas de premiação pelo desempenho docente e, ainda, à importância de flexibilizar a atual regulamentação trabalhista.

O embate com as universidades, especialmente as públicas, sobre a formação de professores não é novo e tem como principal ponto da discórdia propostas que, de forma explícita, priorizam um preparo teórico-prático consistente para a adoção de uma ação docente crítica, socialmente significativa, que possibilite ao coletivo de professores desenvolver, com autonomia social e ética, formas melhores de atuação, com base nas necessidades da maioria e não nas demandas do mercado. Afinal, a capacidade de intervenção crítica de quem trabalha em educação depende do grau de consciência dessa mesma realidade. Em outras palavras, para agir criticamente é preciso saber para que se age, com que meios se pode agir, o que conservar e o que superar, deixando claro o potencial dos processos formativos. Para isso será preciso desvelar a causalidade dos fenômenos sociais e suas conexões internas e externas, o que se opõe às recomendações do BM.



Seriam, então, apenas velhas conversas com novas roupagens? Qual é o sentido da nova agenda do BM em relação ao trabalho docente? Embora estejam preservadas as premissas das formulações anteriores, consideramos que as produções recentes trazem novas estratégias de expropriação do trabalhador docente. Trata-se, agora, de impor um padrão de formação voltado às chamadas “boas práticas”, esvaziando o sentido do trabalho de ensinar e, ainda, de tentar controlar o trabalho em sala de aula, com base em padrões produtivistas, sob dupla argumentação: os professores, no Brasil, perdem muito tempo na sala, e este tempo perdido faz falta aos alunos pobres. Tais padrões, a despeito das condições concretas da escola pública brasileira e, ao mesmo tempo, das suas possibilidades de mediação dos interesses da maioria discriminada, reduzem o ato pedagógico de ensinar a procedimentos de ensino considerados mais ou menos eficientes tendo em vista padrões previamente definidos.

A produtividade docente, medida pelo tempo dedicado às atividades consideradas instrutivas, ganha centralidade na atual agenda do BM, exatamente quando uma das lutas prioritárias dos trabalhadores docentes é por mais tempo para pensar, refletir sobre a prática, o que já vem sendo dificultado em razão das responsabilidades que o professor vem assumindo na escola básica pública. Submetido às leis do mercado, o poder do trabalho docente tende a se enfraquecer, tornando-se limitado, sendo por vezes sua prática social alienada, subordinada à racionalidade capitalista.

Há, finalmente, dois outros aspectos imbricados a serem destacados e que traduzem o sentido da agenda educacional do Banco para o Brasil. O primeiro diz respeito ao lugar subordinado que o Brasil deverá continuar ocupando como comprador de conhecimento e tecnologia dos países centrais. Por isso mesmo, a escola básica pública destinada à maioria precisa, apenas, garantir o essencial, e a oferta de ensino superior deve ser mantida em patamares mínimos. Para tanto, uma efetiva política de valorização docente não parece ser necessária, em que pesem os discursos em contrário. O segundo expressa claramente a natureza mercantil da parceria proposta, visto que, de acordo com o BM, o potencial de atuação se ampliará com os novos patamares de negócios previstos, pelo Banco, com a finalidade de tirar proveito do “laboratório de ação educacional” brasileiro, “subindo um patamar na cadeia de valor agregado”¹⁹.

O Banco Mundial fornecerá, ainda, apoio direto, por meio de suas operações subnacionais de empréstimos a determinados programas estaduais e municipais destinados a melhorar

a qualidade dos professores, reduzir a repetência e aumentar a qualidade do ensino, particularmente o médio. Exemplos de tais participações, segundo o Banco, poderão ser encontrados em Alagoas, Bahia, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Tocantins²⁰, sinalizando que as ideias do BM vêm encontrando eco crescente também nas unidades federadas.

Nessa perspectiva, convém ressaltar a força do bloco de poder que maneja as políticas educacionais, no Brasil, comprometido com a ampliação dos níveis de expropriação a fim de responder às necessidades atuais da esfera econômica.

Retomar a discussão da escola básica pública e de suas possibilidades permanece como prioridade em virtude da possibilidade de os professores mediarem os interesses dos trabalhadores e não os do capital. Sua adesão aos novos padrões, seja pela busca de consenso, seja pela força ou por ambas, tornou-se estratégica, para o que os trabalhadores docentes precisarão ser enfraquecidos e curvados sob o imperativo do mercado.

NOTAS

- 1 BANCO MUNDIAL. *Estratégias para a América Latina e Caribe*. Washington, DC, 1999.
- 2 LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 2003.
- 3 BANCO MUNDIAL. *Estratégia de parceria Brasil 2008-2011*. [S.l.], 2008. (Report 42677-BR). Tradução parcial do documento Country Partnership Strategy for Brazil 2008-2011. Disponível em: <<http://web.worldbank.org>>. Acesso em: mar. 2010.
- 4 *Ibid.*
- 5 A revisão de meio de curso da estratégia de parceria, realizada em 2010, inclui um programa de conhecimento que visa contribuir para o debate no País, com estudos, conferências e assistência técnica em áreas como desenvolvimento metropolitano, desenvolvimento do mercado de carbono, crime e violência, envelhecimento, qualidade do emprego e educação. Ver nota no seguinte site: <<http://web.worldbank.org>>.
- 6 BANCO MUNDIAL, 2008, *op.cit.*
- 7 BANCO MUNDIAL. *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos*. [S.l.], 2010. Tradução de: *Achieving world class education in Brazil: the next agenda human development sector management*. Disponível em: <<http://web.worldbank.org>>. Acesso em: jan. 2011.
- 8 A cada três ou quatro anos o Grupo Banco Mundial prepara uma nova Estratégia de Parceria com o Brasil. Nesses momentos são revistas as prioridades de investimentos e metas, em articulação com as estratégias dos governos federal e estaduais.

- ⁹ BANCO MUNDIAL, 2010, *op.cit.*
- ¹⁰ *Ibid.*
- ¹¹ DAMBISKI, K. Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. In: REUNIÃO DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Trabalhos GT09:** trabalho e educação. Caxambu, MG: ANPED, 2006.
- ¹² BANCO MUNDIAL, 2010, *op.cit.*
- ¹³ Ver, por exemplo, o Método Stallings de Observação da Sala de Aula, oferecido, pelo Banco Mundial, aos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e, também, ao município do Rio de Janeiro. O “método” busca saber quais reformas, programas e incentivos funcionam melhor. Embora seja escassa a documentação do Banco a respeito, depreendemos que são feitas 10 observações de cada classe por um observador que fotografa e preenche um questionário indicando que atividades estão sendo desenvolvidas pelo professor junto aos alunos. O observador pode ser da Secretaria, de firma contratada, ONGs etc. A finalidade é identificar que “insumos” (capacitação, premiações etc.) funcionam melhor. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/15561/atividades-burocraticas-consomem-34%-das-aulas-brasileiras/>>. Acesso em: jan. 2012.
- ¹⁴ BANCO MUNDIAL, 2010, *op.cit.*
- ¹⁵ ABADZI, Helen. **Absenteeism and beyond:** instructional time loss and consequences. [S.l.]: The World Bank Independent Evaluation Group, Sector Thematic and Global Evaluation Division, 2007. Disponível em: <<http://web.worldbank.org>>. Acesso em: dez. 2009.
- ¹⁶ *Ibid.*
- ¹⁷ BARRETO, R.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial: a educação superior emerge terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 423-436, set./dez. 2008.
- ¹⁸ FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva:** um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2001.
- ¹⁹ BANCO MUNDIAL, 2010, *op.cit.*
- ²⁰ BANCO MUNDIAL. **Estratégia de parceria com o Brasil para os EF 2012 a 2015:** resumo executivo. [S.l.], 2011. Disponível em: <<http://web.worldbank.org>>. Acesso em: ago. 2011.

ABSTRACT

Maria Inês Bomfim. Teaching in elementary education: the current World Bank.

In this article we tried to apprehend the meaning of views about public elementary school faculty shaped in 2007 by the World Bank. The current views confirm old assumptions, particularly the Theory of Human Capital, one of the theories of development as a strategy for capitalist restoration, extensively used in the political and ideological characterization of educational policies. These views, however, add new attempts for increasing teacher expropriation, based upon a twofold argument: teachers in Brazil waste time on unproductive activities in the classroom, and this wasted time is needed for low-income students.

Keywords: Teaching; World Bank, Human Capital Theory.

RESUMEN

Maria Inês Bomfim. Trabajo docente en la educación primaria: la agenda actual del Banco Mundial.

En este artículo se busca aprehender el sentido de las formulaciones sobre el trabajo docente en la escuela primaria pública producidas, a partir de 2007 por el Banco Mundial. Las formulaciones actuales reiteran viejos postulados, particularmente los de la Teoría del Capital Humano, una de las tesis del desarrollo como estrategia de recomposición capitalista, con amplio uso político e ideológico en la definición de políticas educacionales. Esas producciones añaden, entretanto, nuevas tentativas de ampliar la expropiación del trabajador docente bajo una doble argumentación: los profesores, en Brasil, pierden mucho tiempo con actividades improditivas en la clase, y ese tiempo perdido les hace falta a los alumnos pobres.

Palabras clave: Trabajo Docente; Banco Mundial; Teoría del Capital Humano.



O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM AS ALTERAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

*Adrian Alvarez Estrada**

*Raquel Angela Speck***

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar dados e informações sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), oficialmente lançado pelo Ministério da Educação, em abril de 2007, assim como identificar em que medida este programa faz uso da concepção gerencialista *na e para* a gestão da educação. Destaca-se o forte viés gerencialista que perpassa os elementos centrais da arquitetura do programa, observável por meio da declaração de seus princípios e pela utilização de conceitos próprios da administração de empresas, como a eficácia, eficiência, *accountability*, responsabilização, planejamento estratégico e qualidade total.

Palavras-chave: *Plano de Desenvolvimento da Educação; Gestão da Educação; Gerencialismo.*

INTRODUÇÃO

A produção científica em educação vem atribuindo lugar de destaque à gestão educacional enquanto objeto de análise¹. Ao buscar compreender seus fundamentos teóricos, o sentido das propostas emanadas dos órgãos oficiais, o modelo de gestão proposto e o quadro de mudanças requerido das escolas, a temática da gestão da educação tem sido cada vez mais recorrente no debate acadêmico, que aponta para o surgimento de uma nova cultura escolar.

Desses estudos observamos que a ênfase nas questões relativas à gestão educacional está inserida em um amplo movimento internacional, desencadeado principalmente a partir dos anos de 1990, que contribuiu para a definição de novos rumos para a organização e a gestão da escola pública. Tal (re)definição foi construída com base em estratégias de descentralização, racionalização, participação da comunidade, autonomia e responsabilização.

Neste artigo pretendemos refletir sobre o tema da gestão educacional, buscando compreender as alterações na organização e na administração escolar. Para isso, julgamos necessário ir além da análise das novas proposições para a gestão educacional em si mesma, mas buscar inseri-las num contexto maior: o das mudanças no mundo do trabalho e da produção.

Essa perspectiva de análise é pertinente, tendo em vista o pressuposto de que a escola é uma instituição social e historicamente construída, não sendo possível compreendê-la desvinculada do contexto de reorganização do capital que, por sua vez, provoca alterações na base produtiva e, portanto, no trabalho do homem.

Procuraremos evidenciar que o novo padrão de acumulação capitalista – a acumulação flexível – não se restringiu ao âmbito da empresa, sendo que as suas principais características foram incorporadas também pela administração pública, inclusive pela administração escolar.

A fim de imprimir maior visibilidade ao movimento de mudanças para a gestão educacional, optamos por analisar um programa oficial emanado do Ministério da Educação (MEC), denominado de Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), oficialmente lançado em abril de 2007.

Para tanto, inicialmente apresentaremos o PDE tal qual proposto pelo MEC, procurando destacar os seus objetivos, razões, princípios e metodologia para, em seguida, ampliando o foco de análise, apontar que a proposta trazida por tal programa incorpora e expressa as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e da produção.

* *Doutor em Educação pela USP; Professor do Mestrado em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Cascavel. E-mail: adrianalvarez.estrada@gmail.com.*

** *Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel. E-mail: raquelspeck@yaboo.com.br.*

Recebido para publicação em: 05.09.2011

AS BASES DE SUSTENTAÇÃO DO PDE

O PDE foi gerado no âmbito do FUNDESCOLA, que, por sua vez, é cofinanciado pelo Banco Mundial e “vem se constituindo em via de gestão da educação com o firme propósito de disseminar *uma nova perspectiva de administração dos sistemas educacionais*”².

No ano de seu lançamento o PDE já contava com trinta ações contemplando diferentes aspectos da educação, em suas diferentes modalidades. Atualmente existem, em média, 40 ações³ que expressam as metas do Plano e que estão voltadas para uma “educação básica de qualidade”⁴.

Saviani⁵ considera o PDE como “a mais ousada, promissora e também polêmica política educacional formulada pelo MEC, a qual se encontra em pleno processo de execução na atualidade”⁶, e “aparece como um guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”⁷. O autor destaca que:

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 24 de abril de 2007, teve recepção favorável pela opinião pública e contou com ampla divulgação na imprensa. O aspecto que teria sido o principal responsável pela repercussão positiva se refere à questão da qualidade do ensino: o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país⁸.

O PDE é definido oficialmente como uma “ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho”⁹. Para tanto, incorpora conceitos e práticas entre as quais se destaca a elaboração de diagnóstico, o planejamento estratégico, o trabalho com metas e a avaliação de resultados.

Nesta direção, Oliveira¹⁰ destaca:

O PDE anuncia-se como instrumento que vem auxiliar a escola a se organizar de maneira eficiente e eficaz, com a melhor concentração de esforços e recursos para reverter os altos índices de repetência, o abandono e a má qualidade da aprendizagem. A pretensão deste instrumento de gestão, portanto, consiste em promover mudanças na organização escolar, as quais seriam viabilizadas mediante a elaboração e implementação, pela escola, de um planejamento estratégico¹¹.

Verificando os documentos disponibilizados pelo MEC a respeito do PDE, é possível obter mais informações sobre a configuração do programa.

A principal referência sobre o programa é a publicação *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*¹², que está dividida em três partes: 1. Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação; 2. O Plano de Desenvolvimento da Educação como programa de ação; 3. O Plano de Desenvolvimento da Educação como horizonte do debate sobre o sistema nacional de educação.

A primeira parte do referido documento apresenta os seis pilares que fundamentam o PDE: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social, que “são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos

constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro”¹³.

De maneira breve, apresentaremos a justificativa para cada um dos pilares.

O programa é colocado sob uma *perspectiva sistêmica* (pilar número 1) sob o argumento de que é necessário agir no sentido da “integração dos níveis, etapas e modalidades de ensino”. Ainda, a adoção desta perspectiva é uma tentativa de “superar uma visão fragmentada sobre a educação”, visão fragmentada esta que é responsável pelo surgimento de “falsas oposições” como, por exemplo, a que existe entre a educação básica e o ensino superior, em que “diante da falta de recursos, caberia ao gestor público optar pela primeira”¹⁴. Outras quatro falsas oposições são apontadas: atenção exclusiva ao ensino fundamental em detrimento das demais etapas da educação básica; priorização do ensino médio em contraposição à desvalorização da educação profissional; alfabetização dissociada da educação de jovens e adultos e a oposição entre a educação regular e a educação especial.

Saviani considera o PDE como “a mais ousada, promissora e também polêmica política educacional formulada pelo MEC



O documento informa que “o PDE procura superar essas falsas oposições por meio de uma visão sistêmica da educação”, já que esta, como “processo de socialização e individuação voltado para a autonomia, não pode ser artificialmente segmentada, de acordo com a conveniência administrativa ou fiscal”¹⁵.

A *Territorialidade* é outro pilar do PDE. Em linhas gerais, sustenta-se na busca por respeitar as comunidades em suas particularidades e em seus arranjos étnico-educativos. Isso porque “o enlace entre educação e ordenação territorial é essencial na medida em que é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem”, e “a razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais”¹⁶.

O objetivo do pilar *Desenvolvimento* é associá-lo à educação de qualidade mediante o estabelecimento de padrões mínimos de aproveitamento e o necessário apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento socioeconômico no país. Justifica-se que o enlace entre educação e desenvolvimento “é essencial na medida

● ● ●

*Se a educação é definida,
constitucionalmente, como direito de
todos e dever do Estado e da família,
exige-se considerar necessariamente
a responsabilização, sobretudo da
classe política, e a mobilização da
sociedade*

● ● ●

em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado”, e que “a relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fortalecidos, potencializando seus efeitos mútuos”¹⁷.

Os pilares *Responsabilização* e *Mobilização Social* referem-se à transparência e à participação da sociedade. Recorre-se ao texto constitucional para justificar e amparar o chamado à participação, feito pelo programa:

Se a educação é definida, constitucionalmente, como direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar necessariamente a responsabilização, sobretudo da classe política, e a mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação¹⁸.

De acordo com o documento em apreciação, são estes seis pilares que dão sustentação ao PDE e “que perpassam todos os níveis e modalidades educacionais”¹⁹.

Contudo, sendo um “plano executivo”, o mesmo se expressa através de ações concretas²⁰. Inicia-se então a segunda parte do documento, onde é possível perceber que o programa incide sobre quatro grandes áreas do sistema educacional. São elas: a educação básica, a educação superior, a educação profissional-tecnológica e a alfabetização. No decorrer do texto percebe-se a intencionalidade de apresentar esses quatro grandes eixos como uma unidade.

No primeiro eixo, da *educação básica*, há quatro desdobramentos: 1. Formação de professores e piso salarial nacional; 2. Financiamento: salário-educação e Fundeb; 3. Avaliação e responsabilização: o Ideb; 4. Plano de Metas: planejamento e gestão educacional.

No segundo eixo, da *educação superior*, são apresentadas cinco metas: 1. Expansão da oferta de vagas; 2. Garantia da qualidade; 3. Promoção de inclusão social pela educação; 4. Ordenação

territorial para tornar o ensino acessível inclusive nas regiões mais distantes do país, e 5. Desenvolvimento econômico e social.

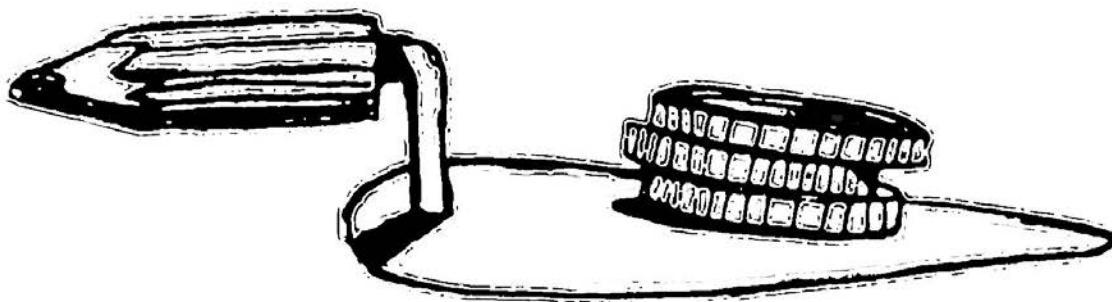
Para o alcance dessas metas são apresentados três projetos: 1. Reestruturação e expansão das universidades federais: Reuni e Pnaes; 2. Democratização do acesso: Prouni e Fies, e 3. Avaliação como base da regulação: Sinaes.

No terceiro eixo, a *educação profissional e tecnológica*, encontramos: 1. Educação profissionalizante e educação científica: o Ifet; 2. Normatização (legislação) e 3. EJA profissionalizante.

No quarto e último eixo, a *alfabetização, educação continuada e diversidade*, apontam-se preocupações do PDE com a população analfabeta ou pouco escolarizada e com as comunidades indígenas, quilombolas e de assentamentos.

Por último, no item *O Plano de Desenvolvimento da Educação como horizonte do debate sobre o sistema nacional de educação*, aponta-se a necessidade de aumentar o percentual do PIB para a educação, melhorando a questão do financiamento para este setor, e ainda de se atribuir maior autonomia às instituições de ensino.





CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA IMPLEMENTAÇÃO E APLICABILIDADE DAS AÇÕES DO PDE

Uma das ideias mais repetidas no documento se refere ao fato de ser o plano elaborado sob uma “visão sistêmica”. É este inclusive o primeiro dos seis princípios apresentados. Contudo, alerta-nos Saviani²¹ para o fato de que:

O MEC acabou por estabelecer uma aproximação da noção de sistema com o “enfoque sistêmico”. No entanto, não podemos perder de vista que a organização dos sistemas nacionais de ensino antecede historicamente em mais de um século ao advento do chamado “enfoque sistêmico”. Portanto, trata-se de coisas distintas. O enfoque sistêmico é um conceito epistemológico que está referido a uma determinada maneira de analisar os fenômenos, mais especificamente ao método estrutural-funcionalista. Portanto, quando aplicado à educação, o referido enfoque diz respeito a um dos possíveis modos de analisar o fenômeno educativo. Em contrapartida, a noção de sistema educacional tem caráter ontológico, pois se refere ao modo como o próprio fenômeno educativo é (ou deve ser) organizado²².

Segundo a concepção do autor, pela sua vinculação com o método estrutural-funcionalista o “enfoque sistêmico” torna-se incompatível com a proclamada missão de superar as dicotomias apontadas pelo documento. Isso porque o “sistema”, assim concebido, torna-se algo mecânico, automático, em que os homens perdem a característica de sujeitos históricos dada a impossibilidade de interferir no mesmo.

No que se refere ao *enfoque sistêmico*, Libâneo, Oliveira e Toschi²³ alertam para o seguinte:

O *enfoque sistêmico*, assim como a *administração eficiente* e a *tecnologia educacional*, está na base do movimento pela qualidade total. A busca da eficiência (economia de recursos), da eficácia (adequação do produto), enfim, da excelência e da qualidade total, para levar o sistema de ensino a corresponder às necessidades do mundo atual, apresenta como solução o enfoque sistêmico (que procura otimizar o todo). Trata-se de usar o procedimento correto-racional, científico. [...] Manifesta-se, desse modo, a tentativa de vincular a educação ao novo paradigma produtivo, na ótica do que se denomina *neotecnicismo*. Há uma volta ao discurso do racionalismo econômico, do gerenciamento/administração privado como modelo para o setor público e do discurso do capital humano (formação de recursos humanos)²⁴.

O enfoque sistêmico, apoiado no discurso do racionalismo econômico e do capital humano, corresponde às exigências do novo paradigma produtivo e procura tornar a educação e o conhecimento essencialmente utilitarista. Nesse intento, aponta para a necessidade de uma nova cultura institucional onde se busque constantemente a qualidade total dos serviços prestados, bem como a adequação dos profissionais às novas necessidades do mercado. Estes precisam redescobrir sua missão e sua identidade. Agregar novos valores aos seus serviços e, principalmente, devem tentar encontrar um novo sentido em sua prática, já que agora o caráter genuinamente pedagógico da prática escolar passa a ser comandado pelo imperativo da eficácia econômica. Dessa forma, “o sistema escolar é forçado a passar do reino dos valores culturais à lógica do valor econômico”²⁵.

No que diz respeito ao financiamento, de acordo com o documento, a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) ampliou o raio de alcance do financiamento para o setor, já que incorporou toda a educação básica. Há que se ressaltar, contudo, que o Fundeb não representou aumento dos recursos financeiros²⁶. Aumentou o número de estudantes atendidos, mas não houve o proporcional e desejável aumento no repasse dos recursos.



*o sistema escolar é forçado a passar
do reino dos valores culturais à
lógica do valor econômico.*

Nesse sentido, as propostas do PDE “não estão amarradas a uma execução orçamentária contínua”, o que faz aumentar o risco de falta de continuidade. De fato, “houve uma expansão que se traduz na rede física (...) mas o PDE na verdade aparece muito mais como uma marca fantasia do que propriamente um articulador de políticas”²⁷.

Mesmo se analisado sob a perspectiva do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), que é outro subprograma do PDE e que envia dinheiro diretamente para a unidade escolar, ainda assim não se pode concluir que o objetivo maior proclamado pelo PDE tenha sido alcançado, qual seja, o de resolver o problema da qualidade na educação pública brasileira.

É o que aponta o estudo de Oliveira²⁸, que investigou a implementação do PDDE em uma escola pública do município de

Outro aspecto fundamental para compreender os limites e os problemas do PDE é o de que “ele nasceu como um plano discutido e elaborado não com os movimentos dos educadores, dos trabalhadores em educação, entidades docentes ou estudantis, mas sim com o empresariado brasileiro”

Dourados-MS e concluiu que, para os professores e a direção, a possibilidade de aquisição de materiais didáticos e de consumo é um aspecto tido como positivo e até mesmo compensador para todo o trabalho burocrático envolvido no preenchimento de formulários exigidos pelo MEC. Contudo, o estudo também aponta para o fato de que os índices de reprovação, nesta mesma escola, não foram revertidos, conforme expectativa inicial do programa.

Ademais, existem críticas quanto ao fato de o PDDE ter viabilizado a relação direta dos municípios com o MEC no que tange ao repasse de recursos, segundo o argumento de que isso vem a romper com a lógica do regime de colaboração, previsto na Constituição Federal, já que desconsidera a existência do sistema estadual. A desconsideração do sistema estadual “complica a transição naqueles municípios que compartilham a responsabilidade do ensino fundamental com a rede estadual”²⁹.

Contudo, há ainda outros fatores referentes ao PDE que merecem atenção. Prosseguindo a análise do documento *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, é possível constatar que o mesmo está, em grande medida, voltado apenas a apresentar as ações que constituem o plano, muito embora se tenha anunciado que o “texto não é uma lista de realizações nem um relatório técnico”³⁰, com poucos indicativos relativos a sua operacionalização e controle. Estruturado em mais de 40 ações e programas, “o PDE consiste em um enorme desafio não apenas para a sua implementação, mas também para o seu monitoramento”³¹.

Além disso, a pluralidade de ações e programas traz consigo uma aparente fragilidade: o PDE está quase que inteiramente baseado em decretos, o que é especialmente problemático tendo em vista que a tradição educacional brasileira se caracteriza pela descontinuidade de programas e políticas públicas.

Para Saviani³², “não deixa de ser bem-vindo esse dinamismo do MEC, multiplicando as ações com as quais se pretende mudar o perfil da educação brasileira”; contudo, alerta o autor para o fato de que é preciso “estar atento para evitar a fragmentação e a dispersão que levariam à perda do foco na questão principal: a melhoria da qualidade da educação básica”³³.

Outro aspecto fundamental para compreender os limites e os problemas do PDE é o de que “ele nasceu como um plano discutido e elaborado não com os movimentos dos educadores, dos trabalhadores em educação, entidades docentes ou estudantis, mas sim com o empresariado brasileiro”³⁴. Em crítica dirigida ao plano, o autor afirma que foi o tão divulgado Compromisso *Todos pela Educação*, lançado em São Paulo por alguns dos maiores grupos empresariais do país, em setembro de 2006, que serviu de base para a elaboração do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007³⁵, o carro-chefe do PDE.

Partindo das reflexões realizadas até o momento, é possível situar o PDE no contexto das reformas educacionais recentes para então buscar compreender o que não está diretamente evidenciado nos documentos oficiais a ele relativos. Neste sentido,

situar as ações do PDE no interior da lógica mais geral que preside a reforma educacional brasileira nas últimas duas décadas exige-nos lembrar de, ao menos, dois fatores essenciais que estão na “ordem do dia” das reformas institucionais tornadas demandas para governos nacionais no atual estágio do modo capitalista de produção. De um lado, cabe ao Estado ser mais *eficiente*, reduzindo gastos, sobretudo com as políticas sociais; de outro, cabe criar condições institucionais (jurídico-políticas) para que o mercado e a iniciativa privada, de um modo geral, organizem as atividades antes comandadas pelo Estado³⁶.

Destacam-se dois aspectos principais: a questão da *eficiência* e o deslocamento das políticas sociais para o mercado. De fato, o PDE utiliza de maneira recorrente a noção de *eficiência*, de *qualidade*, de *resultados*³⁷. Sobre o deslocamento das políticas sociais para o mercado, parece-nos que o *Todos pela Educação* é um bom exemplo de como a iniciativa privada tem se organizado junto ao Estado na proposição de políticas educacionais. É também um bom exemplo de como o Estado tem se afastado gradativamente da responsabilidade de ser o provedor dos bens sociais.

Corroborando, Minto³⁸ assim se posiciona:

Embora o discurso reformista tenha tentado vender a idéia de que, uma vez feito o “saneamento fiscal do Estado”, este poderia investir mais em políticas sociais, o que vem ocorrendo é o oposto disso. Impõe-se assim um outro tipo de política “social” de cunho assistencialista, gerida como atividade privada, que assume um tom de voluntarismo e de caridade³⁹.

As ações comunitárias na esfera social, associadas ao voluntariado, já foram alvo de muitas críticas, visto que tendem a desresponsabilizar o Estado e onerar a sociedade. O mais grave é que, no limite, os direitos sociais passam à responsabilidade da iniciativa privada, onde predominam as leis do mercado. Nesse contexto, aqueles que possuem melhores condições acabam tendo acesso aos melhores serviços, e predominam os interesses particulares sobre os interesses da coletividade.

Laval⁴⁰, a respeito da retirada do Estado do provimento dos bens sociais, afirma que:

A ideologia liberal acompanha, reforça e legitima as diversas formas de desregulamentação, cuja característica geral consiste em deixar no espaço escolar um lugar crescente para os interesses particulares e para os financiamentos privados, quer sejam de empresas ou de indivíduos⁴¹.

A participação do setor privado na elaboração e na implementação de políticas educacionais tem conduzido a significativas alterações não somente no que tange à organização e à gestão da educação, mas também no que diz respeito às suas finalidades. Isso porque “a instituição escolar não encontra mais sua razão de ser na distribuição, o mais igualmente possível, do saber, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantil”⁴².

A escola que se delinea lembra cada vez mais uma empresa, com práticas e linguajar próprio, sujeita à lógica econômica e da competitividade, preocupada demasiadamente com seus níveis de produtividade e seus resultados, e cada vez menos voltada



aos seus objetivos pedagógicos. Na realidade, esta é a escola assumindo uma nova função: a função econômica, que de acordo com Laval⁴³ é uma função cada vez mais essencial no quadro do novo capitalismo e que deve ser relacionada com as mutações sociais, políticas e culturais em curso. As mudanças de natureza organizacional e pedagógica da educação estão diretamente relacionadas às determinações econômicas e sociais externas, que a colocam sob o foco de negócio altamente rentável, passível de investimentos.

PLANO DE METAS “COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO”: O PROJETO EDUCACIONAL DOS EMPRESÁRIOS PARA O BRASIL

O Decreto n.º 6.094/2007⁴⁴, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, é considerado o “carro-chefe” do PDE⁴⁵. A respeito desse decreto, destaca-se o seguinte:

Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros⁴⁶.

É importante destacar que a atuação empresarial na educação não pode ser considerada um fato novo. Isso porque, “ao longo de nossa história, a classe se empenhou para demarcar o seu campo político e traduzir nas leis e em espaços educativos específicos seus interesses e objetivos na educação”⁴⁷. A organização da classe em torno de questões educacionais em tal escala é algo realmente instigador, no sentido de compreender as razões de tal interesse, que objetivos estão sendo buscados, que meios são propostos para tal. Nessa direção, Saviani⁴⁸ nos dá uma pista quando afirma que:

a lógica que embasa a proposta do “Compromisso Todos pela Educação” pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável⁴⁹.

Destaca-se do fragmento que o *Todos pela Educação* procura ajustar o processo educativo às demandas das empresas. Isso se confirma quando analisamos um recente artigo publicado pela empresária Milú Villela e Mozart Neves Ramos⁵⁰, na Folha de São Paulo⁵¹, onde se pode ler o seguinte:

Se, no passado, havia falta de oportunidades de emprego no mercado de trabalho, agora *há falta de gente qualificada* para aproveitá-las. A precariedade do ensino parece ser o grande entrave para o crescimento sustentável do Brasil. Por essa razão, os vários segmentos da sociedade estão cada vez mais engajados na causa educacional. A atmosfera de mobilização nacional em prol da universalização da educação de qualidade vem se fortalecendo a cada dia, desde o surgimento do movimento Todos pela Educação, com o apoio decisivo dos meios de comunicação⁵².

Além de buscar associar os processos formativos às demandas das empresas, observa-se a tendência de fazê-lo na perspectiva da *boa vontade e da filantropia*, para o que Saviani⁵³ considera que:

a tendência dominante entre os empresários de considerar a educação como uma questão de boa vontade e de filantropia, que seria resolvida pelo voluntariado, ficando subjacentes os interesses mais específicos que alimentam o desejo de *ajustar os processos formativos às demandas de mão-de-obra e aos perfis de consumidores postos pelas próprias empresas*⁵⁴.

O *Todos pela Educação* expressa o surgimento de uma nova força política na educação. O movimento político-empresarial em curso no país na atualidade tem objetivos claros e definidos, sendo capaz de influenciar decisivamente na condução das políticas educacionais do país⁵⁵.

Martins⁵⁶, ao analisar o significado histórico-político do *Todos pela Educação*, argumenta que:

No limiar desse século, os intelectuais e as organizações do capital assumiram um papel ainda mais decisivo no processo de estabelecimento de bases políticas e sociais para legitimar a configuração mais recente do capitalismo em nosso país. O desafio assumido por esses sujeitos políticos foi o de assegurar a posição de classe dominante-dirigente e apresentar possíveis “soluções” para os problemas gerados pelas políticas neoliberais. Para tanto, foi necessário reconstruir o padrão de sociabilidade, o que exigiu a atualização de estratégias pré-existentes e a produção de estratégias de novo tipo⁵⁷.

O autor denuncia que há um intenso movimento das forças do capital em produzir uma nova educação política com o objetivo de difundir referências simbólicas e materiais para consolidar um padrão de sociabilidade afinado com as necessidades do capitalismo contemporâneo e produzir uma nova pedagogia da hegemonia. Para ele, iniciativas que visam reduzir a sociedade civil à noção de “terceiro setor”, incentivar às práticas de “voluntariado” e legitimar as empresas como “cidadãs”, ou organismos “socialmente responsáveis”, são exemplos da atuação das forças do capital para produzir a nova sociabilidade⁵⁸.

A educação, enquanto insumo do capital, se torna um campo promissor no que se refere a garantir as condições necessárias à reprodução do capitalismo contemporâneo. Isso se torna possível por meio de diferentes caminhos: desde a modificação dos objetivos da educação enquanto produção do saber até a alteração nas formas de gestão e organização educacional. Nesta direção,

O campo educacional [...] tende a ser cada vez mais apropriado pelo capital como espaço privilegiado para a acumulação, utilizando-se, por isso mesmo, de *mudanças fundamentais em sua estrutura* e condicionando sua relação com o Estado. Assim, a ideologia dominante tende a produzir novos conceitos cujo intuito é legitimar a base social desta nova forma de exploração, escamoteando seus reais fundamentos⁵⁹.

A possibilidade de transformar o conhecimento em insumo produtivo faz com que ambos, governo e empresários, vejam a educação como capaz de alavancar tal transformação. Assim sendo, “há uma convergência geral entre os interesses dos empresários do ensino e dos empresários industriais, que confluem e se materializam [...] nas ações do Poder Executivo”⁶⁰.

Sobre o decreto em apreço, Martins⁶¹ assim se posiciona:

O TPE foi criado [...] por um grupo de intelectuais orgânicos que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. O grupo verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. O grupo concluiu que a “*incapacidade técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais*” ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram o TPE com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação⁶².

A educação, enquanto insumo
do capital, se torna um campo
promissor no que se refere a garantir
as condições necessárias à reprodução
do capitalismo contemporâneo.

Se, por um lado, a educação é tida pelos empresários como a alavanca capaz de transformar o país em uma economia competitiva e, por outro, estes mesmos empresários não acreditam na capacidade dos governos em oferecer uma educação de qualidade, ora, resta evidente que estes irão mobilizar-se no sentido de fazer valer seus interesses através de proposições específicas.

Uma vez aprovadas em forma de decreto (Decreto nº 6.094/2007⁶³), essas proposições adquirem força de lei e emprestam ao meio empresarial “a importância de um organismo com capacidade para defender interesses da classe na sociedade civil e intervir na definição de políticas educacionais na aparelhagem de Estado”⁶⁴.

Tais proposições incidem prioritariamente sobre dois aspectos fundamentais (e porque não dizer estratégicos) da educação: a *gestão educacional* e as *práticas pedagógicas*⁶⁵. É nesse contexto que se compreende a criação de ferramentas como o Saeb e a Provinha Brasil (que cumprem a função de medir o desempenho dos alunos) e do Ideb (que cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e projeta o “ranqueamento” das escolas de acordo com seus resultados).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O processo relativo à reestruturação produtiva do capital tem provocado modificações institucionais e organizacionais nas relações de produção, com repercussões sobre a gestão do trabalho.

Os estímulos à participação, à eficácia e à qualidade, o trabalho por resultados, a responsabilização, bem como o trabalho por metas e em equipe, a autonomia, a cooperação e a liderança são aspectos tidos como essenciais no quadro de exigências que configuram a fase de acumulação “flexível” do capital.

O campo educacional, cada vez mais apropriado pelo capital, tende a projetar também esses aspectos em sua administração, resultando em propostas que sugerem uma nova cultura institucional, fundamentada em critérios semelhantes àqueles praticados no mundo das empresas. O programa que ora analisamos, o PDE, deixa transparecer essa tendência na medida em que propõe uma administração mais *gerencial, sistemática e profissional* para a educação.

Nota-se que não somente nos setores da economia, mas também no âmbito educacional a ênfase na flexibilidade altera o próprio sentido do trabalho. As propostas que visam alterar a forma de gerir as instituições de ensino conduzem a inevitáveis alterações também nas relações de trabalho no seu interior. Evidência disso é a centralidade atribuída ao gestor educacional (agora gerente, animador de equipe) que, conforme destacamos, torna-se o responsável pela implementação das mudanças requeridas.

Concluimos, portanto, que as mudanças de natureza organizacional e pedagógica da educação estão diretamente relacionadas às determinações econômicas e sociais externas. É possível considerar que o princípio fundamental e o fim último das propostas que visam à configuração de uma nova cultura institucional para as escolas, a exemplo do PDE, seja o de vincular a educação ao paradigma produtivo vigente.

NOTAS

¹ Cf. VIRIATO, Edaguimar Orquiza. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: LIMA, Antônio Bosco de (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004. p. 39-60; LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004; NAGEL, Lizia Helena. O Estado Brasileiro e as Políticas Educacionais a partir dos anos oitenta. In: Francis Mary Guimarães Nogueira (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001. v. 1. p. 99-122; OLIVEIRA, Sonia Maria Borges de. **Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE: a gestão escolar necessária frente às diretrizes do Banco Mundial**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005; SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000; SANTOS, Fabiano Antonio dos; SHIROMA, Eneida Oto. **Responsabilização e orientação para os resultados: Prioridades do PDE Escola**. **Anais do 1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia**. Cascavel, Unioeste, 2008.

² OLIVEIRA, *op.cit.* (grifo nosso).

³ Entre algumas das ações do PDE encontram-se: “Brasil Alfabetizado”; “Piso do Magistério”; “Biblioteca na Escola”; “Proinfância”; “Saúde nas escolas”; “Provinha Brasil”; “Olhar Brasil”; “Dinheiro nas Escolas”; “Inclusão digital”; “Gosto de Ler” e “Literatura Para Todos”. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 7 jul. 2010.

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, [2008].

⁵ SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*, p. 5.

⁸ *Ibid.*, p. 1.

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso todos pela educação: passo-a-passo**. Brasília, 2006. p. 20.

¹⁰ OLIVEIRA, *op. cit.*

¹¹ *Ibid.*, p. 2.

¹² BRASIL, [2008], *op. cit.*

¹³ *Ibid.*, p. 11.

¹⁴ *Ibid.*, p. 7.

¹⁵ *Ibid.*, p. 9.

¹⁶ *Ibid.*, p. 6.

¹⁷ *Ibid.*, p. 6-7.

¹⁸ *Ibid.*, p. 11.

¹⁹ *Ibid.*, p. 7.

²⁰ *Ibid.*, p. 15.

²¹ SAVIANI, *op. cit.*

²² *Ibid.*, p. 22.

²³ LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em formação).

²⁴ *Ibid.*, p. 103-104. (grifo do autor).

²⁵ LAVAL, *op.cit.*, p. 301.

²⁶ SAVIANI, *op. cit.*

²⁷ PINTO *apud* GRACIANO, Mariângela. Desafios da conjuntura: avanços e desafios na implementação do PDE. **Observatório da Educação da Ação Educativa**, São Paulo, v. 1, n. 28, p. 19, 2010.

²⁸ OLIVEIRA, *op. cit.*

²⁹ GRACIANO, Mariângela. Desafios da conjuntura: avanços e desafios na implementação do PDE. **Observatório da Educação da Ação Educativa**, São Paulo, v. 1, n. 28, p. 5, 2010.

³⁰ BRASIL, 2008, *op. cit.*, p. 15.

³¹ GRACIANO, *op. cit.*, p. 2.

³² SAVIANI, *op. cit.*

³³ *Ibid.*, p. 43.

³⁴ MINTO, Lalo Watanabe. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): centralidade do ensino à distância e esvaziamento do conteúdo nas políticas educacionais recentes**. Campinas: Unicamp, 2009. p. 2. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 14. dez. 2010.

³⁵ BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados,

e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 5, 25 abr. 2007.

³⁶ MINTO, *op. cit.*, p. 2. (grifo do autor).

³⁷ A expressão *qualidade*, por exemplo, é utilizada 30 vezes no documento, que tem 43 páginas. Já a expressão *resultado* pode ser encontrada 12 vezes.

³⁸ MINTO, *op. cit.*, p. 2.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ LAVAL, *op. cit.*

⁴¹ *Ibid.*, p. 109.

⁴² *Ibid.*, p. 44.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ BRASIL, 2007, *op. cit.*

⁴⁵ SAVIANI, *op. cit.*, p. 5.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 32.

⁴⁷ MARTINS, André Silva. **Todos pela educação**: o projeto educacional de empresários para o Brasil Século XXI. Trabalho apresentado na Reunião da ANPED, 31., 2008, Caxambu. p. 8. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 2 nov. 2010.48 LIBÁNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em formação).

⁴⁸ SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 jul. 2010.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 1253. (grifo nosso).

⁵⁰ É interessante destacar que Milú Villela é membro fundador do movimento “Todos pela Educação”, presidente do Instituto Faça Parte, do Centro de Voluntariado de São Paulo e embaixadora da Boa Vontade da Unesco.

⁵¹ VILLELA, Milú; RAMOS, Mozart Neves. A educação

⁵² *Ibid.* (grifo nosso).

⁵³ SAVIANI, 2007, *op. cit.*

⁵⁴ *Ibid.* (grifo nosso)

⁵⁵ A respeito do assunto é relevante o estudo de José Rodrigues, intitulado “Os Empresários e a Educação Superior”, em que o mesmo analisa as proposições da CNI – Confederação Nacional da Indústria para o Ensino Superior no Brasil, e a forma como as mesmas passam a ser efetivadas como políticas educacionais para o setor.

⁵⁶ MARTINS, *op. cit.*, p.2.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 1.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 2.

⁵⁹ MINTO, Lalo. **Reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 85. (grifo nosso).

⁶⁰ RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 86. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

⁶¹ MARTINS, *op. cit.*

⁶² *Ibid.*, p. 4. (grifo nosso).

⁶³ BRASIL, 2007, *op. cit.*

⁶⁴ MARTINS, *op. cit.*, p. 4.

⁶⁵ BRASIL, 2006, *op. cit.*, p. 1.

ABSTRACT

Adrian Alvarez Estrada; Raquel Angela Speck. Brazil's Plan of Educational Development and how it relates to changes in the world of work

This article presents data and information about the Education Development Plan (EDP), officially launched by the Brazilian Ministry of Education in April 2007, and identifies to what extent this program makes use of managerial conceptions in and about education management. We highlight the strong managerial bias that permeates core elements of this program's architecture, observable in the declaration of its principles and in the use of concepts specific to business administration, such as effectiveness, efficiency, accountability, accountability, strategic planning and total quality.

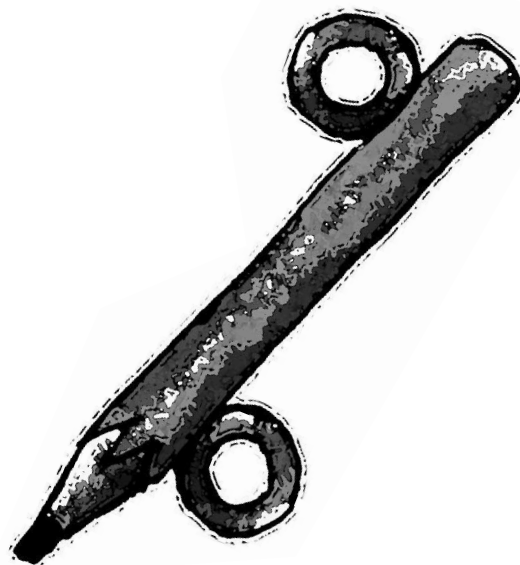
Keywords: Educational Development Plan; Education Management; Managerialism.

RESUMEN

Adrian Alvarez Estrada; Raquel Angela Speck. El Plan de Desarrollo de la Educación y sus relaciones con las alteraciones en el mundo del trabajo

Este artículo tiene por objetivo presentar datos y informaciones sobre el Plan de Desarrollo de la Educación (PDE), oficialmente lanzado por el Ministerio de la Educación en abril de 2007, bien como, identificar en que medida ese programa hace uso de la concepción gerencialista en y para la gestión de la educación. Se destaca el fuerte bias gerencialista que impregna los elementos centrales de la arquitectura del programa, observable por medio de la declaración de sus principios y por la utilización de conceptos propios de la administración de empresas, como eficacia, eficiencia, accountability, responsabilización, planificación estratégica y calidad total.

Palabras clave: Plan de Desarrollo de la Educación; Gestión de la Educación; Gerencialismo.



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA EM MINAS GERAIS NO INÍCIO DO SÉCULO XX E O ENSINO DE ADULTOS PELO MÉTODO INTUITIVO

*Daniela Pereira Versieux**

Resumo

O presente artigo objetiva explicitar a forma pela qual o ensino profissional agrícola prático foi ministrado aos adultos trabalhadores na fazenda-modelo da Gameleira, entre os anos de 1906 e 1909. Objetiva também elucidar alguns aspectos da escolarização do trabalho e dos trabalhadores agrícolas em Minas Gerais nos anos iniciais da República. A fazenda-modelo da Gameleira foi uma instituição de ensino profissional agrícola que esteve vinculada ao processo mais geral de modernização do trabalho agrícola, da agricultura e da sociedade mineira. Localizou-se na zona rural de Belo Horizonte, Capital do Estado de Minas Gerais, Brasil, e ministrou ensino agrícola prático a vários trabalhadores e fazendeiros do Estado. Foi possível caracterizar o público para o qual a instituição foi criada, bem como explicitar alguns vínculos entre o processo de ensino-aprendizagem, dado através do método intuitivo, ou lição de coisas, e o processo de escolarização do trabalho agrícola. A produção agrícola, superando os métodos rotineiros de lida com a terra, era o enfoque de tal ensino essencialmente prático, que se constituiu de forma dual, contribuindo para que fossem expropriadas aos trabalhadores suas formas autônomas de sobrevivência e imprimindo ao método intuitivo a marca da divisão entre classes.

Palavras-chave: *História do Ensino Agrícola; Ensino Agrícola Prático; Método Intuitivo; Fazenda-modelo.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objeto de estudo o ensino agrícola prático ministrado na fazenda-modelo da Gameleira através do método intuitivo, entre os anos de 1906 e 1909. As fazendas-modelo foram instituídas por João Pinheiro da Silva¹ quando este foi presidente do Estado de Minas Gerais (1906-1908). Essas fazendas fizeram parte de uma rede de instituições de ensino profissional agrícola que existiu durante a Primeira República em algumas cidades do Estado. Eram estabelecimentos de ensino voltados para um público adulto e trabalhador, nos quais não havia comprometimento com a alfabetização, com os estudos teóricos ou mesmo com a elevação da escolaridade dos aprendizes. De forma geral, pretendeu-se formar aprendizes

agrícolas aptos a realizar a modernização agrícola, superando os chamados métodos rotineiros ou tradicionais de agricultura.

A fazenda-modelo da Gameleira foi a primeira dessas instituições a ser criada, em 1906, e localizou-se na zona rural do município de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, Brasil, a seis quilômetros de sua área urbana, e existiu durante quase toda a primeira metade do século XX. Apesar de essa instituição ter existido por mais de trinta anos, este artigo limita-se a estudá-la entre 1906 e 1909. Essa delimitação de tempo deve-se a dois motivos. O primeiro deles liga-se ao fato de que, naquele período existiram outras fazendas-modelo, além da Gameleira, que fizeram parte de uma política pública calcada na modernização da agricultura, visando à introdução em Minas Gerais da modernidade capitalista. Nesse sentido, este artigo é apenas um recorte de uma pesquisa mais ampla², que estudou essa rede de instituições de ensino agrícola entre os anos de 1906 - quando a primeira delas foi criada - e 1915, quando a maioria foi extinta. Desse conjunto institucional destaca-se a fazenda-modelo da Gameleira, devido a mais intensa produção de documentos sobre ela. O segundo motivo está vinculado à disponibilidade de fontes documentais sobre o processo de

* Mestre em Educação Tecnológica (História da Educação Profissional); especialista em Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional (PROEJA); e professora da Educação Básica – ensino médio regular e ensino médio integrado à educação profissional - da Fundação de Ensino de Contagem – FUNEC. E-mail: danielaversieux@yahoo.com.br.

Recebido para publicação em: 28.07.2011.

aprendizagem dos trabalhadores e fazendeiros que se dirigiam à fazenda da Gameleira para lá entrarem em contato com as novas técnicas agrícolas, notadamente as máquinas agrícolas de tração animal. No período de 1906-1909 essa aprendizagem esteve vinculada sobretudo ao método intuitivo. A disponibilidade de fontes, pois, estreitou ainda mais o tempo do presente estudo.

O objetivo deste texto, portanto, é compreender como se deu o ensino de agricultura ministrado aos adultos trabalhadores através do método intuitivo, preconizado como o mais eficaz para a aprendizagem dos modernos processos de lida com a terra. Objetiva também elucidar alguns aspectos da escolarização do trabalho e dos trabalhadores agrícolas em Minas Gerais nos anos iniciais da República, particularmente aqueles relativos aos sujeitos desse processo e aos seus métodos.

Para realizar tal empreendimento procurei cruzar e problematizar as seguintes fontes historiográficas: algumas edições do jornal Minas Gerais, publicadas entre os anos de 1906 e 1909; a legislação mineira sobre fazendas-modelo; cartas de João Pinheiro da Silva endereçadas a Afonso Pena, que estão sob a guarda do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro; e um relatório da diretoria de Agricultura do Estado de Minas Gerais, publicado em 1909.

Como suporte conceitual, fiz-me valer dos conceitos de escolarização e de expropriação. O processo de escolarização pode e tem sido definido por Luciano Mendes de Faria Filho³ em três acepções. Na primeira delas, “escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à ‘organização’ de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar, [...] seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados”⁴. Considero o ensino agrícola, tal qual se deu nas fazendas-modelo em Minas Gerais nos anos iniciais da República, como passível de ser entendido enquanto uma rede menos formal de estabelecimentos agrícolas, apesar de esse enfoque não ser prioritário nesta dissertação.

Em outra acepção, Faria Filho compreende a escolarização como

“a produção de representações sociais que têm na escola o *locus* fundamental de articulação e divulgação de seus sentidos e significados. Neste caso, a atenção volta-se para o que tenho chamado de implicações/dimensões sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas [...] ao reconhecimento ou não das competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente no Brasil”⁵.

Nesta acepção, Faria Filho chama a atenção para o conceito de forma escolar, “de uma forma especificamente escolar de sociali-

zação da infância e da juventude”⁶ e, posso dizer, do trabalhador adulto, em se tratando da educação profissional destinada a esse sujeito. Esta forma escolar estaria relacionada com a crescente influência da escola para muito além de seus muros.

Por fim, a terceira acepção que Faria Filho atribui à escolarização diz respeito ao “*ato ou efeito de tornar escolar*, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares”⁷. Ao relacionar as três acepções acima expostas, o autor articula os conceitos de escolarização e cultura escolar, o que permite compreender o funcionamento da escola, a um só tempo, como “uma agência criadora e conservadora da cultura por meio de uma intensa prática de apropriação em relação às estruturas culturais mais gerais em que ela – a escola – está situada”⁸.

Essa terceira acepção é de particular importância neste artigo, que procura apreender o processo de escolarização dos trabalhadores para o campo, dos conhecimentos agrícolas que se queria introduzir na prática laboral e dos métodos de ensino na fazenda-modelo da Gameleira.

● ● ●

*o autor articula os conceitos de
escolarização e cultura escolar,
o que permite compreender o
funcionamento da escola, a um só
tempo, como “uma agência criadora
e conservadora da cultura*

● ● ●

ENTRE ENXADAS E MÁQUINAS: TRADIÇÃO E MODERNIDADE NA AGRICULTURA MINEIRA

Em fins do século XIX e início do XX, a adoção de métodos e processos aperfeiçoados na agricultura era vista como condição para o progresso econômico do Estado. Alguns setores da elite supunham que a modernização agrícola aumentaria e melhoraria a produção do Estado, trazendo desenvolvimento, crescimento e progresso para Minas Gerais. Tais métodos e processos consistiram na mecanização do trabalho, através da introdução de máquinas aratórias e de beneficiamento de produtos, na adubação dos solos e na irrigação das lavouras.

Os métodos rotineiros estavam atrelados àqueles dos tempos coloniais, e consistiam na derrubada de matas e campos virgens; nas queimadas como forma de “limpar” os terrenos destinados à agricultura; no uso de instrumentos manuais, como a enxada e a foice – durante o plantio e as colheitas; e no abandono dos solos esgotados ou “cansados” em favor da exploração de novas áreas de matas virgens⁹.

Em Minas Gerais, no início do século XX, o diagnóstico das elites era de que os métodos tradicionais eram predominantes na agricultura e permaneciam arraigados aos agricultores, lavradores e trabalhadores rurais. Os trabalhadores nacionais eram tidos como vadios, ociosos, inaptos ao trabalho regular, metódico e ordeiro. Consideravam-nos tomados de vícios, como a vaga-

bundagem e o desamor ao trabalho¹⁰. Nesse contexto, com o ensino agrícola as elites mineiras visaram não apenas a instruir tecnicamente os trabalhadores para o serviço do campo, mas sobretudo inculcar-lhes valores e comportamentos necessários à subordinação dos trabalhadores ao capital que se formava naquele momento, além de reduzir, com a mecanização, a dependência em relação aos braços humanos no trabalho agrícola, então a principal fonte de riqueza do Estado e das elites.

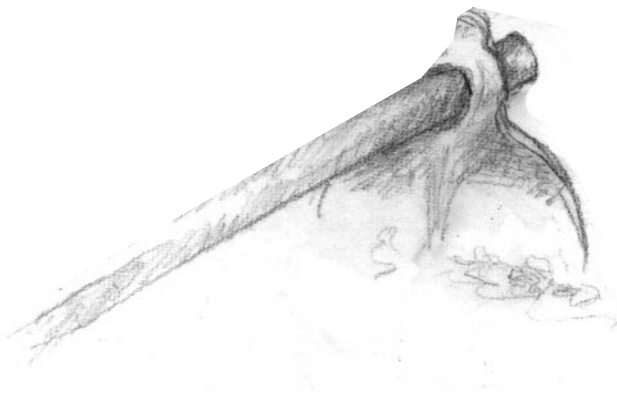
Lúcio Kowarick desmitificou essa representação do trabalhador que as elites possuíam, revelando que os trabalhadores nacionais, livres e libertos, foram marginalizados desde os tempos coloniais e tenderam “a não passar pela ‘escola do trabalho’, sendo frequentemente transformados em itinerantes que vagueiam pelos campos e cidades”¹¹. Eram resistentes ao trabalho regular e disciplinado, e a desqualificação dos trabalhadores nacionais deu-se, assim, como uma forma de

retirar-lhes as possibilidades de trabalho recriando as condições materiais de sua marginalização e atribuindo-lhes a pecha de indolentes e indisciplinados.

[...]

Na realidade, [os nacionais] são refratários ao trabalho organizado, porque, sendo mínimas as suas necessidades, não precisam se alugar para outros de forma contínua. Basta, de quando em vez, uma jornada por semana: de resto, a disponibilidade para nada fazer, além da caça, da pesca, do pequeno plantio e da criação, que permitem a sobrevivência na pobreza e, dessa forma [...] o desamor ao trabalho e a possibilidade do ócio e do festejo.¹²

Em Minas Gerais as elites não conseguiram forjar uma alternativa ao trabalhador nacional, como fez São Paulo, onde a imigração se constituiu enquanto opção principal para suprir a demanda por força de trabalho nos cafezais, além de constituir um necessário mercado de reserva de mão de obra. Dessa forma, as elites mineiras tiveram que investir no aproveitamento da força



• • •

as elites mineiras tiveram que investir no aproveitamento da força de trabalho nacional, e o ensino agrícola foi uma das formas pelas quais se tentou disciplinar os trabalhadores para o campo

• • •

de trabalho nacional, e o ensino agrícola foi uma das formas pelas quais se tentou disciplinar os trabalhadores para o campo, submetendo-os às novas e racionais formas de agricultura¹³.

DO FAZENDEIRO ILUSTRADO AO SIMPLES CAMARADA: OS APRENDIZES DA FAZENDA-MODELO DA GAMELEIRA

Nesse contexto, o Estado de Minas assumiu a formação técnica dos trabalhadores adultos, muitos deles analfabetos. A fazenda-modelo da Gameleira lidou com três tipos de público, todos de adultos, nem todos de trabalhadores. Formou “operários” agrícolas, que já deveriam ser trabalhadores rurais, escolhidos dentre os mais “inteligentes e ordeiros” e enviados pelos fazendeiros para aprenderem a manejar os instrumentos agrícolas que se queria introduzir na lavoura. Essa instrução aligeirada, que durava entre um e trinta dias, e estava voltada para a imediata utilização da mão de obra na produção, sem nenhuma formação teórica, fosse ela propedêutica ou mesmo profissional.

O aprendiz era

esse moço ou velho, que, dos confins do Estado, sabe Deus que de sacrifícios, vem a esta Fazenda, em procura dos conhecimentos práticos ou mesmo um pouco teóricos, que lhe faltam para complemento de um desejo, para satisfação de uma necessidade, para obedecer, enfim, a uma ordem.¹⁴

Assim, os aprendizes da Gameleira eram, de forma geral, motivados ou por questões pessoais – desejo ou necessidade – ou pela ordem de outro, provavelmente o fazendeiro seu patrão. Outro público era formado por agricultores práticos (pequenos proprietários, arrendatários, meeiros, por exemplo) que deveriam ser formados para “mestres de cultura”, um tipo de ensino médio profissional agrícola. Eles passavam na fazenda da Gameleira um tempo maior, de até dez meses, e aprendiam,

além do manejo das máquinas modernas de agricultura movidas a tração animal, métodos de adubação orgânica e inorgânica; formas de se realizar a irrigação das plantações; e a escrituração de fazendas, calculando gastos com instalação e custeio, lucros e prejuízos dessas empresas agrícolas.

Os mestres de cultura formados pela fazenda da Gameleira atuaram na direção de estabelecimentos agrícolas estaduais, tais como outras fazendas-modelo, campos de demonstração e colônias de povoamento, instruindo novos operários agrícolas. Atuaram ainda como auxiliares de administração desses mesmos estabelecimentos; como professores de agricultura prática em alguns aprendizados e institutos agrícolas do Estado; como feitor da fazenda-modelo da Gameleira, dentre outros.¹⁵

Os mestres de cultura deveriam ser

moços de conduta reconhecidamente morigerada, nunca menores de 18 anos, aos quais serão dadas residência e alimentação gratuitas e transporte ferroviário somente no caso de reconhecida pobreza. Estes moços tomarão parte nos trabalhos diários da fazenda, durante o tempo necessário para que possam assistir e executar todas as operações relativas às culturas em exploração na fazenda, desde o amanho dos terrenos até as colheitas e o preparo de seus produtos, sendo instruídos ao mesmo tempo, em todos os detalhes das culturas e da administração.¹⁶

Esse segundo público era constituído por pessoas mais instruídas, que estavam sendo treinadas para exercer cargos, mesmo que modestos, na burocracia do Estado. As funções que muitos assumiram na Diretoria de Agricultura¹⁷ exigiam algumas habilidades, como saber ler, escrever, realizar a contabilidade agrícola e a administração de pessoal e dos estabelecimentos, de forma geral. Suponho, assim, que esses mestres de cultura tiveram origens menos humildes, talvez originários de classes intermediárias da população.

O terceiro público foi constituído por fazendeiros, vindos de diversos pontos do Estado, que visitavam a fazenda-modelo da Gameleira para observar

uma porção de serviços em poucos instantes. O colega que observar uma só vez o serviço desse arado decide-se logo a comprá-lo e começar a pensar em deixar a velha rotina. Que bela e sábia lição, quanta economia de braços, tempo e dinheiro!¹⁸

Esses fazendeiros tinham origem nas diversas regiões do Estado, e o intuito do governo era convencê-los a adotar os métodos modernos de agricultura, principalmente por meio da aquisição de máquinas agrícolas aperfeiçoadas, que o governo mineiro vendia a preço de custo, subvencionando o transporte até as fazendas particulares. Além dos fazendeiros, aprendizes de operários agrícolas e de mestres de cultura, a fazenda-modelo ministrou o ensino agrícola aos menores internados no Instituto João Pinheiro, que funcionou anexo à fazenda por alguns anos.¹⁹ Contudo, não me deterei aqui nestes últimos. Todo esse pessoal - os alunos do Instituto João Pinheiro, os aprendizes a operários agrícolas e a mestres de cultura - eram utilizados como mão de obra para a produção agrícola e pastoril da fazenda-modelo da Gameleira. Mesmo utilizando-se do trabalho desses diversos aprendizes, a fazenda nunca prescindiu do trabalho de jornaleiros, trabalhadores agrícolas contratados por “jornal” (diária). Entretanto, quase nada pude apurar a respeito desses trabalhadores, pois que predominou a sua invisibilidade nos documentos produzidos pelo Estado.

ADESTRANDO MÃOS E CORPOS NA LIÇÃO DOS FATOS: O ENSINO INTUITIVO NA GAMELEIRA

O ensino ministrado na Gameleira aos três públicos precognizados era essencialmente prático, pois não previa nenhuma parte teórica, preleções, explicações, ensino em livros, a escrita ou a leitura. O ensino prático, tal como foi formulado e experienciado em Minas Gerais nos primeiros anos do século XX, ganhou um sentido particular. Nas fazendas-modelo o ensino agrícola foi “ministrado sem aparatosos programas, mas por meio da prática diária e da experiência que cada um adquire na aprendizagem direta dos processos científicos relativos à cultura do solo e ao preparo dos produtos” (MINAS GERAIS, 1909)²⁰. E, principalmente, esteve vinculado a uma determinada concepção de progresso e de modernização do Estado, intrinsecamente atrelado à produção racionalizada e mecanizada da agricultura.

Teresa Valdemarin compreende o ensino intuitivo como uma proposta política e educacional surgida em meados do século XIX. Também denominado “método intuitivo”, “lições de coisas” ou “ensino pelo aspecto”, este método de ensino estava estreitamente vinculado à difusão do ideário liberal republicano. De acordo com a autora,

este novo método pode ser sintetizado com dois termos - **observar e trabalhar** [...]. Observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar [...] consiste em fazer [...] atividades concretas, similares àquelas do mundo adulto [no caso da educação da criança]. Aliando observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento [...] de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, **tornando indissociáveis pensar e construir**.²¹

Também denominado “método intuitivo”, “lições de coisas” ou “ensino pelo aspecto”, este método de ensino estava estreitamente vinculado à difusão do ideário liberal republicano.

Havia uma preocupação em demonstrar todos os custos da produção. Desde o custo das cercas de arame, da construção das casas, passando por cada etapa da lavoura, tudo era objeto de aprendizagem.

O princípio fundamental desse método consistia em instruir “*pelas próprias coisas, e não acerca das coisas*”.²² Vários documentos dão conta da opção pelo método intuitivo nas fazendas-modelo, em especial na da Gameleira. João Pinheiro referiu-se diversas vezes a esta forma de ensino. Em um dos editoriais do jornal Minas Gerais, cuja autoria é atribuída a João Pinheiro²³, o então presidente de Minas afirmou que na fazenda da Gameleira já se podiam fazer observações, “*raciocinando com os fatos, concluindo pela inspeção material das cousas, recebendo o conforto incomparável que se traduz depois no ‘posso fazer, porque sei como se faz’ e ‘porque vi fazer’ [...]*”²⁴

Mas como, na prática, dava-se esse ensino? Havia uma preocupação em demonstrar a produtividade das fazendas-modelo, incluindo aí a da Gameleira, o que orientou a produção de documentos oficiais que davam conta, sobretudo, desse aspecto de tais estabelecimentos. A Diretoria de Agricultura, ao final de cada ano, precisava produzir um relatório informando suas ações. Então, dirigia-se aos encarregados das fazendas-modelo solicitando esclarecimentos. Em nenhum desses pedidos li algo referente aos aprendizes. Em geral, solicitavam:

1º Qual a área total lavrada; 2º qual o preço da aradura de um hectare; 3º qual o preço da gradagem de um hectare; 4º qual o preço da plantação, do destorroamento e da capina mecânica de um hectare; 5º quais as espécies e o número de animais existentes no estabelecimento e qual a quantidade de cada semente semeada por hectare.²⁵

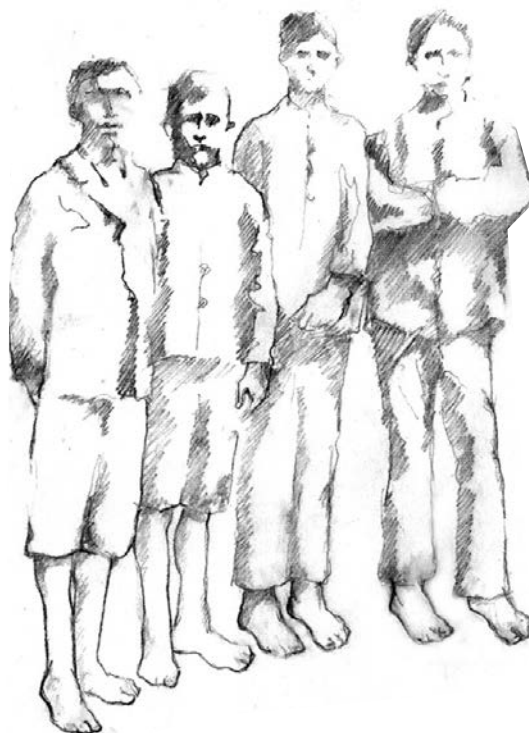
Isso dificultou, inicialmente, o entendimento de como teria se dado o ensino intuitivo, já que os citados documentos não faziam referência à forma pela qual se ensinava os aprendizes, nem quanto ao seu desenvolvimento. Em alguns documentos dizia-se somente se o seu “rendimento” havia sido bom, ruim ou nulo. Eu estava compreendendo, então, que havia uma primazia da produção sobre a aprendizagem, o que me dificultava relacionar essas duas dimensões do ensino agrícola. Essa dificuldade expressou-se, por exemplo, em outro editorial do jornal Minas Gerais, no qual se lia que “a fazenda-modelo não foi feita para ser descrita, mas para ser examinada”²⁶, o que provavelmente

também influenciou a produção de documentos sobre essas instituições.

Contudo, e felizmente para esta pesquisa, ao menos a fazenda-modelo da Gameleira foi descrita, principalmente por visitantes que publicaram artigos em diversos periódicos do país e que foram reproduzidos pelo jornal Minas Gerais. Ao mergulhar nessa documentação, incluindo os editoriais escritos por João Pinheiro e publicados no jornal oficial, o Minas Gerais, compreendi que não havia uma primazia da produção sobre a aprendizagem. A primeira era a forma concreta pela qual se efetivava a segunda. A produção, portanto, constituiu parte intrínseca ao método preconizado por João Pinheiro e levado a cabo pelos seus mestres de cultura formados na Gameleira. Alguns indícios ajudam a elucidar essa forma específica que o ensino intuitivo assumiu na fazenda-modelo da Gameleira.

Havia uma preocupação em demonstrar todos os custos da produção. Desde o custo das cercas de arame, da construção das casas, passando por cada etapa da lavoura, tudo era objeto de aprendizagem. Em um dos editoriais do jornal Minas Gerais, João Pinheiro explicitou esse comprometimento com a produção, consoante com um determinado tipo de aprendizagem:

com o intuito de ser uma lição permanente, podendo ser acompanhada com interesse por todos que estão longe e queiram aprender a grande utilidade dos orçamentos especificados – publicaremos periodicamente a despesa feita e o serviço obtido. Nesta publicação se especificará o custo das roçadas por unidade de serviço, o custo do trabalho da terra pelos arados, também por unidade de serviço, a natureza dos arados empregados, número de trabalhadores lidando com os mesmos, número de bois ou muars empregados, numa palavra, toda a despesa feita por quinquena e todo o serviço obtido nesta mesma quinquena.²⁷



■■■■■

Em outras palavras, “a questão não era e não é de ensino de livros: - é de ver como as máquinas trabalham e como se trabalha com elas

● ● ●

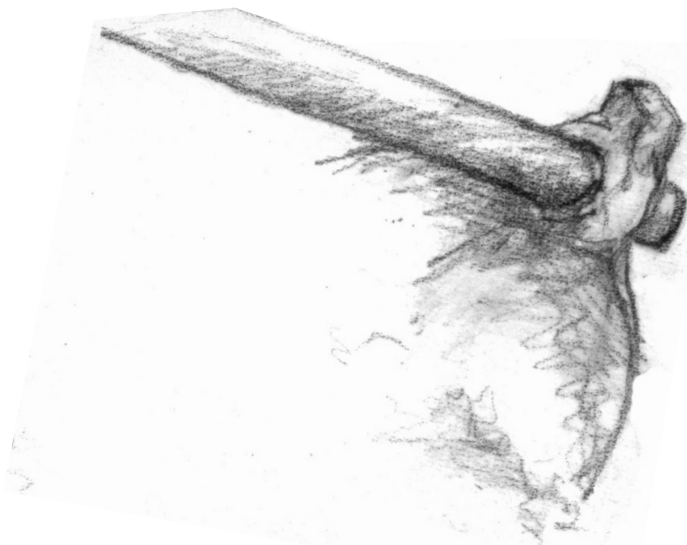
Ao que tudo indica, João Pinheiro conduzia ele próprio os trabalhos na fazenda da Gameleira. Em março de 1907, portanto há pouco mais de quatro meses de instalação e funcionamento da fazenda-modelo da Gameleira, João Pinheiro declarou a Afonso Pena que

o fazendeiro visitante, todo o dia, de relógio em mãos, ouve a exposição do chefe pratico dos serviços e verifica [so]mente, pela inspeção do trabalho das máquinas a verdade da afirmação.

Que, um ensino assim intuitivo, feito em larga escala, feito industrialmente, sem livros sem assinaturas, constitui para quem observa uma lição [violenta] e impressionante.²⁸

Um visitante da Gameleira assim se expressou, um ano mais tarde:

“ao passarmos pela espécie de rancho onde se guardam esses aparelhos [agrícolas], já nos interessara a declaração que se lê numa das máquinas destinadas ao preparo da terra: ‘Esta máquina faz uma despesa diária de 5\$000 [cinco mil réis] e produz o trabalho de 40 homens?’”



Intencionava-se, assim, mostrar “o aproveitamento maior pela aplicação inteligente de cada coisa”.²⁹

Essas placas estavam em todas as máquinas, segundo outro visitante da fazenda-modelo da Gameleira, como ficou atestado na seguinte passagem de um artigo do Jornal do Comércio, transcrito pelo jornal Minas Gerais:

torna-se também, muito instrutivo para o lavrador impor-se, por meio de uma declaração escrita em uma placa colocada em cada instrumento e que designa o trabalho de quantos homens suprem as respectivas máquinas, qual a economia que cada uma delas representa e que pode ser verificado por qualquer visitante.³⁰

Em outras palavras, “a questão não era e não é de ensino de livros: - é de ver como as máquinas trabalham e como se trabalha com elas, e tudo caminhará depressa.”³¹ Assim,

a verificação para os que lá vão, para os que lá forem [na fazenda da Gameleira], não é feita mostrando-se cálculos no papel, mas fazendo-se as máquinas trabalharem à luz do sol, sob a inspeção do interessado; e no fim do exame basta medir a área trabalhada, reparar para o pessoal que executou o serviço, para concluir pela economia assombrosa de semelhante serviço, comparado com o da enxada.³²

Pode parecer que, para o visitante, principalmente o fazendeiro, o ensino intuitivo não poderia ser sintetizado em “observar e trabalhar”, como preconizou Valdemarin. Para eles, posso dizer que o método resumia-se a observar o trabalho de outrem – máquinas, animais e homens, sendo estes últimos trabalhadores ou aprendizes. Para os visitantes, letrados, aprendia-se verificando o trabalho das máquinas - lendo não em livros, mas em placas colocadas nas máquinas, que mostravam sua produtividade em relação ao trabalho manual, e também marcando o tempo, com relógio em mãos, para averiguar a veracidade das informações prestadas pelas placas. Dessa forma, aprenderiam “sem teorias, sem dar lições de livros, com um homem prático à frente do serviço e com os próprios trabalhadores comuns, quer dizer, executando a demonstração”.³³

Para os fazendeiros havia também os editoriais do jornal Minas Gerais, que estavam sendo escritos para aqueles que não haviam ainda visitado a Gameleira. Eram uma espécie de complementação ao método intuitivo. Um tanto “livresco”, é verdade, mas que cumpria também o objetivo de rebater críticas sofridas por João Pinheiro quando da execução do seu programa de governo. Em um desses editoriais, escreveu João Pinheiro:

estas linhas são um convite útil aos senhores agricultores, para examinarem um negócio que é o deles; verem como as máquinas trabalham, o seu rendimento; o custo mínimo deste trabalho; como se planta; como se carpe; qual o estado das plantações obtidas; **verem com a sua prática**, que colheita as plantações estão prometendo, porque, para eles, é feito o ensinamento.³⁴

João Pinheiro previa um tipo de ensino primário de agricultura ministrado aos adultos, que objetivava habituá-los ao manejo simples das aperfeiçoadas máquinas agrícolas. Para o estadista,

esse ensino conteria duas partes essenciais, uma teórica e outra propriamente “industrial”. Esse ensino havia sido

dividido de modo que uma repartição especial e técnica se incumba da primeira [parte], e a divulgação do trabalho mecânico e dos processos úteis, aconselhados pela teoria, seja feita intuitivamente pelos mestres práticos de cultura, espalhados pelo Estado, operando industrialmente, para que os agricultores possam avaliar das vantagens integrais e da superioridade dos processos novos, comparados com os da velha rotina.³⁵

Esta seção técnica era destinada a satisfazer as consultas dos fazendeiros sobre os métodos modernos de agricultura e a receber as observações feitas pelos próprios fazendeiros “ilustrados”. Ela deveria ser tornar “ao mesmo tempo, um centro de convergência dos esforços esparsos, e, também, um centro de impulsão esclarecida que auxilie aos que trabalham na agricultura a remover as dificuldades sempre nascentes em semelhantes serviços”.³⁶

Há, pois, uma aparente separação entre o pensar e o fazer no discurso de João Pinheiro. Ele relegava a teoria ao mínimo indispensável, como, por exemplo, a leitura das placas ou a leitura dos editoriais publicados no jornal Minas Gerais, pelos que tinham acesso ao periódico. E confiou a produção de conhecimentos à seção técnica da Diretoria de Agricultura, e não às fazendas-modelo e aos seus mestres de cultura e aprendizes. Contudo, João Pinheiro acreditava que era exatamente o ensino essencialmente prático que garantiria a formação de operários agrícolas inteligentes, pois os conhecimentos estariam a serviço da vida prática daqueles que fossem formados através do método intuitivo.

Retomando o que diz Teresa Valdemarin³⁷, o ensino intuitivo consistia em observar e trabalhar, e a observação garantiria progressivamente a abstração, o desenvolvimento da inteligência, das habilidades mentais, em suma. A autora destaca que, neste método, há uma indissociabilidade entre “pensar e construir”. Porém, os fazendeiros apenas observavam, como destaquei anteriormente. Então, estaria rompida a unidade entre pensar e construir no método intuitivo proposto por João Pinheiro? Creio que não. A dimensão integradora entre pensar e fazer não foi rompida, no caso do ensino aos agricultores e criadores que visitavam a fazenda mesmo que estes não fossem os executores diretos do trabalho agrícola. No trecho destacado por mim da citação da página anterior isso fica evidente. “Ver com a sua prática” é uma expressão que revela como o observar era compreendido por João Pinheiro. Significava que a observação era “informada” pela experiência do sujeito aprendiz – fazendeiro ou trabalhador; a observação não se reduzia a apenas ver, mas ver a partir de seus múltiplos sentidos, das suas práticas cotidianas,

da sua existência concreta no mundo. Os fazendeiros apenas estavam dispensados do fazer na fazenda-modelo da Gameleira, porque a sua experiência de vida, o seu fazer anterior era mais valorizado, a sua cultura os autorizava a simplesmente observar.

Quanto aos aprendizes práticos de agricultura, além de observar, também trabalhavam. Eles *precisavam* trabalhar. Posso dizer que sua cultura, a cultura da rotina, dos métodos *maus* – utilizando uma expressão de Sérgio Buarque de Holanda³⁸ – que eles carregavam como se carrega um fardo, fazia deles, na representação das elites, indivíduos destituídos dos requisitos mínimos e indispensáveis a qualquer cidadão da República. Fica evidente, aqui, o caráter de expropriação, termo que utilizo em sentido lato, do processo de escolarização do trabalho agrícola. A cultura do povo, de um povo recém-liberto da escravidão, de um povo avesso ao trabalho manual, não poderia ser levada em conta. Ela deveria ser negada, expropriada aos trabalhadores. Es-

tes, como tábulas rasas, poderiam ser moldados na nova cultura que se queria difundir, a dos processos modernos de exploração agrícola. Além disso, é preciso afirmar que o método intuitivo proposto por João Pinheiro negava não apenas a cultura das classes trabalhadoras rurais como também o acesso à cultura letrada, à cultura das elites.

Por que, sendo de outra forma, não afirmaria João Pinheiro que

foi longo o nosso sofrimento, longo e pesado. A maldição do trabalho escravo nos legou este quinhão de dores que a geração atual está sofrendo, como todas as que vivem em época de transição.

Do mesmo modo que nas longas invernadas, depois de chuvas contínuas com o céu turvo e triste, em uma clara manhã costuma levantar-se o sol radiante, enchendo de luz e de alegria os campos, os vales e as casas, – a reorganização agora do trabalho é esta manhã do dia novo para a terra querida, que deve, que pode, que se há de libertar do grande mal que a oprime.³⁹

Contudo, o ensino intuitivo não se resumia a placas, à cronometragem do tempo de serviço ou ao trabalho com as máquinas agrícolas. Um artigo do jornal Minas Gerais, que reproduzia outro publicado no Diário de Notícias, do Rio de Janeiro, é revelador. Descrevendo o articulista o que vira em visita à fazenda da Gameleira, dizia ele que havia alguns campos já preparados, em abril de 1907. Um desses campos

era um dos pedaços de terra menos férteis. O arado o havia cortado com o seu disco uma primeira vez. Sobre o terreno revolvido lançaram-se os adubos químicos [...]. Nas costas dos sulcos alinhados, o feijão começava a despontar tisticamente, mas não era preciso muita prática para compreender que não medraria. Nada importa, porque nesta fase de preparo do terreno para o cultivo o feijão só é plantado para os fins da fertilização.⁴⁰

Em outro campo, igualmente ordinário,

as batatas semeadas [...] acenavam a crescer e a desenvolver-se com todo o êxito. [...] Mais adiante vê-se outro campo em terra não melhor mas que já gozou do beneficiamento de uma segunda aradura e de uma primeira estrumação vegetal pelo mesmo processo. As batatas apareciam com uma vegetação incomparavelmente mais rica e por sua vez o aspecto do feijão nada tinha de comum com o do primeiro feijão plantado no primeiro pedaço de terra observado.⁴¹

Assim, os campos eram dispostos de modo a permitir aos aprendizes, lavradores e demais visitantes da Gameleira uma visão de conjunto, em que cada pedaço de terra representava uma parte do processo de cultivo da terra: a adubação química, a adubação verde, a aração, o benefício de duas arações, e assim por diante. Outro exemplo, desse mesmo artigo do jornal Minas Gerais, dizia respeito à água. Nessa época, acreditava-se que por

ser a Gameleira banhada por dois ribeirões, o Arrudas e o Tijuco, esse precioso líquido não faltaria às explorações agrícolas. Mesmo assim, “no intuito de mostrar que também a água pode ser obtida sem excessos de despesas, o governo mandou instalar na parte mais elevada da fazenda um poço tubular que será movido por um moinho de vento cujo preço é baratíssimo”.⁴² Mostrava-se assim, intuitivamente, as diversas maneiras de se obter água em uma fazenda: os açudes, mais conhecidos dos lavradores do Estado; a irrigação por diques de inundação, que nesse momento ainda não estavam prontos, mas que de fato foram instalados; e a retirada de água diretamente dos lençóis freáticos por poços tubulares e moinhos de vento.

As máquinas postas em funcionamento eram também uma forma de se ensinar utilizando-se o método intuitivo. Interessante notar é que “só às quintas-feiras trabalham todas e quase sempre nesse dia lá se acha s. exc. o sr. dr. João Pinheiro”.⁴³ Podia-se,

Aos aprendizes caberia principalmente o fazer, o trabalhar para que o método funcionasse. As fazendas-modelo foram, pois, escolas destinadas a uma parcela da população trabalhadora



assim, observar várias máquinas funcionando ao mesmo tempo, o que com certeza era muito mais convincente ao fazendeiro. Até mesmo a construção de uma casa, para aprendizes e jornaleiros, foi motivo de aprendizagem: “o dr. João Pinheiro [...] deu ordem para construir uma casa de aspecto mais gracioso [em relação à que já existia na fazenda, quando da sua compra] e que possa servir de modelo para os fazendeiros que vão por em prática as ideias e o plano constantes da organização da Gameleira”.⁴⁴

Também constituiu parte do ensino intuitivo a demonstração prática da policultura. Num Esta-

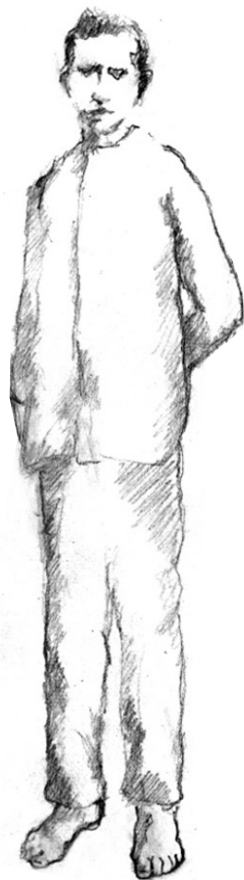
do em que a maior parte das receitas públicas, assim como boa parte da “riqueza particular”, provinha de uma única cultura, a do café, era para João Pinheiro essencial que se mostrasse aos fazendeiros as vantagens da diversificação produtiva alicerçada no fomento à produção de cereais e forragens, principalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber o ensino intuitivo em cada “canto” da fazenda da Gameleira, em cada ação de João Pinheiro e de seus mestres de cultura que me foi dada conhecer. Porém, estava esse ensino voltado prioritariamente para os fazendeiros, aos quais se destinava a atividade de pensar a agricultura moderna. Aos aprendizes caberia principalmente o fazer, o trabalhar para que o método funcionasse. As fazendas-modelo foram, pois, escolas destinadas a uma parcela da população trabalhadora, do campo e da cidade, que deveria instruir tecnicamente e educar moralmente o trabalhador para a nova disciplina do trabalho regular nas lavouras do Estado.

É possível, finalmente, compreender o processo de escolarização do trabalho agrícola, entendido aqui como tornar escolar⁴⁵ esse tipo de aprendizagem que acontecia tradicionalmente no ambiente de trabalho, como uma face do processo de expropriação que os trabalhadores sofreram na transição do trabalho escravo para o trabalho livre. Expropriação no sentido de destruição de formas mais autônomas de sobrevivência⁴⁶, através da negação da cultura dos trabalhadores, da desvalorização dos seus instrumentos de trabalho tradicionais – simbolizados pela enxada – e dos seus conhecimentos sobre agricultura tradicional.

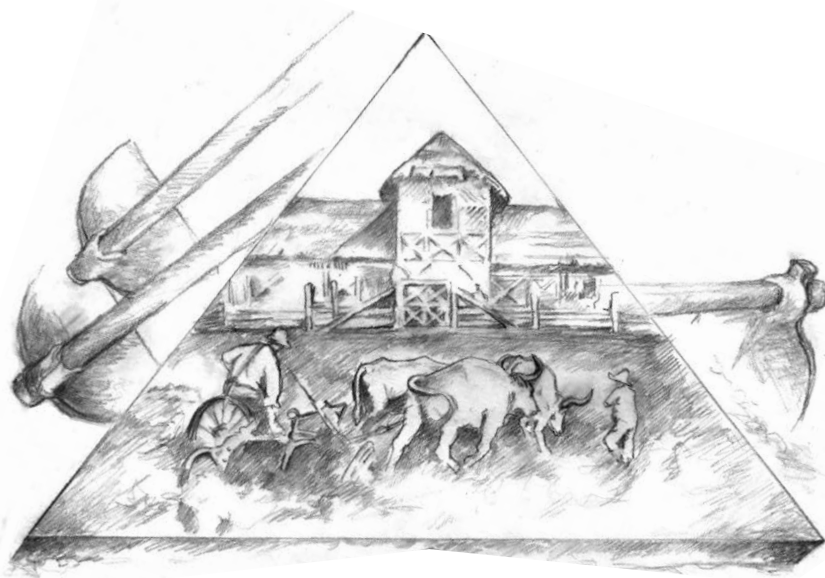
Importa destacar ainda que, ao tornar escolar o trabalho agrícola na fazenda-modelo da Gameleira, a partir do método intuitivo, este assumiu uma característica singular. Em se tratando do ensino intuitivo aplicado à educação de crianças, a indissociabilidade entre pensar e fazer era garantida pela observação e pelo trabalho; quando o método intuitivo foi trazido para a educação profissional, particularmente a agrícola em Minas



Gerais no início do século XX, percebi que nem todos precisaram trabalhar para se instruir através das lições de coisas, e nem por isso foi rompida a ideia de indissociabilidade entre pensar e construir. Posso inferir, assim, que o caráter de classe que distinguiu a trajetória dessa modalidade específica de educação também deixou sua marca no método intuitivo quando este foi aplicado ao ensino agrícola.

NOTAS

- ¹ João Pinheiro da Silva foi político, bacharel em direito, professor e industrial. Em 1891 foi nomeado vice-presidente do Estado, no governo provisório nomeado por Deodoro da Fonseca. Foi alçado à presidência quando Cesário Alvim renunciou ao mandato, tornando-se ministro de Deodoro. Por uma segunda vez chefiou o executivo mineiro, entre 1906 e 1908, quando fundou as fazendas-modelo. Faleceu no exercício do mandato.
- ² VERSIEUX, Daniela Pereira. **Modernização e escolarização do trabalho agrícola**: as fazendas-modelo em Minas Gerais (1906-1915). 2010. 232fs. (Dissertação de Mestrado, Educação Tecnológica). Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- ³ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Alvino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 193-211.
- ⁴ Id. Ibid., 2007, p. 194.
- ⁵ Id. Ibid., 2007, p. 194.
- ⁶ Id. Ibid., 2007, p. 194.
- ⁷ Id. Ibid., 2007, p. 195. Grifos do autor.
- ⁸ Id. Ibid., 2007, p. 195.
- ⁹ FERRARO, Mário Roberto. *Agênese da agricultura e da silvicultura moderna no Estado de São Paulo*. 2005. 106f. (Dissertação de Mestrado, Recursos Florestais, Conservação de Ecossistemas Florestais). Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2005; HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 220p.
- ¹⁰ KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem**: a origem do trabalho livre no Brasil. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 124p.
- ¹¹ KOWARICK, *op. cit.*, 1994, p. 43.
- ¹² Id. Ibid., 1994, p. 103-104.
- ¹³ DULCI, Otávio. João Pinheiro e as origens do desenvolvimento mineiro. In: GOMES, Ângela de Castro (org.). **Minas e os fundamentos do Brasil moderno**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 109-136; FARIA, Maria Auxiliadora. **A Política da Gleba**: As Classes Conservadoras Mineiras; discurso e prática na Primeira República. 1992. 394 f. (Tese de Doutorado, História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- ¹⁴ MINAS GERAIS. DIRETORIA DE AGRICULTURA, COMÉRCIO, TERRAS E COLONIZAÇÃO. **Relatório**: apresentado ao exmo. Sr. Dr. Juscelino Barbosa, secretário das Finanças, pelo Engenheiro Carlos Prates, Diretor de Agricultura, Comércio, Terras e Colonização, referente ao ano de 1908. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1909, p. 378.
- ¹⁵ GONÇALVES, Irlen Antônio; VERSIEUX, Daniela Pereira. A criação das fazendas-modelo em Minas Gerais: a política pública para a educação profissional republicana nas primeiras décadas do século XX. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA, IX, 2009, RIO DE JANEIRO. IX CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA. Rio de Janeiro: Quartet Editora & Comunicação Ltda., 2009, p. 4-15.
- ¹⁶ MINAS GERAIS. Decreto nº 2.027, de 8 de junho de 1907. **Coleção de Leis e decretos**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1908. Art. 61, § único.
- ¹⁷ A diretoria de Agricultura, Comércio, Terras e Colonização era subordinada à Secretaria das Finanças e foi o órgão responsável pelo ensino agrícola no Estado de Minas Gerais durante toda a primeira República.
- ¹⁸ L.S.B. A Gameleira. **Jornal Minas Gerais**, ano XVI, nº. 288, 08 de dezembro de 1907. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, p. 3, col. 3, 1907. Artigo transcrito do Jornal do Comércio, de Juiz de Fora, de 6/12/1907.
- ¹⁹ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **República, Trabalho e Educação**: a experiência do Instituto João Pinheiro (1909-1934). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001. 174 p.
- ²⁰ MINAS GERAIS. *op. cit.*, 1909, p. 7.



- ²¹ VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: Ed. da Unesp, 1998, p. 69, grifos meus.
- ²² Id. *Ibid.*, p. 77, grifos da autora.
- ²³ BARBOSA, Francisco de Assis. **As Idéias Políticas de João Pinheiro**: cronologia, introdução, notas bibliográficas e textos selecionados. Brasília: Senado Federal/MEC; Rio de Janeiro: Fundação Rui Barbosa, 1980. p. 13-38. (Coleção Ação e Pensamento da República); VERSIEUX, *op. cit.*, 2010.
- ²⁴ AGRICULTURA. **Jornal Minas Gerais**, ano XVI, n.º 32, de 7 de fevereiro de 1907. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1907, p. 1, col. 1. Grifos no original. Autoria desconhecida, atribuída a João Pinheiro da Silva.
- ²⁵ DIRETORIA DE AGRICULTURA, COMÉRCIO, TERRAS E COLONIZAÇÃO. SECCÃO CENTRAL. Expediente: dia 29 de março. **Jornal Minas Gerais**, ano XVIII, n.º 87, de 16 de abril de 1909. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1909, p. 3, col. 2.
- ²⁶ A CULTURA DOS CEREAIS. **Jornal Minas Gerais**, ano XVII, n.º 11, de 12 de janeiro de 1908. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1908, p. 1, col. 2. Autoria desconhecida, atribuída a João Pinheiro da Silva.
- ²⁷ AGRICULTURA. **Jornal Minas Gerais**, ano XV, n.º 277, de 25 de novembro de 1906. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1906, p. 1, col. 2. Autoria desconhecida, atribuída a João Pinheiro da Silva.
- ²⁸ BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Arquivo Nacional do Rio de Janeiro. Carta de João Pinheiro a Afonso Pena, folhas 3 e 4, documento ON 26.16, microfilme AN 536-2004, de 16 de março de 1907, fl. 9.
- ²⁹ EXCURSÃO AO ESTADO DE MINAS. **Jornal Minas Gerais**, ano XVI, n.º 58, de 8 de março de 1908. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1908, p. 5, col. 3. Sem autoria, artigo transcrito pelo *Jornal Minas Gerais* a partir do *Diário de Notícias*, do Rio de Janeiro.
- ³⁰ MAGER, E. A Fazenda Modelo da Gameleira em Minas Gerais. **Jornal Minas Gerais**, ano XVII, n.º 117, de 18-19 de maio de 1908. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1908, p. 4, col. 3. Artigo transcrito pelo *Jornal Minas Gerais* do *Jornal do Comércio*.
- ³¹ BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Arquivo Nacional do Rio de Janeiro. Carta de João Pinheiro a Afonso Pena, documento ON 26.32, microfilme AN 536-2004, de 9 de outubro de 1907, fl. 9.
- ³² AGRICULTURA: FATOS. **Jornal Minas Gerais**, ano XVI, n.º 66, de 21 de março de 1907. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1907, p. 1, col. 1.
- ³³ A CULTURA DOS CEREAIS, *op. cit.*, 1908, p. 1, col. 2.
- ³⁴ Id. *Ibid.*, 1908, p. 1, col. 2, grifos meus.
- ³⁵ MINAS GERAIS. **Mensagem**: dirigida pelo presidente do Estado, dr. João Pinheiro da Silva ao Congresso Mineiro. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1907, p. 5.
- ³⁶ AGRICULTURA, *op. cit.*, 1906, p. 1, col. 2.
- ³⁷ VALDEMARIN, *op. cit.*, 1998.
- ³⁸ HOLLANDA, *op. cit.*, 1995.
- ³⁹ A CULTURA DOS CEREAIS, *op. cit.*, 1908, p. 1, cols. 2 e 3.
- ⁴⁰ UM PROGRAMA EM AÇÃO. **Jornal Minas Gerais**, ano XVI, n.º 139, de 16 de junho de 1907. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1907, p. 10, col. 2. Artigo transcrito pelo *Jornal Minas Gerais* do *Diário de Notícias*, do Rio de Janeiro.
- ⁴¹ Id. *Ibid.*, 1907, p. 10, col. 2.
- ⁴² Id. *Ibid.*, 1907, p. 10, col. 3.
- ⁴³ L.S.B., *op. cit.*, 1907, p. 3, col. 3.
- ⁴⁴ UM PROGRAMA EM AÇÃO, *op. cit.*, 1907, p. 10, col. 3.
- ⁴⁵ FARIA FILHO, *op. cit.*, 2007.
- ⁴⁶ Conforme KOWARICK, *op. cit.*, 1994. Art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

ABSTRACT

Daniela Pereira Versieux. The new national curriculum guidelines for elementary education and their implications for technical secondary education.

This article aims to explain how practical vocational agriculture was taught to adult workers in the model farm of Gameleira, between 1906 and 1909. It also aims at elucidating some aspects of the schooling of labor and of farm workers in Minas Gerais in the early years of the Republic. The Gameleira model farm was an institution of vocational agriculture connected to the more general process of modernization of agricultural labor, agriculture and society in Minas Gerais. It was located in a rural suburb of Belo Horizonte, capital of Minas Gerais, Brazil, and provided practical agricultural education to several workers and farmers from this State. The group for whom the institution was created is described, and some relationships between the teaching-learning process, provided through the intuitive method (or "lessons of things"), and the schooling process of agricultural work are explained. Agricultural production, surpassing routine methods of working the land, was the focus of such essentially practical teaching, which consisted of dual forms, contributing to the expropriation of workers' autonomous forms of survival and to imprinting the stamp of class distinctions on the intuitive method.

Keywords: *History of Agricultural Education; Agricultural Education Practical; Intuitive Method; Farm Model.*

RESUMEN

Daniela Pereira Versieux. Las nuevas directrices curriculares nacionales para la educación básica y sus implicaciones en la educación profesional técnica de nivel medio.

El presente artículo busca explicar la forma por la cual la enseñanza profesional agrícola práctica fue ministrada a los trabajadores adultos en la hacienda-modelo de la Gameleira, entre los años de 1906 y 1909. Busca también elucidar algunos aspectos de la escolarización del trabajo y de los trabajadores agrícolas en Minas Gerais en los primeros años de la República. La hacienda-modelo de la Gameleira fue una institución de enseñanza profesional agrícola que estuvo vinculada al proceso más general de modernización del trabajo agrícola, de la agricultura y de la sociedad de Minas Gerais. Se localizó en la zona rural de Belo Horizonte, capital del Estado de Minas Gerais, Brasil, y ministró enseñanza agrícola práctica a varios trabajadores y estancieros del Estado. Fue posible caracterizar el público para el cual la institución fue creada, bien como explicar algunos vínculos entre el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado por medio del método intuitivo, o lección de cosas, y el proceso de escolarización del trabajo agrícola. La producción agrícola, superando los métodos rutineros de trabajar la tierra, era el enfoque de tal enseñanza esencialmente práctico, que se constituyó de modo dual, contribuyendo para que fuesen expropiadas a los trabajadores sus formas autónomas de supervivencia y imprimiendo al método intuitivo la marca de la división entre clases.

Palabras clave: *Historia de La Enseñanza Agrícola; Enseñanza Agrícola Práctica; Método Intuitivo; Hacienda-modelo*

ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM *COACHING* E OS DESAFIOS PRESENTES E FUTUROS NESTA NOVA CARREIRA

Tamára Cecilia Karawejszyk*
Ana Paula Cardoso**

Resumo

O presente estudo objetivou analisar como os profissionais de *coaching* buscam o seu desenvolvimento na carreira e quais as competências necessárias para sua atuação profissional. Os objetivos específicos se constituíram em analisar junto aos profissionais que aplicam *coaching* como foi sua inserção profissional, quais foram as competências técnicas e pessoais necessárias ao exercício dessa carreira; identificar os elementos positivos e negativos para o reconhecimento e a inserção do *coaching* como carreira profissional; e analisar os seus desafios presentes e futuros. Tratou-se de um estudo de caráter qualitativo de natureza descritivo-exploratória, sendo utilizada como estratégia de pesquisa a entrevista de profundidade estruturada. Os dados foram analisados com base na análise do discurso do sujeito coletivo. Os resultados mostraram que a inserção de profissionais na carreira de *coaching* ocorre por demandas profissionais ou pessoais, a fim de agregar conhecimento e autodesenvolvimento, e que essas pessoas possuem competências em comum, como saber ouvir, ter capacidade de argumentação e negociação, ser ético, ter liderança e maturidade. Pode-se verificar um determinado grau de incerteza referente aos desafios para essa nova carreira, mas acredita-se que o melhor caminho será a aprovação da regulamentação do *coach* como profissão; caso isso não ocorra poderá haver uma vulgarização do *coaching*, com o conseqüente descrédito da atuação desses profissionais no mercado de trabalho.

Palavras-chave: *Coaching; Carreira Profissional; Desenvolvimento Profissional.*

INTRODUÇÃO

As organizações buscam melhorias contínuas para vencer a concorrência e se atualizar diante das mudanças do mercado, procurando assim novas alternativas para aperfeiçoar as práticas de trabalho. O profissional deste novo século, principalmente os líderes e executivos, deve ser criativo, habilidoso, perceptível a novas situações, ágil nas respostas e ainda deve manter o nível de conhecimento atualizado, buscando atividades complementares a sua formação, ou seja, para ser um bom líder o profissional deve possuir o máximo de competências possíveis. O desenvolvimento

de novas competências ocorre através de atualizações constantes, sejam profissionais ou pessoais, por meio da aquisição de novas atitudes, habilidades e conhecimentos.

Em um ambiente organizacional, a competência plena é conquistada por pessoas que procuram estar em constante atualização da sua vocação e por meio do desenvolvimento de certas habilidades que as levarão aos melhores resultados. Em contrapartida esse é um desafio que exige muita superação e conhecimento de si próprio e do ramo de negócio em que se atua, e um dos grandes desafios dos profissionais que atuam em desenvolvimento de pessoas é propiciar meios e ferramentas para que tal processo ocorra. Segundo Di Stéfano¹, muitas pessoas se iludem ao pensar que com bastante conhecimento e experiência nas atividades desenvolvidas numa organização chegarão ao tão sonhado cargo de gestor e tudo será perfeito.

Esse desafio exige muita superação e conhecimento de si próprio, e uma das alternativas que as organizações estão adotando para potencializar esse desenvolvimento são os programas de *coaching*. Para facilitar o entendimento do uso constante de

* Doutora em Administração (Recursos Humanos) pela UFRGS. Mestre em Educação pela Unisinos. Graduada em Administração de Empresas pela Faculdade São Judas Tadeu e em Administração pela Unisinos. Professora do PPG em Memória Social e Bens Culturais e da graduação em Administração da Unilasalle. E-mail: tamara.karawejszyk@nilasalle.edu.br e tamarak@terra.com.br.

** Graduada em Administração pela Unisinos. E-mail: anab_cardoso@botmail.com

Recebido para publicação em: 02.08.2011.

algumas palavras deste estudo, considera-se que *coaching* é o processo executado; *coach* é quem executa o processo, e *coachee* é o indivíduo que passa pelo processo, ou seja, o cliente². Este trabalho desenvolveu um estudo referente ao profissional que atua na carreira de *coaching*, como *coach*, a fim de analisar suas competências e desafios, enfocando ainda os motivos que os fizeram se aperfeiçoar nessa atividade que vem sendo cada vez mais explorada.

A essência de um programa de *coaching* é ajudar o indivíduo a resolver problemas e transformar o que aprendeu em resultados positivos para si e para sua equipe de trabalho³. A aplicação de um programa de *coaching* para gestores vem se popularizando no Brasil com grande intensidade, porém nos Estados Unidos essa prática já é muito conhecida. Ser um *coach* significa ser um profissional qualificado⁴. O profissional que aplica as técnicas de *coaching* não necessita de uma formação acadêmica específica, mas ele também não se torna um *coach* em uma semana de treinamento. Muitas pessoas que possuem formação em *coaching*, conquistada por meio de treinamentos, são profissionais de diferentes áreas que por algum motivo se especializaram nesse processo, seja para aplicá-lo em outras pessoas ou apenas para tê-lo como um diferencial no seu portfólio profissional. Além disso, o *coaching* não possui regulamentação profissional, ou seja, ainda não é considerado uma profissão.

A pessoa que deseja seguir essa carreira necessita adquirir certificado de formação em desenvolvimento de *coaching*, ter passado por um processo de *coaching* nomeadamente, desenvolvido trabalho sobre si mesmo, apresentar formação profissional adequada e ficar sob supervisão constante de sua atividade como *coach*.

No mundo existem 16 mil pessoas habilitadas nessa carreira e, desses, menos de dois mil no Brasil. Somente na Sociedade Brasileira de *Coaching* o crescimento é de 80 a 90% ao ano, de acordo com o presidente Villela da Matta, que também prevê uma expansão de 30 mil membros cadastrados até 2020. Por conta das necessidades humanas de realização e conquistas, os dados revelam que pelo menos 30 mil pessoas já passaram pelo processo de *coaching* no Brasil. O presidente da International Coach Federation – Brasil, José Augusto Figueiredo, informa que existem 150 membros brasileiros cadastrados naquela instituição e 16 mil cadastrados em todo o mundo⁵.

O enfoque do presente estudo é analisar e discutir as competências e desafios dos profissionais de *coaching* através de entrevistas com *coaches* residentes em diversas localidades no sul do Brasil, identificando o que os motivou na escolha dessa carreira, quais os elementos positivos e negativos para o reconhecimento e a inserção do *coaching* como carreira profissional e analisando os seus desafios presentes e futuros. Desta forma, este artigo se constitui de quatro seções, sendo elas (1) uma revisão de

literatura sobre o tema; (2) os procedimentos metodológicos utilizados e (3) a análise e a discussão dos dados; (4) o artigo se encerra com a apresentação de sugestões para futuros estudos e considerações finais.

Coaching e carreira profissional

As definições que se encontram na literatura para o termo *coaching* são de modo geral análogas. Araújo⁶ coloca que o termo surge no mundo dos esportes, e lhe atribui os seguintes sentidos: treinador, professor, preparador e técnico. Lages e O'Connor⁷ definem: “*coaching* é ajudar as pessoas a mudarem do modo que desejam, e ajudá-las a ir na direção em que querem ir. O *coaching* oferece suporte às pessoas em todos os níveis para que elas se tornem o que querem ser e sejam o melhor que puderem”.

Em concordância com os autores citados, Di Stéfano⁸ afirma que a base do processo de *coaching* é proporcionar o aprendizado e o desenvolvimento das pessoas, pois quanto mais elas forem desafiadas a exercer novas conquistas, atingindo metas e resultados, mais aumentarão sua autoestima e a própria confiança de seguir em frente e assumir novos desafios. Dessa forma, entende-se que *coaching* é o processo de desenvolvimento voltado à aquisição e ao aperfeiçoamento ou à descoberta das competências, contribuindo para a evolução do indivíduo, impactando positivamente nele próprio e nas pessoas ao seu redor.

Apesar de o processo de *coaching* ainda ser uma novidade para muitos, a tradução da palavra para o português (treinamento) se associa muito bem à idéia do desenvolvimento desse processo. Di Stéfano⁹ relata que *coaching*, *coach* e *coachee* são palavras internacionais usadas em todos os países, e que a tradução destas poderia gerar idéias diferentes sobre a prática exercida.

Quanto às correntes teóricas, existem vários modelos de *coaching*, e em cada um deles é destacada uma determinada parte do processo, visando “[...] atender à demanda de segmento do mercado ou ajustar-se a alguma aplicação”¹⁰. Já os tipos de *coaching*, que são áreas de trabalho desse profissional, podem ser: (a) *coaching* de vida, que inicia o processo com um problema específico relatado pelo cliente e se expande aos outros assuntos particulares, como relacionamentos, profissão, filhos, saúde, estética, condições de vida, dentre outros; (b) o *coaching* executivo, focado em pessoas que possuem um alto índice de autoridade e poder nas organizações, normalmente com cargos formais de liderança, mas que dificilmente podem contar com amigos no ambiente interno organizacional para dividir suas angústias e dificuldades. São nessas situações que o *coach* executivo atua, desenvolvendo esse profissional para manter um bom padrão de vida profissional e emocional; (c) no *coaching* de equipe o processo é aplicado em questões profissionais, geralmente com

gerentes dentro de uma empresa para que eles adquiram maiores habilidades para delegar e trabalhar em equipe; (d) no *coaching* de carreira é oferecida ajuda às pessoas no sentido de que encontrem suas verdadeiras vocações e satisfações profissionais, proporcionando muitas vezes uma mudança de emprego ou até mesmo o retorno ao mercado de trabalho.

Resumindo, Krausz¹¹ explica que o *coaching* possui duas grandes áreas de atuação: a que se refere a questões pessoais, como *coaching* pessoal, espiritual, de carreira, financeiro, de grupos definidos (casais, homens, mulheres, idosos), entre outros; e a que se refere às atividades profissionais, como, por exemplo, o *coaching* executivo e o empresarial, que normalmente são patrocinados pela empresa que se propõe a investir em uma ou mais pessoas para obter maiores resultados no ambiente organizacional. A autora afirma que a procura por profissionais experientes e preparados para aplicar o processo de *coaching* nas empresas vem crescendo cada vez mais, com maior intensidade do que o *coaching* para questões pessoais. Souza¹² reforça que “o *coaching* acredita que toda pessoa tem uma resposta para cada situação”. O autor explica que é comum as pessoas se “acomodarem” com seus pensamentos e atitudes e que, muitas vezes, pequenos problemas se tornam grandes dificuldades, pois essas pessoas podem não se achar capazes de encontrar caminhos diferentes para resolvê-los. Pessoas assim normalmente são muito dependentes da opinião dos outros, de um líder, por exemplo, e esperam sempre que alguém lhes diga o que é certo ou errado. O *coaching* estimula as pessoas a pensarem nas respostas para suas dificuldades, incentiva o *coachee* a encontrar diversas possibilidades de resolver um único problema, aproveitando as melhores oportunidades.

No Brasil o crescimento do processo de *coaching* foi tão significativo que chegou a atingir um índice de 300% entre o ano de 2007 e 2008, devido ao país ser considerado um local de grandes oportunidades e criatividade, afirma Da Matta¹³, presidente da Sociedade Brasileira de *Coaching* (SBC), um dos maiores centros de formação de *coaches* do país. Os métodos, aplicados através de treinamentos de no mínimo 60 horas totais, garantem que o profissional se tornará um *coach* com o certificado das técnicas reconhecidas mundialmente. No entanto, a presença de um certificado em mãos, além de não ser credenciado, não distingue o bom do mau profissional, pois qualquer pessoa a partir dos 18 anos pode fazer um curso de formação de *coach*, independentemente da formação ou profissão em que já atua¹⁴.

Para um maior entendimento sobre o tema *coaching* e aprofundando a discussão sobre o objeto de estudo deste trabalho, faz-se necessário conceituar carreira. As discussões sobre a neces-

sidade de qualificação da força de trabalho não são novas. Paiva¹⁵ acrescenta que no plano dos sistemas nacionais de educação a qualificação formal aparece em estreita relação com o índice de desenvolvimento socioeconômico de uma região. Tendo sua nascente na indústria, este modelo se sustentava em uma determinada configuração de mundo^{16,17,18} como uma fase importante para o conhecimento organizacional. Porém, com o avanço do segmento de serviços, em que nada é predeterminado por um único modelo hegemônico, mas pode vir a ser um emaranhado de conexões e interconexões não determinadas *a priori*, passando a idéia de diferença, de mutação e de invenção¹⁹, o trabalho toma formas mais complexas, havendo um deslocamento da centralidade e do sentido do trabalho^{20,21,22}. O que isso significa neste contexto em análise? Antigamente, homens e mulheres aprendiam uma profissão para toda a vida, com possibilidades de emprego garantido (quase vitalício) e com poucas mudanças no seu conteúdo. As principais transformações em curso, neste início de milênio, dizem que a atividade profissional é mais uma transação de saberes e competências do que o desempenho de atividades prescritas em um manual de cargos. O aprendizado torna-se contínuo e necessário à sobrevivência no mundo do trabalho. Entra em cena o planejamento por competências.

A inserção deste conceito no mundo empresarial é oriunda de um discurso proveniente da França nos últimos dez anos, quando nascia a necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e habilidades a partir de novas situações de trabalho, e a noção de qualificação não conseguia mais dar conta por si só de todas as situações associadas ao bom desempenho dos trabalhadores. Esta nova noção, a de competência^{23,24}, também está associada a um modelo de organização de trabalho *qualificante*, no qual o indivíduo passa a fazer o seu cargo através da incorporação de

novas competências. No Brasil, a noção e o uso do termo competência ganham força no final dos anos 90, passando a incorporar os discursos empresariais, educacionais e de formação do trabalhador. Nesta definição de competência existe um pressuposto de que deverá haver uma capacidade de transferência, de aprendizagem e de adaptação do trabalhador às situações novas e imprevistas²⁵, envolvendo, além dos conhecimentos formais para o desempenho das atividades, um *saber-fazer* que se refere à prática cotidiana de uma profissão; o *saber-ser*, que mobiliza estratégias (esquemas interpretativos e modelos mentais) para compreensão

do mundo social; e um *saber-agir*, que se distingue pela ação do comportamento nas várias situações de trabalho.

Para tanto, a carreira é vista como uma série de experiências e aprendizados pessoais, relacionados ao trabalho²⁶; como contem-

• • •
*a presença de um certificado em
mãos, além de não ser credenciado,
não distingue o bom do mau
profissional, pois qualquer pessoa a
partir dos 18 anos pode fazer um
curso de formação de coach*
• • •

plar agora não mais posições e ocupações verticais na hierarquia e, sim, agregar valor e estar “pronto” para contribuir na geração e na manutenção das competências organizacionais? Deve haver um conjunto de situações envolvendo o indivíduo, a empresa e a sociedade em que a carreira, nesse contexto, não seja vista como algo linear, formatado, e sim como um conjunto de ações planejadas ou não mas que necessitam de transições, de estágios de vida pessoal e profissional que envolvem comprometimento e variações de pressão em cima desse sujeito, os quais podem advir dele ou do meio externo. A relação estabelecida entre empresa e pessoa, refletida sob um viés metafórico, é um casamento que pode ou não dar certo, e, por isso, prestar mais atenção a esse detalhe determina conseqüentemente, dentro da via sistêmica, o futuro do indivíduo e da empresa (finanças). Tratar a “carreira como elemento de conciliação dinâmica das expectativas entre pessoa e empresa”²⁷ é algo que precisa ser considerado num modelo desse tipo. London e Stumph²⁸ definem a palavra *carreira* como as “[...] seqüências de posições ocupadas e de trabalhos realizados durante a vida de uma pessoa.”

A partir dos anos 90, diante das mudanças causadas pela globalização da economia e pelo avanço tecnológico, o mundo do trabalho começou a sofrer implicações em razão dos problemas estruturais relativos ao aumento do desemprego e à baixa salarial. Diante disso, surgem novos modos de pensar o trabalho, pois as pessoas passam a pensar em desenvolvimento de carreira; o conceito de carreira é ampliado, já que existe uma tendência em associar carreira com o trabalho pago dentro das organizações. Torna-se evidente que as pessoas competentes e ambiciosas desejam tomar a frente das decisões sobre suas carreiras, em vez de deixar esse papel somente com as organizações²⁹.

Dutra³⁰ considera que com as mudanças ocorridas no passar das décadas muitas organizações não estão preparadas para lidar com pessoas que possuem consciência do que realmente desejam para sua carreira profissional. Esse despreparo aparece na forma rígida como as empresas veem a questão da carreira de seus quadros, na ausência de competências para a administração de carreiras. Há tempos a sociedade e o mercado de trabalho vêm passando por mudanças e transformações de todos os tipos, com as quais muitas atividades manuais foram substituídas por máquinas e robôs, assim como algumas ocupações já nem existem mais - a de datilógrafo, por exemplo - dando espaço assim a novas profissões. Dentro desse contexto torna-se necessário que as pessoas procurem estar sempre atualizadas com as exigências do mundo e do meio profissional, em especial aquelas que dependem de um trabalho remunerado para sobreviver.

Segundo Gramigna³¹, muitas organizações passam por dificuldades para identificar, em seus próprios ambientes de trabalho, profissionais que possam atender à demanda de competência exigida pelo mundo globalizado. O mesmo ocorre com as agências de emprego, porque embora o índice de desemprego no mundo esteja muito alto e existam muitos profissionais disponíveis no mercado, atender às solicitações das empresas empregadoras não é muito fácil. Isso ocorre porque o perfil delineado pelas organizações agrega inúmeras competências difíceis de serem encontradas em um único indivíduo.

A competência individual encontra seus limites, mas não sua negação, no nível dos saberes alcançados pela sociedade ou pela profissão do indivíduo numa época determinada. As competências são sempre contextualizadas. Os conhecimentos e o *know-how* não adquirem *status* de competência a não ser que sejam comunicados e trocados. A rede de conhecimento em que se insere o indivíduo é fundamental para que a comunicação seja eficiente e gere competência³².

*A relação estabelecida entre
empresa e pessoa, refletida sob
um viés metafórico, é um casamento
que pode ou não dar certo*



Sabe-se que a escolha de uma carreira influencia o indivíduo no seu trabalho, no relacionamento com as pessoas ou até mesmo no que cada um reconhece como expectativa de crescimento. Atualmente “incentivam-se as pessoas a construir seus espaços de empregabilidade e de progresso profissional pelo desenvolvimento constante de suas habilidades e competências.”³³ Antigamente a ideia de carreira gerencial significava uma seqüência relativamente previsível de assumir responsabilidades e atribuições mais complexas nas organizações, associando dessa forma atribuições de *status* e remunerações mais elevadas, mas com um significado organizacional bastante elevado. Lemos et al.³⁴ afirmam ainda que, ultimamente,

[...] independente das organizações, as carreiras se constroem como uma seqüência de percepções individuais, atitudes e comportamentos que deixam transparecer um autodesenvolvimento e um êxito nas experiências de trabalho e de vida de uma pessoa.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa se caracteriza pela utilização do método qualitativo de natureza descritiva e exploratória. Gil³⁵ esclarece que o método qualitativo difere do quantitativo na medida em que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. Denzin e Lincoln³⁶ se aprofundam um pouco mais, explicando que o indivíduo que desenvolve uma pesquisa qualitativa escolhe um assunto que já possui suas próprias tradições históricas de pesquisa, as quais compõem um ponto de vista distinto, fazendo com que o pesquisador adote determinadas visões do “outro” que é estudado. O foco da análise deste estudo não está vinculado a nenhuma

instituição, mas sim aos profissionais diretamente ligados com a aplicação do processo de *coaching*, os *coaches*, que escolheram isso como carreira.

Foram selecionados sete participantes que residem em diferentes localidades para participar da pesquisa de campo, os quais demonstraram sua disponibilidade e aceitaram contribuir para a consecução dos objetivos do presente estudo. A seleção ocorreu por meio de indicações de profissionais da área de *coaching*, que disponibilizaram alguns contatos de e-mail dos possíveis entrevistados. Além disso, no decorrer das entrevistas um dos participantes indicou outras duas pessoas para fazerem parte deste estudo, resultando assim um total de sete entrevistados.

Os dados foram coletados através de entrevistas em profundidade estruturadas que, segundo Roesch³⁷, têm como objetivo entender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações em contextos que não foram estruturados anteriormente. As entrevistas ocorreram de forma individual e com horário pré-agendado, no período de 13/09/2010 a 24/09/2010, conforme a disponibilidade de cada entrevistado. No momento inicial das entrevistas fazia-se uma breve explicação sobre o estudo realizado, deixando claros os objetivos a serem alcançados, e, na sequência, antes de iniciar o roteiro de perguntas solicitava-se permissão para a utilização do gravador, o que teve total aceitação, sem nenhuma recusa. Em média, a duração de cada entrevista era de 60 minutos.

Entre os sete entrevistados três realizaram a entrevista por meio de comunicação virtual, com a utilização da ferramenta *Skype*; isso possibilitou, apesar da distância, uma comunicação adequada, tornando a entrevista satisfatória para contribuir com a pesquisa da mesma forma que as demais realizadas pessoalmente. Ao final, todas as entrevistas foram transcritas e revisadas pela pesquisadora através de textos digitados, dando sequência ao processo de análise dos dados.

A técnica utilizada pela autora para a organização e o entendimento dos dados desta pesquisa foi a análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), pois conforme Marshall³⁸ ela “[...] focaliza a linguagem como é usada em textos sociais, escritos ou falados, incluindo, pois, materiais provenientes de entrevistas, respostas abertas de questionários, discussões de grupos e documentos”.

Segundo Lefèvre e Lefèvre³⁹, o discurso do sujeito coletivo é uma estratégia que visa tornar mais clara uma representação social, bem como o conjunto das representações que formam um dado imaginário. Os autores acrescentam, ainda, que é pos-

sível também visualizar melhor a real representação na medida em que ela aparece sob uma forma mais direta, através de um discurso. Além disso, os discursos individuais podem expressar o pensamento de uma coletividade com a criação do conceito de Discurso do Sujeito Coletivo, que nada mais é do que uma proposta de organização dos dados obtidos de forma verbal, expressando um discurso coletivo de um sujeito coletivo.

Para iniciar o processo de análise dos dados através da metodologia de DSC e conforme os ensinamentos de Lefèvre e Lefèvre⁴⁰, depois de transcritas todas as entrevistas devem-se considerar os seguintes fatores fundamentais para uma análise correta:

- expressões-chave (ECHs): são pedaços ou trechos das entrevistas, considerando a literalidade do depoimento, opinião ou percepção;
- ideias centrais (IC): revelam uma descrição do sentido dos depoimentos, opiniões ou percepções;
- ancoragem (AC): situação em que algumas ECHs não vão se remeter a nenhuma IC, mas sim a uma situação específica, em que o enunciador enquadra sua resposta;
- discurso do sujeito coletivo (DSC): representa um discurso síntese, composto por ECHs de uma mesma IC.

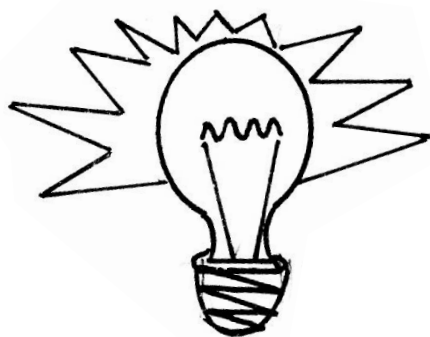
Dessa forma foi estruturada a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, considerando que após todas as entrevistas terem sido transcritas, revisadas e codificadas foi realizada uma primeira leitura das mesmas, com vistas a gerar familiaridade para a pesquisadora.

A CARREIRA DOS PROFISSIONAIS DE COACHING

Nesta seção serão apresentados os dados relativos à pesquisa realizada a partir da análise do discurso do sujeito coletivo. A análise desses resultados tem como objetivo traçar um panorama geral desses sujeitos como forma de compreensão das percepções e discursos que constroem a fim de entender como os profissionais de *coaching* estão buscando a sua trajetória de carreira, através da sua história pessoal e profissional.

De acordo com os dados coletados, foi possível traçar o perfil dos profissionais entrevistados, destacando-se como aspectos principais o sexo e a idade dos participantes que, em sua maioria, são mulheres, sendo apenas dois homens. No que se refere à idade, dos sete entrevistados seis possuem de 34 a 50 anos e apenas um possui 28 anos, sendo que este traz uma maior quantidade de registros do histórico profissional que os demais entrevistados. Os dados relatados demonstram senioridade e experiência. Os entrevistados, em sua maioria, atuam em Porto Alegre/RS. Observa-se que quanto às experiências profissionais e áreas de atuação os entrevistados ocupam cargos de gestão e/ou são professores, o que demonstra a importância e a relevância das técnicas de *coaching* no desenvolvimento de suas atividades, o que também é evidenciado pela formação dos mesmos, em sua maioria voltada para a administração e a gestão de pessoas.

Ao verificarmos o histórico profissional dos entrevistados, percebe-se que todos ocupam posições de liderança, em que se



fazem necessários o acompanhamento e o desenvolvimento das equipes. Quanto à formação em *coaching*, a maioria dos entrevistados possui formação técnica para exercer a função, sendo que um deles tem como principal fonte de conhecimento sua experiência profissional, que também é um fator importante no processo de liderança, disseminação do conhecimento e/ou orientação das pessoas e equipes. O tempo que os entrevistados vêm estudando e buscando aprimoramento das técnicas de *coaching* fica em torno de três anos, demonstrando o quanto este tema é recente no mercado, o que consequentemente resulta no aumento da importância e do crescente interesse de profissionais em se atualizar-se por meio dessas técnicas. Os entrevistados têm sua área de atuação voltada para a orientação e o desenvolvimento das pessoas em relação a sua vida pessoal e/ou profissional, assim como o desenvolvimento de lideranças; tal fato contribui para a melhoria do desempenho e do comportamento, levando em consideração o ser humano como um todo, no seu momento atual, relacionando sempre os seus objetivos pessoais com os objetivos da organização onde atua.

Di Stéfano⁴¹ explica que a demanda pela busca de líderes que saibam entender e reconhecer o potencial de seus liderados está crescendo consideravelmente no mercado empresarial, com o objetivo de desenvolver pessoas para gerarem mais resultados.

Para um melhor entendimento sobre a construção da carreira desses profissionais, os discursos do sujeito coletivo foram divididos em duas macrocategorias: carreira e competência do profissional de *coaching* e desafios presentes e futuros para os profissionais dessa área. Para cada pergunta formulada e resposta obtida foram distinguidas categorias de análise, utilizando a idéia central das respostas como caracterização do nome das categorias. Cada categoria de análise apresentou um discurso do sujeito coletivo, porém a maioria desses discursos apresentou diferentes ideias que foram divididas em subcategorias dentro de cada categoria de análise. Para facilitar esse entendimento, o Quadro 1 apresenta uma síntese dessas divisões, bem como um panorama das respostas dos sujeitos, destacando com um “x” a participação dos entrevistados em cada categoria de análise.

QUADRO 1 – APRESENTAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Macrocategoria	Categoria de análise	Entrevistados							
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	
Carreira e competência do Profissional de <i>Coaching</i>	Interesse pelo <i>coaching</i>								
	A – Organizacional	x	x			x	x	x	
	B – Pessoal		x	x	x				
	Importância da profissão para a vida pessoal								
	A – Relacionamento com o próximo		x	x		x			
	B – Auto Conhecimento	x	x	x	x	x			
	C – Profissional						x	x	
	Características que influenciaram a escolha da carreira								
	A – Motivos Pessoais Positivos	x	x	x	x	x	x	x	x
	B – Motivos Pessoais Negativos			x	x	x			x
	Características para ser um bom <i>coach</i>								
	A – Conhecimento	x				x	x	x	
	B – Saber Fazer	x	x	x	x	x	x	x	
	C – Saber Ser	x	x	x	x	x	x		
	Desafios presentes e futuros para os profissionais de <i>Coaching</i>	Aspectos positivos e negativos da profissão							
A – Aspectos Positivos			x	x	x	x	x		
B – Aspectos Negativos		x	x	x	x	x	x		
Reconhecimento da carreira no Brasil									
A – Ainda não é reconhecida		x	x	x				x	x
B – Possibilidade de ser reconhecida					x	x			
Expectativa para o futuro da carreira no Brasil									
A – Otimismo		x	x	x		x	x		
B – Dúvidas/receios		x			x			x	x

Fonte: Dados da pesquisa.

CARREIRA E COMPETÊNCIA DO PROFISSIONAL DE COACHING

Sabe-se que para ser um coach de sucesso é essencial que o profissional tenha habilidades, competências, atitudes e conhecimentos diferenciados para conduzir o processo, utilizando as técnicas e ferramentas de forma adequada^{42,43}. A macrocategoria “carreira e competências do profissional de coaching” envolve categorias de análise que apresentarão discursos coletivos dos sujeitos entrevistados, a fim de esclarecer as principais características, os interesses e as competências que contribuíram para a inserção desses profissionais na carreira de coaching.

INTERESSE PELO COACHING

No discurso do sujeito coletivo observou-se que existiram dois focos distintos que influenciaram os participantes a buscar conhecimento sobre o assunto. Dividiu-se, então, o discurso em dois agrupamentos conforme segue:

- **Organizacional:** percebe-se que o mundo corporativo está doente, pois muitos profissionais ficam afastados por causa de doenças psicológicas. O coaching contribui para melhorar o desenvolvimento das pessoas num curto espaço de tempo, e as empresas tendem a buscar esse tipo de trabalho. O coletivo expõe neste discurso que a tendência é de que a demanda por profissionais capacitados para desenvolver pessoas aumente cada vez mais, devido à ocorrência de problemas relacionados ao estresse no trabalho.
- **Pessoal:** o segundo agrupamento do discurso do sujeito coletivo também destacou motivos de âmbito pessoal que fizeram “despertar” o interesse pelo coaching, sendo a maior expectativa a busca por respostas através do autoconhecimento, a fim de equilibrar fatores físicos e psicológicos.

Essa expectativa pode ser confirmada a partir dos ensinamentos de Krausz⁴², quando ele diz que essa atividade profissional estimula a aprendizagem e o desempenho do indivíduo, otimizando o seu potencial para que ele consiga atingir os seus objetivos. Através do discurso apresentado em duas partes (organizacional e pessoal) acredita-se que o interesse pela busca de uma formação em coaching pode partir tanto da vontade do indivíduo em querer tornar-se um coach para seguir carreira como também do simples interesse em conhecer e aprender o processo para se desenvolver enquanto ser humano.

IMPORTÂNCIA DA CARREIRA PARA A VIDA PESSOAL

Nesta categoria, o discurso do sujeito coletivo demonstra a importância de trabalhar com coaching para a vida pessoal, no que se refere aos benefícios proporcionados. Araújo⁴³ explica que o profissional que atua nessa área “ganha” uma escola prática de liderança e autoconhecimento que nenhuma formação acadêmica proporciona. No contexto do discurso, foi possível identificar que o coletivo apresentou dois grandes fatores que contribuem para a vida pessoal, mas também destacou situações

de grande importância para o meio profissional. Dessa forma o discurso do sujeito coletivo foi dividido em três agrupamentos:



para ser um coach de sucesso é essencial que o profissional tenha habilidades, competências, atitudes e conhecimentos diferenciados para conduzir o processo, utilizando as técnicas e ferramentas de forma adequada.

- **Relacionamento com o próximo:** o coaching ensina a lidar com diferentes situações, faz ver as coisas da vida sob uma ótica positiva, sempre tentando extrair das situações algo de bom, com mais facilidade e clareza, assim o coaching permite um grande aproveitamento da vida com todos que a cercam. Todo indivíduo possui características que ao longo da vida vão se manifestando através de gostos, interesses e atitudes que influenciam naturalmente na escolha por determinadas atividades.
- **Autoconhecimento:** torna as pessoas mais felizes, mais completas e de bem com a vida, pois os conceitos e a metodologia proporcionam a descoberta de uma missão e dos valores individuais, o que é essencial para o profissional de coaching, pois ele precisa agir de acordo com o que fala para as pessoas, ou seja, precisa estar de bem com ele mesmo. Observa-se que o fator “autoconhecimento” foi o que mais obteve destaque no discurso do coletivo, pois essa palavra traz o seguinte significado: “estar de bem consigo mesmo, a partir da ampliação da consciência sobre mim”.

Percebe-se também o comprometimento desses profissionais com os seus clientes quando dizem que é necessário agir de acordo com o que se fala para os outros, ou seja, em outras palavras, o coletivo expressa que não adianta aplicar as técnicas e ferramentas de coaching no cliente sem estar alinhado com os próprios valores e objetivos. Quando o coletivo diz que ser coach torna o profissional mais feliz, mais completo e de bem com a vida, traduz-se que ele está com a autoestima elevada. Essa sensação, segundo Araujo⁴⁴, ocorre pelo fato de o profissional de *coaching* se sentir útil ao perceber que através do seu estímulo os seus

coaches estão em processo de evolução constante e atingindo resultados.

- **Profissional:** não se vislumbra o coaching como um benefício para a vida pessoal, nesse momento ele é mais uma vocação em possível andamento para uma profissionalização. Em termos de benefícios pessoais, a psicologia, além de qualificar o trabalho, faz questionar a própria vida de quem a exerce profissionalmente. No terceiro agrupamento e em menor abrangência, o discurso apresentou uma abordagem diferenciada em que o processo de coaching foi identificado apenas como uma prática profissional, sem interferir de modo positivo ou negativo na vida pessoal do coach.

Contradizendo o coletivo nesse aspecto, autores como Araújo⁴⁵ e Lages e O'Connor⁴⁶ defendem a ideia de que tanto coach como coachee são beneficiados, pois o retorno que o cliente proporciona ao profissional pode produzir novos conhecimentos e novas experiências para ambas as partes. Apesar de uma pequena parte do discurso coletivo não ter identificado através dessa profissão uma importância significativa no que se refere à vida pessoal, observou-se que o discurso enfatizou benefícios que compõem uma melhor qualidade de vida e relacionamento para aqueles que trabalham como coach. Em contrapartida, acredita-se que possa ter ocorrido uma mudança na percepção dos participantes desde que estes começaram a estudar *coaching*, pois de acordo com a categoria “interesse pelo *coaching*”, a maioria dos entrevistados que compuseram o discurso do sujeito coletivo evidenciou um maior interesse profissional do que pessoal, porém analisando o discurso sobre a importância do coaching percebe-se uma grande valorização dos benefícios pessoais causados por esse modelo.

O QUE INFLUENCIOU A ESCOLHA DESTA CARREIRA

Todo indivíduo possui características que, ao longo da vida, vão se manifestando através de gostos, interesses e atitudes que influenciam naturalmente na escolha por determinadas atividades. Quando questionados sobre quais foram as características pessoais que apoiaram a escolha pela formação e carreira de *coach*, todos os sujeitos entrevistados formaram o discurso coletivo considerando motivos positivos e negativos, conforme segue:

- **Motivos pessoais positivos:** a decisão de se tornar um *coach* depende muito das características pessoais que são adquiridas ao longo do tempo, de modo que influenciam e geram interesse pela profissão. Esse interesse está focado na vontade de ajudar e contribuir com o ser humano e acreditar que ele pode mudar; viver em



contínuo aprendizado; ser bem humorado e comunicativo; gostar de se relacionar e criar empatia com as pessoas.

- **Motivos pessoais negativos:** algumas características pessoais negativas influenciam o desejo e o interesse pela formação em *coaching*, como: ansiedade, tendência negativista, mania de querer “abraçar o mundo”, apego material, desejo de vingança, julgamentos, metodismo e modéstia.

Percebe-se que as características positivas destacadas pelo discurso coletivo estão diretamente relacionadas ao convívio e ao relacionamento com pessoas, o que também coincide com a área de formação acadêmica da maioria dos entrevistados, que é a gestão de pessoas. Entende-se que a influência de características negativas na escolha pela formação profissional de

coaching, entre outros motivos, pode se originar do interesse pelo próprio desenvolvimento pessoal, físico e mental, a fim de buscar o equilíbrio dessas características. Nesse caso o objetivo da qualificação, em um primeiro momento, seria para um bem pessoal e não profissional, sendo que o futuro como *coach* viria em segundo plano. De acordo com Dutra⁴⁷, o que se observou nessa categoria é que a tendência para a escolha de uma carreira profissional está diretamente relacionada à compatibilidade que as pessoas possuem com determinadas ocupações, e, além disso, a trajetória de vida de cada indivíduo ajuda a definir a escolha da ocupação ideal.

COMPETÊNCIAS PARA SER UM BOM COACH

Ao serem questionados sobre quais seriam as competências, habilidades e atitudes necessárias para se tornar um profissional de *coaching*, os entrevistados citaram aleatoriamente várias características que compõem esse conjunto e que consideram essenciais para se tornar um bom *coach*. Para facilitar o entendimento, o discurso do sujeito coletivo foi dividido em três agrupamentos a fim de apresentar com maior clareza os dados informados pelo coletivo:

- **Conhecimento:** procurar estudar e conhecer muito sobre o assunto, suas linhas de atuação e métodos a utilizar. É necessário gostar do assunto, porém também a vivência prática e a maturidade são muito importantes.
- **Saber Fazer:** as principais habilidades estão relacionadas com o ato de ouvir os clientes e fazer questionamentos adequados. Existem ferramentas específicas para isso. É como dirigir pela primeira vez, na medida em que se treina as coisas funcionam melhor. Algumas habilidades são importantes, como: ser capaz de lidar com situações políticas; conhecer o cliente; capacidade de argumentar e questionar; capacidade de leitura do ambiente, através de uma percepção aguçada; capacidade de negociação.

- **Saber Ser:** ética e visão sistêmica são atitudes fundamentais para atingir resultados e para o bom desenvolvimento do processo de *coaching*. Outros fatores importantes são: responsabilidade; motivação, planejamento, comprometimento, concentração, liderança, maturidade e compreensão.

No discurso, o coletivo abordou com maior ênfase a maneira como um bom *coach* deve ser e agir. Entende-se que o fator “conhecimento” obteve uma pequena abordagem no discurso, por ser considerado óbvio e essencial, pois um profissional dessa área precisa estar em constante atualização para alcançar um bem pessoal e/ou profissional.

*Devido ao fato de o coaching
ainda ser considerado novo
como carreira no mercado de
trabalho, para muitas pessoas o
entendimento dessa prática ainda
é confuso.*

Entende-se que o discurso apresentou fatores essenciais para se formar um bom *coach*, os quais estão relacionados à teoria de diversos autores que estudam o assunto, porém isso não significa que um único profissional de *coaching* possua todas essas competências, habilidade e atitudes, pois se sabe através da teoria estudada que cada situação exige uma prática e que esta é adquirida ao longo do tempo, através das experiências vivenciadas.

DESAFIOS PRESENTES E FUTUROS PARA OS PROFISSIONAIS DE COACHING

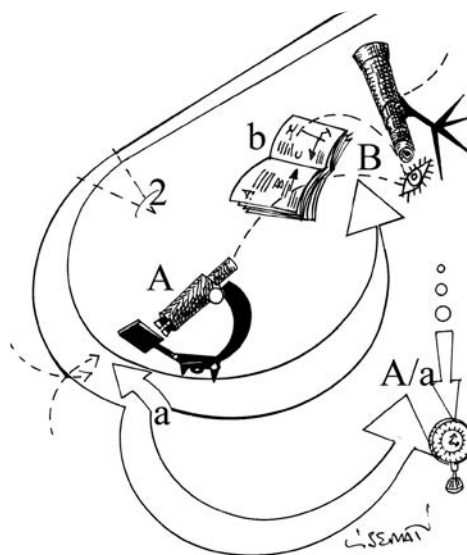
Devido ao fato de o *coaching* ainda ser considerado novo como carreira no mercado de trabalho, para muitas pessoas o entendimento dessa prática ainda é confuso. Por outro lado, esse assunto vem se expandindo por meios de organizações interessadas em desenvolver pessoas e também por aqueles que já apostaram no processo e tiveram bons resultados⁴⁸. Todavia, o fato de o *coaching* ainda não ser reconhecido profissionalmente como uma carreira como as outras torna o seu futuro duvidoso.

Através deste questionamento buscou-se entender quais os principais aspectos positivos e negativos da profissão de *coaching*, considerados pelos profissionais que atuam nessa área. As respostas dos participantes resultaram em um abrangente

discurso, no qual a parte de maior destaque refere-se aos aspectos negativos, conforme segue:

- **Aspectos Positivos:** um *coach* tem o poder de transformar pessoas de qualquer área de atuação, fazendo com que elas passem a ter foco e direcionamento para atingir resultados rápidos nas suas atividades, o que as tornam mais satisfeitas e felizes. Além disso, trabalhar como *coaching* proporciona ao profissional desta área maior autonomia e independência financeira.
- **Aspectos Negativos:** o *coaching* ainda não é uma palavra bem definida no mercado de trabalho, possui baixa remuneração em algumas regiões e as pessoas tendem a acreditar que é uma espécie de consultoria, o que torna difícil o entendimento e o reconhecimento do processo como algo que possa trazer benefícios. A dificuldade de compreensão se reforça quando pessoas desqualificadas, que se dizem *coaches*, acabam distorcendo os conceitos e aplicando métodos e ferramentas inadequados. Um outro aspecto negativo desta profissão é ver que no decorrer do processo o *coachee* não está comprometido e não se dedica ao próprio crescimento, ou ainda quando o *coach* percebe que não contribuiu da forma necessária para o andamento do processo.

Devido ao coletivo ter abordado mais aspectos negativos do que positivos, entende-se que da mesma forma que os profissionais entrevistados dão uma importância significativamente alta a esse trabalho, eles também se sentem inseguros em sua atuação pois consideram um assunto ainda muito recente no mercado e conseqüentemente pouco divulgado, dificultando assim o entendimento das pessoas sobre os benefícios que o *coaching* pode proporcionar.



entende-se que a satisfação em desenvolver pessoas e fazer com que elas atinjam resultados tem tanta importância como a efetiva regulamentação da profissão.

Observou-se, também, a importância que o coletivo concede ao desenvolvimento do *coachee* no decorrer do processo, pois perceber que o cliente está atingindo os seus resultados é muito gratificante para o *coach*, assim como perceber que este não está comprometido com as técnicas e ferramentas aplicadas é considerado um aspecto negativo da maior relevância. Os participantes entrevistados se enquadram no modelo mental contemporâneo caracterizado por Dutra⁴⁹, no qual a maioria dos profissionais possui consciência do que realmente deseja para a sua carreira profissional, tornando-se cada vez mais independente para buscar maior satisfação.

As respostas que formaram o discurso coletivo tiveram maior ênfase no primeiro agrupamento, no qual foi afirmado que o *coaching* ainda não é reconhecido como profissão, e talvez nem seja. Já no segundo agrupamento, com participação em menor escala dos entrevistados, o coletivo acreditou na possibilidade de que o reconhecimento da profissão ocorra em curto prazo.

- **Ainda não é reconhecido:** é considerado um assunto ainda novo no Brasil, pois sua existência neste país é de aproximadamente dez anos e é pouco divulgado, dificultando assim a compreensão do processo como um todo. É possível que não ocorra uma regulamentação do *coaching* como profissão no mercado de trabalho, apenas como um método de aplicação às demais atividades, como na área de psicologia, por exemplo.
- **Possibilidade de ser reconhecido como profissão:** é reconhecido como uma carreira profissional, e há muitas pessoas optando por atuar nessa área. Os resultados ainda são de âmbito muito pessoal, e as empresas esperam sempre uma forma de desenvolver e treinar em primeiro lugar o que traz retorno financeiro.

Assim como a consultoria, o *coaching* é uma habilitação e não uma profissão. Dessa forma, percebe-se que os dois agrupamentos do discurso do sujeito coletivo atuam de forma antagônica, pois o primeiro traz a realidade de que não há regulamentação para a profissão de *coaching* e o segundo acredita positivamente na regulamentação dessa carreira.

Observa-se que o coletivo destaca questões a serem melhoradas para o desenvolvimento do *coaching* no Brasil, como, por exemplo, investir na divulgação desse modelo para facilitar o entendimento das pessoas e das empresas no que se refere ao que ele realmente proporciona. Outro ponto a ser considerado se relaciona aos sujeitos que, em sua maioria, compõem o discurso de que o *coaching* ainda não é reconhecido e talvez nem seja, pois se percebe que não há uma preocupação e/ou insatisfação desses profissionais por estarem trabalhando como *coaches*. Dessa forma, entende-se que a satisfação em desenvolver pessoas e fazer com que elas atinjam resultados tem tanta importância como a efetiva regulamentação da profissão.

Através da última pergunta do roteiro da entrevista buscava-se saber a opinião dos participantes sobre quais são as expectativas para o futuro da carreira de *coaching* no Brasil. Observou-se que o discurso do sujeito coletivo apresentou bastante otimismo, porém evidenciaram-se também algumas incertezas sobre o futuro dessa carreira, e tais opiniões foram divididas em dois agrupamentos:

- **Otimismo:** espera-se um bom futuro para o *coaching* no Brasil e que ocorra a regulamentação da profissão, sendo então exigidas as certificações para os que quiserem atuar no mercado de trabalho, daí resultando profissionais sérios e competentes. Acredita-se que ações que proporcionem maior divulgação dos resultados que o *coaching* oferece farão com que aumente a demanda por esse serviço.
- **Dúvidas e receios:** o futuro é promissor, mas exige muito estudo e aperfeiçoamento para que os profissionais se destaquem no mercado de trabalho, o qual vem cada vez mais buscando atendimento individualizado, caso contrário poderá haver uma banalização ou vulgarização da atividade, principalmente se não houver uma regulamentação adequada para o *coaching*.

Percebe-se que a grande expectativa do coletivo é que a carreira de *coaching* seja reconhecida no Brasil, pois há receios de que ocorra um descaso que resultará na vulgarização dessa profissão, se não houver uma regulamentação adequada. Reafirma-se através dessa categoria de análise a necessidade haver maior divulgação para valorizar e promover do *coaching* no mercado de trabalho, além de proporcionar às pessoas um melhor entendimento sobre como funciona esse modelo e seus benefícios.

Nesse discurso foi citada com maior ênfase a competência “conhecimento”, confirmando a percepção analisada na categoria de análise “Características para ser um bom *coaching*”, em que, apesar da pequena abordagem apresentada, considerou-se o conhecimento um fator essencial para se conseguir um bom desenvolvimento profissional como *coach*. Nessa última categoria de análise a mesma competência retornou com maior importância, e o coletivo destacou que é necessário muito estudo e aperfeiçoamento para se obter sucesso profissional no mercado. Da Matta⁵⁰ confirma a importância do conhecimento, pois acredita que a tendência para um futuro bem próximo será a exigência de profissionais dotados de vários conhecimentos. Já Diniz⁵¹ considera que o conhecimento adquirido através das experiências da carreira de *coaching* é fundamental, principalmente no meio organizacional, onde é necessário saber falar a linguagem de determinados profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises dos discursos do sujeito coletivo é possível compreender como vem sendo a trajetória de carreira dos profissionais entrevistados que trabalham ou já trabalharam com *coaching*. Os resultados demonstram que o interesse pela busca da formação em *coaching* decorre primeiramente do perfil dos indivíduos, que em sua maioria são pessoas que já possuem formação acadêmica, geralmente na área de gestão de pessoas e administração de empresas, embora isso não seja um pré-requisito. A faixa etária de 34 a 50 anos pode ser considerada como sinônimo de maturidade e experiência, o que representa maiores conhecimentos e habilidades profissionais. O fato de a maioria dos entrevistados ser do sexo feminino coincide com a estatística apresentada por Torres⁵² em seu artigo, através de informações da Sociedade Brasileira de *Coaching*, de que 70% dos alunos que se matriculam nos cursos são mulheres, e a faixa etária dessa maioria fica entre 30 e 50 anos, de acordo com o que foi analisado nos resultados do perfil dos entrevistados desta pesquisa.

Outro fator que levou a maioria dos sujeitos a trabalhar com *coaching* foram os interesses organizacionais voltados para o desenvolvimento das pessoas; porém, embora a minoria tenha se interessado pelo *coaching* por motivos pessoais, percebeu-se que a presença dessa formação na vida dos profissionais trouxe grandes benefícios pessoais, como o autodescobrimento e o valor de relacionar-se com o próximo.

As características pessoais relatadas por cada sujeito entrevistado tiveram poucas diferenças uma das outras, e as que mais tiveram destaque foram: saber ouvir, ter capacidade de argumentação e de negociação, ser ético, ter visão sistêmica, responsabilidade, motivação, comprometimento, liderança e maturidade.

Os resultados obtidos apontam que a maioria dos entrevistados não trabalha somente como *coach*, no entanto suas outras fontes de renda também estão relacionadas à área de desenvolvimento e gestão de pessoas. Mesmo sabendo que o *coaching* ainda não é regulamentado como uma profissão, eles consideram esse modelo como parte do conjunto em que atuam profissionalmente, e à medida que estudam e se especializam em *coaching* estão investindo e fazendo carreira como *coach*.

Considera-se que o principal aspecto negativo dessa profissão é o fato de a palavra "*coaching*" ainda ser recente e pouco

divulgada no mercado de trabalho; outro aspecto negativo de grande relevância, considerado pelos entrevistados, é perceber que no decorrer do processo o *coachee* não apresenta resultados positivos do seu próprio desenvolvimento, e isso causa frustração ao *coach*, pois muitas vezes ele acredita que não utilizou as técnicas e ferramentas corretas. Em contrapartida, uma das melhores vantagens dessa profissão é identificar a conquista dos resultados obtidos pelos clientes e percebê-los satisfeitos e felizes.

Dessa forma, não se considera que os aspectos negativos sejam prejudiciais a ponto de os profissionais repensarem suas escolhas profissionais, enquanto *coaches*. Percebe-se ainda que a satisfação de trabalhar o desenvolvimento das pessoas

e enxergar os resultados é muito gratificante. Além disso, através das características, da faixa etária e das competências analisadas considera-se que esses profissionais não estariam trabalhando como *coaches* se estivessem insatisfeitos, pois conforme Dutra⁵³, "cada vez mais as pessoas procuram por atividades profissionais que lhes proporcionem desejo e satisfação pelo que fazem".

A maior expectativa dos profissionais dessa área refere-se à regulamentação do *coaching* efetivamente como profissão, porém os resultados dessa pesquisa indicaram que os entrevistados se mostraram confusos quanto ao futuro do *coaching* no Brasil. Quando questionados sobre os motivos pelos quais a carreira ainda não havia sido reconhecida, a maioria respondeu que por se tratar de um assunto ainda muito novo e pouco divulgado no mercado talvez nem ocorra

uma regulamentação, no entanto os dados obtidos no artigo de Torres⁵⁴ indicam que existe uma previsão da Sociedade Brasileira de *Coaching* que até 2020 cerca de 30 mil membros estarão cadastrados na instituição, o que não significa a regulamentação da profissão, mas sim um grande aumento de interessados que poderão "lutar" por esse reconhecimento. Embora já exista na Câmara dos Deputados, desde 2009, um projeto de lei sobre a regulamentação da profissão de *Coach* cadastrado como "PL nº 5.554/2009", pouco se ouve falar a respeito.

Com isso, acredita-se que o *coaching* terá um futuro desafiador, tanto para o reconhecimento da profissão como para aqueles que o executam, pois se a tendência é que a demanda aumente, conforme dados da Sociedade Brasileira de *Coaching*, poderão aumentar também os falsos *coaches* desprovidos de qualificação, técnicas e ferramentas corretas, que poderão vulgarizar a atuação dos profissionais que trabalham de forma correta e adequada.

O fato de a maioria
dos entrevistados ser
do sexo feminino coincide
com a estatística apresentada
por Torres em seu artigo,
através de informações da
Sociedade Brasileira de Coaching,
de que 70% dos alunos
que se matriculam nos cursos
são mulheres

NOTAS

- ¹ DI STÉFANO, R.. O líder-coach: líderes criando líderes. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.
- ² Ibid.
- ³ MILARÉ, S. A.. Intervenção breve nas organizações: mudança em coaching de executivos. Campinas: PUC, 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro das Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2008.
- ⁴ Ibid.
- ⁵ TORRES, F. Carreira de futuro. O Fluminense, Niterói, 19 jul. 2010. [Caderno] Economia e Negócios, p. 1. Disponível em: <http://www.sbcoaching.com.br/img/imprensa/jornais/Jornal_O-Fluminense.pdf>. Acesso em: 5 out. 2010.
- ⁶ ARAUJO, A. Coach: um parceiro para o sucesso. 9. ed. São Paulo: Gente, 1999.
- ⁷ LAGES, A.; O'CONNOR, J. O que é coaching? Livros de coaches para coaches: Comunidade Internacional de Coaching. São Paulo: All Print, 2007. p. 7.
- ⁸ DI STÉFANO, *op. cit.*
- ⁹ Ibid.
- ¹⁰ KRAUSZ, R. R. Coaching executivo: a conquista da liderança. São Paulo: Nobel, 2007. p. 49.
- ¹¹ Ibid.
- ¹² SOUZA, M. Z. de A. et al. Cargos, carreiras e remuneração. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 46.
- ¹³ DA MATTA, V.. Sociedade Brasileira de Coaching na imprensa. Gazeta Mercantil, São Paulo, 15 out. 2008. Caderno Empreenda, n. 100, p. D4. Disponível em: <<http://www.sbcoaching.com.br/imprensa/gazeta-mercantil.php>>. Acesso em: 10 nov. 2009.
- ¹⁴ Ibid.
- ¹⁵ PAIVA, V. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 89, p. 29-38, maio 1994.
- ¹⁶ SANTOS, B. de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- ¹⁷ GIDDENS, A. As conseqüências da modernidade. São Paulo: UNESP, 1991.
- ¹⁸ BERGER, P. The homeless mind. New York: Random House, 1973.
- ¹⁹ LEVY, P. Cibercultura e novas relações com o saber. 1988. Palestra proferida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- ²⁰ ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2001.
- ²¹ COCCO, G. Trabalho e cidadania: produção e direitos na era da globalização. São Paulo: Cortez, 2000. cap. 3, p. 93-117.
- ²² BAUMANN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- ²³ HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETI, C. et al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 124-138.
- ²⁴ TANGUY, L. (Org.). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997. p.167-197.
- ²⁵ LE BOTERF, G. De la compétence. Paris: Les Editions d'Organisation, 1997.
- ²⁶ DUTRA, J. S. Administração de carreiras: uma proposta para repensar a gestão de pessoas. São Paulo: Atlas, 1996.
- ²⁷ Ibid., p. 18.
- ²⁸ LONDON; STUMPH, 1982 apud DUTRA, 1996, *op. cit.*
- ²⁹ HALL; MIRVIS, 1994 apud ABRAHIM, G. S.. A evolução do conceito de carreira. 5 out. 2008. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/a-evolucao-do-conceito-de-carreira/>>. Acesso em: 23 out. 2009.
- ³⁰ DUTRA, *op. cit.*
- ³¹ GRAMIGNA, M. R. M. Modelo de competências e gestão de talentos. São Paulo: Atlas, 2002.
- ³² FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. Estratégias empresariais e formação de competência: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- ³³ LEMOS, A. H. da Costa. Empregabilidade e individualização da conquista do emprego. In: BASSIANO, M.; COSTA, I. S. A. (Org.). Gestão de carreiras: dilemas e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2006. p. 11.
- ³⁴ Ibid.
- ³⁵ GIL, A. C.. Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais. São Paulo: Atlas, 2001.
- ³⁶ DEZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ³⁷ ROESCH, S. M. A. Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão de curso, dissertação e estudos de caso. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ³⁸ MARSHALL, 1994 apud ROESCH, *op. cit.*
- ³⁹ LEVRÈFRE, F; LEVRÈFRE, A. M. C. O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS, 2003.
- ⁴⁰ Ibid.
- ⁴¹ DI STÉFANO, *op. cit.*
- ⁴² Ibid.
- ⁴³ ARAUJO, *op. cit.*
- ⁴⁴ Ibid.
- ⁴⁵ Ibid.
- ⁴⁶ LAGES; O'CONNOR, *op. cit.*
- ⁴⁷ DUTRA, J. S. Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ⁴⁸ DA MATTA, *op. cit.*
- ⁴⁹ DUTRA, 2007, *op. cit.*
- ⁵⁰ DA MATTA, *op. cit.*
- ⁵¹ DINIZ, D. A indústria do Coaching. Você RH, p. 56-63, jun./ago. 2008. Disponível em: <http://www.sbcoaching.com.br/imprensa/revista_rh/pagina1.html> Acesso em: 20 set. 2009.
- ⁵² TORRES, *op. cit.*
- ⁵³ DUTRA, 2007, *op. cit.*
- ⁵⁴ TORRES, *op. cit.*

ABSTRACT

Tamára Cecilia Karaweżczyk; Ana Paula Cardoso. **Professional Practice in Coaching: present and future challenges for this new career.**

This study analyses how professional Coaches seek career development and what skills are necessary for their line of work. Specific objectives include analyzing specific employability alongside the professionals who use Coaching, as well as what technical and personal skills are required for this career; the identification of positive and negative elements for the recognition and inclusion of Coaching as a career; and an analysis of current and future challenges. This was a qualitative study of descriptive and exploratory nature, in which in depth structured interviews were used as the research strategy. Data was analyzed based on the study of collective subject discourse. The results show that the adoption of coaching as a professional career happens by professional or personal demand in order to increase knowledge and self-development, and that these people have skills in common, such as listening skills, being capable of reasoning and negotiating, being ethical, and having leadership and maturity. There is a certain degree of uncertainty regarding the challenges for this new career, but it is believed that evolution lies in the approval of Coaching as a regulated career; if this does not occur there may be a vulgarization of coaching, with the consequent disrepute of these professionals in the labor market.

Keywords: Coaching, Career; Professional Development.

RESUMEN

Tamára Cecilia Karaweżczyk; Ana Paula Cardoso. **Actuación profesional en Coaching y los desafíos presentes y futuros en esa nueva carrera.**

El presente estudio busca analizar como los profesionales de coaching buscan su desarrollo en la carrera e cuales son las habilidades necesarias para su actuación profesional. Los objetivos específicos constituyeron en analizar, junto a los profesionales que aplican coachi, como fue su inserción profesional, cuales fueron las habilidades técnicas y personales necesarias para el ejercicio de esa carrera; identificar los elementos positivos y negativos para el reconocimiento y la inserción del coaching como carrera profesional; y analizar sus desafíos presentes y futuros. Se trata de un estudio de carácter cualitativo de naturaleza descriptivo-exploratoria, siendo utilizada como estrategia de pesquisa la entrevista de profundidad estructurada. Los datos fueron analizados con base en la análisis del discurso del sujeto colectivo. Los resultados mostraron que la inserción de profesionales de coaching ocurre por demandas profesionales o personales, para agregar conocimiento y autodesarrollo, y que esas personas poseen habilidades en común, como saber oír, tener capacidad de argumentación y negociación, ser ético, tener liderazgo y maduridat. Se puede verificar un determinado grado de incertidumbre relacionado a los desafíos para esa nueva carrera, pero se cree que el mejor camino será la aprobación de la reglamentación del coach como profesión; caso eso no ocurra, podrá ocurrir una vulgarización del coaching, con el conseqente descredito de la actuación de esos profesionales en el mercado de trabajo.

Palabras clave: Coaching; Carrera Profesional; Desarrollo Profesional.



TEXTO, HIPERTEXTO, HIPERMÍDIA: UMA METAMORFOSE AMBULANTE

Ivete Palange*

Resumo

Fala e escrita são partes da memória do ser humano. O desenvolvimento tecnológico propiciou a evolução da escrita e de sua reprodução, alterando as percepções humanas. A metamorfose dos registros em pedras e tijolos até o texto virtual modificou o leitor e a leitura. A tecnologia também altera a imagem e transforma o olhar que vai do sagrado ao estético, chegando ao econômico. A imagem torna-se a coisa, surgem novas linguagens e narrativas para o cinema, televisão, hipermídia e games. E a educação, diante dessa metamorfose ambulante?

Palavras-chave: Educação; Tecnologia da Informação e Comunicação; Evolução da Escrita, Impressão e Reprodução da Escrita; Leitura; Texto Virtual; Hipertexto; Hipermídia.

FALA OU ESCRITA: EIS A QUESTÃO

A verdadeira viagem de descoberta não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos.

Marcel Proust

A fala e a escrita são a memória da humanidade. Pode-se falar do ausente e torná-lo presente; um belo pássaro visto em local distante torna-se presente em uma conversa. Ao ler a palavra pássaro, “re apresento” à memória o animal ausente. A palavra falada, a palavra escrita e a imagem não são a coisa, são representações.

Fala e escrita são instrumentos para a comunicação, e o dilema da escolha entre eles é mais antigo do que se imagina. Sócrates, na Grécia Antiga, não escreveu uma palavra, desenvolveu seu pensamento por meio do diálogo. Ele acreditava que as questões conduziam o interlocutor ao conhecimento, e esta técnica, a maiêutica, em grego significava parir, um parto das ideias. As questões mobilizavam o interlocutor e faziam nascer o conhecimento inerente a ele.

Platão, discípulo de Sócrates, usou a escrita para comunicar suas ideias e as do mestre. Como Sócrates, Platão possuía reservas em relação à escrita para a aquisição do conhecimento, mas escreveu suas ideias em forma de diálogo para manter a metodologia de investigação do mestre.

* Graduada em Psicologia pela USP, com especialização em Comunicação Social pela Escola de Comunicação Aplicada da mesma universidade. Especialista em Educação a Distância e consultora da Associação Brasileira de Educação a Distância – Abed. E-mail: ipalange@uol.com.br.

Recebido para publicação em: 17.08.2011.

A comunicação oral para Sócrates, e para Platão, tem alma, emoção, e deveria acontecer em público. Para eles, o coletivo era condição para debater ideias. Alguns estudiosos, no entanto, acreditam que essa atitude revela a resistência ao uso da escrita, que surgiu como uma nova tecnologia de comunicação.

Em Fedro, Platão explora um diálogo em que contesta, ironicamente, a escrita por meio dela mesma. Nesse diálogo Sócrates conta a oferta dos saberes da escrita de um deus ao rei egípcio, que a recusa. Para o rei a escrita destrói a memória, é uma esfinge construída por símbolos que não podem ser decifrados.

Theuth, meu exemplo de inventor, o descobridor de uma arte não é o melhor juiz para avaliar o bem ou o dano que ela causará naqueles que a praticarem. Portanto, você, que é pai da escrita, por afeição ao seu rebento, atribui-lhe o oposto de sua verdadeira função. Aqueles que a adquirem vão parar de exercitar a memória e se tornarão esquecidos; confiarão na escrita para trazer coisas à sua lembrança por sinais externos, em vez de fazê-lo por meio de seus recursos internos. O que você descobriu é a receita para a recordação, não para a memória [...] ¹

É isto ou aquilo, a escrita ou a fala. A escrita mata a memória, a fala a estimula. A resistência a novas formas de comunicação surge diante de cada nova tecnologia. É como se o novo tivesse que destruir o velho.

Uma nova tecnologia transforma o sujeito, as habilidades, as capacidades e a percepção do mundo. O medo do novo compõe a história do ser humano. Qualquer novo dispositivo tecnológico ameaça destruir, pelo desuso, as competências que foram adquiridas, as descobertas anteriores, objetos com valores sagrados e insubstituíveis. O texto de Platão revela, por meio de Sócrates, a reação do faraó diante do novo, da escrita. A reação é a mesma diante da ameaça do computador ao livro, do DVD ao cinema, da televisão ao rádio.

A escrita, para Platão, entrega um pacote de ideias fechadas e o autor não está presente para defender o que escreveu e ser contestado. Para Platão a escrita não tem alma, de um lado é muda e de outro muito falante, autoritária, não oferece a chance de o leitor se expressar, debater as ideias.

Para Aristóteles a escrita era uma forma melhor de comunicação, possibilitando a organização e a reflexão das ideias. Acreditava que as diferenças na fala e na escrita estavam no plano da expressão, e não do conteúdo. Mas, mantinha a mesma opinião sobre a autoridade do autor da comunicação por escrito.

Descartes, ao introduzir a autoridade da razão no pensamento, desconsiderou as percepções do mundo pelos sentidos. Para ele, o conhecimento significativo é atingido pela razão, e os sentidos provocam a distração. A dúvida alimenta o pensamento. Coloca em questão a autoridade do texto. O leitor, ao receber a informação, duvida e atribui sentido a ela.

A atribuição de sentido a um texto depende de outras leituras, de inquietações, preocupações e do contexto do leitor. O texto tem uma incompletude, lacunas, é um recorte que se liga a outros textos; é um dos retalhos da colcha de pensamentos compostos por outros tecidos e com configuração peculiar.

O escritor faz um recorte e busca a comunicação de um pensamento, quem lê atribui sentido ao texto com o seu repertório, completa as lacunas e encontra significado para o que foi escrito. O texto não é um pacote fechado e autoritário das ideias do autor e da recepção passiva do leitor. A leitura propicia múltiplas interpretações, não é mera decodificação, inclui o “dito” e o “não dito” do texto.

A ESCRITA: O TEXTO E O CONTEXTO HISTÓRICO

A escrita surge com o registro da imagem evoluindo para os símbolos. A palavra escrita não é a coisa; ela apresenta à memória o objeto ausente.

A escrita evoluiu em diversos suportes, foi esculpida em argila, desenhada no papiro e no pergaminho, inscrita no papel, digitalizada no mundo virtual. Em cada suporte foi objeto de tecnologias diferentes.

A escrita cuneiforme² dos sumérios consistia em figuras gravadas com estiletos sobre tábuas. Os hieróglifos no Egito, com mais de 6.900 sinais, eram usados nos monumentos, nas paredes de templos e túmulos.

No Egito usava-se o papiro, planta com talos processados, transformados em ‘folhas’ para o registro de textos e contas do

império numa escrita hieróglifa simplificada, a hierática. O papiro era exportado, e a preparação, segredo de estado. O papiro preso em tubos de madeira formava pesados rolos, e era preciso mais de uma pessoa para manipulá-los.

A escrita alfabética, nos últimos séculos do segundo milênio a.C., era composta de símbolos escritos da direita para a esquerda. O alfabeto fenício, usado até hoje, foi adotado pelos gregos, era composto por 24 letras. Os alfabetos europeus tiveram origem no alfabeto fenício, e o alfabeto latino foi derivado do grego.

O pergaminho, pele de animal preparada para a escrita, também foi muito usado na Idade Média. Os *códices ou codex*, predecessores do livro, eram feitos pela junção de vários pergaminhos onde os monges escreviam. O papel, como usamos hoje, foi o sucessor do pergaminho.

Ossos molhados, pena de aves, em geral de ganso, foram usados para escrever nos papiros e pergaminhos. A pena animal foi substituída pela de metal, e somente em 1884 foi inventada a caneta-tinteiro e, em 1937, a caneta esferográfica.

Segundo o historiador Michael Adler³, a primeira máquina de escrever documentada foi fabricada por Pellegrino Turri por volta de 1808, para que o inventor pudesse se comunicar com uma amiga cega. Mas, muitos países reivindicam este invento, inclusive o Brasil.

A imprensa, técnica baseada nos tipos móveis e na prensa, com tinta à base de óleo, tornou possível a multiplicação da escrita com Gutenberg. É uma invenção revolucionária, talvez a mais importante da era moderna, reproduzindo mecanicamente os textos. A socialização da escrita permitiu o acesso à informação por livros, jornais e revistas.

Depois da imprensa, a nova revolução para a escrita e a informação foi o computador. O texto sai da página para a tela, do material para o virtual. Com o computador se prevê a morte do livro, dos jornais, das revistas. O código, o livro, o texto virtual são suportes para a comunicação e o armazenamento de informações que acompanham o desenvolvimento do ser humano.

Novas tecnologias prometem revolucionar ainda mais a escrita. O teclado da máquina de escrever, incorporado ao computador, possivelmente será alterado. Os equipamentos digitais cada vez menores, como celulares e *iphones*, permitem o envio de mensagens escritas, e estão em curso estudos para alterar o teclado, tornando-o mais ergonômico, permitindo movimentos rápidos dos dedos para a composição das palavras com as letras dispostas na diagonal⁴ em uma “*touch screen*”. Já se fala, ainda, em substituir os teclados por comandos de voz. Em relação à impressão, houve uma revolução para grandes

O texto tem uma incompletude,
lacunas, é um recorte que se
liga a outros textos; é um
dos retalhos da colcha de
pensamentos compostos por
outros tecidos e com configuração
peculiar.

tiragens substituindo a prensa de Gutemberg, e a impressora doméstica substitui a gráfica na reprodução dos textos. Em breve será possível reproduzir objetos em três dimensões em impressoras domésticas, um link na internet⁵ permite conhecer essa nova tecnologia.

As informações escritas acessíveis a algumas classes sociais, aos escribas no mundo antigo, aos monges copistas na Idade Média, foram democratizadas com a imprensa e a rede de computadores, o que possibilitou a intervenção dos cidadãos, transformando-os de consumidores em produtores de informações. O homem cria a técnica, e a técnica faz o homem se reinventar.

As imagens também se transformaram através dos tempos. Dos desenhos inscritos em rochas passaram aos papiros, pergaminhos e papéis e evoluíram com registro pela luz na fotografia, transformando-se em movimento no cinema, e chegaram em *pixels* na tela da televisão e na forma digital no computador.

A LEITURA E O LEITOR

O leitor também se transformou com as tecnologias da produção da escrita.

Na época em que o papiro dominava, para ler era preciso segurar pesados rolos presos à madeira com as duas mãos; ler e escrever ao mesmo tempo era um ato impensável.

O pergaminho, a partir do século II d.C., tornou possível organizar o texto em códices, antecessor do livro, com lâminas de peles sobrepostas. Assim, a leitura tornou-se possível sem usar as duas mãos.

A prática da leitura, durante a Idade Média, concentrou-se no interior dos templos e das igrejas, a partir das Sagradas Escrituras. Até o século X a leitura ainda era uma experiência pública; uma pessoa lia e outras escutavam ou copiavam os textos, pois poucos sabiam ler e escrever. Acreditava-se que as palavras lidas, em voz alta, eram sentidas com fervor pelos ouvintes. Como havia poucos livros, os copistas registravam os textos por meio de uma espécie de ditado.

A leitura silenciosa foi uma revolução no ato de ler e foi registrada, pela primeira vez, por Santo Agostinho, que se surpreendeu com a leitura do bispo Ambrosio, que ao ler não movia a língua. Ler em silêncio é mais rápido do que em voz alta, dá mais liberdade, pois o leitor pode ler no seu ritmo, interromper o texto e ir para outro. A leitura silenciosa exige maior concentração, e para alguns críticos da época era como sonhar acordado provocando o ócio, tornando o ato de ler perigoso. Para facilitar a leitura silenciosa foi necessário desenvolver a pontuação.

O desenvolvimento das cidades entre os séculos XI e XIV e a existência das escolas propiciaram a alfabetização, ampliando-se o acesso à escrita, antes restrito à aristocracia. Os livros tornam-se o instrumento do saber, e as bibliotecas os espaços de leitura silenciosa, como os monastérios.

A técnica de reprodução dos textos desenvolvida por Gutemberg, na Idade Moderna, possibilitou maior acesso aos livros, tornando-os em instrumento do trabalho intelectual.

A técnica de reprodução da escrita permitiu o aparecimento de publicações como o cordel, impressos de venda ambulante, jornais e revistas que propiciaram outras estratégias de leitura. Leituras mais rápidas e variadas do que a dos livros. O consumo das publicações torna-se entretenimento.

A criação do computador e da Internet modifica a leitura. O corpo curvado sobre o texto e o silêncio para a concentração e a meditação é substituído pelo olhar da tela, na linha dos olhos, que convive com a fala, o toque do telefone, os múltiplos ruídos da casa ou do escritório. A leitura torna-se mais uma das multitarefas.

A escrita digital é a do hipertexto, um conjunto de nós de significação interligados por palavras, páginas, imagens fotográficas, gráficos. O hipertexto é um rizoma, modelo de crescimento orgânico, caótico. Apropria-se das tradições oral e escrita.

A leitura, hoje, é da Idade da Mídia com o leitor imerso no barulho, no caos e em meio à dispersão. No hipertexto o leitor pode intervir, ampliar a viagem de ir daqui para ali, construir novas ramificações e significados. A autoria se dilui no caminho de cada leitor.

O leitor da Idade da Mídia nasce convivendo com palavras escritas nos cartazes, *outdoors*, embalagens, placas, frases em roupas, revistas, jogos, tela do computador; a escrita é presença obrigatória no mundo.

Na Idade da Mídia o leitor tem um encontro marcado com o diálogo. Tudo é muito rápido, e a satisfação é imediata como no *fast food*. É um mundo em construção, a cidade se transforma a cada dia; nada precisa estar pronto e acabado. O mundo é do aqui e agora. É preciso estar conectado, ligado sempre.

O ritmo da natureza é desconhecido. As frutas não dependem mais das estações, estão presentes o ano inteiro. Tudo é modificado para evitar a espera. A velocidade é uma necessidade incontornável. O diálogo é intermediado, os jovens se despedem para conversar pelo MSN, pelas redes sociais e se mostram ao mundo, veem e são vistos, produzem e consomem informações.

A comunicação é rápida e concisa, transformando o texto. A fragmentação não se inicia com a internet, mas era muito mais controlada. Estava presente no livro de anotações registrando ideias dispersas, na poesia concreta. Com a internet, a



fragmentação torna-se radical, o aprofundamento é substituído pelo *surf*. O texto perde o estilo literário tornando-se coloquial, encolhe e é cada vez mais curto, e com o mini blog, o *twitter* a expressão de ideias tem, no máximo, 140 caracteres. Instala-se a *tuiteratura*. Como diz o escritor Saramago⁶, em breve estaremos grunhindo novamente..

Há mais seguidores do que produtores de textos, de mensagens, no *Twitter*. Metade de todas as mensagens, entre os 200 milhões de usuários cadastrados do *Twitter*, é produzida por apenas 20.000 pessoas (0,01%) (Yahoo 2010). O privado e o público se confundem. Comunicar a hora do banho, de dormir, o que comer tem o mesmo valor que opiniões sobre questões sociais e políticas. É o leitor *nativo digital* que nasceu dominando as tecnologias existentes.

Para alguns autores, como Nicholas Carr⁷, este novo mundo é “emburrecedor”. Quando não se estimula algumas habilidades cognitivas, elas se perdem. Se a distração é constante, o pensamento não é o mesmo de quem tem o hábito de prestar atenção. O grande e intenso fluxo de informação causa excitação e libera substâncias no organismo gerando um vício, a necessidade de sentir sempre a mesma excitação. Sem o estímulo surge o tédio. Muitas pessoas não conseguem se desconectar, viver longe do celular e da internet, comprometendo as prioridades da vida. Um e-mail é mais importante que brincar com um filho, participar de uma rede social vale mais que receber ou visitar um amigo.

Há pesquisas que demonstram a adaptação do cérebro. A atividade cerebral de usuários de internet é maior, e outros circuitos dos neurônios são construídos. Não há um aumento de inteligência, mas os usuários da internet se acostumam a receber tudo pronto, da pipoca no micro-ondas a notícias processadas e comentadas. Uma metáfora da necessidade do “tudo pronto” sem nenhum esforço e suas consequências sociais está na sociedade dos gordinhos, no filme WALL-E.

Gilberto Dimenstein⁸ cita uma pesquisa de Clifford Nass, professor de psicologia social da Universidade de Stanford, sobre realizar muitas tarefas ao mesmo tempo, tornando o cérebro condicionado e menos funcional. Esse distúrbio, chamado de “cérebro de pipoca”, é como ter dentro da cabeça a agitação do milho em óleo quente, impedindo a concentração em apenas um assunto, lidar com coisas simples, como ler um livro, conversar sem interrupção, dirigir sem falar ao celular, perceber as emoções, trabalhar em equipe. É não saber focar o que é relevante, ter dificuldade para realizar projetos com um mínimo de linearidade, enfim, diferenciar o valor das informações.

Se temos leitores da fragmentação, dos textos curtos, temos também os que enfrentaram filas imensas no lançamento do livro do *Harry Potter*, que o leem ou ao livro *Crepúsculo*, com centenas de páginas, em pouco tempo. Magia e vampiros ainda despertam o interesse dos jovens para lerem livros impressos e com muitas páginas.

Nas estatísticas, o índice de leitura no Brasil aumentou 150% nos últimos dez anos. Passou de 1,8 livro por ano, em média, para 4,7 livros⁹. Embora 77 milhões de brasileiros não leiam e somente 3% tenham acesso a livros digitais, o dado é importante para quem imagina a morte do livro.

LEITOR NO PLURAL

Para Lucia Santaella¹⁰ há três tipos de leitores: meditativo, fragmentado e virtual, que se complementam.

O leitor meditativo contempla e medita. É o leitor do livro, do quadro, dos objetos imóveis. A leitura é complementada pela imaginação, e para ele o tempo não conta.

O leitor fragmentado, movente, nasce com o jornal. É o leitor que vive em cidades grandes povoadas de signos. É um leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta mas ágil. É o leitor de tiras de jornal... de fatias de realidade. Recebe muita informação em som, imagem, fala; transita entre as coisas e os signos na mesma velocidade da cidade. Esquece muito do que lê ou vê.

O leitor virtual tem diante de si o poder dos dígitos, que transformam qualquer informação numa mesma linguagem universal. Com a telecomunicação, os dados informáticos cruzam oceanos, continentes e hemisférios, e qualquer um em qualquer parte, conectado numa grande rede, tem acesso a eles com um simples *click*. Multimídia é sua linguagem, e o leitor navega na tela programando leitura, traçando rotas, acessando signos disponíveis para quem os quiser acessar, escolhendo nós que podem ser palavras, sons, imagens fixas ou em movimento. O acesso ao labirinto tem inúmeras possibilidades, e a viagem depende do interesse do navegador.

UMA IDEIA EM POUCAS PALAVRAS

O texto curto não precisa ser superficial, e pode ser poético. Alguns exemplos são os haicais e os microcontos.

O haikai é uma forma poética, de origem japonesa, que valoriza a concisão e a objetividade. Os poemas têm três linhas, contendo na primeira e na última cinco sílabas, e sete na segunda linha¹¹.

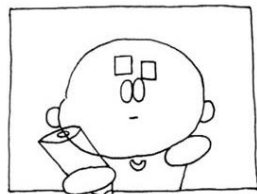
Alguns exemplos de haicais:

O pato, menina
é um animal
com buzina.¹²

Abaixo foram mantidas as imagens, pois os autores as incluíram na elaboração dos haicais Custódio¹³.



Microconto é uma narrativa concisa, breve e provoca um impacto no leitor pelo conteúdo, pela linguagem ou pelo ritmo. Diferente do haikai, é uma história em prosa. O leitor preenche as lacunas, construindo o que está por trás da história escrita. Como diz Jarbas Novelino¹⁴, o microconto é um item da cultura blogueira, uma história contada ou sugerida com economia de palavras.



meu hai-cai
mal começo,
cai.

Gedo
Peters

Como diz Carlos Seabra¹⁵ no seu site:

Seja seu destino (o do microconto) a publicação em celulares, camisetas, postais, folhetos na praia, cartazes nos postes, azulejos, hologramas, o mero esquecimento ou o lixo simplesmente, uma coisa posso afirmar: é muito divertido de escrever!

Alguns exemplos:

Um famoso microconto é citado por Italo Calvino¹⁶ em *Seis Propostas para o Próximo Milênio*, sobre a importância da “rapidez” na literatura:

Borges e Bioy Casares¹⁷ organizaram uma antologia de *Histórias breves e extraordinárias*. De minha parte, gostaria de organizar uma coleção de histórias de uma só frase, ou de uma linha apenas, se possível. Mas até agora não encontrei nenhuma que supere a do escritor guatemalteco Augusto Monterroso¹⁸: ‘*Cuando despertó, el dinosaurio todavia estaba allí*’.

Outros exemplos:

*Na casa assombrada, os fantasmas escondiam-se apavorados toda a vez que os novos moradores ligavam a televisão*¹⁹.

*Maria foi com as outras. Os ciúmes dele nunca incluíram as amigas: engano fatal*²⁰.

*Vende-se: sapatos de bebê, sem uso*²¹.

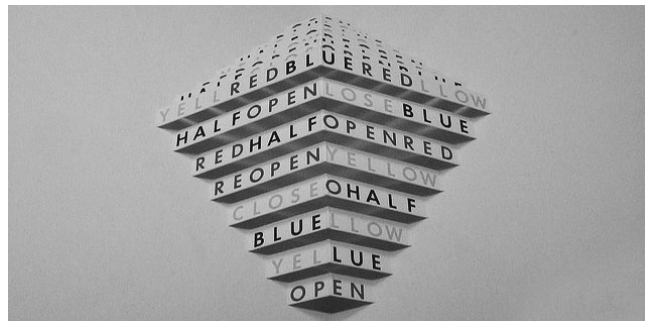
*Toda terça ia ao dentista e voltava ensolarada. Contaram ao marido sem a menor anestesia. Foi achada numa quarta, sumariamente anoitecida*²².

Textos concisos podem ser usados em diversos suportes, e alguns surpreendem. Podem ser os muros de uma cidade, pedras, móveis, caixas de fósforo, passaportes, ninhos etc.

A pedra é a experiência estética do paranaense Chemin, chamada de poedra.



Os Poemóviles, realização do poeta concreto Augusto de Campos²³, ao modo dos pop-up (livros em que imagens saltam das páginas, em dobraduras).



O microlivro “Dois Palitos”, de Samir Mesquita²⁴, com cinquenta microcontos, é embalado em uma caixinha de fósforos, retrabalhada artisticamente.



AS IMAGENS E A INTENCIONALIDADE DO OLHAR

No livro *Vida e morte da imagem*, Regis Debray²⁵ nos conduz por uma viagem no tempo sobre a interpretação da imagem. Revela a história de cada época e seu inconsciente na forma de olhar.

A imagem era esculpida e pintada. Era a mediação entre homens e deuses, entre vivos e mortos. Para vencer o medo da morte as pessoas representavam seus ídolos, deuses. O olhar diante da imagem era um olhar mágico, de curvar a cabeça, em reverência, um meio de adivinhação, defesa, enfeitiçamento, cura e iniciação. Uma mediação entre as sociedades dos seres visíveis e invisíveis.

Para Debray, o desenvolvimento da técnica de produção da imagem na pintura, na fotografia e no cinema substituiu o olhar mágico pelo olhar estético. O gosto, a estética é uma atividade sensorial, pelo corpo atinge-se a alma e, diante dos deuses, dos ídolos, se institui a dúvida. A produção da imagem revela o invisível por meio dos fenômenos visíveis.

Hoje, diante do olhar econômico o que conta é o que se vê. Ignora-se o discurso da verdade e da salvação, os ideais, e somente se considera a imagem. A equação da era visual é visível = real = verdadeiro. O que nos faz ver é também o que nos cega. Não há uma busca pelo invisível, o “eu vi” substitui o “eu compreendo”. É o tempo do “eu já vi, apareceu na TV ou estava na internet”.

Como ver bem sem admitir o invisível? O invisível não são anjos e duendes, mas a realidade de mitos e conceitos. A imaterialidade em alguns símbolos não pode ser traduzida em imagens, mesmo que elas sejam virtuais e estejam no espaço cibernético. Como pode existir um aqui sem que exista um lá; um agora sem o ontem e o amanhã; um sempre sem o jamais?

O olhar econômico transforma a imagem no real, mas ela é uma representação. Como resgatar o olhar estético?

Fotografia, cinema, televisão, computador, em um século e meio, foram do químico ao binário. As máquinas de ver tomaram conta da imagem. Há uma nova poética, uma reorganização geral das artes visuais.

O olhar define a intencionalidade, é a dimensão humana da visão. Não há olhar fortuito, há uma busca de sentido na imagem, um significado. Na imagem como no texto o significado depende das experiências de quem olha, das categorias de pensamento, da possibilidade de relações.

A dinâmica da imagem difere da natureza da palavra. A escrita é crítica, nos leva a um distanciamento, a imagem é narcísica. A escrita desperta as nossas defesas, a imagem as adormece, hipnotiza. A letra nos coloca em pé, e a imagem nos relaxa.

Um livro não pode ser lido por mais de uma pessoa ao mesmo tempo, mas uma pintura, um filme, um concerto podem ser compartilhados numa sala. A atenção vaga e flutuante interrompe a leitura, mas não impede de se assistir TV, ouvir música, navegar na internet. Diferente do texto, a voz, a música, a imagem nos fazem trabalhar com o corpo. O olhar apalpa ou acaricia, devora ou se insinua, toca de leve ou penetra. Agarra, prende e retém.

Cada nova técnica da produção da imagem cria um novo sujeito, renova seus objetos. A fotografia mudou a percepção do espaço, o cinema a percepção do tempo. O tempo da fotografia é o da fruição, depende do olhar e da admiração do espectador. O tempo do filme depende do tempo da projeção. A produção do filme determina seu tempo e seu ritmo.

Na TV tudo está próximo; o apresentador fala com o espectador, entra na sala. A notícia é o acontecimento, a imagem é a coisa, o mapa é o território. A TV aboliu a distância física, com a telepresença, e a distância entre os símbolos e a própria imagem.

Com os computadores a passagem do analógico para o digital, houve uma ruptura na história da imagem. A imagem informatizada torna-se imaterial, a visão passa a apreender um modelo lógico matemático que afeta tudo, o texto, a imagem, o som. O computador transforma a fotografia, o cinema e a televisão.

A imagem não é mais cópia de um objeto anterior a ela. Os objetos reais passam a imitá-la para poderem existir. A representação é colocada em questão. É possível visitar um prédio que ainda não existe, andar num carro inexistente, pilotar um falso

avião numa cabine verdadeira. Imagem e realidade tornam-se indistinguíveis.

Fotografia, cinema, televisão, computador, em um século e meio, foram do químico ao binário. As máquinas de ver tomaram conta da imagem. Há uma nova poética, uma reorganização geral das artes visuais.

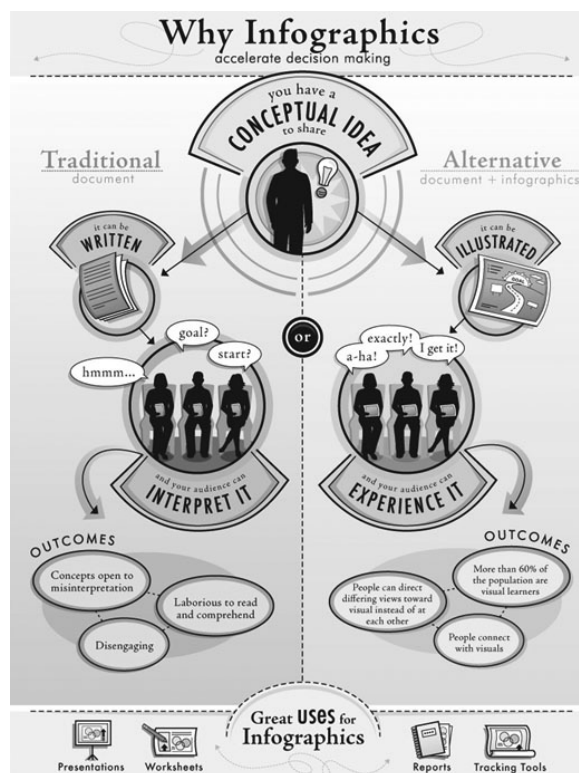
O que é visível é anterior à técnica, mas o registro das imagens analógica e digital transforma nossa percepção. “A técnica inventa o homem tanto quanto o homem inventa a técnica. O ser humano torna-se o prolongamento de seus objetos, da mesma maneira que os objetos tornam-se o prolongamento do ser humano”²⁶.

O prazer diante da imagem envolve uma estética, um saber mesmo rudimentar sobre a arte, a técnica de sua produção, a intencionalidade do olhar. Diante de uma bela imagem fotográfica reconhecemos as dificuldades para captação e registro daquele determinado instante. A fruição do espectador da imagem é associada ao prazer de quem a produziu. “O prazer da imagem é sempre o prazer de ter acrescentado um objeto aos objetos do mundo.”²⁷

OS INFOGRÁFICOS

Infográficos são representações visuais de informação. São um recurso muitas vezes complexo, que pode usar a combinação de fotografia, desenho e texto.

No exemplo a seguir, o infográfico²⁸ explica o porquê do uso da infografia.



Fonte: Alves (2009).

Um conceito, uma ideia comunicada pela escrita é interpretada pelo leitor, e pode dificultar a sua compreensão. Como 60% da população aprendem mais facilmente com o uso de imagens, o infográfico, ao usar ilustrações, facilita a comunicação tornando a compreensão mais efetiva.

No site <<http://www.youtube.com/watch?v=5DBA-kCQ2m8>>²⁹ pode-se acompanhar a produção de um infográfico pela TV FIZ.

Os infográficos em ambiente digital podem ser animados, com o uso do som e imagens em movimento. Um infográfico com desenhos e texto associados à palestra de Ken Robinson³⁰, sobre mudança de paradigmas em educação, pode ser visto em <<http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcdGpL4U>>.

O INTERNETÊS³¹

“Td de bom p vc. Xau, bju!, Blz, t+!” Se você entendeu a mensagem: “Tudo de bom para você. Tchau, beijo. Beleza, até mais” você domina o internetês.

Esta “linguagem” surgiu no meio online para acelerar a comunicação entre usuários. É usada em salas de bate-papos, sites de relacionamento, difundida em todas as idades, mas principalmente entre adolescentes. A ideia é facilitar a escrita substituindo-se as palavras por abreviações e usar a fonética para as simplificações. Assim, a palavra aqui é substituída por *aki*, cabeça por *kbeça*. Para eliminar os acentos substituem-se palavras como **não** por “*naum*”, e **é** por *eh*. Outras palavras são criadas como o verbo twitar, que significa enviar uma mensagem no miniblog *Twitter*.

Para falar das emoções usam-se os *emoticons* (emotion = emoção + icon - ícone). Alguns exemplos.

:)	:S	o_o	=/	:(
:D	=S	0_0	CONFUSÃO OU RESPOSTA A UM COMENTÁRIO INÚTIL	:{(
XD	:?	>.>	TIMIDEZ	=[
=]	0.0	<.<	GATINHA, QUER TC?	=(
=)	0.0	^..^	RAIVA	T_T
BD	0.0	*.*	CHORANDO TRISTE	:S
SORRINDO FELIZ	:o*	0.0	\$\$\$	<:
	BEIJINHO	0.0	@_@	
		0.0	@_@	
		0_0	^..~	
S2			:)	
<3			:	
CORAÇÃO	:p		PISCADA	
	=p		MELHOR NEM DIZER O QUE ESTOU PENSANDO	
	XP		MONSTRINHO	
9_9	MOSTRANDO A LÍNGUA	--	BEIJO APAIXONADO	
OLHOS VIRADOS	SARCASMO IRONIA DESCONFIANÇA	m		
CHATICE		v./	DUAS PESSOAS EM UM CLIMA	

Fonte: Amoroso (2009)³².

A adaptação da linguagem não surgiu com a internet. A língua do **p**, uma brincadeira de criança, é um exemplo. Colocava-se um **p** antes de cada sílaba, construindo-se uma língua especial para conversar com a tribo de amigos.

Os *emoticons* têm também origem anterior ao computador. No uso do código Morse (1850) usava-se o número 73 para terminar uma comunicação informal, significando abraços e

beijos, e em comunicações mais formais significava cordialmente. Como hoje, buscava-se simplificar a comunicação, diminuir o número de batidas no teclado.

Alguns internautas garantem que há mais de 500 símbolos para a comunicação por meio do internetês. Alguns educadores acreditam que está havendo uma corrupção da língua. Para aprender a grafia das palavras é necessário memorizá-las na leitura, e como pode haver melhora na aprendizagem da língua se os jovens hoje se comunicam como se estivessem usando a estenografia? Para outros educadores o uso da língua para comunicação pela internet, ou celular, se restringe a esse meio, e não compromete outros tipos de comunicação pela escrita. De qualquer maneira, quem trabalha com jovens, *nativos digitais*, não pode ignorar o internetês.

HIPERTEXTO E HIPERMÍDIA

A escrita evoluiu da completa linearidade, com o texto sem pontuação ou parágrafo, para uma organização em árvore, pela hierarquização de conteúdos. Sumários ou indicações de matérias, como jornais e revistas, perderam a materialidade do papel ao entrarem na rede, transformando-se em hipertextos com a ligação entre blocos de conteúdos, propiciando a cada usuário uma navegação pessoal. Como afirma Pierre Levy³³, o hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós são conteúdos apresentados em palavras, imagens, gráficos, seqüências sonoras, textos mais complexos que, por sua vez, também podem se configurar em novos hipertextos.

As enciclopédias também foram precursoras do hipertexto, permitindo ao leitor acessar conteúdos segundo seu interesse, sem necessidade de uma leitura contínua e linear. Com a possibilidade do texto digital, os blocos puderam ser organizados e associados a imagens e sons. A leitura do hipertexto passou a ser multimídia.

O cientista e professor do MIT (Massachusetts Institute of Technology) Vannevar Bush³⁴ escreveu, em 1945, o artigo *As we may think*, em que falava do paradoxo, referindo-se, de um lado, à incrível capacidade de os seres humanos produzirem conhecimento e, de outro lado, à limitação para o acesso ao conhecimento organizado. Ele imaginou uma máquina fantástica que pudesse armazenar todo o conhecimento humano sob a forma de textos, imagens fixas e em movimento e sons, que ele chamou de Memex, e que oferecia, também, a possibilidade de acessar as informações armazenadas rapidamente.

Douglas Egelbart³⁵, nos anos 60, desenvolve o projeto Augment, que é o primeiro sistema digital de produção coletiva baseado no hipertexto. Ele desenvolveu vários dispositivos como o sistema online, o mouse, o sistema de interface gráfica, o e-mail, o processador Word, entre outros. Se Bush idealizou a máquina, foi Egelbart quem a criou.

Theodore Nelson³⁶ apresentou em uma palestra o projeto Xanadu, em 1965. O projeto tinha muito da máquina de Bush, era um sistema para escrever e ler por meio de blocos de textos que o leitor poderia modificar se quisesse. Usou a expressão hi-

pertexto para descrever essa ideia de uma escrita não sequencial, um texto que se bifurca e que permite ao leitor fazer escolhas para a sua leitura.

O hipertexto muda a relação de autor e leitor, de produção e consumo. Há uma redefinição dos papéis, e são desenvolvidas novas competências para a escrita e a leitura. A narrativa contempla diversos pontos de vista, não tem um começo e um final, possibilitando o diálogo. O leitor pode seguir os *links* de indicações de novas relações de conteúdo ou ignorá-las. O texto se constrói pelas escolhas, e o *link*, uma nova pontuação, remete o leitor para novas leituras.

Vamos imaginar um mundo com imagens fixas e em movimento, sons, textos em que é possível intervir, simultaneamente, em cada um desses estímulos em qualquer ordem. Os estímulos visuais e sonoros, no futuro, poderão incluir o olfato e o paladar. A hipermídia permite brincar, interagir com todos os estímulos, na sequência que se desejar, construindo um caminho próprio. A hipermídia integra as características do hipertexto com o enfoque da multimídia interativa, oferecendo ao usuário uma nova forma de acessar a informação e gerar conhecimento.

Vicente Gosciola³⁷, professor e pesquisador do Centro Universitário Senac e da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), define assim a hipermídia:

conjunto de meios que permite acesso simultâneo a textos, imagens e sons de modo interativo e não-linear, possibilitando fazer links entre elementos de mídia, controlar a própria navegação e, até, extrair textos, imagens e sons cuja sequência constituirá uma versão pessoal desenvolvida pelo usuário.

Para Gosciola, a hipermídia é o meio e a linguagem das “novas mídias”, às quais pertencem a internet, os jogos de computador, o cinema interativo, o vídeo interativo, a TV interativa, as instalações informatizadas interativas e os sistemas de comunicação funcionais, entre outros, e suas respectivas interfaces. A capacidade de conteúdo da hipermídia é imensa.

A forma de contar uma história real ou inventada é uma narrativa que em cada meio possui uma linguagem característica. É assim com o livro, com o cinema, com o rádio e com a televisão.

Os diferentes meios interferem na narrativa de seus antecessores.

A hipermídia contempla as narrativas dos meios interativos que a compõem, e também cria uma narrativa diferente e peculiar.

A hipermídia prevê a intervenção do usuário a cada momento. A interatividade é necessária para compor um caminho não linear que o roteiro da hipermídia deve prever. Gosciola³⁸ afirma que

uma hipermídia de tamanho médio, com algo em torno de mil telas, traz muita dificuldade ao roteirista em prever interação entre a obra e o utilizador, ou quais telas e em que

ordem o utilizador seguirá. O roteiro tem o papel de definir os possíveis caminhos pelos quais o utilizador poderá circular. No livro *Roteiro para novas mídias – do game à TV interativa*³⁹, lança a possibilidade de um modelo fundamentado no princípio da incerteza da física quântica, em que, por mais que o roteirista tente manter o controle dos caminhos traçados pelo utilizador, é impossível saber quando ele passará por um determinado conteúdo.

As diversas mídias atingem cada vez mais rápido um número maior de pessoas. Nos Estados Unidos, para atingir 50 milhões de usuários o rádio levou 38 anos, a TV de sinal aberto levou 13 anos, a paga 10 e a internet apenas 5 anos.

O *game*, ou jogo, foi uma das primeiras experiências de interatividade na programação de TV convencional. A inspiração da narrativa da hipermídia também são os jogos.

CONTAR HISTÓRIAS

Cada um dos meios tem sua própria linguagem e constrói sua narrativa através do tempo. No cinema, por exemplo, a primeira imagem de um trem em movimento assustou os espectadores. Levou tempo para se desenvolver o “enquanto isso” na linguagem cinematográfica. Foi preciso explorar, por exemplo, cena de uma família sentada na mesa de jantar, depois um carro vindo na estrada, o carro não parando e entrando na mesma sala, fazendo o intercruzamento das cenas. Foi uma construção para desenvolver a narrativa das imagens em movimento.

As narrativas se tornam cada vez mais complexas e, às vezes, esquecemos o tempo necessário para sua construção. Por exemplo, no filme *Pulp Fiction* a cena inicial do filme é compreendida no final. No filme *Antes da chuva* questiona-se onde é o começo, o meio e o final do filme. As inserções de elementos digitais na narrativa nos levam ao questionamento do que é o real e o construído. Os dinossauros no filme *Jurassic Park*, por exemplo, são criações digitais, e os personagens reais interagem com eles como se estivessem presentes nas cenas.

Alguns elementos da narrativa, como o plano sequência, nos fazem ver com os olhos do personagem. Desde o início do cinema

este recurso da câmera subjetiva, gravação em primeira pessoa, foi usado acoplando-se câmeras sobre veículos como automóveis, aviões e navios. A incorporação definitiva do plano sequência está ligada a criação das *steadicams*, coletes em que a câmera é acoplada e o *cameraman* se desloca como se fosse o próprio personagem. Um exemplo desse uso pode ser visto no filme *O iluminado*, dirigido por Stanley Kubrick.

A decupagem é outro recurso da narrativa. Por exemplo, um personagem se desloca por um beco com diversos elementos

■

*Nos Estados Unidos, para
atingir 50 milhões de usuários
o rádio levou 38 anos, a TV de
sinal aberto levou 13 anos,
a paga 10 e a internet
apenas 5 anos.*

■

de perseguição em terra e também pelo ar. O espectador vê o personagem se deslocando por terra e ouve o som de um helicóptero, o que indica a presença de outro elemento importante. O espectador vê os elementos do beco, depois o helicóptero, novamente outros elementos do beco observados pelo personagem. O espectador acompanha a cena por diferentes ângulos, com mais ritmo, e soluciona-se assim a complexidade de apresentar vários elementos numa mesma situação.

A narrativa conta, também, com o recurso da profundidade de campo, que oferece ao espectador, ao fundo do mesmo campo de visão, informações tão importantes como as que estão em primeiro plano. Em *Cidadão Kane* a profundidade de campo foi muito usada. O espectador decide para onde olhar e tem conclusões diferentes em relação ao que vê. Para alguns autores, este recurso de linguagem iniciou a não linearidade do cinema.

A elipse é outro recurso de linguagem na narrativa para a passagem de tempo. Há uma sequência no presente e a seguir em outro tempo (futuro ou passado). Um exemplo clássico de elipse está no filme *2001 - Uma odisseia no espaço*. Um osso, num tempo da origem do homem, é lançado ao espaço girando e aparece, na sequência, uma estação espacial girando no século XXI.

Os elementos de linguagem do cinema foram incorporados aos jogos eletrônicos. No *game* *Doom* o usuário persegue e mata na primeira pessoa. No *Myst* a profundidade de campo é um recurso de cena com objetos interativos diferentes e com a mesma importância para serem explorados. A elipse não é gradual como no cinema, usada na maioria dos jogos aparece nas mudanças de tela indicando transição das relações de espaço e tempo.

Para Nora Paul⁴⁰, diretora do Instituto de Estudos de Novas Mídias da Universidade de Minnesota, nos EUA, em seu artigo “Elementos das Narrativas Digitais”, a narrativa digital possui uma taxonomia composta pelos seguintes elementos:

- **Mídia:** forma de expressão ao vivo ou gravada e editada.
- **Ação do usuário:** ação de quem assiste ou muda o processo. Depende da possibilidade de escolhas para mudanças mais determinadas ou flexíveis.
- **Relacionamento do usuário:** pode ser aberto ou fechado. Aberto se permite intervenção no conteúdo e/ou outros personagens, fechado se fixo e linear.
- **Contexto:** oferece ou não conteúdo adicional por meio de *links*. A narrativa pode ser hipermediática, com uso de *links*, ou autoexplicativa. Os links podem ser embutidos ou paralelos, internos ou externos, suplementares e/ou duplicativos, contextuais, relacionados ou recomendados. Pode oferecer ou não a possibilidade de viver um personagem num ambiente independente ou não.
- **Comunicação:** pode ser unidirecional ou bidirecional, linear ou com múltiplas entradas. Pode oferecer a possibilidade de o usuário se mover do conteúdo para um espaço de comunicação (chat, lista de discussão, e-mail) A comunicação será de um-a-um, um-para-vários, vários-para-um e muitos-para-muitos. Quanto ao direcionamento, a comunicação pode ser síncrona ou assíncrona, com ou sem moderação (supervisão e/

ou edição). Em relação ao objetivo, pode ser troca de informações, registro e/ou comércio.

A navegação é importante para as narrativas da hipermídia, e está relacionada aos links oferecidos ao usuário para que seja remetido a outros ambientes e situações; são escolhas disponíveis. É importante conhecer a gramática da navegação para uma boa usabilidade. Armadilhas, como clicar um *link* e ficar preso em uma página sem ter como voltar ou avançar; sair do local sem querer e ter que recomeçar, além de irritarem o usuário o levam a desistir de continuar a navegação.

Os GAMES

Brincar é uma atividade humana que remonta aos primórdios da humanidade. Aristóteles classificou as várias dimensões humanas em *homo sapiens* (o que conhece e aprende), *homo faber* (o que faz, produz) e *homo ludens* (o que brinca, cria), explicitando a importância dessa atividade para o homem.

O historiador holandês Johan Huizinga⁴¹ (1872-1945), desde o começo do século, defendia o ser humano como *Homo Ludens*, encarando o jogo como presente em tudo que acontece no nosso universo cultural, sendo o lúdico mais antigo que a cultura.

O jogo é uma brincadeira com regras que serve para entreter, divertir, distrair, passar o tempo com prazer. As formas de jogar são as mais diversas na história do homem. Os jogos hoje podem ser violentos e cruéis, como eram os jogos de luta nos circos romanos, adaptados através dos tempos. Podem ser leves e inofensivos como o *jogo da velha* ou o *dominó*. Podem ser uma brincadeira individual ou ser jogados em equipes, como os jogos de futebol.

Atualmente os jogos eletrônicos, os *games* de computador e console são reconhecidos como um dos maiores mercados do mundo. De acordo com dados da Entertainment Software Association (ESA), especializada no mercado de *games*, as vendas de títulos por meios digitais representaram 24% do total de *games* comercializados em 2010. Ao todo, esse mercado acumulou US\$ 3,8 bilhões, marca que ultrapassa os R\$ 6 bilhões.

Os números incluem a venda de jogos completos, DLCs, adicionais, *games* sociais ou para celular. Além disso, o relatório da ESA aponta que US\$ 25,1 bilhões (cerca de R\$ 40 bilhões) foram gastos em acessórios e outros materiais utilizados dentro de *games*. Usuários de jogos de celular representaram 55% do total acumulado pelo segmento.

A ESA também traçou um perfil dos usuários de meios digitais na compra de jogos.



Um terço dos jogadores são mulheres com cerca de 18 anos. A maior renda foi obtida por jogos com censura livre (44%), enquanto 24% vieram de jogos para maiores de 17 anos. Os títulos indicados para adolescentes com mais de 13 anos representaram 19,5%, e os para maiores de dez anos, 12,5%.

Pesquisa sobre o mercado, feita pela ABragames em 2009, contabilizou 42 empresas que produzem software para jogos eletrônicos no Brasil, mais concentradas em São Paulo. O faturamento da indústria brasileira representa 0,16% do faturamento mundial com jogos eletrônicos⁴².

Apesar da importância dos *games*, eles são alvo de severas críticas de alguns, considerados vulgares, nocivos, incentivando a violência e a agressividade de crianças e jovens. Para outros, eles se constituem em um gênero artístico e devem ser julgados como tal.

As narrativas dos *games*, como de outras formas nos diversos meios de comunicação, dependem de dois elementos: personagens e ações. A narrativa pode ser fechada, com as decisões definidas pelo autor, como pode ser aberta, num contínuo que permite ao usuário alterar os personagens e intervir nas ações de forma limitada ou totalmente ilimitada, como nos *games* do tipo RPG (*role playing game*).

Vicente Gosciola⁴³, em *A linguagem audiovisual do hipertexto*, em função dos muitos estudos realizados nesta área classifica as narrativas que tiveram origem na Grécia Antiga em jogos de luta e jogos épicos. Nos jogos de luta, como na Grécia, os personagens se enfrentam. Os jogos épicos se desenvolvem em uma situação geográfica irrestrita, em diversos planos que podem ser transponíveis, em função de o jogador vencer desafios, passando por um tipo de evolução que corresponde ao épico da narrativa da Grécia Antiga. A narrativa pode ser, então, em um ambiente restrito, imutável na forma dramática ou promover o deslocamento, a mutação do protagonista, como na forma épica.

Os *games* de luta são determinados pelo confronto dramático entre dois personagens. Nos *games* de esporte o grande diferencial é a ação, simulação e estratégia, desenvolvimento épico, ampliação das possibilidades, superar barreiras, mesmo que haja combate.

Na década de 90 tem início o *Role Playing online*, em que os jogadores escolhem os personagens e o roteiro somente é conhecido pelo mestre, o coordenador do jogo. No RPG, que é um jogo de interpretação, não há vencedores no jogo, todos ganham. A interatividade contínua, segundo Brenda Laurel⁴⁴, pesquisadora americana de narrativa interativa, é fundamental

em um *game*. Para ela, o relacionamento com a interface do *game* é uma atividade cognitiva e prioritária em atividades homem-computador, em que o computador é meio e não ferramenta. É preciso eliminar todos os cliques supérfluos para o jogador ter uma interface invisível, sentindo-se imerso no jogo. Da mesma maneira que um espectador, na sala de cinema, vive a história não percebendo a presença de aparatos como tela, caixa de som, projetor.

A construção dos jogos exige uma equipe de profissionais competentes para a elaboração do roteiro, o *design* dos ambientes, a programação da interatividade. O *The X-File game*, por exemplo, contou com oito roteiristas, seis *designers*, oito programadores, diretor de fotografia, compositor das músicas, produtores de vídeos, editor e equipe para pós-finalização do vídeo. Este *game* foi desenvolvido em quatro anos de trabalho.

O jogo é a relação do jogador com um mundo imaginário. O desenvolvimento da tecnologia permite a criação de um mundo cada vez mais sofisticado. O que antes era um universo construído por palavras e imagens rudimentares é hoje composto por imagens em três dimensões e objetos semelhantes aos do mundo real. Os personagens podem ser criados pelo jogador, iguais ou muito diferentes dele. Os *avatares* entram no jogo segundo as características atribuídas pelo jogador.

Descobrir as regras deste mundo imaginário é o desafio do jogador, e assim ele se movimenta, vence obstáculos, cria e convive com novos objetos, personagens, pode recriar novos mundos, e a imaginação é o limite.

A linguagem e a narrativa dos jogos estão em construção, e é difícil imaginar qual será o futuro. Hoje, tem-se incorporado os movimentos do corpo, os sons como formas de controle. Como essas possibilidades irão compor novos jogos agregando ainda, possivelmente, paladar e olfato é difícil de prever.

Os jogos online reúnem muitos jogadores ao mesmo tempo ao redor do mundo. O jogo mais famoso com multiusuários é o *Everquest*, com mais de 500 mil assinantes pagantes.

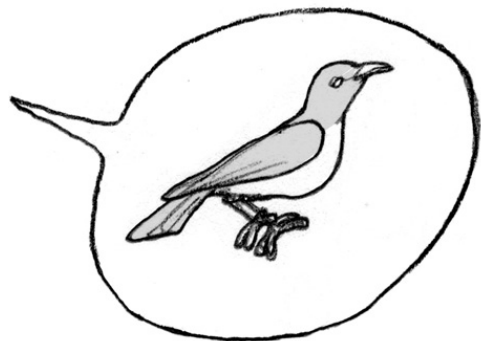
Há um número incontável de jogadores reunidos em comunidades para discutir, apresentar soluções, alternativas e comentários sobre os mais diferentes jogos existentes, tendo como interesse jogar e conversar a respeito.

Os jogos continuam mobilizando o interesse do ser humano, atendendo à mesma necessidade do passado em se divertir, em passar o tempo, realizada quantitativa e qualitativamente de forma diferente e que ninguém sabe dizer como será amanhã.

E A EDUCAÇÃO, COMO FICA?

Neste mundo repleto de informação, a preocupação de alguns centros de pesquisa é substituir a informação pela criatividade, criar espaços educativos contemplando o caos, a flexibilidade, a diversidade e o estímulo ao contato humano para que o adulto brinque com o conhecimento. Substituir a flexibilidade pela disciplina.

No Mídia LAB do MIT, conforme relato de Gilberto Dimenstein⁴⁵, há um espaço com essas características em que o



aluno tem que apresentar algo realmente consistente, inovador e criativo – o que exige muito experimento e leitura.

Alguns exemplos de projetos, desenvolvidos pelos alunos nesse laboratório, são celulares para detectar problemas de visão, tecidos inteligentes que se adaptam ao corpo, robôs para executar ópera no palco, carros que não poluem, com motor nas rodas, e por aí vai... É a transformação da era da informação em era da criatividade. Esse novo foco exige repensar o ensino, incentivando o desenvolvimento de projetos a partir do estudo.

Como diz Cesar Coll⁴⁶, os novos cenários educacionais questionam o ponto em que começa e termina a ação das escolas e professores: as paredes dos estabelecimentos escolares. No futuro, os processos educacionais devem acontecer onde existam tecnologias disponíveis para mediar aprendizes, conteúdos e professores, o que pode indicar três cenários paralelos. Em primeiro lugar, salas de aulas e escolas cada vez mais “virtualizadas”, com mais e melhores infraestrutura e equipamentos de TIC e com projetos pedagógicos e didáticos que contemplem essas tecnologias para o ensino e a aprendizagem. Em segundo lugar, a expansão das salas de aula para outros ambientes, como bibliotecas, museus, centros culturais etc., onde seja possível desenvolver atividades educacionais. Em terceiro lugar, um cenário global e onipresente, uma espécie de “megaescola” em que o desenvolvimento das tecnologias móveis e das redes sem fio propicie o aprendizado em qualquer lugar e situação.

É necessário que os educadores conheçam as novas tecnologias de informação e comunicação, percebam o que elas oferecem e repensem as situações de ensino, contemplando-as. Atualmente, a atitude mais comum é ignorá-las ou então usar a tecnologia sem levar em conta a sua linguagem específica. Por exemplo, há escolas que oferecem todo o material didático aos alunos em *tablets* com apostilas sem linguagem interativa.

Há educadores que criticam os jogos e ignoram que para jogar é necessário ter concentração e o desenvolvimento de habilidades cognitivas como, segundo pesquisadores da Universidade da Califórnia⁴⁷, a atenção visual, a representação espacial, o descobrimento indutivo, a representação icônica e a construção de gênero. São habilidades que influenciam o cotidiano, como, por exemplo, a leitura de mapas antes restrita a oficiais militares e que hoje é feita por grande parte da população na leitura de mapas de metrô, de feiras e exposições, cidades etc. O uso de ícones é outro fato, presente nos manuais de funcionamento de máquinas, na montagem de artefatos e na comunicação em aeroportos, facilitando a localização e a identificação de pontos fundamentais do espaço mesmo sem o domínio da língua.

O nativo digital não é apenas consumidor, mas quer participar. A prática do diálogo o faz rejeitar discursos longos e fechados. Como a educação pode lidar com esse aspecto? O que se tem feito a respeito, nas condições oferecidas pelo ensino? Como criar condições para as escolhas que o jovem hoje faz no isto ou aquilo do hipertexto e da hiperímia?

*Quem sabe, no futuro,
as situações de ensino se
tornem obras abertas, com
a interferência do aluno nos
diversos elementos?*

A escolha está relacionada, segundo Sheena Iyengar⁴⁷, professora da Universidade de Columbia, nos EUA, especialista em análise de decisão, ao sentido que ela tem em determinada cultura. Escolher para um oriental e um ocidental é muito diferente. Na cultura ocidental o número de escolhas possíveis em uma situação pode levar a um “afogamento”, a uma paralisia diante de uma pluralidade de opções.

Uma das pesquisas realizadas por Sheena Iyengar foi organizar estandes de degustação de geleias em um shopping de Edison, NJ, o Menlo Park Mall, para observar a reação ao número de escolhas. Ela observou a frequência de pessoas nos estandes e a compra de geleias. Um dos estandes possuía 24 geleias diferentes, e o outro 6 tipos. O estande com 24 geleias foi muito mais frequentado, provavelmente, por estimular a curiosidade das pessoas. Quanto maior a possibilidade de escolhas, mais o consumidor é atraído. Mas, o estande com 6 geleias vendeu muito mais. No estande de 6 geleias 30% das pessoas compraram, e no de 24 geleias a compra foi de 6%. O resultado deste e de outros trabalhos dessa pesquisadora nos faz refletir sobre as escolhas oferecidas na navegação aos usuários.

Outro desafio é a questão das multitarefas × atenção. Ao realizar multitarefas, como falar ao celular, mandar e-mail, acessar um site de pesquisa e redigir o trabalho solicitado pelo docente, tudo ao mesmo tempo, o tempo todo, os jovens acreditam que fazem bem feito todas as tarefas. Algumas pesquisas indicam o contrário. Como a educação pode contribuir para que os jovens percebam a necessidade da atenção dirigida em algumas situações a uma única tarefa?

A mudança é a constante em nosso tempo. Vivemos sempre o dilema de compreender a cada dia nosso mundo. Quem sabe, no futuro, as situações de ensino se tornem obras abertas, com a interferência do aluno nos diversos elementos? Isso nos remete aos parangolés de Oiticica, capas que somente tinham sentido se vestidas pelos espectadores que se tornavam, então, espectadores/participantes.

E como diz o poeta Raul Seixas⁴⁸:

É chato chegar
A um objetivo num instante
Eu quero viver
Nessa metamorfose ambulante

NOTAS

- 1 PLATÃO. **Diálogos: Menon, Banquete, Fedro 1**. Rio de Janeiro: TecnoPrint, [1992].
- 2 QUEIROZ, R. de C. R. de. A informação escrita: do manuscrito ao texto virtual. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 6., 2005, Salvador. **Informação, conhecimento e sociedade digital**: trabalhos apresentados no evento. Salvador: UFBA, 2005. Disponível em: <http://www.cinform.ufba.br/vi_anais/docs/RitaQueiroz.pdf>. Acesso em: maio 2011.
- 3 ADLER, M. H. **The writing machine**: a history of the typewriter. London: Allen & Unwin, 1973.
- 4 8pen reinventa teclado para smartphones Disponível em **Olhar Digital** <http://olhardigital.uol.com.br/produtos/digital_news/8pen-reinventado-teclado-para-smartphones>. Acesso em: maio 2011.
- 5 IMPRESSORA 3D, maquetes eletrônicas, maquetes físicas. **Jornal da Globo**, 24 jul. 2009. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=-erLtnV1Kpc>>. Acesso em: maio 2011.
- 6 SARAMAGO, J. José Saramago fala sobre Twitter, Lula e seu novo livro. In: MIRANDA, A. **Prosa online [blog]**. Rio de Janeiro: O Globo, 26 jul. 2009. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2009/07/26/jose-saramago-fala-sobre-twitter-lula-seu-novo-livro-208101.asp>>. Acesso em: maio 2011.
- 7 CARR, N. Is google making us stupid? What the internet is doing to our brains. **The Atlantic**, July/Aug. 2008.
- 8 DIMENSTEIN, G. [Coluna] Cotidiano. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 3 jul. 2011.
- 9 RETRATOS da leitura no Brasil. [S.l.]: Instituto Pró-Livro, [2007?]. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>>. Acesso em: maio 2011.
- 10 SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.
- 11 RESPI, G. **Hai-cai. jan. 2008**. Disponível em: <<http://grespi.wordpress.com/>>. Acesso em: jul. 2011.
- 12 FERNANDES, M. **Hai-Kais**. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- 13 CUSTÓDIO, J. R. F. o. **Haikais**. Disponível em: <<http://www.custodio.net/haikai/haikai09.html>>. Acesso em: jul. 2011.
- 14 BARATO, J. N. **Boteco escola**: ensaios sobre o uso de blog em educação. Disponível em: <<http://jarbas.wordpress.com/>>. Acesso em: maio 2011.
- 15 SEABRA, C. **Microcontos do Carlos**: coletânea de microliteratura de Carlos SEABRA. Disponível em: <<http://microcontosdocarlos.blogspot.com/>>. Acesso em: maio 2011.
- 16 CALVINO, Í. **Seis propostas para o novo milênio**. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- 17 BORGES, J. L.; BIOY CASARES, A. **Cuentos breves y extraordinarios**. Buenos Aires: Losada, 1955.
- 18 MONTERROSSO, A. **El dinosaurio**. 10 nov. 2010. Disponível em: <<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/monte/dinosau.htm>>. Acesso em: maio 2011.
- 19 SEABRA, C., *op. cit.*
- 20 BARATO, J. N. o., *op. cit.*
- 21 HEMINGWAY, E. apud TAVARES, B. **Contos com 6 palavras**. 31 maio 2007. Disponível em: <<http://www.cronopios.com.br/site/colunistas.asp?id=2468>>. Acesso em: maio 2011.
- 22 DA PIEVE, B. apud MIRANDA, A.; ALMEIDA, E.; NAVEGA, T. Pela microliteratura. **O Globo**, 5 jul. 2010. [Caderno] Megazine. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/megazine/mat/2010/07/05/pela-microliteratura-917069423.asp>>. Acesso em: maio 2011.
- 23 CAMPOS, A. de. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/augustodecampos/poemas.htm>>. Acesso em: maio 2011.
- 24 MESQUITA, S. Disponível em: <<http://www.samirmesquita.com.br>>. Acesso em: maio 2011.
- 25 DEBRAY, R. **Vida e morte da imagem**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- 26 GOURHAN, L. **Evolução e técnicas, II: meio e técnicas**. Lisboa: Edições 70, 1984.
- 27 DEBRAY, R., *op. cit.*
- 28 ALVES, A. **Infografia em base de dados**. 2009. Disponível em: <<http://infografiambasededados.files.wordpress.com/2009/12/ilustra7.jpg>>. Acesso em: maio 2011.
- 29 TV Super e FIZ: como fazer infográficos. 27 jun. 2007. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=5DBA-kCQ2m8>>. Acesso em: maio de 2011.
- 30 ROBSON, K. **RSA Animate - Changing Education Paradigms**. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>>. Acesso em maio de 2011.
- 31 EISENKRAEMER, R. E. Leitura digital e linguagem cifrada dos internautas. **Revista Texto Digital**, Florianópolis, ano 2, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.textodigital.ufsc.br/>>. Acesso em: jul. 2011.
- 32 AMOROSO, D. **Curiosidades sobre emoticons e abreviações**. 2009. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/1515-curiosidades-sobre-emoticons-e-abreviaco.es.htm>>. Acesso em: jul. 2011.
- 33 LEVY, P. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Ed. 34, 2004.
- 34 BUSH, V. As we may think. **The Atlantic Magazine**, jul. 1945. Disponível em: <<http://www.theatlantic.com/unbound/flashbks/computer/bush.htm>>. Acesso em: maio 2011
- 35 A HISTÓRIA do hipertexto. Porto: Instituto Politécnico do Porto, [200-]. Disponível em: <<http://www.portic.es.ipp.pt/oficina3.html?curso=2&nivel=1&subnivel=3>>. Acesso em: maio 2011.
- 36 A HISTÓRIA, *op. cit.*
- 37 GOSCIOLA, V. A linguagem audiovisual do hipertexto. In: FERRARI, P. **Hipertexto, hipermídia**. São Paulo: Contexto, 2007.
- 38 GOSCIOLA, Vicente. Entrevista. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2004.
- 39 GOSCIOLA, Vicente. **Roteiro para novas mídias**: do game à TV interativa. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2004.
- 40 PAUL, N. Elementos das narrativas digitais. In: FERRARI, P. **Hipertexto, hipermídia**. São Paulo: Contexto, 2007.
- 41 HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- 42 ARRAIS, D. **Mercado de games no Brasil é restrito e sofre com a pirataria** Folha de S. Paulo, São Paulo, 4 abr. 2009, disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u545670.shtml>>. Acesso em maio de 2011.
- 43 GOSCIOLA, *op.cit.*
- 44 LAUREL, Brenda. **Computer as theater**. 6. ed. [S.l.]: Reading, Addison-Wesley, 1998.
- 45 DIMENSTEIN, Gilberto. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 15 abr. 2011.

- ⁴⁶ COLL, C. Educação e aprendizagem no século XXI. In: COLL, C. *et al.* **Psicologia da educação virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ⁴⁷ GREENFELD, P. M.; COCKING, Rodney R. **Interacting with video**. New Jersey: Ablex, 1996.
- ⁴⁸ IYENGAR, S. Exposição **A arte de escolher** apresentada em vídeo no link <<http://www.youtube.com/watch?v=IDq9-QxvsNU>>. Acesso em julho de 2011.
- ⁴⁸ SEIXAS, R. **Metamorfose ambulante**. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/raul-seixas/48317/>>. Acesso em: 5 mar. 2004.



ABSTRACT

Ivete Palange. Text, hypertext, hypermedia: a shifting metamorphosis

Speech and writing are part of the memory of man. Technological development has led to the evolution of writing and to its' reproduction, altering human perceptions. The metamorphosis from writing on stone and bricks toward virtual text has changed the reader as well as the act of reading. Technology also alters images and transforms our gaze, going from aesthetic to sacred, and finally to the economic. The image becomes the thing, and new languages and narratives emerge for film, as well as for television, hypermedia and games. And what of education, in view of this transformation?

Keywords: Education, Information Technology and Communication; Evolution of writing; Printing and Reproduction of Writing; Reading; Virtual Text; Hypertext; Hypermedia.

RESUMEN

Ivete Palange. Texto, hipertexto, hipermedia: Una metamorfosis ambulante

Lenguaje oral y de la escritura son partes de la memoria del ser humano. El desarrollo tecnológico posibilita la evolución de la escritura y de su reproducción, modificando las percepciones humanas. La metamorfosis de los registros en piedra y ladrillos hasta el texto virtual modificó el lector y la lectura. La tecnología también modifica la imagen y transforma la mirada que vá del sagrado al estético, llegando al económico. La imagen se transforma en cosa, surgen nuevos lenguajes y nuevas narrativas para el cine, la televisión, la hipermedia y los juegos electrónicos. Y la educación, frente a esa metamorfosis ambulante?

Palabras clave: Educación; Tecnología de la Información y Comunicación; Evolución de la Escritura, Impresión y Reproducción de la Escritura; Lectura; Texto Virtual; Hipertexto; Hipermedia.

CONSIDERAÇÕES LIVRES DE UM EDUCADOR BRASILEIRO SOBRE OS 50 ANOS DA NOSSA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

*Francisco Aparecido Cordão**

Resumo

O artigo apresenta considerações pessoais do autor a propósito das cinco décadas de história da regulamentação máxima da Educação no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais conhecida como LDB. No formato de depoimento, o texto revela as impressões de quem vivenciou a evolução da educação de um ponto de vista privilegiado: na perspectiva de um educador que se comprometeu diretamente com o desenvolvimento histórico da educação brasileira, participando ativamente de Conselhos de Educação nos níveis Nacional, Estadual e Municipal.



* Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação/MEC.
Consultor Educacional da Consultoria Educacional Peabiru – São Paulo. E-mail:
facordao@uol.com.br

Recebido para publicação em 30.01.2012.

OS PRIMEIROS PASSOS

Iniciei os meus estudos primários sob a égide das centralizadoras Leis Orgânicas da Educação Nacional¹. Comecei estudando em uma Escola Rural Multiseriada, a qual atendia os alunos das três primeiras séries em uma única classe, comandada pela competente professora normalista Cynira Gonçalves, no Bairro dos Rochas, ao pé da Serra de Botucatu, bem perto de um dos braços da trilha Peabiru, o antigo caminho dos índios. O meu quarto ano primário foi cursado no Grupo Escolar Matilde Vieira, onde recebi, orgulhosamente, o meu primeiro diploma escolar. Naquela época a lei educacional vigente para essa etapa do ensino era a Lei Orgânica do Ensino Primário, isto é, o Decreto-Lei nº 8.529/1946².

A primeira LDB, proposta ao Congresso Nacional em 1948, logo após a promulgação da Constituição Democrática de 1946³, só foi aprovada em 20 de dezembro de 1961⁴. De lá para cá tivemos apenas duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embora tivéssemos diversas reformas intermediárias. A segunda LDB é a de dezembro de 1996⁵, quando a primeira já estava completando 35 anos de existência, embora toda remendada. A chamada LDB de 1971 nada mais é que uma alteração, ainda que profunda, da nossa primeira LDB, a qual ainda manteve muitos dispositivos da legislação original. A Lei nº 5.692/1961⁶ é, na verdade, o segundo grande remendo feito na LDB original. O primeiro grande remendo foi feito em 1958, pela Lei nº 5.540/1968⁷, de reforma da Educação Superior, e o segundo remendo foi feito em 1971, com a reforma do Ensino de Primeiro e de Segundo Grau. O Professor Luiz Antônio

Cunha⁸ já escreveu sobre isso, considerando-a como uma simples Lei de Reforma da primeira LDB, a verdadeira Reforma. O pesquisador fluminense, ironizando, escreveu que a Lei de 1982, a de nº 7.044/1982⁹, que reformou a então vigente Lei nº 5.692/1971¹⁰, na realidade era a “Lei de Reforma da Reforma da Reforma”.

DESTAQUES E GARGALOS DA PRIMEIRA LDB: REFORMA EDUCACIONAL

A primeira grande Reforma da Educação Nacional efetivamente aconteceu há 50 anos, em dezembro de 1961, com a Lei nº 4.024/1961¹¹, a nossa primeira LDB.

A LDB de 1961, essa sim, promoveu uma verdadeira reforma na Educação Nacional, que deixou de ser orientada por um conjunto de Leis Orgânicas da Educação Nacional, de orientação bastante centralizadora, definido no âmbito ou sob influência do Estado Novo de Getúlio Vargas, sob o comando do Ministro Gustavo Capanema, para se tornar uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de orientação descentralizada. Este é o primeiro ganho ou progresso a ser assinalado. Sobre essa Lei, o grande educador Anísio Teixeira¹² escreveu que ela é “uma meia vitória, mas Vitória”. A descentralização, portanto, é sua primeira conquista a ser apontada. A segunda não é menos importante que a primeira: é a da valorização dos professores de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino como profissionais da educação.

O terceiro destaque vai para a equivalência plena de todos os cursos desenvolvidos no mesmo nível ou etapa de ensino, para fins de continuidade de estudos superiores, representando uma grande valorização dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, os quais deixaram de ser discriminados como cursos de segunda categoria, destinados aos pobres e àqueles que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio tornou-se um curso plenamente equivalente aos demais cursos secundários e ao curso normal, este orientado para a formação de professores primários, mas ambos destinados à formação das elites condutoras do País. O quarto destaque, bastante ligado ao primeiro, refere-se à reforma curricular patrocinada pela primeira LDB. Ela propiciou a aguardada liberdade para que a escola efetivamente escolhesse seus cursos e sua organização curricular, de acordo com o seu projeto pedagógico, planejando a oferta dos componentes curriculares segundo idênticos valores formativos.

O quinto destaque a ser dado está ligado à possibilidade de a escola poder realizar Projetos Pedagógicos Experimentais, independentemente das amarras da Lei. Podemos apontar, ainda, como sexto destaque de nossa primeira LDB a criação do Conselho Federal de Educação, como Órgão Normativo, Con-



*embora essa LDB tivesse
uma orientação francamente
descentralizadora, ela não alcançou
o nível dos municípios e das escolas,
valorizando seus projetos pedagógicos
como expressão de sua autonomia.*

sultivo e Deliberativo do Sistema Federal de Ensino. A mesma lei dispunha, também, sobre a criação dos Conselhos Estaduais de Educação, com a mesma orientação, nos Estados e no Distrito Federal.

Da mesma forma que listamos meia dúzia de destaques, podemos citar outros tantos gargalos, ou seja, aquilo que faltou em nossa primeira LDB e que talvez tenha obrigado o grande Educador Anísio Teixeira a classificá-la como “meia vitória”. Começaria lembrando que, embora essa LDB tivesse uma orientação francamente descentralizadora, ela não alcançou o nível dos municípios

e das escolas, valorizando seus projetos pedagógicos como expressão de sua autonomia. Normatizou para o nível Federal e para o nível dos Estados e do Distrito Federal. A descentralização no nível dos municípios ficou na dependência de uma regulamentação nunca concretizada das funções supletivas da União e dos Estados.

O segundo gargalo refere-se à democratização de oportunidades educacionais na Escola Pública. Ela não foi tão incisiva quando deveria ter sido para promover a efetiva democratização das oportunidades educacionais da população. A instrução pública continuou sendo insuficiente e elitizada, embora fossem dados os primeiros significativos passos rumo à democratização dessas oportunidades educacionais, principalmente com a expansão do Ensino Primário e da instrução pública, uma das grandes dívidas de nossa república para com o seu povo.

O terceiro gargalo pode ser atribuído à fraca expansão dos cursos superiores, especialmente daqueles destinados à formação de professores para a Educação Básica, muito embora tenhamos assistido nessa época a uma forte expansão do Ensino Normal, destinado à formação de professores para atuar nas escolas primárias. A oferta de um Ensino Normal de boa qualidade pode até ser considerado como um ganho, mas a falta de investimento das universidades na formação de professores para o ensino secundário, de fato, é uma grande lacuna e um dos grandes gargalos de nossa primeira LDB.

Como quarto gargalo, aponto a falta de um Plano Nacional de Educação, em ação coordenada com os estados, por meio de eventuais Planos Estaduais de Educação, embora a primeira atribuição do Conselho Federal de Educação e dos respectivos Conselhos Estaduais de Educação se referisse precisamente aos respectivos Planos de Educação. Como quinto gargalo, ousou apontar o pequeno número de experiências pedagógicas implantadas, embora sua previsão já possa ser considerada com um dos seus grandes ganhos.

Entretanto, como já observou o nosso saudoso educador paulista, Professor José Mário Pires Azanha¹³, reformas educacionais não se fazem apenas com a definição de bons preceitos

legais, mas sim com a ação comprometida dos seus educadores. A Lei permitia, mas os educadores não foram tão ousados quanto poderiam, ou melhor, curvaram-se ao peso da tradição burocrática que ainda nos escraviza até hoje, impedindo-nos de que nossos projetos pedagógicos sejam efetivamente instrumentos de trabalho de toda a comunidade escolar. Finalmente, como sexto gargalo dessa primeira LDB, ressaltamos a falta de orientação clara para a definição de programas educacionais voltados para a Educação de Jovens e Adultos ainda não escolarizados e que continuaram marginalizados do sistema educacional brasileiro.

Em termos de ganhos do segundo grande remendo feito em nossa primeira LDB, o qual é até chamado, impropriamente, de segunda LDB, o qual promoveu a famosa Reforma do Ensino de Primeiro e de Segundo Graus, por meio da Lei nº 5.692/1971, destacou justamente a criação do então chamado Ensino Supletivo.

OS GANHOS E GARGALOS HISTÓRICOS Pós-1971

Do meu ponto de vista, esta foi a grande inovação da reforma educacional promovida em 1971, que possibilitou a milhares de brasileiros a retomada de seus estudos, tanto na modalidade suplência, para suprir sua escolaridade não concluída na idade própria, quanto nas modalidades de qualificação profissional e aprendizagem, possibilitando efetivas alternativas de profissionalização dos trabalhadores que ainda não haviam concluído seus estudos no chamado Primeiro Grau, por conta de uma educação elitista e não democrática praticada em nosso sistema educacional brasileiro.

O Ensino Supletivo, além das modalidades Suplência de Primeiro e de Segundo Graus, Aprendizagem e Qualificação Profissional em todos os Níveis de Ensino, ainda contemplava a modalidade Suprimento, com seus programas de atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação profissional, além dos programas de aprimoramento cultural e de aperfeiçoamento nas diversas áreas do conhecimento, representando, efetivamente, uma inesgotável alternativa de Educação Popular e Democrática. Para mim, este foi o seu maior ganho.

O segundo maior é aquele que os promotores da reforma julgavam ser o seu maior ganho: o da valorização da Educação Profissional. Pena que essa valorização imposta por lei não surtiu os seus esperados efeitos. Assim, essa propalada Educação Profissional acabou sendo oferecida de forma burocrática, sem professores capacitados e sem instalações adequadas. Quando havia instalações adequadas, as mesmas sequer foram utilizadas, porque não havia pessoal

bem preparado para utilizá-las. Foi uma lástima: as escolas, em sua grande maioria, fingiam que ofereciam Ensino Técnico e os alunos fingiam que aprendiam uma profissão Técnica de Segundo Grau, hoje, Ensino Médio.

Obviamente, tivemos honrosas exceções nas Redes de Ensino Técnico Federal, Estaduais, do chamado “Sistema S”, em especial, Senai e Senac, bem como algumas tradicionais escolas profissionais técnicas mantidas pelas fundações e demais instituições da iniciativa privada. Em todo caso ainda merece destaque, porque a Educação Profissional acabou sendo valorizada, pena que diluída em um ensino de segundo grau descaracterizado e sem rumo.

O terceiro ganho a merecer destaque vem da junção do antigo ensino primário com o antigo ensino ginásial, gerando um ensino de primeiro grau de oito anos, unificado, sem necessidade do antidemocrático e tradicional “exame de admissão”, que representava uma ruptura entre o primário e o ginásio, um grande gargalo à continuidade de estudos logo no seu início de sua vida escolar.

A esse ganho, que considero da maior importância, pode ser associado outro, o quarto destaque, de maior importância ainda: o ensino obrigatório e gratuito, já assumido como direito público subjetivo das crianças e adolescentes, passou de quatro anos para oito anos de duração. Se antes era considerado como ensino obrigatório e gratuito apenas o ensino primário, ofertado nos Grupos Escolares, com essa reforma foi incorporado como ensino obrigatório e gratuito também o período do antigo ginásio, incorporado que foi ao novo ensino de primeiro grau.

O meu quinto destaque positivo vai para a possibilidade legal de associação de escolas em Centros Interescolares, os quais, mediante convênios de entrosagem e de Intercomplementaridade, poderiam melhor se organizar para a oferta de educação profissional integrada, no ensino de segundo grau, aproveitando melhor as potencialidades de todos os estabelecimentos escolares envolvidos para possibilitar melhor atendimentos aos seus alunos, buscando criar condições para melhor atender às suas necessidades de profissionalização dos alunos do Ensino de segundo Grau segundo seus interesses e as necessidades sociais.

Aponto como sexto destaque positivo a possibilidade legal de articulação e circulação de estudos entre o chamado Ensino Supletivo e o ensino regularmente oferecido no Ensino de Primeiro e de

Segundo Graus.

Quanto aos gargalos a serem apontados na implantação dessa lei impropriamente chamada de segunda LDB, que não passa de mais uma reforma na LDB de 1961 em relação ao Ensino de Primeiro e de Segundo Graus, uma vez que a reforma relativa ao

● ● ●

*Obviamente, tivemos honrosas
exceções nas Redes de Ensino
Técnico Federal, Estaduais, do
chamado “Sistema S”, em especial,
Senai e Senac*

● ● ●

Ensino Superior, também chamado de Ensino de Terceiro Grau, já havia se concretizado por meio da Lei nº 5.540/1968¹⁴, alguns deles eu já os enunciei ao descrever os seus principais avanços.

O primeiro deles, inegavelmente, se refere à implantação burocrática da educação profissional obrigatória em todo o Ensino de Segundo Grau, sem professores adequadamente habilitados para tal, sem instalações adequadas e sem que os alunos e seus pais ou responsáveis demandassem esse tipo de educação profissional. Vínhamos de uma longa tradição de educação dualista. De um lado, um ensino para as chamadas “elites condutoras”, representada pelos cursos colegiais (clássico e científico) e pelo Curso Normal, destinado à formação de professores primários. De outro lado, o chamado “ensino profissionalizante”, destinado aos filhos dos operários e àqueles que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho, representado pelos ginásios profissionais ou ginásios orientados para o trabalho, na primeira parte do ensino secundário e pelos cursos Técnicos Industriais, Comerciais e Agrícolas. A primeira LDB, em 1961, havia quebrado essa dualidade, definindo a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível de escolaridade e com idênticos valores formativos, para fins de continuidade de estudos posteriores, em níveis superiores. A reforma dos militares, entretanto, querendo encontrar uma saída para diminuir a pressão dos chamados “excedentes ao Ensino Superior Público”, que os estava incomodando, justificada ainda pela real necessidade de efetiva formação de técnicos de nível médio (então segundo Grau), para fazer frente ao acelerado processo de desenvolvimento econômico no qual o Brasil estava ingressando, decidiu implantar o ensino profissional técnico obrigatório para todos os alunos do então ensino de segundo grau.

Foi o grande fiasco que todos nós assistimos e toda uma geração de jovens estudantes sofreu. De forma associada a esse primeiro gargalo, vai o meu segundo destaque negativo, para uma quase destruição das ótimas Redes Públicas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, motivada pela diluição das mesmas numa rede de ensino de segundo grau sem professores suficientemente preparados para esta nova tarefa que lhes foi imposta por força de leis, decretos e resoluções. Todas as escolas de nível de segundo grau foram igualadas, independentemente de sua destinação anterior, quer voltadas para o colegial clássico ou científico, quer voltadas para o eficiente e eficaz Curso Normal, destinado à formação dos antigos competentes professores primários, quer voltadas para o ensino profissional técnico – industrial, comercial ou agrícola. Essa desastrosa opção quase acabou com a educação profissional técnica no Brasil, implantando em seu lugar uma farsa de educação profissional técnica obrigatória a todos os alunos do então ensino de segundo grau. A Lei nº 7.044/1982 – aquela que o Professor Luiz Antonio Cunha apelidou de “Lei da reforma da reforma da Reforma”, acabou com essa farsa, buscando recuperar o que ainda restava para ser recuperado.

Meu terceiro gargalo a merecer destaque vai para a inadequada formação de professores para encarar os novos desafios da chamada educação profissional técnica obrigatória. Destaco

a insensatez de se pensar na possibilidade da oferta de uma educação profissional obrigatória sem professores adequadamente preparados para desempenhar tal tarefa. Deu no que deu: uns pensavam que ensinavam e outros pensavam que aprendiam. Pior: alguns descobriam que tinham feito um curso técnico apenas quando recebiam o seu diploma de técnico, pois sequer percebiam que seu curso era profissionalizante, tal era a farsa instalada.

*A Lei nº 7.044/1982 –
aquela que o Professor Luiz
Antonio Cunha apelidou de
“Lei da reforma da reforma
da Reforma”, acabou
com essa farsa, buscando
recuperar o que ainda restava
para ser recuperado.*

Como quarto ponto negativo destaco exatamente essa implantação meramente burocrática da reforma educacional de 1971. Esse cartorialismo burocrático, decorrente da necessidade de se implantar uma lei autoritária e desconectada das reais necessidades da sociedade brasileira, acabou produzindo um grande mal à Educação Nacional. Creio que o maior deles tenha sido a desmoralização de toda uma categoria profissional de professores por conta da efetiva desmoralização da necessidade de adequada formação e habilitação profissional para o magistério no então ensino de segundo grau, o que contribuiu sobremaneira para a desvalorização global dessa importantíssima e não reconhecida categoria dos professores, enquanto profissionais da educação. Meu quinto destaque negativo vai para a tentativa de implantar educação profissional técnica de nível médio (então segundo grau) sem condições físicas e tecnológicas para tal. Se ainda somarmos essa imperdoável falha à falta de professores devidamente habilitados para enfrentar esse novo desafio da profissionalização obrigatória da juventude, então chegamos a uma situação que poderá ser classificada como calamitosa.

Finalmente, aponto como sexto destaque negativo o grande despreparo dos diretores escolares para liderar essa reforma educacional de maneira democrática, contando com a efetiva participação de toda a comunidade escolar, de modo especial os seus professores.

A nossa segunda LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – é a Lei nº 9.394/1996¹⁵, a chamada Lei Darcy Ribeiro de Educação Nacional. Meu primeiro destaque positivo para esta segunda LDB vai para o seu caráter descentralizador, que foi adotado para definir a Estrutura da Educação Nacional, definindo um sistema nacional articulado e descentralizado de educação nacional, com claras atribuições nos níveis da União, dos Estados e Distrito Federal, dos Municípios, das escolas e dos docentes. Todos os níveis da Federação têm liberdade e autonomia para a organização dos seus respectivos Sistemas de Ensino, em regime de colaboração, nos termos constitucionais. Esse caráter descentralizador, entretanto, não parou na definição de atribuições da União, dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios.

Meu segundo destaque positivo, portanto, vai para os artigos 12 e 13 da atual LDB. O artigo 12¹⁶ define as atribuições das escolas, iniciando-as pela concepção, elaboração, execução e avaliação dos respectivos projetos pedagógicos, expressão da autonomia dos estabelecimentos e redes de ensino de todos os níveis e modalidades de educação e ensino. O artigo 13¹⁷ define as incumbências dos docentes, a partir de sua efetiva participação na elaboração das propostas pedagógicas do estabelecimento de ensino onde atua profissionalmente, daí decorrendo seus planos de trabalho docente e a sua ação docente comprometida com a tarefa de “zelar pela aprendizagem dos alunos”. Está aqui a base para o meu terceiro destaque: subordinar a ação docente ao zelo pela aprendizagem dos alunos.

No binômio ensino e aprendizagem, a atual LDB subordina a importante atividade de ensino aos resultados de aprendizagem dos seus alunos. O objetivo último da atividade de ensinar é o do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Obviamente, ninguém aprende a aprender a não ser aprendendo efetivamente. Por isso mesmo, entendo que o negócio principal do professor é o de orientar os seus alunos nas trilhas da aprendizagem. É para isso que ele planeja e executa atividades de ensino e avalia resultados de aprendizagem. Tanto o currículo escolar quanto as aulas e demais atividades de ensino não são fins em si mesmos, e sim importantes meios para que os alunos aprendam e, ao aprender, aprendam a aprender e tenham condições de continuar aprendendo, de forma permanente e contínua.

Meu quarto destaque positivo vai para a nova função da avaliação da aprendizagem assumida pela atual LDB. O objetivo da aprendizagem não é o de reprovar os seus alunos e, sim, o de

verificar o que eles aprenderam, para utilizar essas aprendizagens como alavancas para novas aprendizagens, isto é, promover a progressão contínua dos seus alunos. Infelizmente, por conta de nossa mentalidade cartorial e burocrática, de acordo com a qual valorizamos muito mais a escola física do que a aprendizagem que ela propicia; muito mais o certificado ou o diploma recebido do que o saber que ele deve representar; muito mais a atividade de ensino ministrada do que o resultado da aprendizagem obtida, ainda cultivamos a cultura da reprovação. Aí, quando se orienta para que o objetivo da avaliação seja o da promoção da progressão continuada e não da reprovação dos alunos, esta orientação é imediata e erroneamente entendida como promoção automática, sem nenhum compromisso com a aprendizagem efetiva dos alunos. Esse é um tremendo equívoco que, infelizmente, está difícil de ser superado, porque pesa muito mais a nossa tradição cultural que a ousadia dos educadores para mudar de verdade e, assim, garantir uma educação de qualidade para todos e cada um dos cidadãos brasileiros.

Meu quinto destaque positivo da atual LDB vai para a valorização dos professores de todos os níveis e modalidades de educação e ensino. A LDB atual reserva um capítulo especial sobre os profissionais da educação, com destaque para os professores, tratando desde a sua formação até a sua efetiva valorização profissional, inclusive em termos de “estatutos e planos de carreira do magistério público”.

O meu sexto destaque positivo vai para a possibilidade de atuação na modalidade de Educação a Distância, tanto no nível da educação básica quanto no nível da educação superior. Acrescento, ainda, de modo especial, um sétimo destaque para a educação profissional, a qual é tratada de forma integrada com todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, bem como é colocada na confluência dos direitos fundamentais do cidadão, tais como o direito à vida, o direito à educação e o direito ao trabalho.

Devido à riqueza de nossa atual LDB, poderíamos, ainda, fazer outros destaques, tais como o capítulo que trata dos recursos financeiros, definindo com clareza o que pode ser considerado como despesas

com a manutenção e o desenvolvimento do ensino, bem como, tautologicamente, o que não pode ser considerado como despesas com a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Ou, então, ainda, dar destaque ao capítulo que trata “do Direito à Educação e do Direito de Educar”, com destaque para a exigência da definição de padrões mínimos de qualidade de ensino, o que pode ensejar a implantação de uma verdadeira cultura de avaliação institucional das atividades e dos estabelecimentos de ensino em todos os níveis e modalidades de educação e ensino.

Obviamente, ninguém aprende a aprender a não ser aprendendo efetivamente. Por isso mesmo, entendo que o negócio principal do professor é o de orientar os seus alunos nas trilhas da aprendizagem.

Acredito que os grandes destaques, de verdade, de um lado, ficam por conta de seu caráter descentralizador, ousado, inovador e valorizador do desenvolvimento da capacidade de aprendizagem dos alunos, a qual deve ser tratada com zelo e determinação para que o Brasil consiga, efetivamente, saldar sua enorme dívida social que ainda ostenta em relação à educação democrática de seus cidadãos, independentemente da sua idade e, principalmente, de sua condição social. De outro lado destaque, sobretudo, a grande alteração promovida atual LDB em relação à educação profissional, a qual é situada na confluência dos direitos fundamentais do cidadão à própria vida, à educação e ao trabalho, o que significa dizer, em última instância, o direito ao exercício pleno de sua cidadania com dignidade

OBSTÁCULOS À INOVAÇÃO PROPOSTA PELA ATUAL LDB

Quanto aos gargalos em relação à execução da atual LDB, destaco como o primeiro deles a dificuldade de ordem cultural para se implantar uma educação verdadeiramente inovadora, para além da estrutura básica de organização da oferta de oportunidades educacionais na educação básica e na educação superior, em suas diferentes etapas e modalidades de educação e ensino. Por exemplo, o artigo 23 da LDB¹⁸ define que “a Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

A organização da educação básica, entretanto, continua obedecendo rigidamente às antigas “grades curriculares”. Ainda estamos encontrando dificuldade até mesmo para implantar o ciclo de alfabetização nos três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, entre os seis e os oito anos de idade.

Outro gargalo sério também está relacionado a uma mudança radical de ordem cultural. O meu segundo gargalo negativo a ser destacado refere-se ao abandono da cultura da reprovação dos alunos, a qual ainda é, teimosamente, utilizada como corretivo substitutivo da ultrapassada palmatória. Proponho a total substituição da inútil, ineficiente e ineficaz cultura da reprovação pela ousada cultura da progressão contínua, a qual não significa, em hipótese alguma, promoção automática.

A cultura da progressão contínua supõe contínua e permanente avaliação das atividades de ensino e dos resultados de aprendizagem para utilizar seus resultados como alavancas para o planejamento de novas atividades de ensino e organização de novas situações de aprendizagem, com vistas à obtenção de novos resultados de aprendizagem, preparando, com isso, nossos alunos para a aprendizagem permanente, de sorte que tenham condições de enfrentar, em seu dia a dia da prática social e profissional, desafios esperados e inusitados, dando-lhes respostas originais e criativas. Este é um grande desafio posto para todos nós, em especial os educadores.

Aponto como terceiro gargalo a dificuldade que ainda estamos encontrando na implantação de programas educativos na modalidade de educação a distância com os mesmos níveis de qualidade da educação presencial, embora estes já sejam sofríveis, se tomarmos como parâmetros os resultados das últimas avaliações externas realizadas tanto no nível da edu-

cação básica quanto no nível da educação superior.

Dou especial destaque como quarto gargalo a ser apontado, a despeito do enorme esforço no qual o MEC e os demais órgãos normativos e executivos de todos os sistemas de ensino estão empenhados, à Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica. As nossas universidades, públicas e privadas, bem como as demais instituições de educação superior, ainda não acordaram para a real necessidade de se priorizar efetivamente a formação inicial e continuada de professores, especialmente para a educação básica e para a educação profissional e tecnológica.

Escuto muitas críticas hipócritas da Academia em relação à qualidade da educação básica, que embora verdadeiras escondem a realidade de algo que não querem admitir, que é dela a responsabilidade maior pela formação inicial e continuada dos professores da educação básica, cujos alunos, mais tarde, encontrarão em seus cursos superiores. O pior é que, então, já não basta apenas ficar reclamando da qualidade técnica de seus novos pupilos, como se não tivéssemos nada a ver com isso.

Destaco como quinto gargalo a ser apontado a dificuldade de se encarar o projeto pedagógico como efetivo instrumento de trabalho para o estabelecimento de ensino e suas equipes técnicas e administrativas e, de modo especial, para os seus professores. Toda a comunidade escolar deve se envolver na concepção, elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica do estabe-

*Escuto muitas críticas hipócritas
da Academia em relação à
qualidade da educação básica,
que embora verdadeiras
escondem a realidade de algo que
não querem admitir, que é dela
a responsabilidade maior pela
formação inicial e continuada
dos professores da educação
básica, cujos alunos, mais tarde,
encontrarão em seus cursos
superiores.*

lecimento de ensino, pois ela é a expressão de sua autonomia. É direito dos pais ou responsáveis, no mínimo, conhecer a proposta pedagógica da escola na qual estudam seus filhos e cobrar dela o seu cumprimento e os resultados de aprendizagem de seus rebentos. É direito e dever dos docentes participar ativamente da concepção, elaboração, execução, avaliação e replanejamento da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino nos quais atuam profissionalmente, pois são a base para os seus planos de trabalho e para suas atividades de ensino, orientadas pelo objetivo central de “zelar pelas atividades dos alunos”.

Muitas atividades de planejamento de nossos estabelecimentos de ensino na educação básica ainda são atividades burocráticas, descoladas da realidade do dia a dia da comunidade que abriga nossas escolas e seus alunos. Muitas delas são destinadas, apenas, ao cumprimento de tabela no calendário escolar cartorialmente definido. Esta é uma maldita herança cultural a ser definitivamente superada, mas que ainda teima em permanecer viva num ambiente escolar no qual, muitas vezes, até mesmo de forma inconsciente, ainda prevalece o “faz de conta” burocrático sobre a verdade dos fatos.

Finalmente, aponto como sexto destaque negativo no âmbito da atual LDB a dificuldade que ainda estamos encontrando para concretizar uma proposta educacional que efetivamente consagre uma concepção mais moderna e avançada de educação profissional, encarada na convergência dos direitos fundamentais do cidadão à vida plena e, conseqüentemente, à educação e ao trabalho. Esta concepção exige das escolas e das instituições dedicadas à educação profissional um novo compromisso, que é o da oferta de programas formativos comprometidos com resultados de aprendizagem, em termos de desenvolvimento de competências profissionais. Afinal, o cidadão que procura um curso profissionalizante, seja para sua formação inicial, seja para seu aprimoramento profissional, em programas destinados à formação continuada dos trabalhadores ou ainda, na busca de uma habilitação profissional como técnico de nível médio ou como tecnólogo, de nível superior, num curso de graduação tecnológica ou mesmo bacharelado ou licenciatura, na verdade está procurando desenvolver competências profissionais que o conduzam a um exercício profissional competente e lhe possibilitem aumentar suas condições de navegabilidade num mundo do trabalho em constante e progressivo processo de mudanças.

Neste contexto histórico no qual vivemos, o compromisso ético central das instituições de educação profissional e tecnológica para com seus alunos, seus futuros empregadores e para

com a sociedade beneficiária de seu desempenho profissional competente está diretamente vinculado ao desenvolvimento dos *saberes profissionais* que propiciem aos novos trabalhadores a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções necessários para a promoção de um desempenho eficiente e eficaz nas atividades profissionais requeridas pela natureza do trabalho. O conhecimento é aqui entendido na dimensão do saber conhecer, englobando, de forma integrada, a teoria e a prática. A habilidade refere-se ao saber fazer, relacionado com a prática no trabalho, transcendendo o tradicional estágio do conhecido treinamento operacional para o desenvolvimento de automatismos para a realização da ação motora. Os valores, as atitudes e as emoções se expressam no saber ser e no saber conviver, intimamente relacionados com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como o incentivo ao desenvolvimento da iniciativa, da criatividade e a da capacidade empreendedora.

Em todos os domínios da atividade humana sempre há necessidade de se contar com trabalhadores devidamente qualificados e atualizados para a produção de bens e a prestação de serviços. A questão, entretanto, não se resolve com uma qualificação estrita e voltada unicamente para o treinamento operacional do saber fazer, pois quem aprender a fazer, cada vez mais, deve saber

que existem outras formas para esse fazer e é chamado a dominar o conhecimento tecnológico que dá suporte a esse saber fazer. Para tanto, é exigido das instituições de educação profissional e tecnológica que organizem seus cursos e programas segundo itinerários formativos, estruturados por eixos tecnológicos, que garantam contínuo e articulado aproveitamento de estudos até a habilitação profissional do técnico de nível médio ou sua especialização e, até mesmo, no nível superior da educação tecnológica, na graduação ou pós-graduação.

A utilização que faço do conceito de competência profissional, interpretando dispositivos normativos da atual LDB, para orientar a definição do perfil profissional de conclusão dos cursos técnicos de nível médio tem dividido opinião entre os educadores e especialistas da área da educação profissional e tecnológica. Entretanto, continuo entendendo que esse conceito é de enorme utilidade para bem orientar a prática pedagógica das instituições educacionais que ofertam cursos e programas de educação profissional e tecnológica. Ele acompanha o que há de mais moderno e atual no debate internacional sobre a matéria,

O conhecimento é aqui entendido
na dimensão do saber conhecer,
englobando, de forma integrada,
a teoria e a prática.

inclusive no âmbito dos debates que estão sendo promovidos por organismos internacionais do porte da OIT e da Unesco, o que o caracteriza, inequivocamente, como a capacidade pessoal e social de continuamente mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções para atender, com eficiência e eficácia, aos requerimentos do dia a dia da vida pessoal e profissional do cidadão trabalhador, atuando no mundo do trabalho ou em sociedade, em sua família e na sua comunidade.

Para atender a esses desafios, as demandas em relação às instituições educacionais que oferecem educação profissional e tecnológica supõem que utilizem pesquisa, planejamento e avaliação de métodos, processos, conteúdos programáticos, arranjos didáticos e modalidades de programação em função de resultados. O desafio para essas instituições educacionais é o de preparar profissionais que tenham aprendido a aprender e a gerar autonomamente um conhecimento atualizado, inovador, criativo e operativo, o qual incorpore as mais recentes contribuições científicas e tecnológicas das diferentes áreas do saber. Isto é da maior importância, pois as transformações em curso no mundo contemporâneo, especialmente nas relações sociais, na cultura, na ciência, na tecnologia, no trabalho e nos processos de produção e prestação de serviços, exigem que a qualificação e o aprimoramento profissional deixem de ser compreendidos como frutos da aquisição de modos de fazer, passando a ser vistos como resultados da articulação de vários elementos, subjetivos e objetivos, tais como: natureza das relações sociais vividas pelos indivíduos, níveis de escolaridade, acesso à informação e saberes, manifestações científicas e culturais, além das experiências vivenciadas tanto na vida social, quanto no mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, a formação profissional assume como uma de suas finalidades essenciais a de preparar as pessoas para que tenham efetivas condições de disponibilizar, durante seu desempenho profissional, os atributos adquiridos na vida social, escolar, pessoal e laboral que lhes permitam lidar com a incerteza e o inusitado com a necessária flexibilidade e rapidez na resolução de problemas, articulando, mobilizando e colocando em ação os seus saberes, em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste contexto de comemoração dos 50 anos de Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de quinze anos da atual LDB, tem muita gente defendendo uma nova LDB. Eu não comungo com essa opinião, pois julgo que simplesmente alterar novamente a LDB atual, embora a mesma já se encontre bastante remendada, ajudaria muito pouco para a real promoção de uma efetiva melhoria na educação de nossos cidadãos, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino. Tenho receio de que ainda possa piorar. Prefiro que a atual LDB continue

sendo emendada e remendada, se for o caso, mesmo correndo o risco de que uma ou outra emenda aprovada pelo Congresso Nacional acabe sendo contraditória com a própria espinha dorsal da atual LDB. Prefiro esta alternativa, porque acredito que ela poderá ser eventualmente corrigida por regulamentações posteriores. Julgo que o esforço maior neste momento histórico deva ser no sentido de executá-la efetivamente, buscando nela

*Neste contexto de comemoração
dos 50 anos de Leis de Diretrizes e
Bases da Educação Nacional
e de quinze anos da atual LDB,
tem muita gente defendendo
uma nova LDB.
Eu não comungo com essa opinião*



todos os argumentos possíveis para apoiar e agasalhar mudanças mais ousadas e consequentes que efetivamente propiciem aos nossos concidadãos uma *educação de qualidade para todos e cada um dos brasileiros*.

Penso que nosso esforço atual não deve ser carregado para a simples alteração da atual LDB, a qual, bem ou mal, está dando conta do recado e que ainda tem muito dispositivo legal de excelente qualidade aguardando sua efetiva concretização, visto que ela pode perfeitamente agasalhar uma belíssima reforma educacional, em condições de garantir, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, a educação de qualidade que desejamos para todos e cada um dos cidadãos brasileiros. As muitas falhas que atualmente constatamos no cenário de nossa educação nacional não podem ser creditadas à atual LDB. Elas são decorrência, muito mais, da nossa pusilanimidade de educadores ainda descomprometidos e um tanto temerosos em relação aos legítimos compromissos para com essa educação de qualidade e verdadeiramente democrática.

Para mim, a nossa prioridade atual é a da aprovação do Novo Plano Nacional de Educação¹⁹ e dos correspondentes Planos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de sorte que eles, efetivamente, iluminem novos projetos políticos e pedagógicos dos estabelecimentos de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, os quais realmente orientem as atividades de ensino de nossos docentes, centrados no zelo pela aprendizagem de nossos alunos. Este é um dos nos-

os grandes desafios educacionais atuais, nos cenários nacional e internacional, e o nosso compromisso para com todos e cada um dos nossos concidadãos, o qual deve ser assumido como uma questão de honra e de brio profissional.

NOTAS

- ¹ O conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional contempla a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/1942); a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942); a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/1943); a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/1946); a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/1946) e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/1946).
- ² BRASIL. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Institui a Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, p. 113, 4 jan. 1946. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=103937&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 30 jan.2012.
- ³ BRASIL. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 19 set. 1946. Republicado em 25 set. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 30 jan.2012.
- ⁴ BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, p. 2.641, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: 30 jan.2012.
- ^{5,6} BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Texto integral da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- ⁶ BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. p. 6377. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaAvancada.action>>.
- ⁷ BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa Normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 10.369, 29 nov. 1968. Republicada em 3 dez. 1968. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102363&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 30 jan.2012.
- ^{8,9} CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.
- ⁹ BRASIL, Lei nº 7.044 de 18 dezembro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**. p. 19539, 19 out. 1982. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=201911&norma=215688>> . Acesso em 30 jan.2012.
- ¹⁰ BRASIL. ,1971, *op. cit.*, p.6.377.
- ¹¹ *Id.*, 1961., *op. cit.*
- ¹² TEIXEIRA, A. Meia vitória, mas Vitória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, ano 37, n. 86, p. 222-223, abr./jun. 1962.
- ¹³ AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2006.
- ¹⁴ *Id.*, 1968. *op.cit.*
- ¹⁵ BRASIL. ,1996. *op.cit.*
- ¹⁶ *Ibid.*, art. 12.
- ¹⁷ *Ibid.*, art. 13.
- ¹⁸ *Ibid.*, art. 23
- ¹⁹ BRASIL. Congresso. **Projeto de lei nº 8.035**, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Em tramitação na Câmara dos Deputados.

ABSTRACT

Francisco Aparecido Cordão. **A Brazilian teacher's considerations on the 50 year anniversary of the Brazilian law of educational guidelines.**

The article presents five decades of history of Brazilian education's topmost instance: the National Educational Law of Guidelines, known as LDB. This interview format text reveals the impressions of those who experienced the evolution of education from a privileged point of view: the perspective of those who have been educated. The author strewns the narrative with anecdotal and historical passages involving important educators such as Anísio Teixeira Teixeira and Professor José Mário Pires Azevedo.

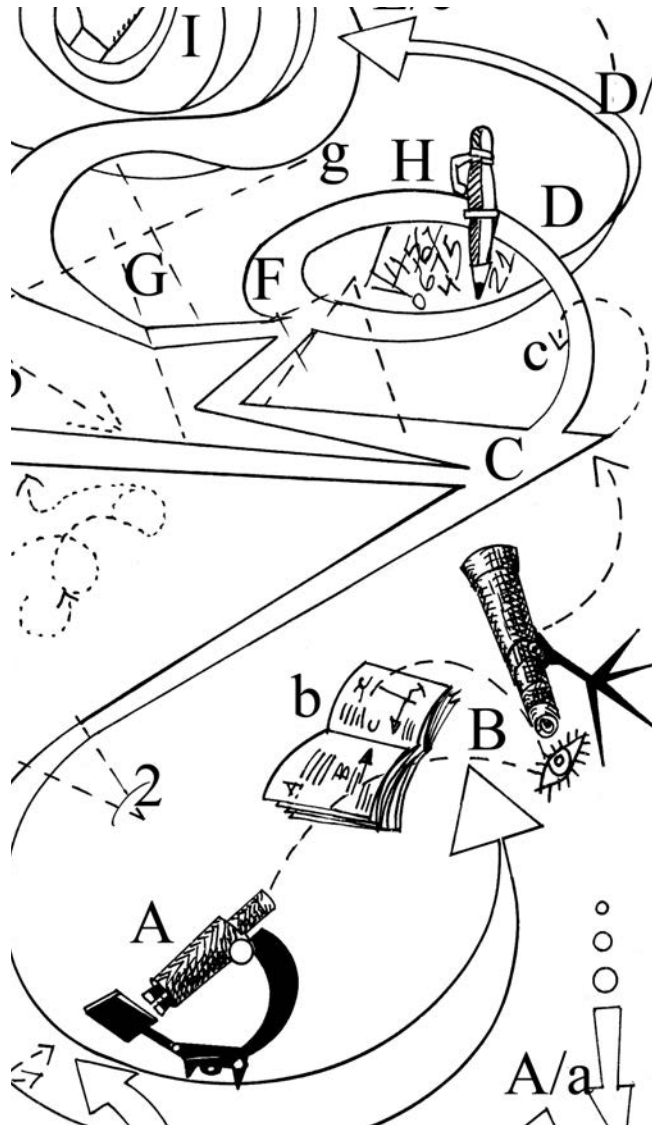
Keywords: Legislation; Education Reform; Professional Education; Curriculum Guidelines.

RESUMEN

Francisco Aparecido Cordão. **Reflexiones libres de un educador brasileño sobre los 50 años de la ley de directrices y bases de la educación nacional en el Brasil.**

El artículo presenta cinco décadas de historia de la reglamentación máxima de la educación en el Brasil: La Ley de Directrices Y Bases de la Educación Nacional, más conocida como LDB. En el formato de testimonio, el texto revela las impresiones de quien vivencio la evolución de la educación desde un punto de vista privilegiado: en la perspectiva del educado. El autor desarrolla, todavía, su narrativa con el pensamiento y pasajes históricos de grandes educadores, como Anísio Teixeira o el profesor José Mário Pires Azevedo.

Palabras clave: Legislación; Reforma Educacional; Educación Profesional; Directrices Curriculares.



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, DEMOCRACIA E EMANCIPAÇÃO: AVANÇOS ALÉM DAS UTOPIAS



Joaquim Azevedo

Doutorado em Ciências da Educação e licenciado em História pela Universidade de Lisboa, Joaquim Azevedo é professor catedrático da Universidade Católica de Portugal, sendo responsável pela direção da Escola das Artes da mesma universidade. É atualmente presidente do Conselho de Administração da Fundação Manuel Leão. Foi Diretor-geral do Ministério da Educação daquele país, de 1988 a 1992, e Secretário de Estado da Educação (em 1992 e 1993). Criador do projeto “Trofa comunidade de aprendentes”, em desenvolvimento pela Universidade Católica Portuguesa, no município da Trofa, Joaquim Azevedo conta com várias obras publicadas, entre crônicas, artigos e livros, dentre os quais se destacam: “Que estratégia para o ensino tecnológico e profissional em Portugal?”. Lisboa: Sedes – Associação para o Desenvolvimento Económico Social, 2004; e “Sistema educativo mundial: ensaio sobre a regulação transnacional da educação”. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2007.
E-mail: jazevedo@porto.ucp.pt.

“Uma conversa franca e bastante reveladora sobre a educação para o trabalho no Brasil e no mundo”. Assim podemos definir a entrevista do ex-diretor geral do Ministério da Educação de Portugal, o catedrático Joaquim Azevedo, concedida ao brasileiro Ivan Luiz Ecco, diretor da Divisão de Educação Profissional do Senac Santa Catarina.

Tendo como mote o tema “educação para o trabalho, democracia e emancipação”, a conversa dos dois especialistas deixou claro que, utopias à parte, é possível pensar e praticar um novo olhar sobre a educação profissional. Joaquim Azevedo e Ivan Ecco trocam impressões sobre o papel emancipador da educação no mundo moderno. Discorrem sobre a falsa dicotomia “quantidade × qualidade” e sobre o desafio de uma formação plena para a cidadania.

“As pessoas que hoje são educadas para o trabalho são as mesmas que devem ser educadas para o exercício de uma vida digna, e essa vida não é apenas trabalho, mas desde logo é cidadania, é capacidade para pensar criticamente o mundo, os outros e a vida”, afirma o professor da Universidade Católica de Portugal.

Apesar de apresentar algumas iniciativas pedagógicas positivas adotadas em diferentes partes do mundo, o Professor Joaquim Azevedo não se propõe a apresentar fórmulas mágicas para a educação. Pelo contrário, destaca a importância do contexto nessas experiências inovadoras, aborda o papel do professor e da escola na resistência às práticas excludentes, e honestamente adverte: “As escolas ‘justas’ não são a panaceia para um mundo injusto”.



Ivan Luiz Ecco

*Com mestrado em Administração pela Univali-SC, o especialista em computação, graduado em Ciências Contábeis, Ivan Luiz Ecco, iniciou sua trajetória na educação como professor do departamento de Computação da Univali em 1994. Após coordenar a área de informática do Senac Santa Catarina, assumiu em 1998 a diretoria da Faculdade de Tecnologia do Senac em Florianópolis. Desde 2008 é diretor da Divisão de Educação Profissional do Senac Santa Catarina.
E-mail: ecco@sc.senac.br.*

Ivan Luiz Ecco – *Vivemos a turbulência de um mundo com a economia e as crises globalizadas. Aqui e ali, firmam-se movimentos sociais: como o movimento do tipo Ocupem Wall Street; movimentos estudantis dominando as ruas da Espanha, Inglaterra e Chile; levantes populares são convocados pela internet em países árabes. Tudo isso nos leva a uma ampla discussão sobre o conceito de democracia política, social, tecnológica e da indissociabilidade do direito à educação de outros direitos. Qual a sua opinião sobre esses conceitos e sua correlação com os acontecimentos no mundo?*

Joaquim Azevedo - Vivemos um tempo novo em que precisamos rever, profundamente, o tipo de democracia que praticamos, de fato e não apenas de direito, de dever e não apenas um direito adquirido, a chamada democracia real, a que realmente existe nas nossas ruas, bairros e cidades, não aquela sobre a qual se fala. Em termos culturais nada está adquirido para sempre, não há adquiridos históricos. A democracia não é um adquirido. Todo o cuidado civilizacional é pouco, pois em cada momento podemos repetir erros históricos fatais (como os que conduziram às duas Guerras Mundiais do século XX). O tempo que hoje vivemos aponta cada vez mais para o esgotamento de um tipo de democracia representativa ao qual já não chega contrapor a democracia participativa (não haverá outra!), mas a real democracia deliberativa. Para isso, muito se tem de mudar socialmente e ao longo de muito tempo! É claro que o direito à educação, como qualquer outro, só se deve considerar num quadro geral de direitos e de deveres, no quadro das políticas públicas de âmbito social. Considerar o direito à educação, numa dada comunidade, separadamente, per se, não faz qualquer sentido, ficará sempre um direito inalcançável. Os acontecimentos a que se refere são muito díspares e muito desconexos. Revelam insatisfação e até indignação. Isso é bom, é um começo, mas é muito pouco, na hora de colocar em ação mais justiça ou equidade, mais educação na nossa rua, bairro ou cidade. A indignação é apenas uma manifestação de disposições, pouco acrescenta no caminho a fazer. A indignação é apenas um traço típico da mesma pós-modernidade translúcida ou líquida, como diz Bauman, que se pretende criticar e pôr em causa...

Ivan Luiz Ecco - *Qual seria o papel da educação na construção de uma democracia completa (social, política, racial, econômica etc.)? Qual a relação*

dessa construção com o conceito revisado de cidadania, considerando-se a atuação global do trabalhador?

Joaquim Azevedo - A educação, pelo seu papel emancipador e de empowerment (empoderamento) de cada pessoa, desempenha sempre um papel crucial em qualquer comunidade humana. Ela constitui, a par de uma boa educação familiar, um esteio central para o exercício pleno da cidadania. Se eu não sei quem sou nem me revelo nos meus traços únicos e nas minhas potencialidades, como é que participo ativamente na construção da minha cidade? Se eu não domino a minha língua materna, como é que penso e como é que comunico? Se não conheço a minha história, como é que penso o futuro, pois sem passado não há prólogo, como dizia um historiador. E por aí fora... A educação continua a ser a principal fonte de revelação de cada pessoa e um importante cimento cultural e solidário, sem qualquer paralelo com qualquer outra política social.



A educação continua a ser a principal fonte de revelação de cada pessoa e um importante cimento cultural e solidário, sem qualquer paralelo com qualquer outra política social.



Ivan Luiz Ecco - *Durante muito tempo, o Brasil priorizou metas quantitativas para a educação, consideradas como sinônimo de democratização de acesso a unidades escolares. Hoje, já se fala em metas qualitativas e inovação educacional. O que há de novo e de qualidade na educação voltada à formação para a cidadania?*

Joaquim Azevedo - Essa divisão entre metas quantitativas e qualitativas em educação é porventura necessária, em termos históricos, mas é um pouco estranha. Só

avancamos em qualidade na educação tendo toda população escolarizada, e só temos toda a população escolarizada se a educação tiver realmente qualidade. A educação é de todos e para todos, é a de cada um e é para cada um. O acesso é muito importante e deve estar garantido, mas o acesso sem o sucesso é como convidar alguém para a festa e, na hora da dança, deixá-lo sentado e abandonado a um canto, a comer os restos.

O tema da democratização do acesso e o tema da criação de uma educação que proporcione o sucesso para todos, sobretudo os mais pobres, os que agora chegam também à educação escolar e a uma educação escolar cada vez mais longa, são temas que sempre que são conjugados em separado dão errado. As políticas públicas de educação que deram durante muito tempo muita atenção apenas à democratização do acesso acabaram por não

ter nem bons níveis de sucesso escolar, mas enormes caudais de insucesso e de abandono prematuro, nem grande capacidade para alcançar os seus objetivos ditos quantitativos, pois há uma parte da população que rejeita esse tipo de escola fabriqueira e rasca. O melhor, em educação, é colocar muita qualidade em qualquer quantidade. De outro modo, dará errado.

O caso de Portugal é um bom exemplo, mas há mais, em vizinhos europeus! Nem dá para primeiro cuidar da quantidade e depois da qualidade, quem diz isso está a enganar-se a si e aos outros. Em educação isso não dá, porque tudo o que se faz tem de ter qualidade; não falo da qualidade da educação escolar elitista, que era para meia dúzia, mas da educação escolar que é para todos, e essa só pode ter qualidade mesmo se for mesmo para todos e não servir, como a escola elitista, para deixar uns quantos fora e prosseguir o seu caminho! Qual caminho? Não será certamente o da educação de cada um e de todos e para cada um e para todos. Não é nada fácil, eu sei bem, mas em educação nada é fácil, mas é tudo sempre maravilhoso!

Ivan Luiz Ecco - *Moacyr Gadotti, do Instituto Paulo Freire, fala que é preciso “educar para o sonho”, “educar para esperança”. Porém como levar esse conceito para a formação para o trabalho? Como fazê-lo quando a expectativa da educação para o trabalho é, especialmente, a inserção do indivíduo no mundo competitivo?*

Joaquim Azevedo - Que outra educação se pode fazer para o trabalho que não deva ser uma educação para a esperança e para o sonho? Que outra forma existe de o ser humano se realizar que não através do trabalho, na amplitude das suas formulações possíveis? É que este modelo de trabalho e emprego, sujeito à acumulação capitalista e ao lucro como orientação dominante, é um modelo em declínio, anti-humano e adversário da solidariedade, podendo demorar mais ou menos tempo a desaparecer. As pessoas que hoje são educadas para o trabalho são as mesmas que devem ser educadas para o exercício de uma vida digna, e essa vida não é apenas trabalho, mas desde logo é cidadania, é capacidade para pensar criticamente o mundo, os outros e a vida, é ser próximo e acolhedor do outro, é fruição cultural e é criação, cada um a seu modo e tempo.

Claro que este mundo econômico que grassa em nosso redor é muito competitivo, e a educação para o exercício de uma multiplicidade de papéis pessoais e profissionais e para o trabalho não pode deixar de ter em conta a economia que temos. Mas a educação para o trabalho deve ser sempre educação para a vida toda, mesmo que focada na preparação para um exercício profissional concreto (mecânico, contabilista, informático, engenheiro etc.). Mais do que educação técnica ou, melhor, tecnológica, é preciso

que a educação para o trabalho seja cada vez mais laborologia, ou seja, a compreensão do que é o trabalho hoje, a precariedade, o objetivo da empresa, a procura de um lugar no mercado de trabalho, a sua competitividade, a criação do seu próprio emprego, o que procurar com a atividade econômica, o sentido das coisas que se fazem...É exatamente porque concordamos com uma educação para o trabalho que deixe de lado o sentido das coisas que depois as coisas no trabalho acabem por ter pouco sentido, mormente este mundo do trabalho que edificamos, sujeito meramente ao lucro e não ao homem, escravo do lucro e não dignidade para o homem. E uma educação para o trabalho concebida deste modo é perfeitamente viável, e é para aí que muitos países do mundo estão a caminhar, com consciência das limitações e do enorme caminho a percorrer.

Que outra educação se pode fazer para o trabalho que não deva ser uma educação para a esperança e para o sonho? Que outra forma existe de o ser humano se realizar que não através do trabalho, na amplitude das suas formulações possíveis?

Ivan Luiz Ecco - *Qual a sua opinião sobre a pedagogia das competências?*

Joaquim Azevedo - Não sou muito adepto desse ou de outro qualquer modelo vincado de pedagogia. Por que “de competências”? É importante definirmos sempre aonde queremos chegar, em termos educativos, em qualquer processo de educação. A pedagogia nos diz que o seu próprio e verdadeiro alcance é a dignidade de cada pessoa, na sua revelação única. O estabelecimento de perfis de competências não é erro, é uma tarefa, entre outras, desde que esse perfil não deixe de lado nenhuma parte do que é humano. Temos de voltar a juntar o que andamos a dispersar

e, em educação, voltar a reunir o que foi sendo profundamente separado, na nossa história recente, nos últimos dois séculos.

Ivan Luiz Ecco - *Qual experiência pedagógica o senhor destacaria como mais inovadora para a formação para o mundo do trabalho e da tecnologia?*

Joaquim Azevedo - Não existem experiências pedagógicas mais inovadoras sem perceberem os contextos, seja da experiência, seja do terreno, que é diferente do original, onde se quer que essas experiências germinem. Conheço muito boas iniciativas para melhorar a formação para o trabalho: nos países nórdicos da Europa, como a Noruega, são criadas amplas bases comuns sobre as quais os alunos de 16 anos podem vir a eleger uma área profissional; nas escolas profissionais de Portugal foi criada uma “Área de Integração” em todos os cursos profissionais (16-18 anos), em que saberes oriundos da Filosofia, da Geografia e da História são integrados numa “disciplina” que é obrigatória para todos os que se “preparam para o trabalho”; conheço as visitas de estudo sérias e frequentes aos locais de trabalho em que as escolas se situam, para os pensar em termos escolares e socioeducativos; conheço empresas e associações de empresas que cooperam com escolas para capacitarem melhor os profissionais que desejam via a ter...

Ivan Luiz Ecco - *Como resolver a esquizofrenia da educação de nível médio, especialmente no Brasil, onde transitamos entre a ênfase na propedêutica e na preparação técnica/tecnológica?*

Joaquim Azevedo - Esse balanço e essa dificuldade ocorrem em todo o mundo, não é só no Brasil. A matriz inicial do ensino médio é o liceu, o *lycée*, o *gymnasium*, o ensino geral dirigido a elites sociais. Depois veio o ensino técnico e profissional, para os filhos dos mais pobres, uma boa parte dos “novos chegados” ao ensino médio. E logo depois surgiu a necessidade de se fazer o balanço entre as partes, pois tudo leva a crer que se estão, por esta via de diferenciação, a estratificar relações sociais de desigualdade. Ora, a questão reside em saber como criar um ensino médio que escape a esta torpe função estratificadora (que sempre existirá e talvez seja agora transportada para o ensino superior) e ofereça oportunidades de orientação escolar e vocacional a todos os jovens, mesmo aos que já sabem o que

querem fazer, que é reproduzir o que os seus pais fazem (seja no mais alto seja no mais baixo da pirâmide!). Aí é que vale a pena investir tempo, conhecimento do mundo, pensamento, reflexão apurada e decisão, sempre em acompanhamento e correção contínua. A minha experiência me diz que o importante é que se crie um quadro muito flexível de orientação e educação, que pode ter pelo menos três partes:

- (i) um núcleo duro de aprendizagens, onde pontuam a língua materna e uma língua estrangeira e a filosofia e/ou a história, com acentuações diversas, conforme o que os jovens desejem fazer como percurso escolar (tipo Português A e B);
- (ii) um quadro mais aberto de outras oportunidades, onde também se podem realizar escolhas mais pré-formatadas, como para quem já sabe que quer ir para um dado curso superior ou para uma atividade profissional imediata (também com ofertas A e B, conforme a orientação que se segue);
- (iii) e uma área mais aberta, de experimentação pessoal, que é muito importante na hora de estruturar traves mestras sobre o mundo e a vida, sobre a cultura (e que pode ser mais ou menos extensa, conforme as opções de cada um, e que pode conter artes, expressões, oficinas várias, experiências de trabalho, filosofia, comércio, publicidade etc.).

O importante é que qualquer percurso seja educativamente equiparável ao outro, com todas as consequências, em termos de equivalências, e que seja aberto sobre o futuro, permitindo interromper e retomar os estudos em qualquer momento. O mais importante é que o ensino médio não seja uma prisão, em que o jovem seja obrigado a arrastar uma bola de ferro atada aos pés, conforme a opção que faz aos 15 ou 16 anos! A escola

já é uma oportunidade educativa tão cheia de debilidades que, se a carregarmos ainda com mais espartilhos, a tornamos mesmo insuportável, sobretudo para a franja dos que não são da classe média, filhos de pais escolarizados, com casa com conforto e livros para ler... As acentuações de conteúdos do tipo A e B facilitam o acesso de todos a importantes componentes da formação humanista que importa nunca perder, pois perder as referências da história, das línguas, da filosofia, das artes é perder o essencial da nossa cultura

comum, qualquer que seja a atividade profissional e o trabalho de cada um no futuro.

■

O mais importante é que o ensino médio não seja uma prisão, em que o jovem seja obrigado a arrastar uma bola de ferro atada aos pés

● ● ●

Ivan Luiz Ecco - *Como fazer com que o professor rompa o círculo vicioso das práticas pedagógicas excludentes e antidemocráticas? A quem cabe promover essa mudança: à escola, ao governo (por meio de políticas públicas) ou é uma decisão individual?*

Joaquim Azevedo - A exclusão é antes de mais um dado institucional. O hábito faz o monge, dizemos nós. O contexto cria a mão, define a orientação. O problema não é do professor. É do contexto no qual o professor age, que o orienta num dado sentido e o alinha com um dado horizonte para o seu trabalho. Se a minha instituição escolar é excludente, dificilmente um professor poderá desenhar com sucesso práticas pedagógicas que ajudem à inclusão de todos, com qualidade para cada percurso de cada aluno. Se a minha instituição, ao contrário, procura por todos os meios esses percursos de qualidade para todos, então todos os professores são chamados a ter aí um papel de construtores desses percursos... Dito isto, acredito em políticas públicas que orientem a ação das instituições de educação e formação, acredito em instituições autônomas que trabalhem pedagogicamente com cada um dos seus alunos e acredito na capacidade de elas escolherem e capacitarem os seus docentes e formadores para estes se alinharem com a sua missão, visão e valores. Isso de “fazer com que o professor rompa o círculo vicioso” é como querer endireitar a sombra da vara torta. Ninguém endireita ninguém, ninguém endireita alguém que não queira se endireitar e que não seja induzido a isso e que, no dia a dia, não tenha oportunidades abertas para fazê-lo.

Ivan Luiz Ecco - *Em alguns artigos e entrevistas o senhor destaca a necessidade de aproximação das escolas com as comunidades locais. Qual a importância dessa aproximação e como fugir à reprodução de estereótipos na condução dessa relação entre educação e desenvolvimento social local?*

Joaquim Azevedo - A aproximação das escolas com as comunidades locais tem que a ver sobretudo com esse magno objetivo de se proporcionar uma boa educação a todas as crianças e jovens. Não é viável alcançar este objetivo sem envolver as famílias, as instituições locais, o poder autárquico, as associações culturais e quaisquer outras, ou seja, todos são poucos para ajudar a criar percursos educativos de qualidade para cada um e para todos. As escolas que trabalham com esse objectivo bem claro em mente sabem bem que a cooperação de todos é fundamental. Não haverá mais e melhor educação sem o compromisso social concreto de muitas entidades e pessoas de cada comunidade local. O desenvolvimento social de qualquer comunidade é antes de mais nada um desenvolvimento sustentado numa educação de qualidade, com significância e com base no pleno desenvolvimento pessoal. As escolas e os centros de formação agem de

Por vezes somos muito infantis nas nossas abordagens políticas da educação, esperando que uma pequena parcela da sociedade mude o todo.

modo muito isolado, e depois...deixam cair uma parte dos seus alunos porque não aprendem, porque não são assíduos, porque não são disciplinados, porque não estudam, porque têm de trabalhar ao lado dos pais, porque...

Há imensos álbis para quem não tem clara a sua missão institucional e para quem não se bate, em cada comunidade, pela educação de todos, sem exceção, nem que se tenha, institucionalmente, de fazer o pino!¹ Não se trata de copiar a comunidade, trata-se de envolver toda a comunidade num dado projeto de superior interesse comum: a educação de cada criança e jovem e de todos eles, sem exceção. Ora, isso é algo que puxa para cima, que não deixa ficar uma dada comunidade colada ao chão das desigualdades sociais e da indiferença diante delas (que é pior ainda!).

Ivan Luiz Ecco - *Considerando-se as práticas mundiais de Educação Profissional, podemos afirmar que ela está formando um trabalhador emancipado? Ou estamos falando de algo utópico?*

Joaquim Azevedo - Não, estamos ainda muito longe de conseguir tal objetivo. E por uma razão simples: a nossa sociedade, em termos políticos, não está muito interessada em fomentar tal tipo de trabalhador. Veja as empresas, milhões de empresas por todo o mundo! O que querem e o que promovem todos os dias não é esse tipo de trabalhador. Então, por que razão deveria a escola ser o único automóvel a andar ao contrário na autoestrada? Por vezes somos muito infantis nas nossas abordagens políticas da educação, esperando que uma pequena parcela da sociedade mude o todo. Ainda por cima a escola, essa instituição tão “debilmente articulada” e tão frágil na sua missão emancipadora. O ensino profissional tem de continuar a melhorar, e na linha do que disse acima: indo ao encontro dos interesses de cada aluno, motivando-o e conciliando uma boa formação sociocultural com

¹ “Fazer o pino” é expressão portuguesa que indica “ficar de pernas para o ar”, “virar de ponta à cabeça”.

um direcionamento para um exercício profissional concreto. Não se trata de fazer a “quadratura do círculo”, é algo que está nas mãos das instituições de educação. Dito isto, é claro que uma escola que tenha como horizonte a formação de um trabalhador autônomo, competente, criativo e solidário tudo deve fazer para realizar esse seu objetivo, qualquer que seja o contexto onde se insere. Mais uma vez, o foco institucional é crucial, o que nos alerta para o papel também nuclear dos diretores e das equipes de direção das escolas, para a formação contínua dos professores em cada instituição etc.

Ivan Luiz Ecco - *Como conciliar a necessidade de trabalhadores preparados para ocupar empregos mais qualificados, devido ao avanço tecnológico, e o aumento mundial de empregos não qualificados, principalmente nos segmentos de serviços? É possível elevar o nível dos empregos no mercado de serviços?*

Joaquim Azevedo - Aí está, para “elevar o nível dos empregos no mercado dos serviços” as escolas podem fazer algo, mas pouco, se o mercado dos serviços não estiver a mudar ele mesmo, fruto de outras dinâmicas sociais complementares. Contará com a contribuição das escolas, sem dúvida, mas com uma pequena contribuição em face do gigantismo dos mercados e da internacionalização dos mercados dos serviços. Não nos podemos

armar em dom quixotes, a entrar pelo mercado dos serviços dentro, de espada em riste, com o peito cheio de diplomados que nunca foram desejados! Podemos, isso sim, e essa será a nossa contribuição sociocultural como instituições de educação, educar bem os nossos jovens e qualificá-los competentemente para um tipo de serviço profissional competente e mais autônomo, criativo e solidário. As escolas “justas” não são a panaceia para um mundo injusto. Se colocarmos os objetivos das instituições de educação fora do alcance de uma concretização socialmente digna, estamos condenando os jovens a um limbo profissional que não existe e as escolas a uma difícil sobrevivência, a cair em frustração atrás de frustração e a desistir de qualquer desígnio sociocultural elevado! E, desse modo, não haverá projeto institucional que resista a tantos desastres, nem profissionais que se encontrem profissionalmente comprometidos e alinhados com um horizonte social de justiça e solidariedade nas nossas instituições educativas. Precisamos crescer na consciência da realidade que nos cerca, andamos a crescer em desconhecimento da realidade, de tal modo somos influenciados pelos media e não pelos nossos pés, olhos e mãos, temos de “subir” à realidade que realmente nos cerca, com sede de acolher o outro e de gestos solidários!

RESENHA DA OBRA

ARNS, Dom Paulo Evaristo. **A técnica do livro segundo São Jerônimo**. São Paulo: Cosac Naify, 2007, 208p.

A técnica do livro segundo São Jerônimo examina o papel de uma ferramenta, o objeto livro, como mediadora da comunicação humana. A obra nasceu, em 1952, como tese de doutorado de Dom Paulo Evaristo Arns na área de línguas clássicas na Universidade Sorbonne. No Brasil, foi publicada como livro em 1993 pela Editora Imago. Recentemente (2007), o livro de Arns foi objeto de uma primorosa reedição da Cosac Naify.

Apesar de referir-se a São Jerônimo, o estudo de Arns não está voltado nem para a religião, nem para a teologia. Jerônimo foi escolhido por dois motivos: além de ser livreiro, ele era o autor mais importante do Império Romano no século IV, época em que o formato de livro que utilizamos até hoje – o códex – começava a superar o velho formato – o rolo. O códex, além de ser mais barato, permitia, com suas páginas sequenciais, organizar a informação de modo a facilitar acesso e recuperação. Publicação de obras cujas páginas, escritas em colunas, possibilitavam mostrar acontecimentos simultâneos na história de diversas culturas, ou emparelhamento de um mesmo texto em diversos idiomas, já fora explorada antes de Jerônimo pelo criativo editor Eusébio de Cesaréia¹. A análise feita por Arns pode ser bastante inspiradora para estudos sobre qualquer ferramenta mediadora nas comunicações humanas. Ela é visão que, em alguns aspectos, confirma a ideia hoje hegemônica de que o meio é a mensagem. Isso fica evidenciado em análises que autor faz sobre o intercâmbio de informações existentes na comunidade de interesse formada por leitores habituais e amigos cultos de Jerônimo.

Em sua investigação, Arns buscou informações sobre a natureza do livro no século IV, examinando referências sobre tal ferramenta nos escritos de Jerônimo. Aspectos físicos, classificação de tipos de obras, modos de comunicação, assim como do trabalho do autor, do taquígrafo, do copista, do editor, do depositário, são estudados a partir dos textos do escritor que Dom Paulo elegeu como fonte principal de sua investigação.

O códex era solução de registro de textos mais barata que a oferecida pelo rolo. Mesmo assim, o preço da matéria-prima era proibitivo para autores sem grandes recursos financeiros, como Jerônimo. O escritor dependia de amigos abonados que ofereciam recursos para a compra de papiro ou de pergaminho. Mas o problema financeiro não se limitava à aquisição de matéria-prima. Para produzir livros profissionalmente o escritor necessitava do apoio de especialistas, sobretudo taquígrafos e copistas.

Difícilmente o escritor escrevia. Ele ditava. O ditado era anotado por um taquígrafo, não em papiro ou pergaminho – materiais muito valiosos, utilizados apenas na produção da versão final da obra. O ditado era registrado em tabuletas de cera, área para escrita que podia ser reutilizada inúmeras vezes, além de permitir correção imediata. Esse aspecto técnico da produção de livros tinha desdobramentos importantes em educação. De um lado, havia a questão da formação dos taquígrafos, profissionais com alto grau de especialização. De outro lado, as tabuletas de

cera eram a solução natural no processo de aprendizagem da escrita.

Os taquígrafos utilizavam sinais sintéticos para registrar o ditado do autor. Posterior transcrição dos registros não garantia inteira fidelidade da fala original. Havia assim, num primeiro momento, certa dose de criação coletiva do texto. Essa coprodução iria se ampliar mais tarde com a participação do copista, o profissional que transcrevia as notas taquígráficas.

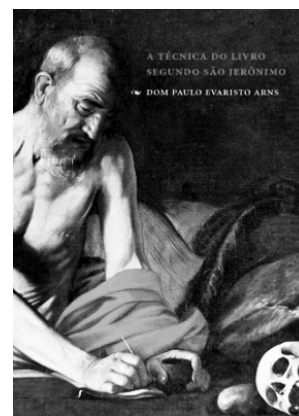
Arns registra observações interessantes sobre as interfaces entre técnica do livro e educação. As razões de utilização das tabuletas de cera na fase inicial da produção de um livro são análogas às razões que levaram a utilizá-las no processo de alfabetização das crianças. Esta observação, baseada em informação encontrada em escrito de Jerônimo, nos dá uma ideia do que acontecia no processo de aprendizagem da escrita:

É a propósito da “cera” que Jerônimo nos traça belo quadro do ensino do alfabeto na Antiguidade: auxiliada pelo mestre, a criança tenta, com a mão trêmula, conduzir seu estilete na cera. Por vezes, serão traçados sinais para que possa retraçá-los seguindo os finos sulcos. (p. 52)

Dom Paulo observa que, eventualmente, o papiro era usado na escola. Mas quase todos os exercícios de escrita e de aritmética eram feitos nas tabuletas. A técnica do livro, consideradas as necessidades de se utilizar materiais diferentes para anotações provisórias e produção definitiva do texto, sugere outro importante detalhe que se refletia no ensino escolar. As tabuletas tinham uma área limitada para anotações. Por essa razão, em seu uso buscavam-se representações sintéticas. Isso era assegurado por sistemas de sinais que compactavam a escrita das palavras mais utilizadas. Assim, além do alfabeto, as crianças aprendiam aspectos básicos dos sistemas taquígráficos da época. Isso, provavelmente, aumentava o desafio de aprender a escrever.

Em outra observação feita sobre tabuletas de cera, Arns nota que elas eram bons instrumentos para o desenho esquemático de mapas. Essa informação sugere que as mesmas, quando utilizadas com imaginação, dadas suas características flexíveis e dinâmicas, guardavam algum parentesco com programas que permitem o uso de telas de computador em atividades exploratórias da escrita e do desenho.

Na época, escrever e ler não eram atos solitários. As limitações e a natureza das ferramentas disponíveis exigiam um trabalho cooperativo. Normalmente a produção de um livro seguia o seguinte roteiro: ditado do autor, produção de rascunho pelo taquígrafo, transcrição das notas taquígráficas por um copista, revisão pelo autor, produção de versão definitiva pelo copista. E, como não havia imprensa, a versão definitiva da obra era copiada toda vez que alguém quisesse um exemplar do livro.



A estruturação de produção do livro abria muitas brechas para falsificações, cópias piratas e autoria duvidosa. Jerônimo lutou a vida toda pela autenticidade do que ele produzia e da produção de outros escritores.

Cópia pirata de originais não era o único problema. Havia questões mais espinhosas. Uma delas era a atribuição de autoria a alguém famoso para fazer circular obra de autor sem expressão. É interessante notar que esse recurso é muito comum em textos que circulam pela internet. Outro problema de autenticidade tinha como origem o trabalho do copista. Este, muitas vezes, não entendia certas palavras e termos, transformando expressões originais em informação de seu próprio repertório. Além disso, muitas vezes o copista, por não concordar com certas ideias do autor, modificava intencionalmente a obra original. Com o advento da imprensa, o controle sobre obras originais tornou-se mais fácil, mas com as facilidades de cópia oferecida pelos meios digitais a garantia de originalidade exigida por Jerônimo volta a ser um problema sério. A produção de textos escolares copiados sem indicação de fontes, utilizando as facilidades dos meios digitais, é uma prática que Jerônimo reconheceria como muito familiar.

Aspecto importante no estudo de Dom Paulo é a indicação de que o autor produzia suas obras com participação indispensável de uma comunidade de interesse formada por mecenas, discípulos, colaboradores, intelectuais que lhe colocavam determinados desafios, leitores, depositários. Convém destacar o papel destes últimos. Jerônimo encaminhava suas obras definitivas para pessoas de sua estrita confiança. Essas pessoas liberavam cópias, garantindo autenticidade do novo exemplar. O depositário exercia papel similar ao do editor nos dias de hoje. Ele não garantia, porém, controle seguro contra o aparecimento de cópias piratas.

A comunidade de interesse, identificada a partir do trabalho do escritor Jerônimo, tem outras características. Seus membros compartilham informações continuamente. Para tanto, escolhem o formato de cartas. Tal formato não deve ser equiparado às correspondências que conhecemos hoje. Carta, entre os romanos, era forma de comunicação que pode ser equiparada a um gênero literário. Cada carta é uma publicação que pode conter apenas poucas dezenas ou algumas centenas de páginas. O gênero libertava o autor de formalismos de um tratado. Aproximava-o dos leitores. Era o gênero preferido por Jerônimo. Embora tivesse um destinatário, a carta quase sempre se convertia em texto de interesse coletivo. Carta de Agostinho a Jerônimo, por exemplo, mereceu várias cópias antes de chegar ao destinatário. O teor afetivo das cartas escritas dentro da tradição cultural romana dava maior vida à comunicação e era importante instrumento de formação de identidades. As características da carta no Império

Romano mereceram destaque em recente estudo sobre a internet². As comunidades de interesse que se formavam em torno de autores têm natureza parecida com redes sociais que utilizam recursos da internet para facilitar intercâmbio de informação e manter laços afetivos. No estudo de Dom Paulo, as narrativas sobre trocas de correspondência entre Jerônimo e seus amigos podem iluminar entendimentos sobre o que acontece hoje com o uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

A produção do livro na época de Jerônimo exigia complexas relações de uma comunidade de interesse. O autor, em que pese à originalidade de suas obras, trabalhava em associação com taquígrafos e copistas. E, apesar de confiar nos depositários para garantir autenticidade das cópias de suas obras, não podia assegurar estrito controle sobre a divulgação daquilo que produzia. Em boa parte, as relações de produção do livro se alteraram significativamente com o surgimento da imprensa. E, em nossos dias, a publicação do livro em mídia digital está trazendo outras alterações cujo significado talvez ainda não esteja muito evidente. A técnica do livro, em cada situação específica – rolo, códex, volume impresso, publicação digital – reflete e facilita relações de produção com significados culturais muito diferentes. A obra de Arns mostra de modo indireto que o livro digital não é simples transposição de uma mídia para outra – do papel para telas de objetos eletrônicos. O intercâmbio de informações entre pessoas ganhará novos contornos.

A lição mais importante do livro de Arns é a de que as técnicas dos objetos que medeiam comunicação estão entranhadas em relações humanas que precisam ser desvendadas para que entendamos significados da comunicação. Essa perspectiva tem importância fundamental em estudos sobre produção, armazenagem e acesso à informação. Tem também grande importância para que entendamos como a mediação das novas ferramentas influencia a educação.

Jarbas Novelino Barato

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

NOTAS

- ¹ EAMON, DUFFY. Early Christian Imperios. *New York Review of Books*, v.54, n.5, March 29.2007.
- ² DEAN, JODI. *BLOG THEORY*. Cambridge: PolityPress. 2010