

Antônio Dias Nascimento | Nadia Hage Fialho | Tânia Maria Hetkowski

desenvolvimento sustentável e tecnologias da informação e comunicação





**desenvolvimento sustentável e
tecnologias da informação
e comunicação**



Universidade Federal da Bahia
Reitor
Naomar Monteiro de Almeida Filho

Vice-Reitor
Francisco Mesquita



Editora da Universidade Federal da Bahia

Diretora
Flávia Goullart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Titulares
Angelo Szaniecki Perret Serpa
Caiuby Álves da Costa
Charbel Niño El Hani
Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti
José Teixeira Cavalcante Filho
Maria do Carmo Soares Freitas

Suplentes

Alberto Brum Novaes
Antônio Fernando Guerreiro de Freitas
Armindo Jorge de Carvalho Bião
Evelina de Carvalho Sá Hoisel
Cleise Furtado Mendes
Maria Vidal de Negreiros Camargo



Universidade do Estado da Bahia
Reitor
Lourivaldo Valentim da Silva

Diretora do Departamento de Educação
(DEDC) Campus I
Ângela Maria Camargo Rodrigues

Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação Educação e
Contemporaneidade (PPGEDUC)
Nadia Hage Filho

Vice-Coordenador do Programa de
Pós-Graduação Educação e
Contemporaneidade (PPGEDUC)
Arnaud Soares de Lima Junior

Coordenadores das Linhas de Pesquisa
do Programa de Pós-Graduação em
Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC)
Kátia Maria Santos Mota
Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias
Ivan Luiz Novaes

Revisora de Texto (PPGEDUC)
Maria Nilza de Oliveira Fernandes

Conselho Editorial
Cezar Nonato Bezerra Candeias (UFAL)
Edileise Mendes (UFBA)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Leda Scheide (UFSC)
Lucila Pesce (PUC/SP)
Marcos Botelho (UEFS)
Zenilde Durli (UNOESC)

Apoio



PETROBRAS

desenvolvimento sustentável e tecnologias da informação e comunicação

| Organizadores |

Antônio Dias Nascimento

Nadia Hage Fialho

Tânia Maria Hetkowski

Salvador

Eufba | 2007

© 2007 by autores

Direitos para esta edição cedidos à Edufba. Feito o depósito legal.
Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, sejam quais forem os meios empregados, a não ser com a permissão escrita do autor e das editoras, conforme a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

CAPA, PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Lúcia Valeska de Souza Sokolowicz

REVISÃO

Susane Barros

Flávia Rosa

Biblioteca Central Reitor Macêdo Costa - UFBA

Desenvolvimento sustentável e tecnologias da informação e comunicação / organizadores

Antônio Dias Nascimento, Nadia Hage Fialho, Tânia Maria Hetkowski. - Salvador :
EDUFBA, 2007.

296 p. : il.

ISBN 978-85-232-0485-3

1. Educação. 2. Tecnologia da informação. 3. Inovações educacionais. 4. Comunicação e educação. 5. Ensino a distância. 6. Comunicação na tecnologia. 7. Educação e Estado. 8. Gestão do conhecimento. I. Nascimento, Antônio Dias. II. Fialho, Nadia Hage. III. Hetkowski, Tânia Maria. IV. Título.

CDD - 370

Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo,
s/n – Campus de Ondina
40170-290 – Salvador – BA
Tel: +55 71 3283-6164
Fax: +55 71 3283-6160
www.edufba.ufba.br
edufba@ufba.br

Agradecimentos

Os textos apresentados neste livro são resultantes de pesquisas realizadas tanto no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, do Departamento de Educação do Campus I, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como em outros Programas de Pós-Graduação em Educação de outras universidades do Brasil e da América Latina.

A publicação desses trabalhos para torná-los acessíveis a um público mais amplo, no entanto, representa um esforço de um conjunto de pessoas e instituições aos quais os organizadores desta obra gostariam de externar o seu profundo reconhecimento pelo apoio e encorajamento recebidos.

A primeira menção é devida aos autores que, além da dedicação à investigação acadêmica, já por si meritória, aceitaram de bom grado o nosso convite para somarem-se conosco para a realização dessa jornada em prol do conhecimento, partilhando os nossos achados, tanto com o público acadêmico, como com o público em geral.

À Professora e Mestra Ângela Maria Camargo Rodrigues, que na sua missão de Diretora do Departamento de Educação (DEDC), Campus I da UNEB, compreendendo e valorizando este nosso intento, não mediu esforços na sua atuação com os interlocutores da Petrobras para a obtenção do indispensável apoio cultural.

Ao Professor Dr. Cezar Nonato Bezerra Candeias, da Universidade Federal de Alagoas, pela gentileza da leitura e cuidadosa apreciação crítica de todos os textos, assegurando, ainda mais, a pretendida qualidade e clareza das exposições.

À nossa colega Maria Nilza de Oliveira Fernandes, do PPGEduC, pelo seu empenho nas primeiras revisões dos textos, antes de submetê-los ao processo de editoração.

A Flávia Goulart Garcia Rosa, Lúcia Valeska Sokolowicz e Susane Barros, pelo trabalho minucioso de edição dos textos, no âmbito da Editora da Universidade Federal da Bahia, e pela encorajadora acolhida à nossa proposta editorial.

À Companhia de Petróleo do Brasil S. A., pela inclusão do nosso livro entre os inúmeros beneficiários do apoio cultural prestado por ela a diferentes instituições voltadas para o desenvolvimento científico, cultural e artístico.

Sumário

- | 11 | **Apresentação**
Desenvolvimento sustentável e tecnologias da informação e da comunicação
Antônio D. Nascimento | Nadia H. Fialho | Tânia M^a Hetkowski
- | 19 | **Signos em desconstrução**
10 instantâneas sobre interpretantes do ser contemporâneo
Fernando García Masip
- | 31 | **Educação, Estado, sociedade civil e desenvolvimento sustentável no estado da Bahia - Brasil**
Antônio D. Nascimento
- | 49 | **A influência da descentralização da gestão escolar no desempenho do sistema municipal de educação e no desenvolvimento local sustentável**
Avelar Luiz Bastos Mutim | Joselita Alves Gabriel da Silva
- | 61 | **Políticas públicas e planejamento para a educação**
Ivan Luiz Novaes
- | 77 | **A responsabilidade social como valor agregado da educação superior**
Ivonilda F. Andrade | Elília Camargo Rodrigues | M^a José de O. Palmeira
- | 89 | **Ciência, tecnologia, sociedade e desenvolvimento sustentável**
velhos e novos encontros teóricos
Eduardo José Fernandes Nunes
- | 113 | **Educação e desenvolvimento científico e tecnológico nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste**
tensão e perspectiva
Nadia Hage Fialho

- | 131 | **Tecnologias da Informação e da Comunicação**
explorando as possibilidades do GIS¹ no ensino de geografia
Ana Lúcia B. Candeias | Carlos Alberto R. Araújo | João Rodrigues
Tavares Junior | Tânia Maria Hetkowski
- | 145 | **Geração *digital native*, cursos *on-line* e planejamento**
um mosaico de idéias
Lynn Alves
- | 161 | ***Gamers* brasileiros**
quem são e como jogam?
Lynn Alves | Tânia Maria Hetkowski
- | 175 | **Ê volta no mundo Camará, Ê Ê mundo da volta
Camará...**
um ensaio sobre a regência da alegria¹
Narcimária Correia do Patrocínio Luz
- | 195 | **O X que Rasura la Amistad**
dois filmes e dois passados (im)perfeitos da nação
Marcos Botelho
- | 209 | **Notas para uma história da teleducação no Brasil**
o caso INCE (1936-1964)¹
Júlio César Lobo
- | 227 | **Organizações não-governamentais**
sujeito simples ou sujeito composto?
*Reflexões sobre práticas comunicacionais e educacionais
nas ONGs.*
Antônio Dias Nascimento
- | 243 | **Dialogia digital e mediação partilhada na
educação *on-line***
possibilidades para formação de educadores na
contemporaneidade
Lucila Pesce | Adriana Rocha Bruno
- | 261 | **Mídia, educação e formação de professores**
Monica Fantin

**| 277 | Reinvenções metodológicas às abordagens críticas
do script paralelo da educação no espaço midiático**

Maria das Graças Pinto Coelho

| 291 | Sobre os autores

Apresentação

Desenvolvimento sustentável e tecnologias da informação e da comunicação

Viver em um país de dimensões continentais, com uma população assimetricamente distribuída em seu território nacional e profundamente marcado por um processo civilizatório perverso, exige que os cidadãos em sua totalidade, em especial, aqueles que constituem as suas comunidades acadêmicas, dediquem-se, continuamente, ao estudo e à pesquisa de seus problemas na expectativa de ampliar e humanizar as condições de vida. Definitivamente, não se pode sucumbir diante dos desafios que se nos apresentam como nação que se quer autônoma.

Identificar e reconhecer nossos desafios, como nação, impõe-nos a necessidade de ampliar os nossos horizontes de conhecimento, através do diálogo entre diferentes comunidades acadêmicas que se dispõem a partilhar os resultados das suas pesquisas de várias modalidades. Os congressos, os simpósios, os colóquios, os seminários são sempre meios privilegiados de difusão científica por que permitem a interlocução imediata entre pesquisadores e entre estes e o público interessado. As publicações impressas, no entanto, no que pese não permitirem a imediata da interlocução, proporcionam ao leitor todo o tempo necessário para a análise mais acurada do texto.

A compreensão de contemporaneidade¹ como o delineamento de um modo de ser e de estar no mundo baseado na idéia de autonomia, de diálogo, de convivência pacífica e de valorização da vida, que assumimos no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, leva-nos a desenvolver, de modo contínuo, estudos sobre temas que estimulam a reflexão sobre as possibilidades de construção de novas utopias. Essa opção, sem dúvida,

coloca-nos diante de uma intencionalidade e revela o nosso compromisso com a construção do mundo, através do potencial transformador da educação.

Neste livro que ora apresentamos, reunimos textos de autores de diferentes contextos universitários que dialogam entre si, sobre diferentes dimensões da contemporaneidade, do desenvolvimento local sustentável e das tecnologias da informação e comunicação. Assim, este volume está organizado em dois blocos distintos. O primeiro deles, intitula-se *Contemporaneidade e desenvolvimento local sustentável* e o segundo, *tecnologias da informação e da comunicação*.

Encontram-se, portanto, aqui representadas nesta parceria com os pesquisadores do nosso PPGEduc, através de seus pesquisadores, as seguintes instituições de ensino superior do Brasil e da América Latina: Universidad Iberoamericana da Cidade do México, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Santa Catarina, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Estadual de Feira de Santana e Universidade do Estado da Bahia.

O primeiro artigo intitulado *Signos em desconstrução: 10 instantâneas sobre interpretantes do ser contemporâneo*, de autoria de Fernando García Masip, baseado em pensadores contemporâneos, o autor pontua como as vivências sócio-culturais atuais geralmente se comparam com as experiências de épocas passadas, na tentativa de avaliar o que a contemporaneidade pode estar significando para os seus sujeitos, atores, agentes ou membros. A reflexão sugere que o homem contemporâneo tem se tornado seu próprio e último veículo, ser de seu próprio trajeto, ser presente *on-line* 24 horas ao dia. Nessas condições, o desejo, a sedução, o poder simbólico vêm-se automaticamente neutralizados pela velocidade. Não há mais interstícios, não há mais pontos cegos. Tudo se vê, nada se mira, tudo se ouve, nada se escuta, tudo se percebe, nada se sente.

No segundo texto, *Educação, estado, sociedade civil e desenvolvimento sustentável no estado da Bahia – Brasil*, Antônio Dias Nascimento considera o sistema oficial de educação pública do Estado da Bahia, como um dos mecanismos de reforço à heteronomia do Estado e das Classes Dominantes, e, como tal, reforçador das condições de opressão às quais foram submetidas as classes trabalhadores desde o início da colonização. O sistema de ensino oficial parece indiferente ao flagelo das secas e a outras formas de reprodução da miséria. Por fim, destaca os processos educacionais concebidos pelos movimentos sociais

como mecanismos de favorecer a autonomia dos oprimidos na medida em que os ajuda a tomar consciência de sua condição de sujeitos.

A influência da descentralização da gestão escolar no desempenho do sistema municipal de educação e no desenvolvimento local sustentável é um artigo de co-autoria de Avelar Luiz Bastos Mutim e Joselita Alves Gabriel da Silva que apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa que está em desenvolvimento no Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB, cujo objetivo é analisar a relação entre o processo de descentralização da gestão de escolas públicas e o desempenho do sistema municipal de educação, tendo em vista o desenvolvimento local sustentável. A idéia da existência de uma influência positiva desencadeada pelo processo de descentralização da gestão nem sempre corresponde à realidade vivenciada nas escolas. Essa intenção é comumente solapada por velhos e viciados modos de gestão pública.

Em seguida, o texto de Ivan Luiz Novaes, *Políticas públicas e planejamento para a educação* apresenta um panorama geral sobre os instrumentos institucionais que orientam e se constituem referência basilar para as políticas e o planejamento voltados para a formação dos profissionais da educação. Embora não se tenha a pretensão de abarcar e explorar com riqueza de detalhe todos os documentos institucionais relacionados ao tema, destaca, entre esses instrumentos orientadores das políticas, aqueles que considera mais relevantes. Procura ressaltar esses instrumentos como ponto de partida para as políticas e planos de governo, especialmente, no que se refere à formação dos profissionais da educação.

O artigo *Responsabilidade Social como valor agregado da educação superior*, resultante da co-autoria entre Ivonilda Andrade, Lília Camargo Rodrigues e professora Maria José de O. Palmeira. Reflete sobre o princípio da responsabilidade social colocado em evidência na gestão da educação superior, com a lei n. 10.861/2004, que cria o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes). Analisa a importância do ambiente sócio-cultural na formação de valores e no papel fundamental dos processos educativos para a construção da autonomia do indivíduo e o valor da solidariedade isto é, da responsabilidade em ação, que abarca dimensões do indivíduo interativo em seu conceito, como ser fortemente responsável por si e pelo coletivo. Destaca a importância da postura multicultural na educação superior, que permite o encontro de valores comuns,

na compreensão de que a identidade é construída na interação e de que não há sabedoria na solidão e na exclusão.

Finalizando este bloco, o texto *Ciência, tecnologia, sociedade e desenvolvimento sustentável: velhos e novos encontros teóricos* de autoria de Eduardo José Fernandes Nunes procura compreender a perspectiva atual sobre desenvolvimento sustentável, e o papel da sociedade civil nesse processo. A análise enfoca dois temas principais: 1) o movimento Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS); 2) e as novas teorias sobre desenvolvimento local sustentável. Esses dois temas, ao longo dos últimos cinquenta anos, embora percorrendo caminhos paralelos, chegaram praticamente a uma mesma concepção sobre planejamento e desenvolvimento sustentável e ao entendimento da necessária participação cidadã no planejamento do território. Destaca ainda a importância atual do desenvolvimento das Ciências Sociais, sublinhando cada vez mais o seu caráter interdisciplinar.

A partir desse momento, sucedem-se textos voltados, especificamente, para a questão do emprego das tecnologias informacionais e comunicacionais na educação, destacando o texto *Educação e desenvolvimento científico e tecnológico nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste: tensão e perspectiva* de Nadia Hage Fialho, o qual trata do desafio de equidade num contexto de persistentes desigualdades sociais e desequilíbrios regionais. Procura estabelecer alguns elos de ligação entre a educação e o desenvolvimento científico e tecnológico, focando, sobretudo, as condições oferecidas pela base educacional apresentada pelas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste – a partir dos dados do Inep – e as perspectivas anunciadas no processo de consolidação do sistema de ciência, tecnologia e inovação, tendo por referência os relatórios do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). Assinala o alinhamento das competências e ações de três setores governamentais (MCT, CNPq e Capes) visando a consolidação desse sistema. Indaga se as medidas que estão sendo adotadas refletem um esforço nacional em favor da equidade ou se a problemática regional no desenvolvimento brasileiro continua refém de ações setoriais compartimentalizadas, que agem de forma articulada com o aprofundamento da expansão capitalista, tanto no núcleo hegemônico da economia, quanto nas áreas periféricas. Registra que a área da educação, tomada desde a especificidade do seu campo de conhecimento, não se encontra colocada entre as chamadas áreas estratégicas, apesar das baixas taxas de escolarização bruta apresentadas pelo País e das dificuldades para o alcance da meta

especificada no seu plano de desenvolvimento da educação e, por outro lado, que a educação corre o risco de se ver apropriada, exclusivamente, na sua dimensão instrumental e, portanto, capturada de forma restrita pelos programas de formação de pesquisadores das demais áreas do conhecimento.

O capítulo intitulado *Tecnologias da Informação e da Comunicação: explorando as possibilidades do GIS no ensino de geografia*, também resultante de esforço conjunto entre seus autores, Ana Lúcia Bezerra Candeias, Carlos Alberto Ribeiro Araújo, João Rodrigues Tavares Jr. e Tânia Maria Hetkowski, discute as potencialidades do Sensoriamento Remoto e do geoprocessamento no redimensionamento dos estudos e do ensino de cartografia nas escolas de ensino fundamental, compreendendo que hoje os lugares e os espaços geográficos podem ser representados graficamente através de fotografias aéreas e de imagens de satélite, os quais oferecem perspectivas e representações cartográficas, priorizando um campo visual na prática pedagógica, potencializando os aspectos da espacialidade no contexto geográfico.

O artigo *Geração digital native, cursos on-line e planejamento: um mosaico de idéias* de autoria de Lynn Alves faz uma reflexão acerca do planejamento dos cursos *on-line*, considerando as características da geração *digital native* que vive imersa no mundo das tecnologias digitais e telemáticas. Os sujeitos dessa geração serão os futuros alunos dos cursos à distância, exigindo, portanto, uma atenção diferenciada às demandas desses jovens que já interagem com mídias com alto potencial interativo e colaborativo. O texto discute ainda, as etapas para o planejamento nessa modalidade de ensino, introduzindo os conceitos de objetos digitais de aprendizagem e o padrão SCORM.

O texto intitulado *Gamers brasileiros – quem são e como jogam?* das autoras Lynn Alves e Tânia Maria Hetkowski tem como propósito demonstrar à comunidade acadêmica o perfil do *gamer* brasileiro, desmistificando os estereótipos em torno dos sujeitos que vivem imersos no universo dos games e das relações com esta mídia. Para tanto, foi realizada uma pesquisa *on-line*, no período de 08 de novembro de 2006 a 09 de março de 2007. A coleta de dados, através de um questionário, contou com a participação de 220 *gamers* de cinco regiões brasileiras. A análise aponta que 85% dos entrevistados jogam em casa, são adultos, a maioria reside na região Sudeste seguida pelo Nordeste. Gêneros de jogos, jogabilidade, dentre outros aspectos também foram destacados.

O capítulo *Ê volta no mundo camará, ê ê mundo da volta camará... Um ensaio sobre a regência da alegria* é um ensaio filosófico da autoria de Narcimária Correia do Patrocínio Luz, dedicado aos principais aspectos abordados no livro *Estratégias Sensíveis: afeto, mídia e política*, de autoria de Muniz Sodré. Através da epistemologia compreensiva aplicada ao universo da Comunicação, o ensaio aborda de um lado, a dinâmica das sociedades urbano-industriais sobredeterminada pela estetização imanente da bios-virtual; de outro, uma das principais categorias filosóficas nacionais, a radicalidade da alegria, desdobramento da *arkhé* africano-brasileira que marca os modos de sociabilidade que sustentam a formação social brasileira.

Uma comparação entre duas películas américas oferecem o substrato sobre o qual ergue-se o trabalho *O X que Rasura la Amistad: dois filmes e dois passados (im)perfeitos da nação* de autoria de Marcos Botelho. Este ensaio se propõe a comentar alguns exemplos de vigência etnocêntrica e da resistência na atual pedagogia visual, comparando duas superproduções cinematográficas norte-americanas: *Amistad*, de Steven Spielberg, e *Malcolm X*, de Spike Lee. Aqui, o autor procura caracterizar certas estratégias enunciativas na trama entre narrativa fílmica, narração da nação, história nacional e identidades culturais.

O capítulo intitulado *Notas para uma história da teleducação no Brasil: o caso INCE (1936-1964)* de autoria de Júlio César Lobo, faz uma retrospectiva do aparecimento do radiodifusão no Brasil como uma resultado do desenvolvimento científico e tecnológico, bem como busca traçar uma breve memória das motivações, funcionamento e desativação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), criado pelo então Ministério da Educação e Saúde em 1936. Discriminam-se os postulados de produção dos seus curtas-metragens, os processos de acompanhamento, controle e avaliação de seus mais de 350 filmes e suas vias de financiamento. Ao final, enumeram-se as causas do fechamento dessa instituição, que tiveram no antropólogo Roquette-Pinto e no cineasta mineiro Humberto Mauro as suas principais figuras.

O estudo das *Organizações não governamentais: sujeito simples ou sujeito composto? Reflexões sobre práticas comunicacionais e educacionais nas ONGs*, de autoria de Antônio Dias Nascimento, desenvolve uma reflexão sobre os resultados de uma pesquisa sobre as práticas comunicacionais em organizações não governamentais. O estudo buscou observar a importância atribuída ao

processo da comunicação na dinâmica dessas organizações, como pré-condição para a transformação social, em direção à construção da autonomia e superação das desigualdades sociais.

O capítulo *Dialogia digital e mediação partilhada na educação on-line: possibilidades para a formação de educadores na contemporaneidade*, de autoria de Lucila Pesce e Adriana Rocha Bruno analisa em que medida os ambientes virtuais de aprendizagem podem contribuir para a formação desses profissionais. Inicia com uma incursão aos estudos sobre formação de educadores e prosseguem tecendo considerações sobre metodologia de mediação à distância, na educação *on-line*. Ao fazê-lo, encontra em dois conceitos – dialogia digital e mediação partilhada – possibilidades de fundamentar ações de formação docente, erguidas em meio à perspectiva emancipadora. Perspectiva esta que transcende a subserviência às demandas do capitalismo tardio, materializadas no atendimento às recomendações dos organismos multilaterais, que promovem, em países periféricos como o Brasil, grande parte dos programas de formação docente na educação *on-line*.

O artigo *Mídia, educação e formação de professores* de autoria de Mônica Fantin parte da constatação de que a sociedade contemporânea está cada vez mais protagonizada pelas mídias e a formação de crianças e professores precisa assumir o desafio de pensar esta realidade sociocultural. Estamos sendo educados por imagens, sons e outros meios provindos da cultura da mídia e isso desafia a escola a redimensionar as potencialidades das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS). Considerando que as mídias asseguram formas de socialização e transmissão simbólica e também participam como elementos importantes da nossa prática sociocultural e na nossa inteligibilidade do mundo, tal fato implica a necessidade de mediações pedagógicas. Nessa perspectiva, o texto situa alguns desafios da sociedade contemporânea enfatizando a importância de uma concepção ecológica de mídia-educação na formação de crianças e professores e delineando traços de possíveis perfis profissionais, saberes e competências midiáticas necessárias para a formação do professor.

O estudo *Reivindicações metodológicas às abordagens críticas do Script paralelo da educação no espaço mediático* de autoria de Maria das Graças Pinto Coelho projeta o cenário de institucionalização da mídia na educação no Brasil, apresentando o projeto *Telecurso 2000 – Educação para o trabalho*, como parte das circunstâncias que lhes dão suporte. A presença dos meios na educação

repete um processo de transferência e assimilação de experiências internacionais, porém, é relevante observar que este processo atrai particularidades que têm a ver com a trajetória social e educacional do País. No centro da reflexão está a pedagogia crítica da mídia, onde as duas áreas de conhecimento – Educação e Comunicação – se fundem em uma mesma episteme. O foco de atenção analítica enquadra um projeto de formação social, resultado das interações que os dois campos travam simbolicamente através de rituais estratégicos que se desenvolvem no cenário das circulações de bens simbólicos. Para compreender a circularidade dos bens simbólicos nas negociações e apropriações, arrola-se um conjunto de metodologias que ajudam a desenvolver um processo de compreensão e significação do produto midiático, apresentado com intenção educativa.

O Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB sente-se no dever de agradecer o apoio da Petrobrás que, ampliando o seu esforço de promover o desenvolvimento científico e tecnológico do nosso País, assumiu essa parceira sem a qual não teria sido possível disponibilizar à comunidade acadêmica e ao público em geral o acesso aos estudos aqui apresentados.

Notas

- ¹ As perspectivas contempladas na idéia de pós-modernidade não são convergentes, sendo algumas delas bastante pessimistas e outras, apesar de reconhecerem as condições adversas para o futuro da humanidade, estimulam o emprego dos melhores esforços no sentido de buscar novas utopias. Daí que, por não se reconhecer ainda um fim da modernidade e, ao mesmo tempo, por se aspirar um modo de ser e de se estar no mundo, baseados na idéia de autonomia, de diálogo, de convivência pacífica e de valorização da vida, assume-se, neste caso, a idéia de contemporaneidade que, por sua vez, identifica-se com a idéia de pós-modernidade no sentido construtivo, como assumido por Giddens (*As Conseqüências da Modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.)

Signos em desconstrução

10 instantâneas sobre interpretantes do ser contemporâneo

Fernando García Masip

Introdução

Este artigo procura desenvolver uma compreensão sobre o ser contemporâneo, dialogando com alguns autores – Barnett, Baudrillard, Castells, Derrida, Eco, Gadamer, García-Canclini, Heidegger, Kant, Lacan, Lull, Lyotard, Peirce, Rifkin, Virilio, Zizek –, tomados como interpretantes. Fala do ser contemporâneo, partindo de sua condição temporal, não se referindo a uma temporalidade cognitiva ou social ou física, mas a uma temporalidade existencial que, portanto, não obedece a um princípio lógico necessariamente; toma a perspectiva de que tal temporalidade pode conviver com lógicas distintas – conscientes, inconscientes, subjetivas, sociais, físicas, etc. Partindo de duas posições básicas interpretativas e antagônicas, e, por vezes, complementárias, (1) a experiência de vida atual é pior do que a passada, ou (2) a experiência de vida atual é melhor do que a passada, formula-se uma terceira interpretação resultante da combinação dessas duas posições – as vivências socioculturais de ser contemporâneo têm melhorado em certas coisas e piorado em outras – para, então, indagar se só existem essas três interpretações possíveis e sobre o significado de estar ou existir pior, ou melhor. Procurando avaliar esse “pior” ou “melhor” desde as pragmáticas do saber, do poder e do ser, coloca sob reflexão a noção de entretempo, na relação entre o abandono e a persistência, onde nem o pior e nem o melhor aparecem, posto que se arruínam sob a vivência do silêncio

significante do atraso de todo tempo, onde tudo é, ao mesmo tempo, possível. O tema deste artigo foi desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia, em continuidade a trabalhos de pesquisa anteriores que tiveram como título: *Universidade, supercomplexidade e desconstrução* (2005) e *Comunidades científicas, comunidades universitárias, comunidades virtuais: rumo à desconstrução do conceito contemporâneo de comunidade* (2006).

Ser Contemporâneo: 10 instantâneas

As vivências socioculturais atuais geralmente são comparadas com as experiências de épocas passadas, na tentativa de avaliar o que a contemporaneidade pode estar significando para os seus sujeitos, atores, agentes ou membros. Isto tem dado como resultado duas posições básicas interpretativas e antagônicas, ainda que, às vezes, possam ser complementárias: (1) a experiência de vida atual é pior do que a passada, ou (2) a experiência de vida atual é melhor do que a passada. Uma terceira interpretação seria a que combina traços das duas posições: as vivências socioculturais de ser contemporâneo têm melhorado em certas coisas e piorado em outras. Mas, existem apenas três interpretações possíveis? E o quê significa estar ou existir pior, ou melhor? Tentemos avaliar esse “pior” ou “melhor” desde as pragmáticas do saber, do poder e do ser. Nós o faremos com a colaboração de alguns autores contemporâneos que operarão como interpretantes e que nos tem ajudado a refletir sobre o assunto em nossas diversas pesquisas e aulas.

1- Primeiramente, propomos uma questão, por assim dizer, metodológica: quando Kant (1781) fala do tempo, como condição intuitiva *a priori*, ele o faz para dar conta da significação que toda experiência sensível realiza com essa condição. O tempo não é experimentável, mas, ao contrário, para que toda experiência se dê, tem de existir uma condição estruturante temporal. O mesmo acontece com o espaço, mas esse não é o nosso caso agora. O que Kant fala é de um processo cognitivo. Portanto, não fala do tempo social, nem do tempo físico: o tempo é uma determinação lógica, de entrada. Mas, quando estamos propondo uma avaliação do ser contemporâneo, partindo de sua condição temporal, não nos referimos a uma temporalidade cognitiva ou social ou

física, mas a uma temporalidade existencial que, portanto, não obedece a um princípio lógico necessariamente, ou melhor dito, tal temporalidade pode conviver com lógicas distintas: conscientes, inconscientes, subjetivas, sociais, físicas, etc. Se a experiência de avaliar, quer dizer, de interpretar, se o nosso ser está melhor ou pior do que em outra época, será considerando o temporal como uma estrutura determinada existencialmente: como o mais próprio de nosso ser. Então, seguimos nisto, as pegadas de Heidegger e não as de Kant. O ser do “humano” é tempo. Mas, não só *Da-sein*, ser-aí, como o coloca Heidegger (1928), mas *Da-zeit*, tempo-aí, acrescentaríamos nós. Neste caso, tomaremos o tempo-aí como um interpretante no sentido de Peirce (1897): como um “signo” ontológico fundamental. Com/no tempo, é como nós interpretamos nossa condição de seres existentes. Portanto: sabemos no tempo, podemos no tempo, somos no tempo. “No tempo”, não quer dizer só a linha temporal do passado/ presente/ futuro, mas a relação de encobrimento/des-encobrimento que toda vivência temporal estabelece *per se* existencialmente: o que vivemos no presente é também uma vivência de um passado encoberto porém atuante e, por isso mesmo, possibilidade de desencobrimento potencial como um futuro enquanto tal. No chamado presente temporal, são postos em reserva as marcas de um passado que me fazem ser de alguma forma e, assim, meu presente não é senão já um futuro em ação dessas marcas passadas. Os rastros de nosso tempo, como época, já estão assinalados no passado por vir. “Assinalados”. Portanto, não estão determinados em última instância. Não sabemos, certamente, o que seremos, poderemos ou saberemos até vivê-lo. Mas, a vivência no tempo nunca é um presente total e completo. Sempre é um presente incompleto, que está em atraso consigo mesmo. O presente nunca é uma presença propriamente dita porque nunca pode descobrir totalmente as marcas do passado ou do acontecido. Sempre existe um *delay* em relação à vivência do tempo como presença-presente. E nisso seguimos o rastro de Derrida.

2 - Saber, poder, ser. Constelações empíricas que podem se articular para compreender a contemporaneidade. E às quais se pode acrescentar uma quarta: o dever. Mas, com esta, a problemática moral pode irromper sem pudor atropelando as demais: mantenhamo-na em reserva, por enquanto. Barnett (2002), no seu livro assinala que a contemporaneidade se pode compreender desde quatro acontecimentos: a incerteza, a imprevisibilidade, a desafiabilidade e a impugnabilidade. Esses quatro acontecimentos compõem

a constelação da fragilidade contemporânea. Porém, Barnett não usa um tom, digamos, apocalíptico, para descrever os fenômenos em questão. Pelo contrário, ele se congratula por estarmos vivendo numa tal condição do saber, pois a incerteza, o imprevisível, o impugnável e o desafiável dessa condição nos permitem pensar num mundo aberto a maiores possibilidades de produção de sentido, de existência, de ser. E não só isso; além do mais, esta época é a que parece estar mais concentrada em poder desconstruir qualquer truísmo. O saber pós-moderno tem nos lançado a um questionamento ao mesmo tempo pontual e global, do poder e, portanto, do que somos como entes. A universidade é a instituição que mais tem contribuído nos últimos cem anos em produzir essa fragilidade estrutural em relação ao saber atual. Nesse sentido, então, podemos dizer que estejamos melhor ou pior de que antes? Uma interpretação pode ser a seguinte: a vivência do saber no presente é de maior desconcerto do que em outras épocas nas quais aparentemente se sabia menos, mas se tinha mais crença. Sabemos mais, mas não estamos necessariamente melhor por isso. Tem muito mais ciência, mas não sabemos como viver na incerteza estrutural que essa mesma ciência produz. Já não cremos tanto, porém, paradoxalmente, o nosso bem-estar existencial depende de quanto possamos nos aferrar a valores passados, isto é, valores que buscamos conservar sem questionamento nenhum.

3- Nesse sentido, Rifkin (2002, p. 254-255) dizia que:

Se não há uma realidade fixa e cognoscível, mas realidades individuais que vamos criando ao participar no mundo e experimentando, então não pode existir um meta-relato geral – uma visão globalizante da realidade –. O mundo, para os pós-modernos, é uma construção humana. Nós o criamos com as histórias que inventamos para explicá-lo, segundo como escolhemos viver nele, afirmam os semiólogos. Este novo mundo não é objetivo, é muito mais contingente, não se compõe de verdades, mas de opções e possibilidades. É um mundo criado pela linguagem, unido por metáforas e significados consensuais e compartilhados, que vão mudando com o passar do tempo. A realidade não é uma herança que recebemos, mas algo que criamos inteiramente quando a comunicamos¹.

Duas coisas nos chamam a atenção, entre outras possíveis: a primeira é o enunciado “com o passar do tempo”, a segunda “ao comunicá-la”. No passar do tempo muda o mundo, criado pela linguagem. A linguagem

vai com o passar do tempo. O tempo anda? Com que passo? Qual é seu rumo? O tempo, ao passar – e isto não é uma metáfora pós-moderna –, faz com que o mundo, como criação lingüística, mude. O tempo governa com seu passar o mundo como linguagem. Por outro lado, ao comunicarmos a realidade, nós a construímos. O poder, portanto, está nessa capacidade de comunicar. Porém, o passar do tempo não intervém aqui, pois na direção desta construção, que não criação esta vez, a realidade se institui no mesmo momento, ou tempo, em que nós a comunicamos. A realidade, como construção comunicativa, padece da falta de tempo. Do passar do tempo. Assim, se enfrentam mundo e realidade. O primeiro, enquanto criação lingüística, é cambiante com o passar do tempo; a segunda, construída pelo instante do poder da comunicação, suprime o tempo, porque presente no próprio ato de sua comunicação.

Então, nos perguntamos: não será, pelo contrário, que é a linguagem aquilo que permite criar esta experiência possível do tempo? E que, ao comunicá-la, seja vivida uma outra experiência, a de sua supressão? Se respondermos afirmativamente, isto nos obrigaria a separar a linguagem da comunicação e enfrentar o tempo com o não-tempo. E se pensamos esse problema no contexto atual do ciberespaço, isto nos ajudaria a destravar o assunto?

4 - Para Zizek (1999), o ciberespaço é um fenômeno que esvazia o registro do simbólico. Porém, esse vazio é, paradoxalmente, preenchido pela possibilidade virtual da realização infinita dos desejos. Seguindo a Lacan, Zizek (1999), afirma que: “[...] o ciberespaço simplesmente radicaliza a brecha constitutiva da ordem do simbólico”; mas, em que sentido? No sentido de que a realização do desejo se pauta pela sua replicação imaginária e não pela sua produtividade simbólica. Mesmo que o simbólico seja preenchido pela brecha estrutural constitutiva do sujeito do desejo, sua radicalização significa, aqui, sua fragilização, sua neutralização, sua quase extinção. Com o ciberespaço, estamos pior do que antes, nos dá a entender Zizek. A linguagem e a cultura perdem suas condições produtivas frente à repetição reprodutiva de infinitos objetos materializados no vazio do ciberespaço. A cultura não avança, não se desenvolve, a linguagem se empobrece. Nesse sentido, o argumento zizekiano é de que no corte estrutural do sujeito do desejo, no tempo de sua busca e realização potencial, o tempo lhe é seqüestrado. No ciberespaço

o tempo não pode adquirir sentido existencial, pois tudo, ou quase tudo, pode ser vivenciado num aqui e agora reais. O ciberespaço piora as coisas. Qual idéia temos hoje de que algo seja pior ou melhor? Consumir muito ou pouco é melhor ou pior? Saber muito ou pouco é melhor ou pior? Como interpretar esses significantes: melhor / pior?

5 - Num tom semelhante ao anterior, Baudrillard (1988, p. 18) afirmava que: “A obscenidade começa quando já não há espetáculo nem cena, nem teatro, nem ilusão, quando tudo se faz imediatamente transparente à crua e inexorável luz da informação e da comunicação”. Então, com a produção dos meios de comunicação se tem perdido todo segredo possível, todo mistério, todo jogo. O mundo da sedução, defendido por Baudrillard, cede seu espaço à produção infinita da imagem. Para ele, a comunicação é reversibilidade, reciprocidade, antagonismo e os meios eliminam esse encontro da palavra no jogo humano da ambivalência. Tudo está submetido ao simulacro da realidade. A transparência absoluta se apodera do sentido e o submete aos seus desígnios: o poder do simulacro elimina qualquer possibilidade de linguagem e de comunicação autênticas. Estamos pior do que nunca e, para Baudrillard, devemos refestelar-nos com isso.

| 24 |

Para ele, as sociedades primitivas se tornaram o modelo da excelência da comunicação. Nelas o intercâmbio simbólico se dá como tal. Segundo o autor, as categorias, sobretudo as marxistas, que usamos para compreender, quer dizer, valorar o que são ou eram essas sociedades, estão equivocadas: “Não há modo de produção, nem produção, nas sociedades primitivas, não há dialética nas sociedades primitivas, não há inconsciente nas sociedades primitivas” (BAUDRILLARD, 1990, p. 86). Porém, acrescenta Lyotard (1998), também não há sociedades primitivas. Essa também é uma categoria de nossa economia política, tão criticada por Baudrillard. Então, em relação a essas formações sociais originárias, estamos pior, ou melhor?

6 - Virilio (1997, p. 188), nesse mesmo tom “apocalíptico”, assinala:

Perguntemos agora sobre o que bem poderia ser amanhã uma sedentaridade, não mais no espaço da localização de um bairro, uma cidade ou uma região, mas no tempo de uma perpetuação sem fim do presente: o homem contemporâneo não chega já a nada mais, é a síndrome da realização total [...].

Obviamente, o tempo no sentido de signo cronológico, está em vias de desaparecer. A dromocracia, o poder da velocidade, como a denomina Virilio,

tem reduzido o sentido do tempo humanizado, tanto quanto o da significação do espaço. Para o autor, agora tudo é uma permanente chegada, não há mais partida. O poder da velocidade tem reduzido o homem contemporâneo a essa chegada que não o leva a lugar algum, nos temos tornado o próprio trajeto. Nosso ser não é mais um ser-aí, no modo de, mas um “ser-lá”, sempre num deslocamento telemático em relação a ele mesmo. Diz Virilio (1997, p.173):

Aqui, o acidente não é mais um acidente local, precisamente situado no espaço da ação e da presença aqui e agora de um ser aí (Dasein), mas um acidente geral que volta a questionar globalmente toda ‘presença’, em favor de uma ‘telepresença’ sem consistência e, sobretudo, sem verdadeira posição espacial, porque a interação-a-distância de um ser ao mesmo tempo ausente e atuante (teleatuate) modifica a própria noção do ser aí.

Desta forma, o homem contemporâneo tem se tornado seu próprio e último veículo, ser de seu próprio trajeto, ser presente *on-line* 24 horas ao dia. Nessas condições, o desejo, a sedução, o poder simbólico vêm-se automaticamente neutralizados pela velocidade. Não há mais interstícios, não há mais pontos cegos. Tudo se vê, nada se mira, tudo se ouve, nada se escuta, tudo se percebe, nada se sente. Anestesiados pelo grau zero da desrealização do tempo-espaço, a vida contemporânea tem se tornado o pior dos pesadelos para esse homem naturalizado de Virilio. Que signo pode sobreviver nesta lógica do insignificante? Como é possível, então, que o *continuum* do real possa se tornar signo, *momentum* articulado, se não há mais tempo para o momento?

7 - Tanto em Zizek e Baudrillard como em Virilio se expressa uma concepção onde o interpretante opera na busca e recuperação do ponto cego que nos torna supostamente humanos e que, precisamente, tem sido enchido pelos meios de comunicação, o ciberespaço e a velocidade tecnológica. Desse modo, pareceria que o ente social tornou-se um mero espectador, na melhor das hipóteses. E, como vemos, na realidade, para esses autores nos parece que vamos muito mal, cada vez pior: menos humanos, menos atuantes, mais dominados, mais inertes frente a poderes sem medida que neutralizam e paralisam nosso ser. Seu ceticismo é radical.

Em outra linha de interpretação, Castells (2001, p. 243), por exemplo, assinalava que:

[...] a opinião pública se considera com frequência um recipiente passivo de mensagens, facilmente aberto para a sua manipulação.

Mais uma vez os dados empíricos o contradizem. '[...] há um processo de interação de duplo sentido entre os meios e sua audiência em relação ao impacto real das mensagens, que são deformadas, apropriadas e ocasionalmente subvertidas pela audiência'.

Aqui a leitura é de outra espécie. Parte do princípio de que o ser social não está definitivamente sujeito à política, à tecnologia ou aos meios de comunicação. Não se pode interpretar as relações sociais dentro de um marco de passividade crescente de seus atores ou agentes. Pelo contrário, os interpretantes sociais operam, justamente, interpretações que, parafraseando a Gadamer, acrescentam ser. As interpretações em questão não são unicamente intelectivas ou racionais, mas ontológicas no seu sentido mais amplo. Somos o que interpretamos. E como não podemos deixar de interpretar, não podemos deixar de ser de alguma forma. Então, a interpretação é a cunha interrogante com a qual abrimos as brechas das instituições sociais. Esse abrir deve lembrar-nos a sentença de Heidegger (1975, p. 87) quando dizia que “o interrogar é a piedade do pensamento”. Mas, piedade, *fromm* em alemão, não é a *pietas* latino-romana, mas o *prómos* grego: a lança, a ponta de lança, que o Dasein exerce como sua possibilidade mais própria. Esta perspectiva nos garante que as coisas sejam melhores do que antes?

8 - Fazendo eco a essa perspectiva, Lull (1997, p. 145) defende três teses fundamentais:

[...] as instituições que disseminam ideologia são instituições sociais que não respondem a uma mente nem a uma voz; além do mais, os efeitos de imaginação e da tecnologia não são todos previsíveis; 2. [...] os membros de uma audiência interpretam e usam ativamente os recursos simbólicos que têm a sua disposição [...]; 3. [...] em nenhuma sociedade a cultura pode, em última instância, ser manejada por completo pelos agentes do poder econômico e político, inclusive os construtores das imagens massmediáticas.

Como vemos, e seguindo esta linha de abordagem, um certo otimismo se abre frente ao aparente poder de rolo compressor dos meios de comunicação e da tecnologia atual. Atores sociais ainda têm, como que em reserva, um conjunto de possibilidades hermenêuticas frente às mensagens, formatos ou estruturas da sociabilidade contemporânea. Os casos que cita Lull sempre giram em torno da participação ativa dos conjuntos sociais, como nos casos recentes de Collor de

Mello no Brasil, de Rodney King em Los Angeles, dos estudantes da Praça Celestial em Beijing, ou simplesmente no fenômeno multicultural que representa uma estrela pop como Madonna. Nesses casos, as coisas têm melhorado, pois as audiências, o público, as comunidades têm utilizado os próprios recursos tecnológicos para poder se manifestar e mudar política ou culturalmente o estado de coisas. Como afirmava Lyotard (1998, p. 43):

Jovem ou velho, homem ou mulher, rico ou pobre, sempre se está situado sobre 'nós' de circuitos de comunicação, por mínimos que estes sejam. [...] Nunca está, sequer o mais desfavorecido, desprovido de poder sobre essas mensagens que o atravessam ao situá-lo, seja na posição de destinador, ou de destinatário ou de referente.

Esta visão procura se desenvolver no registro interpretante de certo otimismo moderado, mesmo que não seja um argumento definitivo.

9 - Um terceiro representante deste tipo de interpretação, entre outros autores possíveis, seria García-Canclini (1990, p. 286). Ele próprio afirmava:

Como se estabeleceu faz tempo nos estudos sobre os efeitos da televisão, estes novos recursos tecnológicos não são neutrais, nem tampouco onipotentes. Sua simples inovação formal implica câmbios culturais, mas o signo final depende dos usos que lhes assinalam diversos atores.

| 27 |

De novo, vemos como a significação faz parte do processo de comunicação, e não aparece tampada pelo esvaziamento do registro simbólico, seqüestrado unilateralmente pelos meios de comunicação. Nesse sentido, o *continuum* social é abordado, e recortado, de forma significativa desde várias intervenções multipolares. Assim, García-Canclini (1990, p. 324) completa:

Os paradigmas clássicos com os quais se explicou a dominação são incapazes de dar conta da disseminação dos centros, a multipolaridade das iniciativas sociais, a 'pluralidade de referências – tomadas de diversos territórios – com que armam suas obras os artistas, os artesãos e os meios massivos.

Portanto, a comunicação não é um processo que se dá à margem da significação, pois ambas estão articuladas quando o ato da interpretação se estabelece por parte dos atores sociais. A problemática parece ser, neste caso, a de saber como são interpretadas as mensagens ou os formatos, e quais

processos de significação são possíveis de operar nos limites da tecnologia e da tele-tecnologia atuais. Isso significa que não existe uma certeza *a priori* que garanta o êxito do poder dos meios de comunicação. Não estamos melhor do que antes, necessariamente, mas também não estamos pior. O tempo joga ao nosso favor: entre mais meios de comunicação, maiores serão as possibilidades de ação dos sujeitos sociais. Não estamos perdendo o tempo, estamos ganhando tempo. Isso pode ser um signo que incline a balança para algo melhor.

10 - Temos nos perguntado repetidamente o que significa o pior e o melhor: é uma impressão subjetiva? É possível de se demonstrar objetivamente? É uma causa material ou um acidente? Eco (1999, p. 67) dizia que

Peirce sustenta que as conjecturas são formas válidas de inferência na medida em que se tenham nutrido de observações prévias, mesmo que possam antecipar todas suas remotas conseqüências ilativas. A confiança de Peirce num acordo tal entre a mente e o curso dos acontecimentos é mais evolucionista do que racionalista. A certeza que oferece a abdução não exclui o falibilismo que domina a investigação científica (1.9), ‘porque o falibilismo é a doutrina segundo a qual o nosso conhecimento nunca é absoluto, mas bóa sempre, por assim dizer, num *continuum* de incerteza e indeterminação’ (CP: 1.71).

| 28 |

Então – e para finalizar –, retornemos a Kant, porém a um Kant peirceano. Kant (1997) afirma, na *Crítica da Razão Pura*, que o esquema imaginário da Necessidade – o Interpretante para Peirce – é a Modalidade da existência de um objeto que se dá o tempo todo. Se isto é verdade, no signo peirceano do Argumento, ou seja, o interpretante do interpretante, o esquema de um cachorro sempre vai se apresentar como um rastro o tempo todo; cada vez que pronunciemos a palavra cachorro, quer dizer, toda vez que digamos ou pensemos no objeto cachorro, o rasto mnemônico cachorro, esquematizado, far-se-á presente necessariamente em todos os momentos. Fazemos uma abdução. Porém, para Kant o tempo em si não pode ser experimentado, como dizíamos no princípio. Logo, como saber que algo é pior ou melhor do que em outro tempo? Em princípio, são hipóteses baseadas, diria Peirce, em experiências culturais prévias, coletivas ou individuais. Os esquemas preparam a ativação das categorias do entendimento que são as únicas condicionadas para manter a lógica interna

de um argumento no sentido de Peirce. Mas, se o tempo não pode ser experimentado, pode ser imaginado, como uma linha ou como um círculo, ou pensado, numa equação matemática. Se os meios de comunicação são perniciosos ou são promotores da participação, isto somente pode se argumentar nos planos da imaginação ou do entendimento. Não podemos saber se, no tempo, nos fazem sentir que estamos melhor ou pior. Aqui abre-se um hiato. A subjetividade só pode argumentar hipoteticamente e tratar de coletar o maior número de casos que confirmem por um tempo, determinada proposição verdadeira. Por um tempo. Para Kant, o tempo não existe fora da subjetividade: ou é condição intuitiva ou é conteúdo esquemático. Então, os acontecimentos aos que se refere Eco nunca podem ser experimentados fora da subjetividade como tais, quer dizer, com um tempo que lhes seja próprio, digamos objetivo. Por isso, o signo Argumento, em Peirce, é uma lei necessariamente o tempo todo, porém subjetiva, isto é, hipotética. O que faz com que alguns pensem no ruim da tecnologia e outros no bom da mesma? Os argumentos podem ser, nos dois casos, inteiramente lógicos e coerentes e, além do mais, comprováveis empiricamente. O hiato se abre precisamente porque o tempo como forma subjetiva e o não-tempo como forma objetiva deixam um intervalo sem encher, um espaço de temporização, que é o atraso necessário que temos como sujeitos frente ao curso dos acontecimentos. Um entretempo fora e dentro do tempo. Mas, esse *delay* é fundamental, porque é essa impossibilidade de que as coisas sejam verdadeiras argumentativamente de uma vez por todas o que permite que as diferentes hipóteses sejam verdadeiras como experiências que se conjugam. No hiato do entretempo, não podemos argumentar, apenas podemos vivenciar, pois nos afetam de um modo ou de outro e, dessa forma, lhes damos curso temporal à significação. Às significações lhes brotam as palavras, dizia Heidegger, e não ao contrário. Quer dizer que significamos antes de qualquer imagem, esquema, noção ou conceito. Há um rastro expectante no momento em que vivenciamos o mundo. A vivência do “pior” se apresenta quando o rastro tem abandonado sua operação de cuidar à temporização; o “melhor” se apresenta quando o rastro tem persistido em sua condição de guardar-se no tempo. Mas, no entretempo, entre o abandono e a persistência, nem o pior e nem o melhor aparecem, se arruínam sob a vivência do silêncio significativo do atraso de todo tempo. Tudo é, ao mesmo tempo, possível.

Notas

¹ Traduções livres do autor ao longo deste artigo.

Referências

BARNETT, Ronald. *Claves para entender la Universidad: en una era de supercomplejidad*. Barcelona: Pomares, 2002.

BAUDRILLARD, Jean. *El espejo de la producción*. Barcelona: Gedisa, 1990.

BAUDRILLARD, Jean. *El otro por sí mismo*. Barcelona: Anagrama, 1988.

CASTELLS, Manuel. *La era de la Información*. La sociedad red. México: Siglo XXI, 2001. (v. 1)

ECO, Humberto. *Kant y el ornitorrinco*. Barcelona: Lumen, 1999. p. 67.

GARCÍA-CANCLINI, Nestor. *Culturas Híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo, 1990.

HEIDEGGER, Martin. *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta, 2000.

HEIDEGGER, Martin. *La question sur la technique*. Paris: Du Seuil, 1975.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Calouste-Gulbenkian, 1997.

LULL, James. *Medios, comunicación, cultura*. Buenos Aires: Amorrortu, 1997.

LYOTARD, Jean-François. *La condición posmoderna: informe sobre el saber*. Barcelona: Gedisa, 1998.

PEIRCE, Charles S. "On signs", in *The Essential Peirce*, 2 Vols. N. Houser et al (eds.) Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1992-1998.

RIFKIN, Jeremy. *La era del acceso: la revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós, 2002.

VIRILIO, Paul. *La velocidad de liberación*. Buenos Aires: Manantial, 1997.

ZIZEK, Slavoj. *El acoso de las fantasías*. México: Siglo XXI, 1999.

Educação, Estado, sociedade civil e desenvolvimento sustentável no estado da Bahia - Brasil

Antônio Dias Nascimento

Introdução

Reunir esses quatro temas em um único texto, com as características editoriais de uma obra coletiva, é deveras um exercício que exige muita objetividade e, conseqüentemente, uma excessiva economia de espaço, mas, ao mesmo tempo, requerem-se cuidados especiais no sentido de preservar a clareza das idéias aqui trabalhadas. De fato, não se tem, nem se pode ter, a pretensão de discutir exaustivamente cada um dos temas aqui arrolados.

O que se pretende, na verdade, é propiciar uma introdução a um campo de interesse acadêmico voltado para a análise do processo educacional em um contexto de crise de instituições fundamentais da modernidade. As instituições destacadas são a educação pública, o Estado e a sociedade civil, fortemente marcadas pela heteronomia, face às possibilidades que se vislumbram de instauração de um novo arranjo social mais voltado para as idéias de subjetividade, identidade, alteridade, solidariedade, sustentabilidade, participação e autonomia que tendem a caracterizar um contexto contemporâneo mais consentâneo com a natureza humana.

Mais especificamente, pretende-se, neste ensaio, arrolar as condições históricas e sociais básicas que resultaram na formação de uma massa constituída de seres humanos que foram explorados e deixados à margem

dos progressos alcançados pela sociedade brasileira. Isto se deu através de um sistema de opressão institucionalizado, cujo alcance se estende desde o estabelecimento de relações opressivas de trabalho e de vida, até o cerceamento do acesso ou usufruto dos bens culturais e imateriais que podem ser alcançados pelo processo educacional que inclui desde o letramento até a valorização dos sujeitos.

Educação e mobilização social

O sistema oficial de educação no Brasil, como é por demais sabido, privilegia a escola seriada como base fundamental do sistema de ensino e o seu conteúdo é profundamente orientado para o trabalho urbano. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendem a inclusão de aspectos regionais nas grades curriculares, comumente, na maioria dos casos, o ensino continua heterônomo, distanciado da realidade vivida, tanto pelos educandos, como pelos professores.

| 32 | Até meados do século XX, esse sistema serviu de base para a integração das populações rurais às cidades e destas ao processo de modernização desenvolvido a partir do novo arranjo de poder hemisférico. Assim, não se teve desde cedo um sistema educacional voltado para a formação do povo brasileiro, em busca de seus próprios anseios de bem estar e de promoção humana. Prevaleceram até então os ideais definidos pelo contexto do pós-guerra, ou seja, a sobrevivência da democracia ocidental.

Os meios de comunicação de massa alcançaram todos os recantos do Brasil e reforçaram, mais ainda, o processo de alienação à realidade nacional como já o fazia o sistema de educação oficial. Não tardaram, no entanto, a surgir os sinais de indignação por parte dos trabalhadores do campo e das cidades que, através de suas manifestações de insatisfação, atraíram a atenção dos intelectuais e dos poderes constituídos.

Os intelectuais de orientação crítica somaram-se aos movimentos populares e ajudaram a montar um sistema de educação popular, fundamentado na tomada de consciência, por parte dos indivíduos, de sua própria condição de pessoas humanas e da realidade de opressão que envolve e mutila esses indivíduos como sujeitos históricos.

Assim, a partir de uma perspectiva de transformação social, temos hoje no Brasil duas tendências fundamentais no campo da educação. Uma delas

que predomina no sistema oficial do ensino, seja ele público ou privado, que se mantém heterônoma, predominantemente alheia à realidade e uma outra, que nasce dos movimentos sociais e populares, mais voltada para a construção da cidadania e de sujeitos históricos. A essa segunda tendência temos chamado de educação contemporânea uma vez que ela rompe com os padrões estabelecidos pela modernidade.

A educação contemporânea, portanto, tal como assumimos no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, visa ajudar os indivíduos a reconhecerem a si próprios como sujeitos de direitos e deveres. Sujeitos dotados de identidade e de valores construídos ao longo de suas experiências históricas e mediante um processo contínuo de negociação num contexto de alteridade, de tal modo a tornar possível o convívio harmônico entre diferentes.

A educação contemporânea parte, portanto, da convicção de que os processos de transmissão social das culturas, das identidades e dos valores implicam no reconhecimento do contexto histórico, social, econômico e político mais amplo onde se dão, estando considerados aí, também, suas tensões e consensos, de tal modo a transformar educadores e educandos em sujeitos ativos e participantes do processo educacional e conseqüentemente histórico.

| 33 |

Diante disso, o presente trabalho oferece elementos contextuais da realidade do estado da Bahia e da região Nordeste do Brasil como base para a compreensão do escopo das pesquisas já desenvolvidas e em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

Três idéias básicas inspiram o texto. A primeira delas realça, em breves traços, o contexto histórico em que se desenvolve o Nordeste brasileiro, dentro da qual está inserido o estado da Bahia. Como região mais ampla, profundamente marcada pelo processo civilizatório europeu, do qual decorrem certas características, em desenvolvimento até os dias atuais, e que, de certo modo, ainda explicam processos sociais básicos ainda em curso na Região.

A segunda idéia destaca alguns elementos que caracterizam a atuação do Estado e da sociedade dentro desse contexto histórico. Como ambas as instituições resultaram também do processo civilizatório, sem a participação mais ampla das diferentes camadas sociais, permanecem até hoje sob a hegemonia das classes dominantes. Assim, historicamente, as questões que dizem respeito às camadas populares, comumente se mantêm sob a

indiferença do Estado e da Sociedade Civil, ou são tratadas com medidas paliativas ou focais, tomadas por setores mais sensíveis do Estado e da Sociedade Civil.

Por fim, a terceira idéia põe em destaque as atividades de pesquisa sobre os processos educacionais em curso no estado da Bahia voltados para a construção da cidadania assim como para as idéias de desenvolvimento humano, local e sustentável.

O contexto contemporâneo

A busca pelo estabelecimento das condições de reprodução pelos seres humanos tem implicado, através da história, num acentuado processo de alteração das condições naturais de vida. Isso é evidenciado em várias partes do planeta, através de claros sinais de esgotamento de recursos naturais, assim como a extinção de várias espécies de animais, de plantas, morte de rios e lagos, além do aparecimento de fenômenos climáticos como furacões e enchentes em lugares onde esses fenômenos jamais existiram.

| 34 |

Tudo isso é atestado, tanto por estudos produzidos por especialistas do meio ambiente, como pelos inúmeros relatos estampados nas páginas dos noticiários correntes no dia a dia. Esta situação tem mobilizado a atenção tanto das sociedades, dos estados, assim como das comunidades que se destinam à produção do conhecimento (STUART, 1997; JARA, 1996).

As pesquisas historiográficas também atestam os efeitos deletérios, sobretudo da revolução industrial, sobre a natureza. Ainda que entre nós, isto é, no caso do Brasil, as fábricas tenham surgido muito mais tarde, foram também produzidas chagas sociais que permanecem abertas pelos séculos afora, até os dias atuais, desafiando a capacidade humana para curá-las. Embora estejamos considerando o caso do Nordeste brasileiro e da Bahia, em particular, isso se verifica em todos os Estados.

Um dramático exemplo disso é o flagelo social da seca, que, via de regra, renova-se a cada vez que acontece um novo período de estiagens. Vale ressaltar, que o que denominamos como “seca” envolve dois processos básicos, ou seja, um é a estiagem que é um fenômeno climático, e o outro é o flagelo social. Basta ver os registros históricos deixados pelos primeiros colonizadores e compará-los aos desenvolvimentos posteriores. Certamente, outros fatores

como o aumento da população, a forma de apropriação do solo, o modo como se constituíram o Estado e a sociedade no Brasil tiveram suas parcelas de contribuição para o agravamento de ambos os fenômenos, assim como para o seu prolongamento até os dias atuais. Há que se ter em vista, no entanto, que todos esses fatores se desenvolveram no imbricamento do contexto colonial e de disputas entre soberanias nacionais.

As estiagens, o desastre ecológico e a instituição do flagelo das secas

Para os espíritos mais curiosos, que desejem debruçar-se sobre a questão da seca e do seu conseqüente flagelo, sugere-se um percurso metodológico que confronte as crônicas deixadas por alguns dos primeiros missionários que chegaram ao Brasil e o desenvolvimento dos vários ciclos econômicos do Nordeste, tais como os da cana-de-açúcar, do gado, da mineração, do algodão, da borracha e do cacau. A expansão urbana do restante do País e a industrialização a partir dos anos 50 do século XX, também, por sua vez, contribuíram de forma decisiva para o agravamento do problema.

| 35 |

Entre os vários registros deixados sobre os primórdios da história do Brasil, Azpilcueta Navarro (1553), missionário jesuíta, refere-se ao fato de que, quando os colonizadores portugueses chegaram ao Brasil, já encontraram o fenômeno das estiagens no Nordeste brasileiro. Àquele tempo, a população indígena já convivia com ele sem maiores traumas, deslocando-se para áreas de refrigério tais como lagoas, brejos e beiradas de rios sempre que os períodos de estio tornavam as condições de vida mais difíceis.

Pesquisas recentes, no entanto, revelam que, com o advento da revolução industrial na Inglaterra, os refrigérios “ locais, tais como oásis, para onde população se retirava até findarem os períodos de estiagem “ foram cercados para o plantio de algodão para alimentar a indústria de tecelagem inglesa. Esse fato teve profundas repercussões sobre a lógica de convívio da população com o fenômeno da estiagem.

Daí em diante, com a ocorrência de novas estiagens prolongadas, a parcela da população mais vulnerável devido à falta de acesso à terra em quantidade suficiente para produzir segurança alimentar, para si e para os animais, via-se na contingência de contemplar a morte de seus rebanhos por fome e sede

e, por último, ter ela mesma de migrar para terras distantes, uma vez que já não dispunha dos antigos refrigérios.

Muitos desses migrantes, no entanto, nem puderam chegar aos seus destinos, morrendo de sede e de inanição pelas estradas como aconteceu por volta de 1870, quando morreram mais de 500 mil cearenses pelas estradas, ao tentarem fugir da seca. Esse fenômeno, com o passar dos anos, tornou-se tão freqüente no cenário nordestino e brasileiro que nem mais o associamos ao “cercamento” dos refrigérios para o plantio de algodão, para alimentar a cadeia industrial da tecelagem, tampouco ao restrito acesso a um pedaço de terra para cultivar (OLIVEIRA, 1981; CERQUEIRA, 1988).

Ao lado do “cercamento” dos refrigérios, há que se destacar também a ação devastadora que tiveram, já na primeira metade do século XX, as ferrovias pelas quais trafegavam as locomotivas a vapor, que passaram a cruzar os sertões para escoar a produção e, não raro, facilitar o deslocamento dos flagelados em direção ao Sul do País. Tais locomotivas eram movidas a vapor, produzido nas caldeiras aquecidas com a lenha retirada das caatingas. Desse modo, ao longo do tempo, milhões e milhões de metros cúbicos de lenha foram retirados da caatinga, agravando ainda mais a situação climática e ampliando de forma assustadora a desertificação da Região.

| 36 |

Hoje não existem mais as locomotivas a vapor, ou as Maria Fumaça como passaram a ser chamadas pelas populações ribeirinhas de então, nem mesmo a produção de algodão é tão intensa, mas a desertificação, decorrente das suas atividades, chegou aos nossos dias através do mundialmente conhecido flagelo das secas (SOARES e outros, 1984). A propósito disso, é necessário destacar que, também o uso comercial e industrial da madeira tem levado a estiagem e a desertificação a outras regiões do Brasil, como são os casos da Mata Atlântica e até mesmo de regiões já desmatadas da Amazônia.

A persistência desses desastres ecológicos submeteu a população do Nordeste brasileiro a uma verdadeira diáspora. O estado da Bahia tem aproximadamente 70% do seu território, de 564 mil quilômetros quadrados, sujeitos às intempéries das secas. À medida que o flagelo social da seca foi-se instalando, os nordestinos passaram a servir de mão-de-obra barata em praticamente todas as regiões brasileiras.

A primeira grande retirada oficial que se tem notícia ocorreu por ocasião do Ciclo da Borracha, para onde foram transferidas muitas levas de retirantes das secas do Nordeste, desde 1870. Uma vez na Amazônia, esses nordestinos, à época, predominantemente cearenses, foram transformados em seringueiros cujo ofício era o de coletar o látex para alimentar as indústrias de pneumáticos, recentemente inventados, tanto da Inglaterra, como dos Estados Unidos.

Cabe ressaltar que, naquela época, a única fonte natural do látex localizava-se na Amazônia Ocidental Brasileira, hoje estado do Acre, terra do bravo Chico Mendes. Para lá foram deslocados em massa os flagelados da seca, desde final do século XIX e início do século XX. Foram transportados, em sua maior parte, por navios ingleses que penetravam pelo Rio Amazonas até alcançarem os rios Acre, Purus, Madeira e Mamoré em cujas nascentes estavam os seringais nativos.

Mais tarde, as companhias que monopolizavam a comercialização da borracha, levaram sementes de seringueiras da Amazônia para a Malásia, onde fizeram plantações sistemáticas de seringais, cujo acesso era muito mais fácil que o da selva amazônica e com maior produtividade. Com o desenvolvimento dos seringais da Malásia, foram abandonados os seringais da Amazônia e com eles também os nordestinos que permaneceram lá à mercê da malária e da crueza das selvas.

Um outro episódio de sérias repercussões sobre a população nordestina foi o Ciclo do Café que teve início com a exploração da mão-de-obra migrante da Itália, pelo final do século XIX, após a extinção da escravidão, e durante as primeiras três décadas do século XX. Com as tensões sociais com a mão de obra italiana, e com a repetição dos flagelos das secas no Nordeste, do mesmo modo como se fez em direção à Amazônia, estabeleceu-se um novo fluxo migratório para a cafeicultura de São Paulo e Paraná. Também ao lado da cafeicultura tiveram início as plantações de canaviais e de algodoais no Sul do País. O governo federal chegou a criar o Instituto Nacional de Imigração e Colonização (INIC), para orientar e acompanhar tanto a migração européia, asiática, como os fluxos migratórios internos oriundos do Nordeste, contudo não os protegia das péssimas condições de trabalho.

Na segunda metade dos anos 50, também do século XX, a construção da nova capital da república, Brasília, foi movida a suor, sangue e vida dos

nordestinos. Fez-se uma grande cidade no Planalto Central do Brasil para cujas obras toda a mão-de-obra e todo o material necessários foram levados de outras regiões do País.

Paralelamente à construção de Brasília, novamente intensificou-se a penetração da Amazônia, dessa vez por terra, através da construção da Rodovia Belém-Brasília, o primeiro caminho aberto para conquista definitiva da Amazônia. Como a idéia era a de ligar Brasília a todas as capitais brasileiras, outras grandes rodovias também foram abertas, estando algumas delas até hoje em andamento.

Por fim, a última grande revoada de nordestinos verificou-se durante o período dos governos militares, quando da implementação do *Plano de Integração Nacional* (PIN), ao longo dos anos de 1970. Esse Plano consistiu de um conjunto de ações como a abertura de um sistema viário, atravessando a selva Amazônica, no qual as rodovias mais notáveis foram a Transamazônica, Cuiabá-Porto Velho e a Perimetral Norte. Simultaneamente, foram também sendo implantados assentamentos urbanos de modo especial nos entroncamentos dos eixos rodoviários, assim como promovida a colonização através da distribuição massiva de grandes lotes de terra a grandes empresas.

Ainda entre essas ações foram realizadas vultuosas operações militares, além da destinação de porções menores de terra para o assentamento de médios e pequenos agricultores, inicialmente vindos do Nordeste e, mais tarde, de outras regiões do País sobretudo dos Estados do Sul, como forma de aliviar as tensões decorrentes do aumento populacional e da conseqüente escassez de terras para o cultivo nos seus Estados de origem.

Por fim, à falta de políticas públicas que assegurassem a permanência das populações rurais no campo e a geração de emprego nas cidades, os movimentos migratórios persistiram sem nenhum controle. Pode-se dizer que, hoje, não só no Nordeste, mas em todo o País, não há cidades que não estejam cercadas por cinturões de favelas onde se amontoam crescentemente os expulsos do campo e os desempregados das cidades. Essa situação de injustiça e da exclusão social no Brasil, é, entre outras, a conseqüência mais dramática de um dos maiores desastres ecológicos de nossa história, a desertificação do Nordeste.

A mobilização social e a intervenção estatal no Polígono das Secas

Desde a construção de Brasília, a introdução da indústria automobilística no Brasil e o recrudescimento de processos revolucionários no contexto Latino Americano, cujo exemplo mais expressivo foi o triunfo da Revolução Cubana, tornaram-se agudas certas contradições no seio da lavoura canavieira do Nordeste que resultaram num vigoroso processo de mobilização social em todas as camadas sociais. Umas lutavam para alterar as condições de exploração do trabalho e a distribuição da riqueza e outras queriam mantê-las como forma de assegurar seus privilégios e controle sobre a mão-de-obra.

Aos olhos dos setores sociais dominantes e do sistema de controle continental, exercido pelos Estados Unidos da América, as mobilizações que mais inquietaram foram as dos trabalhadores rurais que iniciaram movimentos de resistência nas terras que arrendavam, ou sobre as quais tinham domínios precários, do ponto de vista jurídico, em várias partes da região Nordeste. Rapidamente esses movimentos ganharam eco entre os setores sociais mais progressistas e alcançaram uma ampla repercussão nacional e internacional, através da luta por uma reforma agrária “na lei ou na marra” (CALLADO, 1966).

Ao fim da década de 1950, o Governo Federal, sob pressão da sociedade, cria uma agência regional de desenvolvimento, no caso a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), com atuação em todo o polígono das secas ou seja, nos nove Estados do Nordeste, onde se incluíram também o estado da Bahia e o semiárido de Minas Gerais. A partir de então, tem início uma série de ações com o objetivo de se criar alternativas de sobrevivência da população, com base na mobilização dos recursos da própria Região.

Essas medidas iam desde o incentivo à industrialização até o apoio ao processo de organização social, sobretudo dos setores sociais mais pobres, como os trabalhadores rurais, assim como, o estímulo a processos educacionais voltados para construção e ampliação da cidadania na região. As medidas que começaram a ser implementadas pela Sudene serviram para estimular no Nordeste expectativas reais de alteração das arcaicas estruturas sociais e econômicas que se nutriam da situação de pobreza e miséria que ainda o caracterizam. Todo esse processo de mobilização social causou tanta preocupação aos sistemas de controle, tanto nacional, como continental, que resultou numa das causas principais para a implantação de uma ditadura militar no País.

Com o Golpe Militar de 1964, embora a Sudene tenha sido mantida, a sua atuação foi inteiramente reorientada. A política industrial que anteriormente tinha o sentido de mobilizar os recursos da própria Região, passou a apoiar investimentos que se deslocavam do Sul do País e mesmo de outros países para que otimizassem seus lucros, valendo-se dos incentivos fiscais administrados pela Sudene e da mão-de-obra barata dos nordestinos.

Ao término de seus dez primeiros anos de existência, em 1969, as avaliações dos impactos produzidos pela atuação da Sudene, embora constatassem um considerável crescimento industrial na região, revelaram também o agravamento da sua histórica situação de miséria e de pobreza (SOARES, 1984). Assim, a nova ordem industrial e os novos investimentos produtivos, ao invés de alterar a tradicional exploração do trabalho, muito ao contrário, valeram-se do rígido controle político para agravar ainda mais a situação.

Vigorosos libelos contra essa situação vieram a público pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através de sua Regional Nordeste II e da Ação Católica Operária (ACO) (CONFERÊNCIA..., 1968, 1969). Enfim, a partir dos governos militares, a Sudene teve seus objetivos reorientados sob a ótica dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, vindo finalmente a ser desmobilizada, sem haver conseguido reverter a miséria do Nordeste.

| 40 |

A idéia de sustentabilidade e a atuação dos poderes públicos

Embora tenham existido algumas experiências isoladas de preservação ambiental, sobretudo no Sul do País, pode-se dizer que a realização da ECO 92 foi um marco definidor do início da tomada de consciência em âmbito nacional. No caso específico do estado da Bahia, só recentemente, ou seja, a partir dos anos de 1990, vem-se envidando esforços no sentido não só da proteção ao meio ambiente, como da sua restauração. Como resultados da ação dos movimentos ambientalistas, nacionais e internacionais, inclusive, vêm sendo implementadas ações, tanto por parte dos poderes públicos, como por parte de setores mais mobilizados da sociedade, com vistas tanto à preservação, como à recuperação do meio ambiente.

Dentre essas ações, podem ser destacados grandes projetos, como o de despoluição da Bahia de Todos os Santos, onde se verifica um intenso

movimento portuário, e onde também, em boa parte de suas enseadas, abrigaram-se consideráveis contingentes populacionais sob palafitas. Há também os casos de proteção de bacias hidrográficas em áreas mais densamente povoadas, estabelecimento de reservas florestais e a determinação de áreas de recuperação ambiental.

Um outro aspecto que tem marcado também a gestão pública, a esse respeito, é o cuidado com a preservação ambiental no processo de expansão urbana, sobretudo, na Capital e nas grandes cidades do Estado. Nesse sentido, tem-se condicionado a liberação de autorizações para construção dos empreendimentos, sejam eles comerciais ou voltados para a indústria do turismo, ou mesmo para a expansão urbana, mediante apresentação de estudos de impactos ambientais. Evidentemente que essas ações do poder público, ou mesmo de organizações sociais, com relativa freqüência, encontram resistência por parte dos interessados.

Evidentemente, esses novos panoramas surgem contrastando com o desalinhamento das áreas de ocupação desordenada, fruto das migrações rurais urbanas, ou mesmo resultante do empobrecimento crescente de certos setores urbanos, constituindo as chamadas Áreas de Interesse Especial (AIES) caracterizadas pela pobreza generalizada, pela ausência completa de serviços e equipamentos urbanos e pelos severos impactos ambientais. Em alguns casos, como nas áreas de palafitas, erguidas sobre a maré, já estão sendo feitas algumas intervenções estatais com apoio de cooperação internacional como é o caso do *Projeto Bahia Azul*, onde se vem contando com o apoio técnico de profissionais italianos.

Atuação da sociedade civil e dos movimentos sociais

Embora já exista também por parte sociedade uma relativa consciência no sentido da preservação ambiental, isso é mais expresso por alguns movimentos sociais rurais, por setores de intelectuais, profissionais liberais e por organizações não governamentais ambientalistas. Isso pode ser observado pela crescente adesão à coleta seletiva do lixo, inclusive com experiências exitosas de participação popular, embora isso ainda possa ser considerado um dos grandes dilemas da urbanização não somente na Bahia, como em certas áreas do Brasil, sobretudo nas áreas de povoamento desordenado.

Nesse particular, um número considerável de Organizações Não-Governamentais (ONGs) tem-se estabelecido, buscando desenvolver projetos de geração de emprego e renda junto às populações periféricas que se situam no entorno de áreas de recolhimento do lixo urbano, aterros sanitários, visando o recolhimento dos resíduos sólidos para a reciclagem. Além da difusão de técnicas de reciclagem, como mostrou Nascimento (2005), essas ONGs têm estimulado a formação de pequenas empresas auto-gestionárias como as cooperativas comunitárias de agentes ecológicos.

No que diz respeito aos movimentos sociais rurais, de modo especial nos assentamentos de reforma agrária, já se verifica também uma preocupação considerável, ao menos entre as lideranças, com o planejamento para o desenvolvimento das áreas desapropriadas e transferidas para o seu domínio, com a sustentabilidade, não apenas do ponto de vista econômico, mas, sobretudo ambiental.

No entanto, no que diz respeito à conduta geral dos assentados, há muito que fazer, pois, ao menos nas etapas iniciais de implantação dos projetos de assentamento de reforma agrária, onde o estado de penúria das famílias recém assentadas é marcado pela carência absoluta, nem sempre, lhes permite colocar a restauração das áreas degradadas onde são assentados, entre os seus horizontes imediatos de aspiração.

Finalmente em relação à “seca”, graças ao trabalho de educação popular e de base, que vem sendo desenvolvido, já há alguns anos, por algumas ONGs, junto às comunidades rurais, sobretudo do semi-árido, como demonstra Novais (2006), vem-se firmando uma nova consciência no sentido de se criar mecanismos de convivência com as estiagens e a natureza. Várias experiências comunitárias têm demonstrado como é possível armazenar água para resistir aos períodos mais prolongados de estiagem e de como desenvolver práticas culturais de cultivo e de criatório mais adequadas ao semi-árido.

Grupos ambientalistas

Quanto aos grupos ambientalistas, verifica-se que eles vão ganhando crescente expressão, sobretudo nas áreas de Mata Atlântica, ao longo do litoral baiano, uma faixa de terra de cerca de 1.000 quilômetros de extensão, por 200 quilômetros em média em direção ao interior. Suas ações

caracterizam-se basicamente pela difusão de práticas da chamada agricultura agro-ecológica e do estímulo à preservação das florestas e da fauna, junto a comunidades rurais localizadas em áreas ribeirinhas, tanto nas desembocaduras dos grandes rios da vertente oriental, como nas áreas de praia, ao longo da costa banhada pelo Oceano Atlântico.

Como resultado desse trabalho de alguns grupos ambientalistas, já começam a ser difundidos, no mercado interno regional e até em certos nichos da Capital, certos produtos agrícolas cultivados com adubos orgânicos e sem uso de defensivos químicos destinados ao combate de pragas. Comumente, esses grupos também têm-se constituído em ONGs que se estabelecem com a ajuda financeira de organismos internacionais de solidariedade.

A Educação

Como acontece, no Brasil em geral, embora a população baiana tenha sido, preponderantemente, alcançada pelos processos de educação formal, seja através das redes de ensino público, seja através das redes de ensino privado, há partes consideráveis dela, sobretudo nas áreas mais pobres, que ainda não foram atingidas por quaisquer mecanismos formais de educação.

No entanto, por iniciativa da sociedade civil, dos movimentos sociais, de organizações religiosas e não governamentais têm surgido várias iniciativas no sentido de propiciar a chamada educação popular, que consiste num processo de educação, como demonstram os estudos de Araújo (2005) e Pedreira (2006) que propicia não apenas o letramento, mas a construção de valores como cidadania, solidariedade, cooperação, identidade e alteridade.

As atividades de pesquisa desenvolvidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Uneb têm privilegiado o estudo desses processos educacionais, considerando a necessidade de ampliação de uma produção teórica desses novos elementos que vêm surgindo no campo da educação, para além dos espaços tradicionalmente escolares.

Esse interesse torna-se tanto mais justificável se se considerar que não há processos, desenvolvidos em larga escala, que se voltem para a formação de contingentes humanos, historicamente mantidos sem acesso a condições dignas de vida e de trabalho. Essa orientação de estudos encontra seu justo sentido no diálogo com Freire (2001) que nos chama a atenção para o fato

de que esse estado de exclusão a que foram submetidos os nordestinos, além de subtrair-lhes as condições materiais de reprodução da vida como pessoas humanas, atingiu-lhes, também, dimensões da alma, subtraindo-lhes a auto-estima, a perspectiva de futuro e, o que é mais chocante, o sentido de dignidade humana.

Esses estudos, por sua vez, contemplam também as possibilidades de ampliação e aprofundamento desses processos através da recuperação histórica dos diferentes grupos sociais com ênfase nas vertentes afro-descendente e ameríndia, formação do professor e montagem de currículos, tecnologias inteligentes, comunicação, gestão escolar, educação para gestão comunitária, desenvolvimento local e sustentabilidade.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados nas diferentes linhas de pesquisa, embora haja uma preocupação básica com a identificação de procedimentos metodológicos próprios que possam apoiar as investigações no campo da educação, recorre-se freqüentemente aos procedimentos metodológicos desenvolvidos e usuais nas Ciências Sociais.

| 44 |

Todos esses procedimentos têm em conta a crise dos paradigmas da modernidade e a construção ou o aprofundamento teórico de categorias como identidade, alteridade, diálogo, autonomia, participação, pouco presentes no arcabouço teórico da modernidade e, ainda assim, sob semânticas diversas do contexto contemporâneo. Não se justificando, no entanto, nenhum fechamento em torno de procedimentos metodológicos de pesquisa ou de temáticas ligadas à educação, na orientação das investigações que são desenvolvidas pelo Programa.

As temáticas concretas, portanto, das pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, são recolhidas da observação do contexto contemporâneo que se vive no estado da Bahia e no Brasil, onde interagem múltiplos processos de reorganização de espaços e territórios, e que envolvem relações inter-étnicas e de gênero, tanto no meio urbano, como no meio rural.

Assim, tem-se tomado, como objeto de investigação, os processos educacionais que se desenvolvem entre os setores sociais submetidos aos impactos produzidos pelas condições precárias de vida dos diferentes grupos sociais que se situam na periferia do sistema, tais como as populações das favelas e das áreas de reassentamento urbano, conjuntos habitacionais populares, movimentos de

famílias de desabrigados em luta pela moradia, Movimentos de Trabalhadores rurais sem Terra (MST), movimentos de agricultores familiares em busca das condições de permanência e de ampliação das condições de reprodução no meio rural e movimentos de “atingidos” de barragens.

Como já referido, os movimentos sociais sejam eles rurais ou urbanos, a partir das condições que lhes dão motivação têm criado os seus próprios processos educativos e os implementam no seio de suas bases sociais. Comumente, partem da idéia de que o sistema oficial e regular de ensino não contempla as questões que lhes dão sentido.

Daí que esses movimentos, em geral, baseiam-se na idéia de uma educação para vida e não apenas para o trabalho. Nesse sentido, são enfatizadas práticas educacionais, como discussões temáticas que são realizadas com as suas bases, como as que se dão no espaço público para a criação de fatos como marchas, manifestações públicas e outras que possam chamar a atenção para as causas que defendem, tanto das autoridades, como da sociedade em geral.

Dado ao estado de carência de seus adeptos, esses movimentos, em geral, não dispõem de recursos usuais nas práticas de ensino que são desenvolvidas no sistema escolar oficial. Diante disso, vêm-se sempre na contingência de improvisar os próprios equipamentos necessários ao processo de educação que desenvolvem. Desse modo, uma escola pode ser um antigo galpão que havia sido abandonado pelos antigos donos, um barracão improvisado, ou mesmo a sombra de uma árvore. Havendo ocasiões, no entanto, em que conseguem estabelecer parcerias com o poder público, ou mesmo com outras organizações da sociedade civil.

Por sua vez, setores da própria sociedade civil, ou ligados a instituições religiosas, também organizam redes de escolas, sobretudo, para atender às crianças que não são absorvidas pela rede oficial de ensino. No caso de Salvador, a capital do Estado, por exemplo, há inclusive duas grandes redes de escolas comunitárias, criadas por iniciativa de paróquias, associações de moradores, centros espíritas, ou mesmo por iniciativa de alguma liderança das próprias comunidades. A mais antiga delas é a Associação de Escolas Comunitárias (AEC) e a outra é a Rede de Escolas Comunitárias apoiadas pelo *Projeto Ágata Esmeralda*.

A primeira delas mantém-se com os poucos recursos recolhidos pelas próprias comunidades e, às vezes, chegam a receber alguma dotação de algum

órgão público. A outra, por sua vez, é apoiada pela ajuda solidária dos italianos que se tornam padrinhos à distância das crianças acolhidas pelas escolas. Para esta rede apoiada pelos italianos, como estudou Jesus (2005), conseguiu-se realizar um curso superior para formação de 100 professores das escolas comunitárias apoiadas pelo Projeto Ágata Esmeralda, com duração de quatro anos, em convênio com a Uneb, através do *Programa Uneb 2000*. Esse curso, diferentemente dos demais cursos de pedagogia da própria Universidade, teve sua ênfase na educação para a autonomia, na organização comunitária, na participação popular e nas idéias de sustentabilidade.

Há casos, ainda, onde os movimentos sociais, como estudado por Rodrigues (2003), em assentamentos de reforma agrária ligados ao MST, em Vitória da Conquista, podem conquistar, mediante intensas pressões e árduas negociações com o poder público, a construção de prédios escolares, dotação de equipamentos e designação de pessoal docente da própria rede pública de ensino. Conseguindo ainda manter uma participação ativa na gestão escolar tanto no que diz respeito à definição dos conteúdos, segundo orientação freireana, como em termos da manutenção dos equipamentos escolares pelos membros das respectivas comunidades.

Considerações finais

Embora não se verifique ainda uma tendência da rede de ensino oficial em inclinar-se para a formação dos sujeitos, no Estado da Bahia, é animador perceber, através das pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, o surgimento de alternativas, no campo da educação. Essas alternativas, mormente, vêm-se constituindo sob a orientação dos movimentos sociais, como a Rede de Escolas de Famílias Agrícolas, Redes de Escolas do MST, ambas nas áreas rurais, e as Redes de Escolas Comunitárias mais visíveis na capital do Estado.

Mais animador ainda é perceber que, através do envolvimento dos movimentos sociais com a educação em suas próprias bases, tem crescido o número de cidadãos oriundos dos setores populares que têm participado ativamente na gestão pública dos municípios onde residem. Havendo casos, como o estudado por Coelho (2006), onde representantes dos setores populares chegaram mesmo à assumir o comando da gestão pública do município.

Enfim, é importante reconhecer que, embora já estejam à vista estes sinais de um futuro desejável, são ainda enormes as tarefas por serem cumpridas até que essas experiências possam ser vividas por largos contingentes da população.

Referências

ARAÚJO, S. R. Magalhães de. *Escola para o Trabalho, Escola para a Vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical - Bahia*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia. Salvador.

CALLADO, A. *Os Industriais da Seca e os Galileus de Pernambuco*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

CERQUEIRA, P. C. *O Genocídio do Nordeste: 1979-1983*. São Paulo: CPT/IBASE/CEPA/Hucitec, 1988.

COELHO, J. T. P. *Conselhos Municipais de Educação: Resistência e Mudanças. Um estudo de caso dos Municípios de Pintadas e Valente-BA*. 2006. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. Regional Nordeste 2. *Ouvi os Clamores do Meu Povo*. Recife, 1968.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. Regional Nordeste 2. *Desenvolvimento sem Justiça*. Recife, 1969.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

JARA, C. *Ação local e desenvolvimento sustentável: debates*. São Paulo: Konrad-Adenauer Stiftung, 1996.

JESUS, J. M. de. *A Formação Política dos Professores no Programa Rede UNEB 2000*. 2005. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

NASCIMENTO, U. J. A. *A Prática Educativa a Serviço da Formação de Trabalhadores em Cooperativa*. 2005. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

OLIVEIRA, F. *Elegia para uma Re(li)gião*. SUDENE. Nordeste, Planejamento e Conflito de Classes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PEDREIRA, L. A. *PETI: De(sen)volvendo a infância perdida?* 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

RODRIGUES, R. M. C. *Proposta Pedagógica do MST: a intenção e o gesto*. 2003. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2003.

SOARES, P. G. (Coord.). *Nordestinos: conviver com seca e dela tirar proveito, para acabar com o abandono, a miséria e a fome*. Rio de Janeiro: Editora Rio Gráfica, 1984.

STUART, L. H. *Beyond Greening: strategies for sustainable world*. Michigan: University of Michigan Business School, 1997.

A influência da descentralização da gestão escolar no desempenho do sistema municipal de educação e no desenvolvimento local sustentável

Avelar Luiz Bastos Mutim | Joselita Alves Gabriel da Silva

Introdução

A administração escolar vem passando por mudanças estruturais, desde a concepção a respeito do conceito de administrar até as formas práticas de exercê-la. O que era visto como um processo burocrático de organizar, dirigir e controlar todas as ações ocorridas na escola, passa a ser concebido de forma diferente. Atualmente, o diretor de escola é considerado como uma pessoa com competências para percebê-la de forma mais ampla, ou seja, um sistema complexo, em que os processos estão interligados e o administrador prepara-se para coordená-los, não apenas observando normas e leis, mas também as relações informais, valorizando as pessoas que trabalham na escola, além de envolver a comunidade extra-escolar – pais, associação de bairro, etc. – nas atividades da escola. Essa nova forma de administrar está sendo conceituada como gestão escolar, pois envolve a capacidade que uma escola deve ter para atingir seus objetivos, buscando meios para viabilizar sua concretização, inclusive aquisição e gerenciamento de recursos.

Assim sendo, não mais teremos uma direção submissa aos órgãos superiores, mas sim uma equipe gestora, ou seja, representantes de cada segmento escolar e extra-escolar que decidem o que fazer e como fazer para alcançar os objetivos educacionais. Surgem, a partir daí, os processos administrativos, financeiros

e pedagógicos descentralizados, em que a comunidade local busca conquistar a autonomia necessária para tomar decisões, não esperando apenas pelas determinações do “centro”, dos órgãos superiores. Tal forma de gestão da educação foi instituída pela Constituição de 1988, ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, as quais criaram os mecanismos necessários para que a descentralização ocorresse de fato, dando maior autonomia aos municípios e às escolas.

Diante deste quadro, buscamos, com esta pesquisa, identificar, descrever e analisar a influência do estilo de liderança do gestor – além de outros fatores clássicos de desempenho como: autonomia administrativa e financeira, infra-estrutura, clima organizacional, qualidade e consenso em torno de objetivos comuns, participação na tomada de decisão, desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos da ação e desenvolvimento institucional da organização –, no desempenho da escola.

O objetivo é contribuir para a explicitação das teias de relações geradas pela interação desses fatores e os processos que resultam na melhoria da escola, na elevação do nível de desempenho global do sistema municipal de educação e do desenvolvimento local sustentável.

| 50 |

Movimento de transição entre a administração centralizada e a consolidação de uma gestão escolar descentralizada

A escola brasileira sempre adotou o modelo de administração científica, no qual se valorizava a centralização de poder, a divisão de funções pensadas hierarquicamente, ou seja, reduzir procedimentos complexos a conjunto de movimentos separados que deviam ser mecanicamente reproduzidos. Isto ocorreu durante a maior parte do século XX, pela forma organizacional da sociedade daquela época. Nas duas últimas décadas do referido século, porém, esta concepção de administração começou a ser questionada, em virtude de mudanças do ambiente econômico das empresas, que passou a ser guiado por sistemas globais de comércio e troca de informações instantâneas, processo viabilizado por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Tais mudanças alteraram as relações econômicas que, por sua vez, modificaram as configurações mundiais, afetando outras áreas, especialmente a gestão.

Capra (2002) nos alerta para a mudança no que se refere às fontes fundamentais de riqueza as quais, na teoria econômica clássica, eram os recursos naturais, o capital e o trabalho, sendo que a produtividade nesta teoria resultava da combinação eficaz dessas três fontes através da administração e da tecnologia.

Na economia de hoje em dia, tanto a administração quanto a tecnologia estão intrinsecamente ligadas à criação de conhecimento. Os aumentos de produtividade não vêm do trabalho, mas da capacidade de equipar o trabalho com novas habilidades baseadas num conhecimento novo. É por isso que a ‘administração do conhecimento’, o ‘capital intelectual’ e o ‘aprendizado das organizações’ tornaram-se conceitos importantes e novos, da teoria da administração (CAPRA, 2002, p. 112-113).

Diante disso, acreditamos que o meio mais eficaz para intensificar o potencial de aprendizagem de uma organização é apoiar e fortalecer as redes sociais organizadas num contexto comum de significado, levando em consideração as estruturas formais e informais; segundo o referido autor, a oferta de impulsos e princípios orientadores, em vez de instruções rígidas, acarreta mudanças significativas nas relações de poder, que se transformam de relações de domínio e controle em relações de cooperação e parceria.

Esta visão sistêmica das organizações, propalada pelo autor, está sendo também introduzida nas escolas. Porém, segundo Oliveira (1997), as reformas educativas no Brasil estão sendo anunciadas como reformas administrativas, que são, na sua grande maioria, congruentes com os compromissos assumidos pelo Brasil nas Conferências Mundiais de Jontiem e Nova Delhi¹. Tais compromissos

são proposições que convergem para novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades (OLIVEIRA, 1997, p. 90).

Percebemos, então, que estes mecanismos flexibilizadores estão chegando às escolas em forma de descentralização financeira, autonomia pedagógica, constituição de conselhos – Colegiado Escolar, Caixa Escolar, Associações de Pais etc. – e a busca de parceria na comunidade extra-escolar. Tais conselhos, entretanto, só trarão benefícios à gestão escolar se estiverem voltados para o

principal objetivo da escola que é desenvolver as potencialidades dos alunos, promovendo meios para que a aprendizagem aconteça, de forma qualitativa. Na prática, observamos que esse movimento se encontra numa fase de transição bastante interessante para a pesquisa educacional, pois daí poderão emergir referências teórico-metodológicas capazes de promover maior compreensão, por parte dos que fazem a educação, do processo de gerenciamento coletivo da escola, como mecanismo capaz de elevar a qualidade da educação.

Os sistemas municipais também estão sendo pensados a partir dessa nova concepção de organização, em que os processos de descentralização são valorizados. Segundo Gadotti (1994), sendo o sistema municipal de Educação um todo complexo, sua concepção incide sobre as estruturas da secretaria municipal e implica num *Plano Estratégico de Participação*, isto é, a participação efetiva da população na tomada de decisão, aprendendo a intervir no Estado, reformulando-o. Dessa forma, é necessário que o planejamento envolva toda a comunidade escolar e seu entorno, viabilizando a participação dos diversos segmentos escolares e extra-escolares.

| 52 |

A atual LDB, Lei n. 9.394/96, determina que os sistemas de ensino deverão definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e de acordo com os princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (art. 14). No que se refere às atribuições dos estabelecimentos de ensino, determina no artigo 12 que deverão:

- I. elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV. velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V. prover meio para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII. informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

Fica entendido, no artigo supra, que é da responsabilidade dos gestores as questões pedagógicas, financeiras, administrativas, além da necessária articulação com a sociedade extra-escolar. Assim sendo, a gestão escolar passa a ser responsabilidade de uma equipe – coletivo gestor –, que decidirá coletivamente as questões referentes à organização das escolas, incluindo também a gestão dos seus recursos financeiros. A referida lei institui a descentralização dentro do próprio sistema educacional, não apenas entre os entes federados, ao especificar, no artigo I I, inciso II, que os municípios devem “exercer ação redistributiva em relação às suas escolas”; já no artigo 15, a Lei ratifica tal preceito, ao determinar que:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Diante de todas essas transformações, é necessário pensar nas funções exercidas pelo gestor escolar, considerando que o seu estilo de liderança determinará o tipo de descentralização praticado. Segundo Bordignon e Gracindo, o perfil dos gestores atualmente deve conciliar as dimensões técnica e política.

| 53 |

A qualificação técnica requer o domínio dos fundamentos da educação e da pedagogia – com sua indispensável base docente – e o conhecimento dos processos de gestão de uma organização, tanto em nível macro (o município) quanto em nível micro (a escola). Os requisitos políticos requerem sensibilidade para perceber e se antecipar aos movimentos da realidade, capacidade dialética de negociação de conflitos nas relações interpessoais, sem negar as diferenças, coordenando as forças institucionais na direção de sua finalidade – cumprimento de seu papel social (BORDIGNON; GRACINDO, 2002, p. 174).

As discussões acadêmicas dessa área têm afirmado ser fundamental que o gestor escolar conjugue uma práxis que contemple a formação docente com a formação específica na área de política e gestão da educação e entendem que esses conhecimentos devem estar presentes em todos os cursos de formação de professores. A LDB determina, em seu artigo 64, que a formação dos gestores deve ser feita nos cursos de Pedagogia.

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Esta determinação foi confirmada pela Resolução CNE/CP 1/2006 – que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura –, ao especificar que a formação oferecida no referido curso “destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]” (art. 4º), além de atividades de organização e gestão de sistemas e instituição de ensino, que envolvam:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

| 54 |

Dessa forma, será garantida uma formação ampla, colocando a docência como pré-requisito para o exercício desta função, conforme especificado no artigo 67 da LDB; percebe-se uma preocupação com as questões pedagógicas, concebendo a gestão como uma prática educacional destinada à construção coletiva e organizacional da instituição educativa, voltada principalmente para a elaboração e desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola, tendo como referencial o contexto global e as teorias contemporâneas que valorizam a potencialidade e a capacidade participativa do ser humano; daí a ênfase no estilo de liderança do gestor como fator primordial do desempenho escolar.

Na atualidade, estamos saindo de uma visão cartesiana, fragmentada, para incorporar a historicidade do processo educacional brasileiro numa visão integrada e globalizadora. Segundo Luck (2005, p. 82), temos hoje a “superação da visão burocrática e hierarquizadora de funções e posições, evoluindo para uma ação coordenada”. Porém, essa ação passa necessariamente

pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento de todos os membros da escola, compreendendo que “cada ação somente faz sentido em articulação com as demais” (LUCK, 2005, p. 82). Percebemos, dessa forma, a complexidade do trabalho de um gestor escolar. A referida autora apresenta um quadro, especificando o perfil do diretor da escola eficaz, dividindo-o em três partes, que será reproduzida integralmente, visto que ilustra a intenção da nossa pesquisa, a qual está relacionada com a atuação do gestor escolar e o desempenho do sistema municipal de educação.

Área administrativa:

- Visão de conjunto e de futuro sobre o trabalho educacional e o papel da escola na comunidade.
- Conhecimento de política e da legislação educacional.
- Habilidade de planejamento e compreensão do seu papel na orientação do trabalho conjunto.
- Habilidade de manejo e controle do orçamento.
- Habilidade de organização do trabalho educacional.
- Habilidade de acompanhamento e monitoramento de programas, projetos e ações.
- Habilidade de avaliação diagnóstica, formativa e somativa.
- Habilidade de tomar decisões eficazmente.
- Habilidade de resolver problemas criativamente e de emprego de grande variedade de técnicas.
- Área de relacionamento interpessoal/inteligência emocional:
- Compreensão da dinâmica de relacionamento e comunicação interpessoal.
- Habilidade de se comunicar eficazmente.
- Habilidade de mobilizar a equipe escolar e comunidade local.
- Habilidade de facilitar a realização de processos de atuação colaborativa.
- Habilidade de desenvolver equipes.
- Habilidade de negociar e resolver conflitos.
- Habilidade de avaliar e dar *feedback* construtivo ao trabalho dos outros.

Área pedagógica:

- Compreensão dos fundamentos e bases da ação educacional.
- Compreensão da relação entre ações pedagógicas e seus resultados na aprendizagem e formação dos alunos.
- Conhecimento sobre organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos.

- Habilidade de mobilização da equipe escolar para a promoção dos objetivos educacionais da escola.
- Habilidade de orientação e *feedback* ao trabalho pedagógico (LUCK, 2005, p. 84-85).

A partir destas colocações, percebemos que são muitas e complexas as atribuições exercidas por um diretor de escola, que necessita possuir não apenas qualificações técnicas, mas também liderança suficiente para coordenar os processos, de forma coerente com as necessidades locais, possibilitando o desenvolvimento local sustentável. Para que tal fato ocorra, é necessário identificar as possibilidades econômicas, sociais, culturais e naturais do município, criar uma agenda de prioridades, contextualizando as questões locais, interligando-as com outras localidades, a fim de efetivar a ligação entre o local e o global. Esse é o ponto crucial da reflexão que propomos com este trabalho, acreditando ser esta a nossa principal contribuição para a consolidação deste campo de investigação, com a estruturação de novos estudos sobre gestão escolar e sua relação com o desenvolvimento local sustentável.

Metodologia da pesquisa

Pretendemos desenvolver a investigação, adotando abordagens qualitativas e quantitativas, dando ênfase aos aspectos qualitativos, por entender que as falas autorizadas dos sujeitos, juntamente com o referencial teórico, produzirão a base necessária para a elucidação da nossa questão básica e o alcance dos objetivos propostos no projeto de pesquisa.

A partir da classificação feita por Queiroz (1969 *apud* ABRAMO, 1974), podemos inferir que o presente estudo, no que se refere à finalidade, trata-se de uma pesquisa operacional ou aplicada, pois está voltada para fins práticos. Segundo o objeto de investigação, trata-se de uma pesquisa exploratória, já que pretende identificar objeto desconhecido, ou seja, investigar se a gestão descentralizada permite melhor desempenho do sistema educacional municipal. Em se tratando dos procedimentos adotados, pretendemos realizar entrevistas, observações e analisar documentos oficiais.

No que se refere às entrevistas, serão utilizadas perguntas abertas, direcionadas a diretores das escolas municipais do semi-árido baiano, professores, alunos, pais, além de gestores das Secretarias Municipais de

Educação, a fim de cruzar informações, confirmar ou rejeitar suposições, descobrir novos dados, afastar enganos ou levantar questões referenciais e propor alternativas. A entrevista representa um dos instrumentos fundamentais para a coleta de dados nesta pesquisa. Ludke e André (1986) atentam para o caráter de interação que permeia a entrevista, não estabelecendo relação hierárquica entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Entretanto, para que haja esta relação interativa entre entrevistador e entrevistados é necessário um clima de confiança e a não imposição de questões fechadas, dando margem de liberdade para respostas autênticas, condizentes com a realidade vivenciada pelos sujeitos. Tal entrevista será guiada por um roteiro de perguntas abertas, dando oportunidade ao entrevistado de respondê-las naturalmente, sem constrangimento.

As observações serão realizadas em algumas escolas municipais, em que analisaremos o trabalho de diretores, na dinâmica cotidiana da escola, para identificar como se desenvolvem os processos administrativos, pedagógicos e financeiros descentralizados, bem como registrar situações imprevisíveis que possam ocorrer durante a observação. A compreensão da prática cotidiana da gestão escolar deve ajudar no debate sobre os questionamentos que estamos investigando, pois poderá demonstrar a visão que os sujeitos possuem da escola enquanto instituição e sua relação com o contexto extra-escolar, inclusive sua contribuição para o desenvolvimento local sustentável. A observação oferece excelente oportunidade para o investigador, pois possibilita um contato pessoal deste com o fenômeno pesquisado. Entretanto, é necessário “preparar-se mentalmente para o trabalho, aprendendo a se concentrar durante a observação, o que exige um treinamento dos sentidos para se centrar nos aspectos relevantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Este é também um desafio, pois teremos que selecionar rigorosamente o que é importante para esclarecimento do fenômeno pesquisado, não nos detendo em detalhes que não acrescentarão dados novos à pesquisa.

Para que a pesquisa possa demonstrar a realidade analisada, é necessário utilizar diversas fontes de informação, coletar uma variedade de dados, em diferentes momentos, em situações variadas e com diferentes tipos de informantes. Por isso, pretendemos, também, analisar documentos oficiais, tanto das Secretarias de Educação, quanto das escolas, a fim de identificar se os objetivos proclamados são condizentes com a realidade observada nas escolas e os desejos elencados nas entrevistas.

Outra preocupação da pesquisa é a definição dos indicadores capazes de refletir as mudanças provocadas pelo processo de descentralização da gestão escolar, estabelecendo relações entre este e o desempenho do sistema municipal de educação, tendo em vista o desenvolvimento local sustentável. Julgamos ser esta a grande contribuição que essa pesquisa pode oferecer para esclarecer qual é a relação entre a educação, a gestão escolar e o desenvolvimento local sustentável.

Considerações finais

Diante de todas as questões colocadas, percebemos que a gestão escolar, hoje, ultrapassa as “formas estritamente racionais, técnicas e mecânicas que a caracterizaram durante muitos anos, sem contudo prescindir de alguns destes mecanismos, enquanto instrumentais necessários ao seu bom desenvolvimento [...]” (FERREIRA, 2004, p. 308). Assim, a gestão passa a ser um processo a serviço de objetivos pensados coletivamente, voltados para a melhoria da qualidade da aprendizagem de educandos e educadores, além de contribuir para as questões sociais de seu entorno. Do novo gestor escolar se exige competência para agir junto com a equipe gestora, na concertação inter e extra-escolar, dentro do contexto de construção de um “coletivo gestor”.

| 58 |

Este processo está apenas começando, considerando que a gestão da escola implica refletir sobre as políticas de educação, a função social da escola, a competência no fazer pedagógico. Esta nova forma de gestão escolar requer mais do que simples mudança nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de novas atitudes educacionais.

Referências

ABRAMO, Perseu. *Pesquisa em ciências sociais: um guia para estudantes*. Salvador: Núcleo de Recursos Didáticos da UFBA, 1974.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o Município e a Escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Ângela da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 147-176.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Poder Executivo, Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 2006. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Ângela da S. (Org.) *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 295-316.

GADOTTI, Moacir. Sistema Municipal de Educação: estratégias para a sua implantação. *Cadernos Educação Básica*. Brasília: MEC/INEP, 1994. (Série Inovações, v. 7)

LUCK, Heloísa *et al.* *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis: Vozes, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e Planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 64-104.

Políticas públicas e planejamento para a educação

Ivan Luiz Novaes

Os conceitos de internacionalização, globalização e mundialização, muito utilizados atualmente para explicar os fenômenos contemporâneos, guardam nuances entre eles. Com efeito, esses conceitos preservam sinonímia, em geral, quando são utilizados com a finalidade de interpretar, descrever e explicar os recentes fenômenos desencadeados por rápidas mudanças de paradigmas no campo econômico, político, tecnológico e social. As diversas perspectivas utilizadas para compreender, ou mesmo interpretar esse fenômeno, convergem o olhar no sentido de estabelecer estreita associação entre os fenômenos mundiais e os impactos gerados pelas transformações tecnológicas na vida das pessoas e das organizações e instituições públicas e privadas. Esse cenário de mudanças é composto por tensões e conflitos de valores sócio culturais que permeiam campos das relações étnicas, religiosas, éticas, políticas, de gênero, entre outros.

A re-configuração do Estado moderno juntamente com o incremento de novas políticas em âmbito mundial passou a requerer o alinhamento entre valores locais e os valores mundiais. Essa re-configuração do Estado no plano mundial passou, também, a demandar dos países o alinhamento em torno de regras econômicas mais ou menos comuns a todos. Dessa maneira, o chamado sistema de cooperação internacional ganhou novos contornos incorporando instituições, organizações e corporações multinacionais que, em certa medida, provocou impactos na autonomia das Nações. O Banco Mundial e o Banco Interamericano, entre outras, condicionaram seu aporte de recursos financeiros

aos países em desenvolvimento, à adoção de políticas sociais capazes de elevar o nível de produtividade e competitividade desses países.

O Estado moderno está impelido a um processo de reorganização e modernização de suas instituições, de maneira a corresponder às demandas emergentes e decorrentes das alianças políticas entre as corporações mundiais. Com efeito, o final do século XX e início deste, foram marcados por um complexo quadro político, econômico e social, cuja rapidez das mudanças tornou-se imprevisível de projetar qual o formato que irá adquirir nas próximas décadas. Em função desse quadro, as instituições e as pessoas procuram se adequar e se qualificar para fazer frente às demandas desse novo contexto de rápidas mudanças.

O processo em curso avança à medida que se consolidam complexos sistemas globais de comunicação e ampliam-se as redes de informação global facilitando a constituição de organizações multinacionais gigantescas. Esse processo facilita e promove sobremaneira a circulação, em âmbito mundial, de novos valores acerca das políticas sociais, de gerenciamento e controle por parte dos governos e da sociedade sobre as instituições públicas e novas formas de lidar com o setor privado. A universalização de conceitos como produtividade e competitividade constituem-se referências indispensáveis aos novos modelos de gestão do setor público e privado. A produtividade apresenta-se associada à capacidade de inovar, enquanto a competitividade relaciona-se à capacidade das organizações e pessoas tornarem-se mais flexíveis às mudanças (CAPRA, 2003).

É importante salientar que esses conceitos transitam entre os mais variados setores – instituições e organizações – públicos e privadas provocando tensões e crises nos modelos de gestão administrativa. As alternativas mais recorrentes desses setores implicam na promoção de reformas de suas estruturas e modelos de gestão, bem como, e especialmente, em investimentos na formação dos profissionais.

O impacto gerado por esse processo de mutação de valores e novas demandas vem refletindo fortemente nas instituições educacionais. As tensões e pressões geradas pelos sistemas políticos, pelos setores produtivos da economia, produziram novas demandas educacionais. Investir em educação ganhou significado político na formação do novo modelo econômico.

A Importância da educação na contemporaneidade

De forma singular, passou-se a atribuir à educação a responsabilidade fundamental por promover a formação profissional e prover a demanda requerida pelo novo e complexo mundo do trabalho. A relação entre educação e formação profissional adquiriu centralidade nas políticas governamentais dos países dos diversos continentes, assumindo o encargo por promover a formação de profissionais em condições de incrementar o crescimento econômico e garantir a competitividade dos setores produtivos.

Conferir à educação papel estratégico na formação profissional para o mundo do trabalho, referenciado pelas inovações tecnológicas, pela flexibilidade e pelos novos processos produtivos implicou num movimento internacional direcionado a promover reformas dos sistemas educacionais. Países da Europa e América do Norte promoveram reformas no sentido de conferir aos seus sistemas educacionais o fortalecimento da gestão escolar. Essas reformas educacionais se caracterizaram basicamente, a partir da adoção de medidas destinadas a promover maior grau de descentralização da gestão, autonomia, participação social, bem como promover o planejamento, avaliação e maior qualificação dos profissionais da educação. Com efeito, essas medidas tornaram-se base de referência para os sistemas educacionais de diversos Países do mundo, entre os quais se inclui o Brasil.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, tornou-se uma referência de base dessa reforma. As linhas principais foram definidas pela pluralidade de delegados representantes de vários países do mundo. Esta Conferência foi promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, a Conferência teve a finalidade de elaborar a Declaração Mundial de Educação para Todos, cujo teor destinava-se a orientar os planos de educação básica dos países de maior população do mundo.

A partir da Declaração Mundial de Educação para Todos, o Ministério da Educação, em parceria com o Unicef e a Unesco, coordenou um amplo movimento no Brasil destinado a elaboração do *Plano Decenal de Educação*

para Todos. Tal movimento envolveu municípios e estados gerando planos municipais, estaduais, culminando com o *Plano Decenal de Educação para Todos*.

Sucederam outros eventos que iriam influenciar as políticas educacionais no mundo e que foram pactuadas pelo Brasil, tais como:

- A Conferência de Dakar sobre a Educação para Todos;
- A Declaração de Cochabamba, dos Ministros da Educação da América Latina e Caribe, sobre a Educação para Todos;
- A Declaração de Hamburgo, sobre a Educação de Adultos;
- A Declaração de Paris, sobre a Educação Superior;
- A Conferência de Durban.

Importa, ainda, destacar o *Relatório Educação um Tesouro a Descobrir*, de 1996 iniciativa apresentada pela Unesco, por meio da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Nesse relatório a Comissão ressalta que a educação representa um meio capaz de orientar as pessoas para as rápidas e complexas mudanças que vêm ocorrendo no mundo. Apesar de algumas críticas, tal Relatório apresenta quatro pilares do conhecimento considerados fundamentais para a vida no mundo complexo:

- Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão;
- Aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente;
- Aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas;
- Aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

Com efeito, as mudanças que ocorreram no mundo, notadamente nos finais da década 90 do século XX, disseminaram e desencadearam valores e concepções transnacionais em torno da educação. Essas mudanças passaram a orientar substantivamente as políticas e planos educacionais no Brasil.

Conceber, planejar e incrementar um plano de formação profissional

O esforço no sentido de se estabelecer uma conjugação entre o planejamento e a educação, se apresenta como algo muito em voga no cenário educacional, embora esse esforço pareça conter raízes históricas. A Constituição Federal de 1934, por exemplo, estabelecia como competência da União fixar

um Plano Nacional de Educação de forma a compreender todos os graus de ensino (PARENTE, 2001). A partir desta Constituição, todas as demais, com exceção da Carta Magna, de 1937, definiram de forma implícita ou explícita a necessidade de se adotar planos de educação.

A trajetória que visa articular o planejamento à educação é histórica no Brasil e, portanto, carregada por compreensões diversas. Nessa trajetória há, todavia, um obstáculo a ser superado no universo do planejamento em educação, trata-se de livrar-se dos resquícios tradicionais que denotam o planejamento educacional como algo meramente tecnocrata. Quando as estratégias de planejamento são desenvolvidas de forma externa ao ambiente educacional, por técnicos que não atuam neste ambiente, geralmente tornam-se ineficazes. Estabelece-se uma larga distância entre aquilo que se supõe representar as necessidades reais deste ambiente e o que representa efetivamente suas necessidades. Desta forma, o planejamento pode representar uma mera formalidade técnica no contexto educacional. O plano, produto desse tipo de planejamento, perde sua essencialidade e apropriação como instrumento de gestão educacional.

Em torno das concepções de planejamento inserem-se alguns paradoxos quanto ao seu alcance temporal. Muitas perspectivas teóricas caracterizam o planejamento como uma ferramenta capaz de administrar as relações com o futuro, de maneira a prever com devida antecedência os fatos. Outra perspectiva, muito marcante na atualidade, considera o planejamento como um mecanismo que possibilita a difusão das informações e a tomada de decisões dos atores.

O planejamento como algo voltado para o futuro, capaz de moldar e equilibrar metas representa uma aspiração complexa, considerando que aos seres humanos não foi conferida a capacidade de prever o futuro. Esse paradoxo em torno do planejamento evidencia-se quando seu produto torna-se trabalho “ação” e compromisso imediato, assumindo o sentido de mecanismo para ajudar a tomada de decisão. Dessa maneira, o planejamento assume, características de processo contínuo e sistemático que pode promover maior conhecimento do futuro, possibilitando a identificação de riscos envolvidos. As compreensões mais atuais em torno do planejamento situam-no como mecanismos de retro alimentação da gestão que permite analisar os resultados das decisões e confrontá-las com as expectativas (DRUCKER, 1998).

Em linhas gerais, o planejamento pode assumir as seguintes definições: planejar é definir objetivos ou resultados a serem alcançados; é definir meios que possibilitem a realização de resultados, é interferir na realidade, para passar de uma situação conhecida a uma situação desejada, dentro de um intervalo de tempo (MAXIMIANO, 1995).

Quando aplicado ao campo educacional, o planejamento assume alguns desafios no que se refere à sua materialidade. Esses desafios se fazem notados quando o desenvolvimento do planejamento educacional incorpora a importante dimensão pedagógica. A expectativa gerada em torno do planejamento educacional consiste em equacionar os elementos de conotação administrativa com os elementos de conotação pedagógica. Ambos, por certo, se constituem base e parte essencial para o desenvolvimento eficiente e eficaz dos processos educacionais da escola. Outro aspecto inerente ao planejamento educacional, e, de certa forma conflitante, refere-se à necessidade de reconhecer no processo de planejamento a heterogeneidade dos atores que lidam com a escola, e, simultaneamente, equacionar demandas e diversidades de interesses internos e externos à escola.

| 66 |

Pela sua natureza social, o planejamento em educação aduz uma atenção especial acerca da necessidade de se estabelecer parcerias e envolver os diversos atores na sua concepção, desenvolvimento, avaliação e controle. A participação efetiva nesse tipo de parceria pode proporcionar novas alternativas, promover inovações e ampliar as oportunidades que se apresentam no campo do planejamento educacional.

O Plano Nacional de Educação como base Referência

O discurso de Anísio Teixeira na ocasião da Constituinte do Estado da Bahia, em 1947, nos fornece, com uma lucidez singular, uma reflexão que embora já tenha aproximadamente 60 anos, permanece viva e atual no campo da educação.

Confesso que não venho até aqui, falar-vos sobre o problema da educação sem certo constrangimento: quem percorrer a legislação do país a respeito da educação, tudo ai encontrará [...] (TEIXEIRA, 1996, p. 107).

É possível observar que há no campo da educação um farto arcabouço de leis, normas, decretos, planos, etc. destinados a materializar ações que visem

orientar e melhorar o desempenho dos sistemas educacionais e das escolas. Atualmente esse arcabouço tornou-se ainda mais abundante. As reformas educacionais em curso geraram um farto material para estudos e análises. Apresentaremos, a seguir, uma síntese desse material cujo foco está voltado para a formação e valorização dos profissionais da educação.

A Constituição Federal do Brasil

Como ponto de partida iremos explorar a Constituição Federal de 1988, lei basilar para as demais.

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios.

[...] V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

[...] VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988).

| 67 |

Observa-se que os dispositivos constitucionais relativos à formação e valorização dos profissionais da educação demarcam a necessidade dos sistemas de educacionais fixarem planos de carreira e piso salarial profissional nacional. Está claro, portanto, que existem dois pilares – planos de carreira e piso salarial profissional – que edificam a valorização dos profissionais da educação.

A Constituição do Estado da Bahia

No âmbito do Estado da Bahia, a Constituição baiana de 1989 estabeleceu alguns dispositivos voltados à formação e valorização dos profissionais da educação, vejamos:

Art. 256 - A valorização dos profissionais do ensino será garantida, na forma da lei, pelos planos de carreira para o

magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pelo Estado.

Parágrafo único - O Poder Público assegurará a todos os profissionais do magistério a capacitação permanente e, periodicamente, cursos de reciclagem, extensão e outros congêneres (BAHIA, 1990).

Observa-se que a Constituição do Estado da Bahia apresenta basicamente a mesma orientação da Constituição Federal no que se refere aos dispositivos relativos à garantia de planos de carreira para o magistério público e piso salarial profissional. Inova, todavia, quando define que o poder público deve assegurar aos profissionais do magistério a capacitação permanente por meio de cursos de reciclagem, extensão e outros congêneres.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

| 68 |

As orientações normativas em torno dos profissionais da educação ganham ênfase especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96. Esta lei destina vários dispositivos acerca dos profissionais da educação, conforme veremos abaixo:

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Verifica-se que o inciso I, do art. 61 da LDB, apresenta como fundamento para a formação de profissionais da educação, a capacitação em serviço. Viabilizar condições para promover a atualização profissional em serviço reveste-se de suma importância na conjuntura atual quando os profissionais de educação se deparam com novas demandas. As pesquisas demonstram que muitos profissionais da educação se deparam com extensa carga horária, como também com jornadas de trabalho entre duas ou mais instituições de ensino. A lei fornece o suporte, porém não materializa aquilo que está prescrito

se não houver demanda ou mesmo pressão daqueles interessados e afetados pelo problema.

É possível constatar no art. 67 da LDB que esta lei fornece os elementos básicos que podem orientar governos no sentido de promover melhores condições de trabalho e valorização dos profissionais da educação:

- Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
 - II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
 - III - piso salarial profissional;
 - IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
 - V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
 - VI - condições adequadas de trabalho.
- Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Embora os dispositivos relativos à valorização dos profissionais da educação se apresentem de forma abrangente, evidencia-se uma base elementar sobre a qual governos locais podem tomar como referência para definir e destinar políticas específicas à valorização e formação dos profissionais da educação. Dispensa-se, assim, a necessidade de reinventar mecanismos que já constam da lei.

É importante ressaltar que em meados dos anos 1990 foi formalizado o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Tal documento surge no contexto em que se difundia o *Plano Decenal de Educação para Todos*. Formalizou-se, na ocasião, um pacto subscrito por representantes do Ministério da Educação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Conselho de Secretários de Educação, União dos Dirigentes Municipais de Educação e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. O referido documento integra o conjunto de políticas que abrem a perspectiva de orientar as ações de governo relativas à formação do professor.

O pacto pela valorização do magistério e qualidade da educação estabelecido em 1994, embora possa ser considerado um documento recente

e tenha contado com o aporte da legitimidade, podemos considerar que não logrou sucesso. Atualmente, pouco se refere a esse documento e raramente é mencionado como base de referência para as políticas de formação.

O Decreto n. 3.276/99 regulamenta os artigos 61 a 63 da LDB

As orientações normativas em torno da formação dos profissionais da educação ganham maior nível de detalhe a partir do Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, destinado a regulamentar os artigos 61 a 63 da LDB. O referido decreto estabelece:

Art. 5º - O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica

§ 1º As diretrizes curriculares nacionais observarão, além do disposto nos artigos anteriores, as seguintes competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na educação básica.

I - comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;

II - compreensão do papel social da escola;

III - domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;

IV - domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;

V - conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 1999).

O Decreto n. 3.276/99 reacendeu a polêmica e o debate entre educadores acerca da criação dos institutos superiores de educação, conforme estabelece o art. 4º. Essas instituições passam a integrar os sistemas de ensino superior com atribuições acadêmicas específicas e voltadas para a formação de professores.

Plano Nacional de Educação

Os dispositivos legais contidos na Constituição Federal de 1988, em seu art. 214 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, parágrafo 1º do art. 87, remeteram para o Congresso Nacional a responsabilidade pela elaboração e, posterior aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE foi sancionado pelo Presidente da República, em janeiro de 2001.

Em linhas gerais, o PNE agrega-se à base legal aqui mencionada e passa a integrar o arcabouço de orientações destinadas às políticas e aos compromissos nacionais e internacionais que o Brasil almeja em matéria de formação profissional e planejamento educacional. As orientações contidas no PNE aspiram orientar e articular a elaboração de planos estaduais e municipais e estabelecer uma consonância de objetivos conforme se pode observar nos itens a seguir:

Art. 5o - Os planos plurianuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão elaborados de modo a dar suporte às metas constantes do Plano Nacional de Educação e dos respectivos planos decenais.

Art. 6o - Os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação (BRASIL, 2001).

| 71 |

Os objetivos e prioridades definidos no Plano Nacional de Educação alinham-se às orientações normativas contidas na Constituição Federal e LDB. Tal sintonia entre os instrumentos oficiais demonstra, por certo, que a base de orientação para formulação de políticas de valorização dos profissionais da educação apresenta certa coerência naquilo que se pode considerar elementar. Desta forma, o Plano Nacional de Educação (PNE) reedita os princípios já estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na LDB. O PNE prescreve que a valorização profissional da educação dar-se-á a partir do desenvolvimento de ações destinadas a formação inicial e continuada de professores. Retoma a questão acerca do piso salarial e a indicação de plano de carreira.

O PNE apresenta, ainda, um breve diagnóstico cujo conteúdo associa a melhoria do ensino à valorização do magistério. Este diagnóstico menciona que a melhoria da qualidade do ensino, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério (BRASIL, 2001).

No que se refere aos objetivos e metas destinados à valorização e formação dos profissionais da educação o PNE (BRASIL, 2001) apresenta 28 itens. A seguir destacaremos alguns itens acompanhados de breve comentário:

1. Garantir a implantação, já a partir do primeiro ano deste plano, dos planos de carreira para o magistério, elaborados e aprovados de acordo com as determinações da Lei nº. 9.424/96 e a criação de novos planos, no caso de os antigos ainda não terem sido reformulados segundo aquela lei. Garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito.

A despeito de muitos sistemas de ensino de estados e municípios disporem de planos de carreira para o magistério, considera-se que parte expressiva desses planos se encontra defasado requerendo atualização. A reformulação dos planos de carreira se apresenta no momento como algo de significativa importância no contexto das políticas de valorização do profissionais da educação.

2. Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar.

A jornada de trabalho em mais de uma unidade de ensino tem se constituído num problema para docentes e escolas na medida em que dispersa a dedicação necessária para o cumprimento das atividades inerentes às unidades de ensino. Dividido entre duas, ou mais escolas, os docentes encontram dificuldades para atender às demandas requeridas pela atual legislação, que prevê sua participação na elaboração do projeto pedagógico da escola, em processos de avaliação geral, bem como em ações relativas à gestão das escolas.

3. Destinar entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas.

A questão da destinação de percentual da carga horária para atividades pedagógicas e de gestão representa uma importante medida para a consecução do planejamento escolar. Há, todavia, um aspecto complementar a esta situação, trata-se do acompanhamento às atividades que são desenvolvidas a partir do tempo destinado pelos docentes.

4. Implantar, no prazo de um ano, planos gerais de carreira para os profissionais que atuam nas áreas técnica e administrativa e respectivos níveis de remuneração.

A extensão de planos de carreira para os demais profissionais que atuam na educação, especialmente, na escola se reveste de grande importância para a melhoria dos sistemas educacionais, na medida em que pode produzir incentivos e maior estímulo para aqueles que trabalham no setor educacional. È importante, contudo, salientar a necessidade de incrementar programas de aperfeiçoamento e qualificação desses profissionais.

5. Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O Plano de Desenvolvimento Educacional

Em 2007 o Governo Federal lança o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE). Este plano reascende as expectativas acerca das políticas de valorização dos profissionais da educação, à medida que se coloca como plano executivo composto por programas, entre os quais destaca-se a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. O referido plano menciona de forma explícita a necessidade de se estabelecer um piso salarial associado à formação permanente dos professores (BRASIL, 2007).

Com efeito, esse arcabouço de orientações representa uma referência basilar e o enlace entre as políticas gerais da União em matéria de educação e de

políticas, planos e programas que devem e podem emergir dos governos estaduais e municipais.

Plano de Educação no Estado da Bahia

O Plano Estadual de Educação passou a representar, a partir da década de 1990 um dispositivo legal presente na Constituição do Estado da Bahia (1990). Ao findar a gestão, em 2006, o Governo do Estado da Bahia publicou o Plano Estadual de Educação da Bahia (Plandeba), Lei nº 10.330, de 15 de setembro de 2006. Embora sancionado ao final de uma gestão de governo, ou próximo ao processo de transição, o Plandeba passa a integrar o cenário das políticas e orientações normativas para a educação.

No que se refere à valorização e formação dos profissionais da educação, o Plandeba não apresenta inovações substanciais. Pode-se observar que o teor seu está essencialmente consubstanciado no Plano Nacional de Educação. No que tange aos objetivos e metas voltados para formação dos profissionais da educação, por exemplo, observa-se que o plano estadual de educação apresenta uma transcrição aproximada do PNE. Desta forma, o plano incorporou os objetivos destinados à implantação de planos de carreira para o magistério, para garantir remuneração aos docentes contemplando os níveis de titulação e assegurando a promoção por mérito.

| 74 |

O Plandeba incorporou ainda alguns aspectos relativos à formulação de políticas de valorização e formação dos profissionais da educação, a saber: política salarial fundamentada em titulação, experiência, qualificação e desempenho expresso no compromisso pedagógico; jornada de trabalho de tempo integral e reserva de horário incluindo cursos de graduação e pós-graduação (BAHIA, 2006).

Considerações finais

Pode-se considerar que há, de fato, uma base institucional normativa destinada a orientar as políticas de valorização e formação dos profissionais da educação. A perspectiva que se coloca a partir dessas políticas sugere duas questões: quando incrementar tais políticas e como implementá-las? Isto nos leva a entender que não há porque reinventar políticas voltadas

para a valorização dos profissionais da educação, considerando que já existe uma base ampla que permite incorporar várias perspectivas. Esta visão, todavia, não exclui a necessidade de incorporar as inovações decorrentes desse novo cenário contemporâneo mundial.

Estabelecer políticas e planos que visem a formação dos profissionais da educação, especialmente, para àqueles que lidam com o cotidiano da escola tornou-se uma demanda imperativa para os diversos níveis de governo. Não são poucos os desafios que se apresentam frente aos problemas que parecem avolumar. Reconhece-se a relevância e urgência com que fluem as demandas em torno de políticas e planos que visem orientar os sistemas de ensino. Reconhece-se, ainda, que tais medidas requerem investimento seguro e preciso na formação e qualificação dos profissionais da educação, considerando que os docentes são colocados como sujeitos principais do processo educacional.

A partir desses instrumentos institucionais – Constituição Federal do Brasil, Constituição do Estado da Bahia, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, O Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação/Plano Decenal de Educação para Todos e o Estadual, Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação da Bahia –, vimos que a implantação de novas políticas educacionais não implica necessariamente desconhecer ou desqualificar aquilo que já existe. Se assim fizermos, governantes e educadores, consumiremos tempo necessário e indispensável para nos dedicarmos ao enfrentamento dos grandes problemas que afetam a educação e as escolas públicas.

Lembremos do pensamento de Teixeira (1996, p. 107), “[...] quem percorrer a legislação do país a respeito da educação, tudo ai encontrará [...]”. A elaboração de um plano de educação que destine ênfase à formação dos profissionais da educação pressupõe considerar os subsídios que já existem e estão preconizados na legislação – Constituição Federal, Constituição de Estado da Bahia, PNE/Lei n. 10.172/2001, etc. –, como também das experiências acumuladas na elaboração do Plandebe e do Plano do Estado da Bahia.

Referências

CAPRA, Fritjof. *As Conexões Ocultas: ciências para uma vida sustentável*: São Paulo, Editora Cultrix. 2003.

DRUCKER, Peter Ferdinand. *Introdução a Administração*. Tradução de Carlos A. Malferrari, 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

BAHIA. Constituição (1989). *Constituição do Estado da Bahia*. Salvador: Distribuidora de Livros Salvador, 1990.

BAHIA. Secretaria de Educação. *Plano Estadual de Educação da Bahia*. 2006. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/arquivos_leg_sec/lei10330_plano_est_educacao.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833-27841.

BRASIL. Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1996/9424.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2008. Emenda Constitucional n. 14.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1993.

BRASIL. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3276.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Pacto pela valorização do magistério e pela qualidade de ensino*. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fnde/plano_nacional_educacao.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento Educacional. Brasília, 2007.

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. *Introdução a Administração*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

PARENTE FILHO, José. *Planejamento estratégico na educação*. Brasília: Plano, 2001.

TEIXEIRA, A. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

UNESCO. *Relatório Educação um Tesouro a Descobrir*. 1996. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br/>>. Acesso em: 03 nov. 2007.

A responsabilidade social como valor agregado da educação superior

Ivonilda Ferreira Andrade | Elília Camargo Rodrigues | Maria José de O. Palmeira

Introdução

A Responsabilidade Social é o revivamento de uma utopia humana, qual seja a utopia do viver em sociedade de forma coletiva e responsável para si e pelo outro. As sociedades indígenas tinham, em sua organização, os componentes da responsabilidade social, expressos no celeiro comum, na forma de estruturar-se com respeito aos diversos segmentos etários, sexuais e etc. Por exemplo, a criança indígena não era do casal era da tribo. Quando vamos analisar o esforço de desenvolvimento em sua dimensão social, coletiva, vemos que este é um esforço, de retomar, em alguns aspectos, nossas origens primitivas de convivência. Falar em solidariedade no atual contexto de violência e individualismo exacerbado pode parecer utópico, pois não desconhecemos a complexidade desse conceito e a teia de campos semânticos variados que tentam explicá-lo, sem encontrar uma unidade de sentido¹. Sem desanimar com essas dificuldades, é importante considerar que a Responsabilidade Social inicia-se no espaço onde estamos². Onde nós estamos? Não precisamos ficar elocubrando de maneira abstrata como salvar os pobres do Brasil e/ou redistribuir a renda nacional. Até porque esta tarefa não é uma responsabilidade direta de cada indivíduo, mas desses organizados em grupos de interesse, a exemplo dos políticos, sindicalistas, empresários... Nossa ação está no nível do identificar e agir em espaços de exercício da responsabilidade social, direta e imediata. Por exemplo, na família, na sala

de aula, na vizinhança. A Responsabilidade Social é a re-significação do conceito de próximo. E isto não se dá em uma dimensão espiritual ou metafísica, mas em uma dimensão de realidade, compreensiva de que o próximo é todo aquele com o qual estou interagindo em um determinado momento e, por isso, agindo e vendo a partir do lugar onde estamos.

A reflexão sobre o princípio da Responsabilidade Social, tão em evidência na realidade da universidade brasileira após a lei n. 10.861/2004³, passa, necessariamente, pela atitude multicultural, um elemento presente nos projetos pedagógicos da atualidade. A postura multicultural conduz à compreensão da cultura do outro e permite o encontro de valores comuns que podem conduzir à solidariedade, isto é, Responsabilidade Social em ação. É no reconhecimento de que minha identidade é construída porque interajo e de que não há sabedoria na solidão, que desenvolvo o cuidado com o diferente, reconhecendo-me nele. Como se dá este processo?

Há uma influência muito grande do ambiente sócio-cultural na formação dos valores e o fato de reconhecermos que um ser humano não é responsável apenas de quem o trouxe ao mundo, mas de toda a sua coletividade, nos faz refletir quanto à importância e necessidade de revisarmos à nossa compreensão do que seja desenvolvimento social. A responsabilidade social abarca em seu conteúdo conceitual questões relacionadas com o ser responsável pelo coletivo. Um comportamento que poderia ocorrer naturalmente, considerando que somos seres interativos, mas que, decidimos não expressá-lo, justamente porque somos seres fortemente influenciados por este meio ambiente. A visão utilitarista e funcionalista adotada nos últimos três séculos pelo sistema capitalista, conduziu às práticas sociais, ao modo de ser e agir individualista e às relações hegemônicas, fragilizando os liames de interdependência de indivíduos, grupos e estado com conseqüências no desenvolvimento social, isto é no conjunto societário. Todavia, é justamente o reconhecimento das relações sociais hegemônicas entre dominantes e dominados o que vem gerar, no século XIX, a re-significação do sistema capitalista, com os estudos sobre a consciência de classe e dos espaços de reivindicação da extinção da opressão. A idéia de unir indivíduos em categorias sociais na adoção de medidas estratégicas para enfrentamento de questões estruturais, pautadas nas relações de opressão e nos antagonismos de classe, representou uma referência inicial na consolidação e corporificação

do valor da solidariedade. Este valor, segundo Durkheim, (1989) “constitui fonte, se não única, pelo menos principal, da solidariedade social [...] fenômeno totalmente de ordem moral [...] condição necessária no desenvolvimento material e intelectual das sociedades [...]”.

Durkheim (1989) aponta a divisão social do trabalho, como elemento moral que fundamenta as expressões de solidariedade entre os diferentes grupos de interesse. A moral social, nesta perspectiva, está diretamente instituída nos sistemas estratificados e vem sofrendo variações de acordo com as tendências sócio políticas e econômicas vigentes, o que, por sua vez determina em sua maioria, as condições de existência das relações indivíduo e sociedade. Isto porque entendemos como Almeida e Muñoz⁴ (1994, p. 147-150) quando afirmam que “a maior parte do nosso destino é, ou pode ser, resultado de decisão deliberada, de conduta racional, mais do que de comportamento meramente instintivo”.

De forma sucinta podemos dizer que uma análise do estado contratualista, liberal e das concepções burguesas de poder, hierarquizara e dicotomizara historicamente as relações sociais entre: proletários e burgueses; homem e mulher; pobre e ricos e conduziram a história da humanidade, e as tendências solidárias a partir dessa visão enviesada de existência de uma rivalidade na complementaridade desses binômios que são dialéticos em seu processo de oposição. É importante, portanto, compreender as contradições que as relações capitalistas geram o surgimento e a permanência de condições contra-hegemônicas, nas relações entre indivíduos e sociedades que vão além do econômico e permeiam realidades onde é possível situações de solidariedade, Responsabilidade Social, sentimentos de reciprocidade e dádiva.

A contribuição fundamental de autores como Bourdieu no desenvolvimento de estudos e no reconhecimento da existência de um sistema representativo simbólico, relacionado à subjetividade das relações nas práticas sociais entre indivíduos, como meta-valores materiais e que tem no sistema de dádivas sua expressão maior, impulsionou variadas formas de expressão de alteridade e reciprocidade.

A ação de solidariedade, que na modernidade estava ligada à filantropia e era representada por uma parcela de indivíduos ligados a essa prática, na contemporaneidade está sustentada em ações que visam à inclusão social e, impõe a (re)significação dos valores nos diversos grupos sociais (BOURDIEU,

1983). É nesse contexto de luta pela inclusão que surgem as ações pontuais dos Movimentos Sociais, Organizações Não-Governamentais e outras organizações sociais como: associações de moradores que, centradas no sentimento de reciprocidade e de pertença, organizam-se com vistas à redução da hegemonia e à expansão dos processos inclusivos e os direitos sociais fundamentais.

O sentimento de reciprocidade, centrado no reconhecimento do outro e, portanto da coletividade, é de fundamental importância para a construção de espaços de consciência sobre a condição existencial de exclusão de indivíduos e grupos na sociedade. Enquanto que, de um lado, persiste uma superestrutura que expande as formas individualizadas de ser – no ideal mercantil, onde a obtenção significa aquilo que se pode comprar – por outro lado, há ações simbolizadas nas formas de agir, no sistema de dádivas, em uma economia doméstica e de oferendas, que vêm se constituindo contraponto e onde o dar e o retribuir estão relacionados a um valor afetivo-emocional. Dessa maneira, a “troca por dádivas, contribui para reforçar a comunhão e a solidariedade através da comunicação que cria laços sociais” (BOURDIEU, 1996). Na contemporaneidade, essa temática ganha visibilidade nos meios acadêmicos em geral, por fazer parte de uma prática implementada e intensificada nos diversificados movimentos de contestação da realidade social. O foco na solidariedade, expressa a versão de um mundo que precisa redefinir suas formas de poder, em busca de uma realidade que comporte a vida na sua dimensão social, econômica e política, e onde a sustentabilidade⁵ ganha relevância inclusive para a permanência do planeta e dos povos. Com este foco é possível sonhar como Bourdieu com o sentimento de confiança, de reconhecimento do outro, a partir de uma ação de cooperação ligada ao associativismo como forma de enfrentamento das questões relacionadas à vida societal que, em sua essência, são questões públicas, logo, de interesse de todos?

A discussão sobre responsabilidade social como solidariedade em ação e que aqui fazemos está imbricada na realidade de consolidação do estado contratualista democrático, na expansão dos ideais de liberdade e igualdade e na universalização desses preceitos como valor imprescindível para a formação do indivíduo que, embora projetado como uno e individual, na realidade é dotado de valores múltiplos e coletivos. Insistir nessa discussão

com alguma perspectiva significará fazer a crítica a visão normatizadora e universalizante dos comportamentos na modernidade, e realizar uma releitura do ser humano, enquanto ser social que convive com o seu meio e pode fazer dele uma projeção reflexiva de como sua ação representa sempre, uma ação social, que o atinge e também atinge aqueles a sua volta. Esta compreensão dos diferentes envolvimento que a decisão subjetiva gera o indivíduo que se projeta como ator social, protagonista da sua história, na luta contra os aparelhos de dominação, é um ponto de partida para a construção ou não da sua cidadania e participação em um espaço também cidadão. Na linguagem de Touraine (1995, p. 349) “não existe modernidade sem racionalização; mas também não sem formação de um sujeito no mundo que se sente responsável perante si mesmo e perante a sociedade. Não confundamos a modernidade com a moda puramente capitalista de modernização”.

Responsabilidade social empresarial: uma proposta incompatível com responsabilidade no ensino superior?

| 81 |

A Responsabilidade Social nas Instituições de Ensino Superior (IES), é importante para situar a formação acadêmica no contexto social. Uma breve discussão na origem do termo coloca a questão da Responsabilidade Social Empresarial (RSE), com o objetivo de estabelecer parâmetros e refletir em torno de algumas definições atuais.

Segundo Vallaey (2006):

Responsabilidade Social Empresarial é um conjunto de práticas da organização que integra sua estratégia corporativa e tem como finalidade evitar danos e/ou gerar benefícios para todas as partes envolvidas na atividade da empresa [...], com finalidades racionais, que devem redundar em benefício, tanto para a organização como da sociedade.

Para o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social⁶:

Responsabilidade social empresarial é a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais compatíveis com o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para as

gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais (INSTITUTO..., 2007).

A análise das definições acima permite observar que a visão da Responsabilidade Social no âmbito empresarial e universitário, tem objetivos que vai além da produção lucrativa, para valores de solidariedade em ação, está relacionada à mudança no paradigma de desenvolvimento, que passa a enfatizar. Esta dinâmica humanizante sofre as influências das teorias do capital humano e social, difundidas a partir do final da década de 80 do século XX, que questionam a premissa utilitarista da teoria moderna do desenvolvimento econômico baseada na ciência e na tecnologia, “*desarrollo=modernización=industrialización*” (TEGEGN, 2000, p. 15)⁷.

Em contrapartida, o paradigma do desenvolvimento humano discutido por Griffin (2001), questiona a premissa utilitária e a acumulação de capital físico como meio de alcançar o desenvolvimento, enquanto propõe um desenvolvimento centrado nas pessoas e não nos bens de consumo.

Autores como Schultz (1985, p. 17), defendem a idéia de que o investimento na saúde, na educação, a atenção às crianças e na experiência profissional e doméstica das pessoas pode aumentar, significativamente, as perspectivas econômicas e de bem-estar dos indivíduos penalizados pela ausência de condições mínimas de existência. Para ele, os gastos públicos com educação devem ser considerados como investimento, e não como despesas correntes, com efeito de redução da economia.

Em uma linha de raciocínio complementar à de Schultz, temos Tegegn (2000, p. 16), cuja contribuição amplia o conceito de desenvolvimento, quando afirma que este deveria ser entendido como a totalidade do bem-estar material, associada ao florescimento dos valores éticos e culturais, como forma de evitar as dicotomias e fazer reconhecer os valores das diferentes culturas.

Apesar de importantes contribuições teóricas como as vistas acima, as políticas e decisões governamentais continuam baseadas numa economia de mercado global, que busca a maximização dos lucros e estabelece um abismo, cada vez maior, entre uma minoria que detém a acumulação do capital, dos bens e serviços e uma maioria que pouco ou nada possui. Associado a isto, verificamos uma crise nos valores humanos, éticos e identitários que vêm se tornando grave preocupação, particularmente para os educadores e cientistas sociais, onde o grande desafio que se coloca às IES é de

ordem ética e política, de dar a formação dos educadores a necessária multidimensionalidade que permite trabalhar com seus estudantes o desenvolvimento de competências, atitudes, habilidades e valores que habilitam a pessoa a construir uma ação humana com maior segurança, com vistas á felicidade individual e ao bem comum (ASSOCIAÇÃO..., 2008).

Os educadores ao trabalharem na produção de bens simbólicos (valores, ética, visão de mundo, relacionamentos) encontram com freqüência dificuldades de relacionar com sucesso as demandas pela formação profissional mais específica e de natureza técnica, originadas no mercado com aquelas de natureza mais critico-reflexivo sobre o ser e o fazer originadas no convívio humano e social onde se elabora a felicidade (PALMEIRA, 2006, p. 135-138).

E sendo a concepção de Responsabilidade Social originada no mundo empresarial, em que medida ela está relacionada à universidade? Como vimos, alguns desses conceitos apresentados e que a fundamentam como princípio ético, estão baseados em teorias vigentes, sendo a universidade o ambiente privilegiado para a elaboração e desenvolvimento destas teorias.

Parece-nos incoerente a aplicabilidade do termo Responsabilidade Social Universitária, se compreendemos a própria academia como produtora e reprodutora dos paradigmas que embasam os conceitos que foram elaborados e difundidos pelas empresas.

Esta compreensão é corroborada com a visão de Vallaey (2006), segundo o qual, os problemas crônicos da sociedade estão relacionados ao “mau desenvolvimento”, como fruto de más políticas, decorrentes de maus conhecimentos e más epistemologias, para os quais a Universidade colabora para a produção transmissão.

Estas reflexões dirige-no a pensar que o mais importante na discussão sobre a temática da Responsabilidade Social Universitária não está, necessariamente, no *locus* onde esta se origina – embora precisemos compreender o que trazem as concepções apresentadas – mas na busca de soluções para os problemas vivenciados na sociedade que, necessitam da participação de todos os atores sociais, com a responsabilização de cada indivíduo.

Sendo assim, não apenas as universidades e IES, independente da sua estrutura ou configuração, podem adotar práticas cotidianas pautadas em

valores éticos, que permitam a elaboração de saberes que contribuam para um “bom desenvolvimento” e para a formação de cidadãos capazes de atuar de forma comprometida e solidária com o coletivo, embora este seja um espaço privilegiado.

Isto requer um repensar da instituição formadora, de Ensino Superior como um todo: um espaço que tem consciência dos valores espontaneamente promovidos, desvela a pedagogia implícita nas relações e busca a coerência moral entre o discurso e a prática acadêmica e institucional. A Responsabilidade Social (quer empresarial ou universitária) passa ser temática importante na formação profissional cidadã, com vistas ao pretendido desenvolvimento humano e social o que faz com que os educadores dirijam suas ações educativas para um trabalho formativo inspirados em uma visão de unidade do ser e em sua compreensão como ser que pensa e age

[...]uma visão que sem deixar de lado a dimensão econômica que pressiona por uma rotina em que o presente imediato tenta absolver totalmente, o risco de inviabilizar, a narrativa histórica de cada grupo- se ocupa, igualmente, os aspectos da interação do homem com ele mesmo e com o outro. Uma visão, em fim, que busca desenvolver a crítica á fragmentação econômica de mundo e relacionar os aspectos sócio culturais, pessoais, afetivos/emocionais, atitudinais, valorativa e comportamentais que interagem nos processos formativos/educativos em seu principal objetivo, a saber, o desenvolvimento humano (PALMEIRA, 2006 p. 138-139).

Sobre responsabilidade social no ensino superior

A discussão sobre Responsabilidade Social Universitária (RSU) no Brasil ganha ressaltada importância na pauta da Reforma Universitária e especial atenção com a sua inserção como um dos princípios do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), instituído em 2004 pela Lei n. 10.861. Porém, colocar em prática a RSU constitui-se um desafio, já que, para isto, é preciso quebrar paradigmas institucionais, começando pela compreensão da Responsabilidade Social como uma dimensão ética das instituições e não como a reprodução de um modelo empresarial, embora a sua procedência esteja no âmbito do setor privado, motivo de grande resistência por parte de alguns segmentos.

Para o professor Oliveira (2004), Responsabilidade Social Universitária é o “compromisso imanente das instituições de desenvolver suas atividades de ensino, pesquisa e extensão em prol da transformação da sociedade”. Esta definição sugere, portanto, que a Universidade tome consciência da realidade à sua volta, para identificar os problemas e buscar formas de intervenção e, mais do que isto, para analisar profundamente, em que medida a sua atuação tem sido geradora destes problemas.

Mas, antes da consciência da realidade em volta, é necessária a consciência de si própria, buscando o que se entende e se pretende por gestão participativa e democrática, por autonomia, por inclusão social, por qualidade, por desenvolvimento, já que estes são conceitos importantes, particularmente quando se está em um espaço de elaboração de saberes e de legitimação de valores, muitas vezes incoerentes ao sujeito que se vê no contexto atual de busca de mudanças significativas para a superação das adversidades impostas por uma racionalidade etnocêntrica.

Falar em Responsabilidade Social nas Universidades é repensar o modelo de ensino, pesquisa e extensão, principalmente, buscar a (re)significação dos valores sociais dos atores, valores estes pautados no ideário do desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico. Ao entrar em uma Instituição de Ensino Superior o estudante tem como expectativa, entre outras, a aquisição de conhecimentos requeridos pelo mercado de trabalho, a obtenção do diploma de nível superior que lhe permitirá a esperada inserção no mercado a expectativas que se traduzem uma educação ampla e universal que lhe permitirá melhor dimensionar sua vida. E tem razão ao assim pensar, visto que o ensino no âmbito acadêmico representa uma ponte necessária para a obtenção de conhecimentos, titulação e inserção de profissionais, na maioria das vezes, mais qualificado do mercado. Porém, a qualidade e a forma como as práticas da educação superior vem sendo executadas, tanto por docentes quanto pelos discentes, passa, necessariamente, pelo compromisso social na atuação profissional-cidadã do estudante. É nessa compreensão que a Responsabilidade Social pode ser entendida como um dever que a IES tem para o equacionamento dos graves problemas sociais do país e seu entorno territorial (CALDERÓN, 2005, p. 23). É a compreensão desse dever que irá possibilitar uma educação de nível superior com qualidade, onde o princípio da responsabilidade social está imbricado na dimensão

curricular e possibilita ao estudante: aprender hábitos e valores cidadãos. Para tanto, o ensino precisa estar voltado para uma abordagem ética dos graves problemas sociais a exemplo das questões étnicas, de classe social e de gênero, entre outras; conceber o conhecimento de maneira contextualizada, a partir da operacionalização das práticas e do desenvolvimento de competências; desenvolver a sensibilidade para com as injustiças na vida societal, de maneiras a indignar-se na buscar de corrigi-las e/ou reduzi-las; conceber o ser humano no centro da teia relacional do capital simbólico instituído no âmbito da sociedade, a partir de processos educativos que contemplam as realidades culturalistas como manifestações espontâneas de um determinado grupo social. A importância do enfoque multiculturalista no currículo é fundamental para o desenvolvimento da solidariedade e da vida coletiva; inserir na comunidade, com pressuposto de que a estratificação social e todas as questões que competem aos indivíduos nas relações sociais, são construções sociais e institucionais e, para tanto, cabíveis de serem transformadas; sentir-se parte de uma gestão acadêmica comprometida com a sociedade, onde a mística da humanização permeie o conjunto de suas ações para isso, é fundamental a relação interpessoal, inter, extragrupal e dialógica nas ações.

Assim entendida, a Responsabilidade Social no Ensino Superior traduz uma formação profissional e cidadã com compromisso com a sociedade, na compreensão de que a vida em sociedade é importante e possui um valor que cada indivíduo ajuda a construir e qualificar, com vistas ao seu próprio bem estar e ao coletivo. Nesta dimensão compreensiva, o senso comum está presente como um conhecimento que precisa ser desmistificado, dialogicizado, a fim de não continuar o processo de legitimação das injustiças sociais.

Uma formação dessa natureza permite repensar o indivíduo no âmbito da sua responsabilidade perante a sociedade, preocupado com as questões sociais, com o cumprimento da justiça, respeito à alteridade, a prática da solidariedade e o fortalecimento do sentimento de pertencimento que causa impacto e diferença na organização da vida coletiva. Essa formação possibilita o estudante, indignar e desenvolver esperança, a fim de construir utopias e novos conhecimentos humanos. Isto porque no âmbito da sociedade, constituímos atores e a ação é uma ação essencialmente social e não apenas individual. Assim é perceptível a importância do enfoque da Responsabilidade Social para o re-ordenamento da arquitetura acadêmica na educação superior contemporânea.

No que concerne à pesquisa, o modelo que temos é bastante sensível a críticos, do ponto de vista da sua contribuição para a melhoria da sociedade. O trabalho com pesquisas é realizado, freqüentemente, a título de requisito para a finalização de graduações e pós-graduações. A coleta de dados empíricos na maioria das vezes é realizada sem a preocupação com retorno dos resultados à comunidade. É importante pesquisar com a finalidade de subsidiar teórica e epistemologicamente as práticas sociais, na superação dos problemas que são identificados pelo pesquisador e que precisam ser superados na realidade. Pesquisas assim conduzidas, seguramente contribuirão para re-significar valores importantes no convívio social e reforçar laços de solidariedade e fraternidade.

A extensão, do ponto de vista da aplicabilidade dos conhecimentos gerados pela investigação científica na interlocução com a sociedade/realidade, é importante para os estudantes o contato experimental, com o entorno contextual, de maneira a possibilitar traduzir o ensino em uma prática de fato, para melhoria da sociedade e para o crescimento e maturidade intelectual. A extensão, por ser um elemento importante na Responsabilidade Social das IES, precisa ser estruturada e realizada enquanto uma metafinalística da IES e traduzida no compromisso do conjunto da academia: alunos, professores, funcionários.

Notas

- ¹ Vide a este respeito os estudos de Lawrence Kohlberg sobre a consciência universal solidária e o pré-requisito da maturidade ética; a teoria da linguagem e da ação comunicativa de Habermas e o lugar do diálogo discursivo na aspiração de consensos normatizados e para o avanço de idéias solidárias na economia de mercado.
- ² Sobre esta visão pragmatista para falar significativamente da solidariedade vide o filósofo americano R. Rorty e sua proposta de partirmos de sensibilidades empiricamente comprováveis, onde é fundamental "abandonar a invocação de obrigações éticas universais e acreditar que é possível expandir, aos poucos, o campo de responsabilidade moral das pessoas".
- ³ Lei Federal que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) o qual considera a Responsabilidade Social como um princípio da educação superior.
- ⁴ Quando os autores analisam conceitos de natureza ética e princípios da bioética na formação da responsabilidade moral no exercício profissional da medicina.
- ⁵ Estamos falando aqui de sustentabilidade vista como "dificuldades para produzir seu sustento e proteção" conforme analisa Santos e Edvalter (1992).

- ⁶ Associação de empresas, sem fins lucrativos, “criada com a missão de mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerir seus negócios de forma socialmente responsável, tornando-as parceiras na construção de uma sociedade sustentável e justa” (INSTITUTO..., 2007).
- ⁷ Este paradigma tem como finalidade o aumento da produção de bens e serviços. Isto significa dizer que o crescimento, neste caso, constitui-se meio e fim do desenvolvimento e, nesta compreensão a redução da pobreza e a melhoria do bem-estar da população, são concebidos partir do aumento do produto agregado, com conseqüente crescimento do PIB *per capita*.

Referências

ALMEIDA, Marcos; MUÑOZ, Daniel Romero. *A Responsabilidade Médica: uma visão ética*, *Revista Bioética*, Brasília, v. 2, p. 147-150, 1994.

ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Website*. Disponível em: <www.anped.portal.org.br>. Acesso em: 21 fev. 2008.

BOURDIEU, P. A economia dos bens simbólicos. In: BOURDIEU, P. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*, Campinas: Papyrus, 1996.

DURKHEIM, Émile. *A divisão social do trabalho*. Lisboa: Editorial Presença, 1989. (v. 1)

INSTITUTO Ethos de Empresas e Responsabilidade Social. *Website*. Disponível em: <www.ethos.org.br/DesktopDefault.aspx?TabID=3334&Alias=Ethos&Lang=pt-BR>. Acesso em: 21 fev. 2008.

OLIVEIRA, Gustavo. *Responsabilidade Social Universitária*. 10 maio 2004. Disponível em: <<http://www.pautasocial.com.br/artigo.asp?idArtigo=33>>. Acesso em: 21 fev. 2008.

PALMEIRA, Maria José. *A formação docente continuada, valores e ética da responsabilidade social*. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2006.

SCHULTZ, T. W. La economía de la pobreza. In: *Invirtiendo em la gente: la cualificación personal como motor econômico*. Barcelona: Ariel, 1985.

TOURAINÉ, A. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Ciência, tecnologia, sociedade e desenvolvimento sustentável

velhos e novos encontros teóricos

Eduardo José Fernandes Nunes

Aceitar pôr a palavra meio ambiente no singular é pré-julgar sobre os resultados da investigação. Até agora, toda ação humana teve ‘seu meio ambiente’, essa zona indeterminada que ela não tinha de levar em conta, seu complementar. Tantas culturas, tantas sociedades, quantos meios ambientes – no plural (LATOURE, SCHWARTZ, CHARVOLIN, 1998).

| 89 |

Nos dias atuais, um novo conjunto de técnicas torna-se hegemônico e constitui a base da vida material. É a ciência que, dominada por uma técnica marcadamente informacional, aparece como um complexo de variáveis que comanda o desenvolvimento do período atual. O meio técnico-científico-informacional é a expressão geográfica da globalização (SANTOS, SILVEIRA, 2001).

Neste trabalho serão abordados os principais temas e autores considerados relevantes para a compreensão da atual perspectiva sobre desenvolvimento sustentável, e o papel da sociedade civil nesse processo. A análise pretende focar dois temas principais: 1) o movimento Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS) e; 2) as novas teorias sobre desenvolvimento sustentável.

Esses dois temas ao longo dos últimos cinquenta anos, embora percorrendo caminhos paralelos e rupturas epistemológicas, chegaram praticamente a uma mesma concepção sobre planejamento e desenvolvimento sustentável: a necessidade da participação cidadã no planejamento e nas ações sobre o território. Em primeiro lugar tem-se como pontos básicos nesta análise, a

compreensão do atual estágio do desenvolvimento das Ciências Sociais, ressaltando cada vez mais o seu caráter interdisciplinar.

A contribuição dos estudos sobre ciência, sociedade e desenvolvimento na Geografia, História, Sociologia, Urbanismo, Economia, Antropologia, Política e Direito, articulando e fornecendo, uma às outras, técnicas, métodos, teorias e práticas, produzem novos conhecimentos e propostas de ações, com base em parâmetros cada vez mais complexos. Por outro lado, evidencia-se também um avançado programa de estudos denominado Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), que se utiliza tanto de pesquisas empíricas como de sofisticadas análises dentro do campo da Filosofia da Ciência e da Sociologia do Conhecimento.

O movimento CTS aborda, principalmente, temas relativos ao papel sociológico dos cientistas na atualidade, que exercem em sua relação com o Estado, algumas vezes, o papel de soberano – detendo a última palavra – em questões que envolvem a intervenção de tecnologias no planejamento governamental. Este assunto torna-se ainda mais complexo em função do grau de globalização social e econômica e do processo de privatização, ora em curso nos setores estratégicos do País, afetando a população de uma forma mais direta.

| 90 |

Em primeiro lugar, pretende-se fazer uma aproximação entre as teorias do desenvolvimento com os estudos sobre CTS. O movimento CTS possui uma trajetória histórica particular e paralela a dos teóricos do desenvolvimento. O debate sobre este tema surge logo após o final da Segunda Guerra Mundial, e coincide também com o período de formulação das principais teorias do desenvolvimento regional.

Os estudos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade situam-se dentro do campo da Sociologia e Filosofia da Ciência, determinados em discutir, entre outros temas, as interferências políticas na aplicação de tecnologias em um território, bem como a participação da população nas decisões sobre os tipos de intervenção tecnológica a serem adotadas em uma determinada região. Torna-se importante, nesse sentido, analisar estas questões quando se realizam estudos sobre ordenação do território e desenvolvimento sustentável, e conhecer a visão dos diferentes grupos não governamentais sobre a questão do desenvolvimento.

Em segundo lugar, procura-se compreender como os estudos sobre desenvolvimento, realizados a partir das correntes da economia espacial, incorporam novos elementos às atuais bases teóricas do desenvolvimento sustentável.

Esta mudança de concepção sobre desenvolvimento, apontada por cientistas de diversas áreas de conhecimento, ocorreu no início da década de 1970 com a conferência mundial sobre meio ambiente em Estocolmo, e os estudos realizados na mesma época pelo Clube de Roma. Após 20 anos, a realização da Eco-92, no Rio de Janeiro, incorporou em definitivo a participação do Terceiro Setor em nível planetário no processo de planejamento e novos instrumentos de gestão local (Agenda 21). A partir de 2000, com a criação do Fórum Social Mundial, a presença dos movimentos sociais aparece como uma nova alternativa ao desenvolvimento tradicional.

Na atualidade, discute-se também os avanços no campo da legislação ambiental que tornam obrigatória a realização de estudos de impacto ambiental, audiências públicas, auditorias ambientais e uma maior participação das organizações da sociedade civil no planejamento e decisão das ações em uma região, pois, ainda hoje, em que pese todo o desenvolvimento científico alcançado, os riscos de desastres ambientais, além de terem suas causas de ocorrência pouco ou mal conhecidas, não são informados devidamente à população, já tendo provocado algumas graves e irreparáveis tragédias humanas e naturais em regiões inteiras, tal como ocorreu em Chernobil, na antiga URSS, e em Bhopal, na Índia.

Os novos estudos sobre ciência, tecnologia e sociedade

A temática sobre sociedade e desenvolvimento sustentável, como já foi citado anteriormente, apresenta uma série de teorias e metodologias de análises no âmbito das ciências sociais e das ciências naturais. Muitos trabalhos, de diferentes escolas, tratam do tema tecnologia e território, defendendo o determinismo da tecnologia sobre a sociedade, sua importância no mundo atual, seu papel de difusão da cultura e sua relação com o espaço em uma abordagem geográfica e sociológica. São exemplos os trabalhos de Santos (1999), Castells (2000), Caravaca (1988), Menser e Aronwitz (1988), Garcia, Cerezo e López (1997), Funtowicz e Ravetz (1997) e também a contribuição de Wynne (1997), entre outros.

Santos (1999), elabora uma ontologia do espaço, incluindo uma análise sobre as técnicas, o tempo e o espaço geográfico, e assinala que a tecnologia é a principal forma de relação entre o homem e a natureza. Também organiza

um inventário dos estudos sobre a técnica, destacando que em muitos casos esses estudos não fazem uma relação entre a tecnologia e o território e enfatiza que muitos historiadores e sociólogos omitem a relação com o espaço, e que mesmo entre os geógrafos são encontrados apenas em alguns estudos empíricos. Apresenta como precursores dos estudos sobre tecnologia Lucien Febvre e Vidal de la Blache. Destaca, também, as contribuições de Pierre George e Pierre Gourou, que relacionam a tecnologia com as transformações sócio-espaciais.

Ainda nessa linha, Caravaca (1988) afirma o papel da mudança sócio-econômica e seus efeitos na organização do espaço, alertando para o fato da massiva incorporação de inovações no mundo moderno. Para esta autora, as novas tecnologias modificam os produtos, os processos de fabricação, as formas de organização das empresas, as relações de produção e os fatores de localização das distintas atividades. Ressalta também inúmeros estudos sobre a relevância do papel do espaço na análise sócio-econômica, além de sua contribuição com vantagens competitivas.

| 92 |

Caravaca (1988, p. 8) assinala que estão “desenvolvendo teses e incorporando categorias conceituais às novas lógicas de articulação territorial associadas às transformações sócio-econômicas”. Critica as concepções tradicionais que vêem o espaço apenas como “mero cenário de suporte” e destaca a concepção do espaço como elemento ativo. Assinala, ainda, o caráter estratégico da inovação tecnológica e “sua decisiva influência na organização produtiva e territorial”, que é reconhecida hoje como “um fato completamente aceito e fora de toda dúvida” (CARAVACA, 1988, p. 16).

Santos (1999, p. 36) aposta na necessidade de um enfoque abrangente sobre a técnica e o espaço, incluindo o estudo da propagação desigual das técnicas sobre o território. Retoma o *Reverse salient*, assinalado por Hughes, pondo em relevo a questão do crescimento desigual de um conjunto, e conclui que quando uma parte progride a outra se atrasa. Ressalta ainda a universalidade da técnica na atualidade e sua importância na direção do destino de algumas nações:

Ao contrário dos anteriores, o império americano do pós-guerra não tem como base a posse de colônias, mas o controle de um aparelho produtor de ciência e de tecnologia e a associação entre esse aparelho, a atividade econômica e a atividade militar.

Estava, por conseguinte, aberta a porta para o triunfo de um novo sistema (SANTOS, 1999, p. 37).

Contudo, põe em relevo que, embora sendo importante, a técnica na explicação da sociedade e dos lugares, por si só, não explica nada (SANTOS, 1999). Utilizando-se de Gurvitch e Lefebvre que criticavam os pensadores do século XIX ao pretenderem analisar a técnica como um dado independente e interpretar a sociedade a partir dos meios técnicos, Santos assinala que cada lugar geográfico corresponde a um conjunto de técnicas e instrumentos, resultando de combinações específicas historicamente determinadas (SANTOS, 1999, p. 46). Um lugar específico pode conviver com várias técnicas – agrícolas, industriais, de transporte, comércio ou marketing – que são “diferentes segundo os produtos e qualitativamente diferentes para um mesmo produto, segundo as respectivas formas de produção” (SANTOS, 1999, p. 48).

Castells (2000a, p. 25), por outro lado, afirma que “a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica”. Ele atribui à inovação e às iniciativas pessoais que atuam na sociedade como os fatores que negam o determinismo tecnológico. Castells (2000a, p. 25) admite que o resultado final “depende de um complexo padrão interativo” e destaca ainda que é um erro acreditar no determinismo tecnológico, entendendo-o como um problema infundado, já que a tecnologia é a sociedade e a mesma só pode ser entendida através de suas “ferramentas tecnológicas”.

O autor atribui o grande desenvolvimento tecnológico alcançado na Califórnia a partir dos anos 1960, principalmente como decorrência do desenvolvimento da cultura de liberdade, da inovação individual e iniciativa empreendedora formada na cultura universitária. Assinala que embora não determine a tecnologia, o Estado pode sufocá-la sob a pressão da sociedade, ou então, pode estimular e acelerar a tecnologia conseguindo mudar o destino de muitos países através do poderio militar, ou até pela capacidade de promover o bem-estar para a população. Dessa forma, segundo Castells (2000a, p. 26):

Sem dúvida, a habilidade ou inabilidade das sociedades dominarem a tecnologia e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu destino a ponto de podermos dizer que, embora não determine

a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico.

Portanto, conclui sobre a importância do Estado na relação entre a sociedade e a tecnologia considerando fundamental,

[...] o papel do Estado, seja interrompendo, seja promovendo, seja liderando a inovação tecnológica, é um fator decisivo no processo geral, à medida que expressa e organiza as forças sociais dominantes em um espaço e uma época determinados. Em grande parte, a tecnologia expressa a habilidade de uma sociedade para impulsionar seu domínio tecnológico por intermédio das instituições sociais, inclusive o Estado. O processo histórico em que esse desenvolvimento de forças produtivas ocorre assinala as características da tecnologia e seus entrelaçamentos com as relações sociais (CASTELLS, 2000a, p. 31).

Por outro lado, autores como Menser e Aronowitz (1988), interessados nos Estudos Culturais, Ciência e Tecnologia dentro do contexto de

| 94 | investigações sobre tecnociência e cibercultura, assinalam de outra perspectiva a não existência do determinismo. Para esses autores,

[...] a tecnologia impregna todas essas regiões, práticas e ideologias e é inerente a elas. Em consequência, os estudos culturais devem criticar o determinismo em todas suas formas (político, econômica, filosófico, religioso, tecnológico e científico), incluindo a linguagem da causalidade e devem, como alternativa, construir uma teoria da complexidade (MENSER; ARONOWITZ, 1988, p. 22).

Tecnologia e gestão social

Em virtude dos graves problemas ambientais, provocados por uma má aplicação de tecnologias em dados territórios, são criadas normas e legislações de âmbito internacional para coibir a instalação de indústrias e equipamentos que agridem as pessoas e o ambiente, tentando evitar danos, muitas vezes, irreversíveis.

Alguns novos temas apresentados por Garcia, Cerezo e López (1996), no campo dos estudos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), analisam

as duas principais concepções, as tradições europeia e norte-americana, na discussão do conceito de tecnologia na avaliação e gestão do crescimento científico. Para esses autores, os estudos CTS surgiram há algumas décadas, com ênfase na dimensão social, como uma resposta à concepção racionalista, “intelectualista” e de neutralidade da ciência e da tecnologia, principalmente nos Estados Unidos e em alguns países europeus, recusando-se à separação de ambas como conceitos independentes. Desde os anos 1970 os estudos CTS tomaram diversas direções. Em suas próprias palavras, os estudos CTS atuam em três campos distintos:

No campo da investigação têm se desenvolvido como uma alternativa à reflexão acadêmica tradicional sobre a ciência e a tecnologia promovendo uma nova visão não-racionalista e socialmente contextualizada da atividade científico-tecnológica.

No campo da educação, esta nova imagem da ciência e da tecnologia em sociedade, tem cristalizado no aparecimento em numerosos países de programas interdisciplinares de ensino secundário e universitário.

No campo da política, os estudo CTS têm defendido uma ativa participação pública na gestão da ciência e a tecnologia, promovendo a criação de diversos mecanismos institucionais, que facilitem a abertura dos processos de tomadas de decisões em questões concernentes às políticas científico- tecnológicas (GARCIA; CERESO; LÓPEZ, 1996, p. 12).

| 95 |

Este terceiro campo, o da política, particularmente nesse trabalho, torna-se mais importante, pois diz respeito ao planejamento de determinadas intervenções tecnológicas em uma dada região ou localidade e à defesa da participação pública na gestão, permitindo cada vez mais esta participação na tomada de decisões. Portanto, é bastante significativa a construção de uma imagem da opinião pública sobre a relação entre a ciência, tecnologia e sociedade. A idéia difundida pelos otimistas é de que para a ciência tudo é possível e pode resolver todos os problemas; ou então, ao contrário, a imagem de que com a adoção de inovações tecnológicas aparecem novos problemas. Pode-se dizer, então, que existem, segundo esses autores, essencialmente, dois tipos básicos de discurso sobre ciência, a dos tecno-otimistas e dos tecno-catastróficos.

A concepção tradicional de ciência e tecnologia, com ênfase no método científico, no “empirismo lógico” ou no “positivismo lógico”, ainda possui, na atualidade, seus defensores, que negam toda a filosofia de caráter

especulativo e consideram que o critério é dado por sua comprovação empírica. Para eles, a lógica, a matemática, e as ciências empíricas realizam o conhecimento científico.

A verdade é conseguida através da aplicação de um método privilegiado, baseado na concepção unidirecional do progresso humano, isto é: progresso científico > progresso tecnológico > progresso econômico > progresso social (GARCIA; CEREZO; LÓPEZ, 1996, p. 31). A ciência passa a ser vista como busca da verdade e motor do desenvolvimento tecnológico. De acordo com os autores, desde os anos 1960 a hegemonia da concepção positivista tradicional se esgota a partir da reação acadêmica e social.

As duas principais linhas teóricas dessa época são criticadas - o positivismo e o marxismo – por pensadores como Marcuse e Habermas, expoentes da teoria crítica, e Kuhn, Popper, Feyerabend, na Filosofia da Ciência, ao considerarem que a razão de estado é a razão científica (GARCIA; CEREZO; LÓPEZ, 1996, p. 32). Os primeiros falam de uma razão instrumental, enquanto os outros destacam o controle da ciência pelo estado, o papel social da ciência e a importância da comunidade de cientistas.

| 96 |

A concepção de ciência avançando em direção à verdade, perde sua hegemonia nos anos 1960. O confronto entre os relativistas e os positivistas conferia à ideologia científicista excluir a participação cidadã nesse debate em função da complexidade dos problemas estabelecidos pelos cientistas (BARNES; BLOOR, 1997). A ciência positivista “constitui a base legitimadora para a gestão tecnocrática dos assuntos públicos” (GARCIA; CEREZO; LÓPEZ, 1996, p. 34), além de ter uma grande influência na educação.

Assinalam ainda Garcia, Cerezo e López (1996) que a crítica nos anos 1960 à concepção tradicional da Filosofia da Ciência se produz, sobretudo, a partir do livro de Thomas Kuhn, *A estrutura das revoluções científicas*, e sua idéia de que as transformações na ciência dependem das comunidades científicas e que ao lado de grandes períodos de normalidade há intensas revoluções científicas.

A Filosofia e Sociologia da Ciência adotaram nos anos 1970 uma perspectiva relativista, seguindo os exemplos dos movimentos ecológicos e do discurso ambientalista. Os efeitos negativos da ciência já se manifestavam com o uso da energia nuclear para fins militares. De Hiroshima a Chernobil

tem-se desenvolvido o drama de milhares de vítimas pelo uso de uma tecnologia altamente refinada e perigosa. As investigações sobre CTS propõem uma gestão mais democrática com a participação da sociedade nas decisões sobre ciência e tecnologia.

Este novo discurso considera a ciência como uma empresa coletiva com a finalidade de dar soluções aos problemas e ressalta a dimensão social da ciência para explicar a produção, manutenção e avanço das teorias científicas. Neste contexto surge o relativismo e o princípio da infradeterminação, ou seja, toda observação é, teoricamente, relativa; desenvolve uma crítica bastante complexa à questão da evidência empírica como comprovação científica e ressalta muito mais o envolvimento da sociedade na gestão do desenvolvimento tecnológico regional (GARCIA; CEREZO; LÓPEZ, 1996).

Para Garcia, Cerezo e López (1996, p. 44) a evidência empírica é “insuficiente para determinar a solução de um problema dado”. As expectativas, os preconceitos e o próprio comportamento do observador influem de modo prévio no conhecimento. A crítica à evidência empírica, em sua acepção clássica é importante para os autores porque ressalta o princípio da incerteza estrutural na tomada de decisões em matéria de investigação e de política científico-metodológica, com base na história externa modelada pelas teorias científicas.

Assim, é possível encontrar a infradeterminação nas decisões sobre o que constitui um problema científico-tecnológico legítimo; na escolha dos tipos de assuntos que são relevantes; na inferência de conclusões, hipóteses e teorias a partir dos documentos recolhidos; e nas decisões a respeito dos desenvolvimentos tecnológicos viáveis, como ajustá-los e administrá-los. Para os autores, a produção científica justifica as suas investigações como “fatos moderados”, mas que, na realidade, são as bases para se tomar “duras decisões” sobre assuntos de interesse geral e com amplas repercussões sociais (GARCIA; CEREZO; LÓPEZ, 1996).

Isso pode ocorrer também, assinalam Garcia, Cerezo e López (1996), na avaliação de tecnologias e nas análises de impacto ambiental, pois, normalmente, seus resultados são concebidos como postulados científicos. Ocorre, em alguns casos, que tecnólogos e políticos omitem as limitações das investigações na apresentação pública de seus trabalhos. Assim, só é possível a construção de uma nova racionalidade na Ciência tendo em vista certas suposições e determinados fins “extra-científicos”.

Cultura tecnológica e avaliação de impacto ambiental

A decisão sobre o que se deve fazer com a tecnologia nuclear, por exemplo, deve ser tomada só pelos especialistas ou por toda a sociedade? A partir dos anos 1960, há uma reação social dos movimentos contra culturais em direção aos perigos do uso da ciência, e também por parte do mundo acadêmico e institucional. Neste cenário, surgem as agências de proteção do meio ambiente como a Environmental Protection Agency (EPA) criada com a finalidade de realizar Avaliações de Impacto Ambiental nos projetos tecnológicos do governo dos Estados Unidos (GARCIA; CEREZO; LÓPEZ, 1996).

Na Europa, nessa mesma época, a reação se produz através das instituições de ensino superior e dos organismos de investigação, que desenvolvem programas para a análise social, política e econômica da ciência e da tecnologia. Os programas Science, Technology and Society and Science and Technology Studies (STS) – que se traduzem em português por Ciência, Tecnologia e Sociedade – terão na Europa uma base mais acadêmica, enquanto que nos Estados Unidos serão algo mais pragmático e ativista.

Uma interessante lista cronológica, elaborada por esses autores, revela os principais acontecimentos que caracterizam a história social do movimento CTS nos países ocidentais, especialmente nos Estados Unidos, identificando resumidamente três períodos históricos: o primeiro de *otimismo*, o segundo de *alerta* e o terceiro, de *reação* (GARCIA; CEREZO; LÓPEZ, 1996).

O primeiro período, que compreende o tempo transcorrido desde finais da Segunda Guerra Mundial até 1955, é uma década otimista sobre o poder da ciência e da tecnologia, influenciada pelo “manifesto de Russel e Einstein sobre a responsabilidade social da ciência” (p. 58). O segundo vai até 1968, caracteriza-se por alguns fatos relevantes, tais como, o lançamento do Sputnik, o primeiro acidente nuclear grave, o movimento contracultural e as revoltas contra a guerra do Vietnã. Finalmente, o terceiro período vai de 1969 até hoje e “descreve a consolidação educativa e administrativa do movimento CTS como resposta acadêmica, educativa e política à sensibilização social sobre os problemas relacionados com a tecnologia e o ambiente” (GARCIA; CEREZO; LÓPEZ 1996, p. 58).

Os trabalhos do movimento CTS pretendem desenvolver uma nova forma de discutir a planificação sob um novo prisma, envolvendo a participação popular e

a tomada de decisões em conjunto com os cientistas e o governo. Além disso, permite também pensar uma proposta de metodologia de análises e avaliação do impacto ambiental, de inovações tecnológicas aplicadas em um território.

É importante analisar de que modo os Estudos de Impacto Ambiental influem ou não na tomada de decisões que realizam as agências ambientais do governo, especialmente a respeito das ações empresariais, nas regiões mais carentes, caracterizadas por uma relativa ausência em inversões de tecnologias. É importante também refletir em que medida os cidadãos podem exercer um papel ativo nas decisões que afetam as suas próprias vidas, e até que ponto uma nova concepção de ciência pode contribuir para a gestão de uma sociedade democrática, tendo em conta a complexidade dos problemas ambientais atuais.

Nesta linha de reflexão, inseriu-se o tema da Filosofia e Sociologia da Ciência, tal como abordam Funtowicz e Ravetz (1997) e também a contribuição de Wynne (1997) nos enfoques sobre ciência tecnologia e sociedade. O estudo de Funtowicz e Ravetz (1997, p. 151) mostra que a “cultura tecnológica moderna chegou a um ponto de inflexão e que deve mudar significativamente se desejarmos enfrentar nossos problemas ambientais”. Eles consideram que o trabalho dos cientistas e dos profissionais técnicos deve questionar o ponto de vista da qualidade de seus trabalhos nos aspectos ambientais, sociais e éticos, e não sua capacidade profissional.

Esses autores crêem que a viabilidade comercial ou a segurança do Estado tem sido os pontos mais importantes para a justificação do desenvolvimento tecnológico. Para eles, a definição dos problemas ambientais não é independente da política; a ciência post-normal é complementar da ciência aplicada e do assessoramento profissional. A democratização do conhecimento através da educação para toda a população, como também da maior participação na tomada de decisões, é a forma mais adequada para conduzir os “poderes científicos”.

Desse modo, é possível uma aproximação entre a Filosofia e Sociologia da Ciência com a Geografia, a educação e as análises regionais, em que as esferas sociais e culturais podem ter critérios particulares de avaliação sem serem consideradas um problema de segunda categoria dentro da problemática ambiental. Dentro desta perspectiva, o estudo de Capel (1989) apresenta importantes aproximações entre a geografia no sistema das ciências e sua

relação com outras disciplinas, além da integração dos aspectos físicos e humanos da disciplina.

De outro modo, segundo Fernandez (1989), a relação entre tecnologia e território começa com a análise do impacto geográfico das novas tecnologias nos espaços densamente tecnológicos, sendo importantes os estudos comparativos para verificar o que ocorre em diferentes espaços com a introdução de novas tecnologias, tentando compreender de que maneira cada sociedade soluciona seus próprios problemas.

O desconhecimento, ou a falta de interesse, atribuído às avaliações de impacto ambiental a respeito das análises das variações sócio-ambientais e a visão tecnicista das organizações de governo podem fazer esquecer a dimensão humana que há de se ter em conta nos avanços tecnológicos. Há algum tempo nos países considerados mais desenvolvidos por seu poderio tecnológico os aspectos sócio-culturais têm aumentado sua valorização nos estudos de impacto ambiental. Nos outros países, o processo recém-iniciado, contudo, pode servir de elementos de demonstração que servirão de experiência para a humanidade como um todo.

| 100 |

Para tanto, é necessário reconhecer a necessidade do trabalho interdisciplinar no processo de avaliação de impacto ambiental e que os órgãos ambientais considerem o fato de que é possível indicar caminhos “menos duros” tecnologicamente na planificação industrial e agrícola do país, evitando aqueles desastres ambientais injustificáveis, tão comuns hoje em dia, fruto da inseqüência de alguns tecnocratas e empresários que somente pensam em conseguir seus lucros a custa do bem-estar das populações e da preservação ambiental.

Está claro que as metodologias de análises de risco elaboradas por cientistas e assinadas através de acordos internacionais consideram que tudo se encontra sob controle. Eles elaboram os planos e estratégias de minimização dos impactos sócio-ambientais com base em três níveis de intensidade dos impactos: fraco, médio e forte. Estes impactos podem ser classificados em positivos e negativos, criando matrizes de valores, elaboradas através das análises conjuntas entre os especialistas das diversas áreas, embora, também as populações diretamente afetadas, em algum momento, possam ser incluídas em suas avaliações ou possam posicionar-se contra os seus resultados.

Esses estudos fazem parte hoje, como disse Funtowicz e Ravetz (1997), das investigações cujos problemas se enquadram em uma escala planetária.

São fenômenos novos e complexos que a ciência tradicional, através de seus “modelos matemáticos e simulações de computadores” (FUNTOWICZ; RAVETZ, 1997, p. 152), não tem possibilidade de conhecer sua natureza. Os autores acrescentam, ainda, que as políticas para solução dos problemas ambientais não podem se basear em previsões científicas nem em prognósticos políticos.

A exigência de detalhes no projeto para esses tipos de impactos ambientais requer bastante rigor, diferentes abordagens e racionalismo, pois podem colocar em risco a vida de centenas de pessoas, embora, apesar das estatísticas e probabilidades, a incerteza dos resultados seja um fator determinante a respeito do dilema de controle do desenvolvimento da tecnologia e de como relacionar com a questão do risco tecnológico. A esse respeito, Wynne (1997) crê que a ciência ambiental e as análises de risco não podem assumir a responsabilidade de definir o que é uma tecnologia branda, nem tão pouco esperar que a partir do conhecimento produzido pelos cientistas possa subsidiar a tomada de decisões nas instituições políticas e sociais. Segundo o autor, “O conhecimento natural que estas disciplinas geram já é em parte reflexo dos valores e identidades culturais tacitamente dominantes, que podem formar também parte do problema” (WYNNE, 1997, p. 2).

| 101 |

O controle do desenvolvimento tecnológico é um problema metodológico que interfere diretamente sobre o percurso de uma sociedade que aspira ser sustentável. O conhecido “dilema de Collingriddge” assinala que não é possível este controle, pois quando uma tecnologia ainda não está desenvolvida não se pode prever seu futuro, e quando já se desenvolveu é muito tarde para se influir sobre ela. Na fase inicial do desenho do projeto e de seu desenvolvimento é difícil antecipar o conhecimento de seus possíveis impactos e, quando, a tecnologia já está aplicada é muito difícil modificá-las em função dos investimentos já realizados e controlá-las (GARCIA; CERESO; LÓPEZ, 1997; ACOSTA, 2006).

Desenvolvimento sustentável: uma perspectiva interdisciplinar

Nas Ciências Sociais, a importância do fator social no desenvolvimento econômico é reconhecida por todos, mas segundo Pahl (1971, p. 95-96) “o que não está sempre claro é o significado que isto pode ter dentro de

uma visão mais de conjunto”. Sem dúvida, o conceito de economia pode ser analisado como um subsistema da sociedade. Acrescenta o autor, “Todos os cientistas sociais falam de ‘sociedade’ e, sem dúvida, esta definição não está isenta de problemas, como não está também o conceito de ‘mudança’ quando aplicado a uma sociedade” (PAHL, 1971, p. 97).

Este autor questiona: “Por que umas sociedades diferem de outras na maneira de aproveitar seus recursos e de distribuí-los espacialmente? E mais ainda: dada uma estrutura particular de atividades em relação a determinados recursos, qual é a origem da mudança?” (PAHL, 1971, p. 97). O autor tenta enfatizar a importância dos sistemas de valores como o elemento dinâmico da mudança obrigando “ao geógrafo desprezar a abordagem estática e o estudo de seções espaço-temporais, em determinadas situações” (PAHL, 1971, p. 97). Desse modo, pode-se incluir como metodologia o modelo sócio-ecológico e a componente espacial dentro de uma estrutura social específica.

Política de desenvolvimento regional tradicional

| 102 |

A discussão sobre política regional e desenvolvimento urbano remonta aos primeiros esforços, na Grã-Bretanha do início do século XX para conter o grave problema da habitação popular nas grandes metrópoles, principalmente na cidade de Londres (HALL, 1998). Nos anos 1930, nos Estados Unidos surge com as primeiras formas de planejamento regional, notadamente com a experiência do Vale do Tennessee. Deve-se acrescentar, ainda nas primeiras décadas do século XX, a contribuição da economia espacial, decorrente dos trabalhos de Christaller (1933) e Lösch (1957), ao abrir novas perspectivas para a compreensão do desenvolvimento urbano e regional.

Na metade do século XX cria-se uma espécie de obrigação política e moral da parte dos governos e dos cidadãos das nações já desenvolvidas chamadas de primeiro mundo para com os países chamados de terceiro mundo. Além disso, esse modelo desenvolvido do primeiro mundo torna-se o modelo a imitar em escala mundial.

Contreras (1999) assinala, por exemplo, como foi elaborada uma reflexão sobre a construção social do conceito de subdesenvolvimento e o discurso do desenvolvimento. Denuncia, por sua vez, a assimilação linear do

desenvolvimento ao crescimento econômico, desprezando modos de vida, formas de organização social e culturas que foram historicamente exploradas.

Mcloughlin (1975) apresenta os planejadores britânicos na década de 1970 procurando definir como ocorre o controle e a ordenação do território de cidades e regiões. Analisa uma série de exemplos da Grã Bretanha e da América do Norte no século XX, assinalando que é nos primeiros anos deste século (1909) que se utiliza, pela primeira vez, oficialmente, a expressão “Planejamento urbano”, apresentando como ocorreu o início do controle sobre as cidades e regiões na Grã-Bretanha. Dentre os objetivos desta lei destaca-se a melhoria das condições de vida e dos atrativos urbanos em geral.

A partir dos anos cinqüenta, a principal década para o planejamento, este toma novo impulso nos países europeus e nos Estados Unidos. Os pólos de desenvolvimento tornaram-se os instrumentos mais eficazes para a política regional e para os economistas do Hemisfério Norte, segundo as idéias de Schumpeter (1976) e Perroux (1964). A teoria dos pólos de desenvolvimento, fizeram fortuna, sistematizada por Perroux, sem sombra de dúvida, norteou os principais planos de desenvolvimento financiados pelos bancos internacionais no Brasil e em muitas outras regiões do mundo.

| 103 |

Tal como assinala Lassuén (1973), os pólos de desenvolvimento regional surgem como uma resposta aos pólos de desenvolvimento nacional. Não obstante, passar do pólo simples para o sistema de pólos implica em relacionar a estrutura da teoria dos pólos de crescimento com a teoria dos lugares centrais e a análise da estrutura industrial, sustentando a idéia de que o espaço é uma variável causal do desenvolvimento, através da adoção continuada de inovações, segundo a tese schumpeteriana. Este modelo de planejamento econômico espacial de uma região ou país, característico dos anos 1960 e 1970, representa o planejamento centralizador, realizado por especialistas, sendo pouco difundido e discutido pelos principais interessados: a população.

A esse respeito, Santos faz um balanço e as perspectivas da teoria da dependência e do desenvolvimento surgidas na segunda metade da década de 1960 até finais dos anos 1970, com o aparecimento de novas teorias:

A principal característica de toda a literatura que discutimos até agora era, contudo, a visão do subdesenvolvimento como uma ausência de desenvolvimento. O ‘atraso’ dos países

subdesenvolvidos era explicado pelos obstáculos que neles existiam a seu pleno desenvolvimento ou modernização (SANTOS, 2000, p. 21).

No entanto, segundo Santos, mesmo nos países latino-americanos, embora, tivessem conquistado sua independência ainda no começo do século XIX, a exemplo do Brasil (1822), “estavam limitados pela profundidade de sua dependência econômica e política à economia internacional. Seu crescimento econômico parecia destinado a acumular miséria, analfabetismo e uma distribuição de renda desastrosa” (SANTOS, 2000, p. 21).

No início dos anos 1970, ainda no auge da teoria da dependência, o conceito de espaço e a perspectiva ambiental começam a ser valorizados. A incorporação do discurso da sustentabilidade na teoria do desenvolvimento, também, passa a ser considerada. Alguns importantes trabalhos marcam este período como o estudo citado anteriormente, realizado por Meadows (1973) e sua equipe do MIT, Limites do crescimento, e a Conferência Mundial do Meio Ambiente em Estocolmo (1972). Marca também esse período uma influência teórica importante com os conceitos de *economia mundo* e *sistema mundo*, desenvolvidos por Fernand Braudel (1979) e Immanuel Wallerstein (1979), no final da década de 1970, influenciando as análises dos teóricos do desenvolvimento latino-americanos e o conceito de dependência (SANTOS, 2000). No próximo item, serão apresentadas as principais premissas para definir e compreender o conceito de desenvolvimento sustentável, modificando a concepção de planejamento centralizado coordenado por especialistas.

| 104 |

Desenvolvimento sustentável: os limites do conceito

O que é então desenvolvimento sustentável? Uma moda que persiste no tempo ou será, como afirmam outros, uma variável que não deve ser considerada mais importante que os demais conceitos de desenvolvimento?

A afirmação de que o desenvolvimento sustentável atende ao momento atual, sem comprometer as necessidades das gerações futuras, é compartilhada por todos. Segundo Jacobs (1996), desde os dirigentes dos países mais industrializados que fazem parte do grupo dos 7 (incluindo na época,

Margareth Thatcher e Ronald Reagan), em Toronto 1988 até os chefes de estado dos países latino-americanos, em 1996, os empresários de multinacionais e seu conceito de ecoeficiência, o movimento verde, os cientistas, entre outros, utilizam em seus discursos o tema do desenvolvimento sustentável.

No nosso ponto de vista, quando um conceito tem uma aceitação geral pode acontecer a manipulação de um conteúdo evidentemente sério, que se apresenta camuflado na maioria de suas aplicações (NUNES, 2003). No marco atual dos programas da União Européia, por exemplo, o desenvolvimento sustentável é visto como um caminho ainda longo para se percorrer. Baseado na estratégia de focar os problemas ambientais com a participação ativa dos principais agentes da sociedade, o informe considera que só se terá êxito “quando o desenvolvimento sustentável for considerado como o único modelo de desenvolvimento econômico válido para o futuro e seja plenamente aceito por todos os cidadãos” (COMISIÓN..., 1997, p. 13).

O informe da comissão européia define ainda de forma tradicional o desenvolvimento sustentável como a manutenção do desenvolvimento econômico e social respeitando o meio ambiente e sem por em perigo o uso futuro dos recursos naturais, estando centrado em cinco setores-chave por seu impacto sobre o meio ambiente: a indústria, o turismo, o transporte, a energia e a agricultura (COMISIÓN..., 1997, p. 15).

No momento em que se faz esforços para combater os problemas ambientais gerados pelo uso inadequado de tecnologias em um determinado ambiente através de uma legislação ambiental mais rígida, converte-se a ciência e a tecnologia em algo que está intimamente relacionado com a questão social e com os interesses dos diversos setores da sociedade, afirmando, assim, a necessidade da participação dos cidadãos no planejamento do desenvolvimento regional e de qual tecnologias podem ser usadas. Landa analisa a maneira arbitrária como está sendo utilizado o conceito de desenvolvimento sustentável, mostrando o uso incorreto deste conceito e a sua vulgarização:

O termo DS, palavra fetiche, mágica, curinga, que está sendo conduzida arbitrariamente por todos sem ser debatido e definido com precisão seu significado, alcance e conteúdo, assim como as vias idôneas para sua implementação desde distintas escalas político-territoriais, estão adquirindo uma inquietante relevância em múltiplas plataformas, o que pode

ajudar em sua vulgarização correndo o risco de que se transforme em um novo talismã anunciador de novas proposições mas, na prática, carente de virtualidade alguma (LANDA, 1995, p. 269).

Bifani, no início dos anos 1980, já fazia a relação entre ciência, tecnologia e meio ambiente, analisando os impactos de uso de tecnologias como os herbicidas utilizadas em regiões da Índia, a custa de “problemas, econômicos, ecológicos e sociais, sem vencer a situação de pobreza do mundo atual” (BIFANI, 1982, p. 36). Discute o conceito de tecnologia “adequada”, argumenta que o padrão de desenvolvimento baseia-se para “responder e satisfazer as necessidades dos países altamente industrializados de acordo com seus valores e disponibilidade de recursos” (BIFANI, 1982, p. 60).

Mais recentemente, Storper e Harison (1994) ressaltam as novas mudanças dos sistemas produtivos industriais e suas novas formas de articulação do poder nos anos 1990, relacionando a discussão entre industrialização e desenvolvimento local e a dimensão territorial da produção .

| 106 |

Em uma perspectiva latino-americana de estudos sobre desenvolvimento sustentável existe um grande número de trabalhos recentemente publicados. Guimarães (1994), por exemplo, escreve sobre as distintas dimensões da sustentabilidade e das insuficientes estratégias de desenvolvimento adotadas pelos países do sul; Boisier (1998) assinala a importância da dimensão ambiental na planificação regional e a dificuldade entre um projeto regional e o nacional.

Sabatini (1997) discute o avanço do panorama político na América Latina com o despertar da sociedade civil e o aumento dos conflitos ambientais entre a população e projetos de alto impacto sócio-ambiental no território. Castells põe em relevo o potencial transformador do movimento ambientalista, o papel da ciência e da tecnologia, a vinculação entre movimento ambientalista e lutas sociais. Em suas próprias palavras:

As ações coletivas, políticas e discursos agrupados sob a égide do ambientalismo são tão diversificados que se torna praticamente impossível considerá-lo um único movimento. Todavia, sustento a tese de que é justamente essa dissonância entre teoria e prática que caracteriza o ambientalismo como uma nova forma de movimento social descentralizado, multiforme, orientado à formação de redes e de alto grau de penetração (CASTELLS, 2000b, 143).

Castells sustenta que existe uma relação direta entre o discurso apresentado pelo movimento ambientalista e as novas dimensões da estrutura social surgida a partir dos anos 1970. Dentre essas, destacam-se a importância da ciência e da tecnologia para a economia e a sociedade, a transformação do espaço e do tempo e o papel da mídia na dominação da identidade cultural (CASTELLS, 2000b, 143). Costa (1996) põe ênfase na importância da economia regional nos temas delineados hoje pelos adeptos da teoria do Desenvolvimento Sustentável e da subordinação do meio ambiente à competitividade em escala mundial.

Considerações finais

O desenvolvimento de uma consciência ambiental vem crescendo impulsionado pelas organizações não-governamentais. Destaca-se a participação da sociedade na formulação de limites ao desenvolvimento tecnológico através de ações concretas de grupos com pensamentos sociais e ambientais baseados numa concepção nova de CTS.

Estas estratégias políticas vêm sendo realizadas em várias partes do mundo, em âmbito local ou com repercussão mundial e conforme Santos (2002), têm como desafio a reinvenção da emancipação social. Em resumo, a Sociologia do Conhecimento e a análise geográfica podem contribuir na discussão sobre novos espaços humanos ambientalmente sustentáveis, no sentido de que esses conhecimentos possam contribuir no aumento da participação da sociedade civil no planejamento do seu território.

No último quarto do século XX, quando as fórmulas desenvolvimentistas fracassaram e o mundo parecia não ter outra saída a não ser o caos, eis que ressurgiu com nova roupagem e com muita força através dos novos movimentos sociais e intelectuais uma proposta alternativa de desenvolvimento. Santos (2002) assinala que a prática cooperativista moderna é muito antiga, surgiu em 1826 na Inglaterra. O cooperativismo e as idéias de solidariedade e de autogestão têm suas origens nos movimentos sociais e se desenvolve através dos pensadores que vivenciaram o surgimento da sociedade industrial nascente no século XIX, propondo formas de organização sociais mais justas que as da sociedade capitalista. Entre esses pensadores pode-se destacar Owen, Fourier, Proudhon, Bakunin, entre outros. Essas idéias influenciaram movimentos sociais e sociedades em todo o mundo ao longo do século XX.

Nos anos de 1990, propostas de planejamento social participativo são formuladas, sobretudo com as discussões de um novo modelo de desenvolvimento e da elaboração de uma agenda para o século XXI em âmbito global, nacional e local. Na atualidade, buscam-se modelos participativos de intervenção que possam responder a essa intrigante equação do mundo pós-moderno de integrar crescimento, equidade e meio ambiente (HALL, 1998). O fundamento básico dessa nova perspectiva é a participação das pessoas no processo de planejamento.

Mais recentemente, o Fórum Social Mundial, realizado pela primeira vez em 2001, mostrou que um outro modelo de sociedade é possível. Autores, como Boaventura de Sousa Santos, Noam Chomsky e Paul Singer, assinalaram a importância dos movimentos sociais na construção de uma economia alternativa. Para Singer (2002) essa nova economia solidária compõe-se das empresas que praticam os princípios do cooperativismo, ou seja, a autogestão, sem confundir com as cooperativas que empregam assalariados. A empresa solidária nega a separação entre trabalho e posse dos meios de produção. A propriedade da empresa é dividida por igual entre todos os trabalhadores.

Referencias

ACOSTA, Mónica Salazar. *Delineando los estudios en ciencia y tecnología: diques, brechas y puentes*. In: VI Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, Bogotá, Abril 2006, Acesso: http://www.sfu.ca/cprost/docs/Salazar1-delineandoCT&S_Esocite_conf.doc. Em: 27.01.2008

BARNES, Barry; BLOOR, David. Relativismo, racionalismo y sociología del conocimiento. In: GONZÁLEZ GARCÍA, Marta I. et al. (Ed.). *Ciencia, tecnología y sociedad*. Barcelona: Ariel, 1997. p. 27-48.

BIFANI, Pablo. *Desarrollo y medio ambiente – III. Tecnología – Medidas de control – Planificación del desarrollo – Conclusiones generales*. Madrid: CIFCA, 1982. p. 36

BOISIER, Sergio. Post-scriptum sobre desarrollo regional: modelos reales y modelos mentales. *Revista Eure*, Santiago de Chile, v. 24, n. 72, p. 53-69, set. 1998.

BRAUDEL, Fernand. *Civilisation Matérielle, économie et capitalisme*. Paris: Armand Colins, 1979.

CAPEL, Horacio. Historia de las ciencias e historia de las disciplinas científicas. Objetivos y bifurcaciones de un programa de investigación sobre historia de la geografía, *Geo Crítica*, Barcelona, 84, dic. 1989, 68 p. Disponible em: <<http://www.ub.es/geocrit/geo84c.htm>>. Reproducción parcial en *Anthropos*.

CARAVACA, Inmaculada, B. Los nuevos espacios ganadores y emergentes. *Revista Eure*, Santiago de Chile, v. 24, n. 73. p. 5-30, dic. 1988.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000a. p. 25. (v. 1)

CASTELLS, Manuel. *O poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2000b. p. 143. (v. 2)

CHRISTALLER, Walter. *Le localita' centrali della germania meridionale: un'indagine economico-geografica sulla regolarità della distribuzione e dello sviluppo degli insediamenti con funzioni urbane*. Milano: Franco Angeli, 1980.

COMISIÓN EUROPEA. *Hacia un desarrollo sostenible: informe de aplicación y plan de actuación de la Comisión Europea sobre el quinto programa de política y actuación en materia de medio ambiente y desarrollo sostenible*. Luxemburgo, 1997. p. 13.

CONTRERAS, J. Picas. La construcción social del subdesarrollo y el discurso del desarrollo. In: BRETÓN, V. ; GARCÍA, F. ; ROCA, A. (Org.). *Los límites del desarrollo: modelos "rotos" y modelos "por construir" en América Latina y África*. Barcelona: Icaria/Insitut Catalã d' Antropologia, 1999. p. 25-58.

COSTA, José M. M. da. Globalización, desarrollo sustentable y desarrollo económico. *Revista Eure*, Santiago de Chile, v. 22, n. 65, p. 81-99, jun. 1996.

FERNÁNDEZ, F.F. *Tecnología, medio ambiente y territorio*. Madrid: Fundesco, 1989.

FUNTOWICZ, S. O.; RAVETZ, J. R. Problemas ambientales, ciencia post-normal y comunidades de evaluadores extendidas. In: GARCÍA, M.; CERREZO, J.; LÓPEZ, J. (org.). *Ciencia, tecnología y sociedad: lecturas seleccionadas*. Barcelona: Ariel, 1997.

GARCÍA, M.; CERREZO, J.; LÓPEZ, J. (Org.). *Ciencia, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la sociedad*. Madrid: Tecnos, 1996.

GUIMARAES, Roberto P. El desarrollo sustentable: ¿Propuesta alternativa o retórica neoliberal? *Revista Eure*. Santiago de Chile, v. 20. n. 61, p. 41-56, 1994.

HALL, Peter. *Ciudades del mañana: historia del urbanismo en el siglo XX*. Barcelona: Ed. Del Serbal, 1998.

JACOBS, Michael. *La economía verde: medio ambiente, desarrollo sostenible y la política del futuro*. Barcelona: Icaria, 1996.

LANDA, José A. Desarrollo sostenible. De lo global a lo local. *Revista Ciudad y Territorio*, Estudios Territoriales, Madrid, v. 3, n. 104, p. 267-281, Jun, 1995.

LASUÉN, J.R. Urbanisation and development – the temporal interaction between geographical and sectoral clusters. *Urban Studies Review*, UK, n. 10, p. 163-188, 1973.

LATOUR, B.; SCHWARTZ, C.; CHARVOLIN, F. Crises dos meios ambientes: desafio às ciências humanas. In: ARAÚJO, H. R. (Org.). *Tecnociência e cultura: ensaios sobre o presente*. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1998.

LÖSCH, A. *Teoria económica espacial*. Buenos Aires: El Ateneo, 1957.

McLOUGHLIN, J. B. *Planeamiento urbano y control*. Madrid: IEAL/Nuevo urbanismo, 1975.

MEADOWS, D. H. *et al. Limites do crescimento: um relatório para o projeto do Clube de Roma sobre o dilema da humanidade*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

MENSER, Michael; ARONOWITZ, Stanley. Sobre los estudios culturales, la ciencia y la tecnología. In: ARONOWITZ, S.; MARTINSONS, B.; MENSER, M. (Org.). *Tecnociencia y cibercultura, la interrelación entre cultura, tecnología y ciencia*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1988. p. 22.

NUNES, Eduardo J. F. *Ordenação do território e desenvolvimento regional sustentável no extremo sul da Bahia: 1960-2000*. 2002. Tese. (Doutorado em Geografia) – Universidade de Barcelona, Barcelona, 2003.

| 110 |

PAHL, R. E. Modelos Sociologicos en geografia. In: CHORLEY, Richard Jr.; HAJJETT, Peter. *La geografia y los modelos socio-economicos*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local, 1971. p. 95-96.

PERROUX, François. *La economia del siglo XX*. Barcelona: Ariel, 1964.

SABATINI, Francisco. Conflictos ambientales y desarrollo sustentable de las regiones urbanas. *Revista Eure*, Santiago de Chile, v. 22, n. 68, p. 77-91, abr. 1997.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. São Paulo: Editora Record, 2001.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo: razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Theotônio dos. *A teoria da dependência: balanço e perspectivas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SCHUMPETER, J. A. *Teoría del desenvolvimiento económico: una investigación sobre ganancias, capital, crédito, interés y ciclo económico*. México: Fondo de cultura económica, 1976.

SINGER, Paul. A recente ressurreição da economia solidária no Brasil. In: SANTOS, Boaventura S. (Org.). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 82-129.

STORPER, Michael; HARRISON, Bennett. Flexibilidad, jerarquía y desarrollo regional: los cambios de estructura de los sistemas productivos industriales y sus nuevas formas de articulación del poder en los años 90. In: BENKO, Georges; LIPIETZ, Alain (Ed.). *Las regiones que ganan. Distritos y redes: los nuevos paradigmas de la geografía económica*. Valencia: Alfons el Maganim, 1994, p. 261.

WALLESTEIN, Inmanuel. *The capitalism world economy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

WYNNE, Brian. Incertidumbre y aprendizaje ambiental: reconcebir la ciencia y la política en un paradigma preventivo. In: GARCÍA, M.; CEREZO, J.; LÓPEZ, J. (Org.). *Ciencia, tecnología y sociedad: lecturas seleccionadas*. Barcelona: Ariel, 1997.

Educação e desenvolvimento científico e tecnológico nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste

tensão e perspectiva

Nadia Hage Fialho

Os estudos que desenvolvemos na Linha de Pesquisa Educação, gestão e desenvolvimento regional, integrada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), têm nos levado a considerar que ainda constitui um grande desafio as perspectivas colocadas pela retomada da questão regional, no Brasil. Complexa, ela está presente nas discussões acerca de um novo pacto federativo, nas propostas que visam a redefinição dos encargos e responsabilidades das três esferas de governo – União, Estados e Municípios – e nas relativas à reforma tributária, onde é considerada estratégica para a coesão nacional. Essas perspectivas ressaltam, sobretudo, a partilha de recursos e encargos entre os entes federados; mas, é bom lembrar que, do outro lado da questão, articulado com a partilha de responsabilidades, está o desafio da equidade. Esse é o ponto que nos interessa abordar neste trabalho, dando continuidade a estudos anteriores que vimos realizando.

A questão regional brasileira que, classicamente, foca o Nordeste (OLIVEIRA, 1993), é expressão de uma configuração socioeconômica marcada por zonas de alta concentração da produção e da renda e zonas de escassez que, ao longo de muitas décadas, intensificaram as desigualdades entre as regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste do País. Nessas regiões do Brasil, os desequilíbrios,

assimetrias, desigualdades, diferenças, potencialidades, desafios e perspectivas têm fornecido amplo material para a pesquisa.

Além dos documentos, relatórios, planos e programas existentes, são muitos os estudos – Andrade (1977), Araújo (2000), Cano e Carneiro (1987), Cano (1985), Carvalho (1986), Castro (1971), Chaloult (1978), Diniz e Lemos (1986), Guimarães Neto e Galindo (1990), Jatobá (1979), Oliveira (1977; 1993), Santos e Silveira (2000), Tavares (2004), entre outros – que têm sido realizados sobre o tema, ajudando-nos a compreender como ele tem sido tratado desde diferentes perspectivas, assim como, apontado as lacunas ainda existentes, estimulando novos estudos e possibilitando novas perspectivas de análise. Trata-se de um significativo acervo sobre o desenvolvimento das regiões brasileiras, compreendendo tanto os estudos específicos sobre cada região como apresentando abordagens mais amplas, buscando articular as várias regiões do País e compreender o modo pelo qual elas se inserem na dinâmica socioeconômica nacional, especialmente, em zonas de maior industrialização. De igual modo, autores como Barral (2005), Barros (2005), Barros (2003), Biderman e Arvate (2004), Giambiagi e outros (2004), Jaccoud (2005), Leite (2004), Negri e Salerno (2005) e Santos e Silveira (2000) tratam das relações entre a desigualdade distributiva e a baixa qualificação educacional da população brasileira.

| 114 |

Esse é um ponto importante na nossa abordagem. A educação e o desenvolvimento científico e tecnológico nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste sofrem os efeitos de um processo de crescimento do setor produtivo, de base industrial, cumulativo naquelas áreas nas quais já existem condições de produção, áreas que concentram recursos humanos e materiais, ou seja, as regiões Sul e Sudeste do País.

Preocupa-nos, assim, a persistência de um panorama que não tem se alterado ao longo do tempo, sobretudo quando considerados, para as cinco regiões, indicadores pertinentes às áreas da pesquisa – os quais incidem diretamente sobre o desenvolvimento científico e tecnológico – levando-nos a crer que, de modo fortemente restritivo, se apresentam, ainda, as perspectivas para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Nos estudos por nós realizados, temos destacado o papel que as universidades desempenham nas regiões em que estão inseridas, considerando a discussão acerca do termo região e a utilização do espaço regional como

exercício do poder (FIALHO; MIDDLEJ, 2005; FIALHO, 2005; 2003b). A idéia de “capacidade instalada” (FIALHO, 2003a; 2006a) é, também, outro eixo das nossas reflexões, ao dirigir o olhar para o contexto das relações entre educação x desenvolvimento x sustentabilidade, em face das problemáticas que derivam das desigualdades sociais e dos desequilíbrios regionais. Desigualdades e desequilíbrios que se verificam, por exemplo, quando retomamos o percurso que o País fez desde a sua primeira associação científica (1916) até o Plano Estratégico do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) – 2004-2007. Importante lembrar que em 1991 instalou-se a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) para examinar as causas e dimensões do atraso tecnológico nos processos produtivos da indústria brasileira, bem como, os processos de geração e difusão da tecnologia nos centros de pesquisa e instituições de ensino e pesquisa (BRASIL, 1994). Os grandes hiatos entre as regiões Sul-Sudeste e Norte-Nordeste-Centro-Oeste se refletem na distribuição espacial dos programas de pós-graduação, dos grupos de pesquisa e pesquisadores, assim como da produção editorial, no território nacional (FIALHO, 2006b), num contexto em que a produção intelectual é o eixo do processo de avaliação da pós-graduação.

| 115 |

Os estudos têm nos levado à conclusão de que, sem políticas específicas para a sustentabilidade da educação nessas regiões, não se altera o quadro de desigualdades sociais que historicamente se perpetua no Brasil. A relação entre educação e desenvolvimento, então caracterizada como “um lugar de dependência recíproca” (FIALHO, 2005), faz emergir referências históricas e conceituais (ARAÚJO, 2000, BARRAL, 2005, BARROS, 2005; BIDERMAN; ARVATE, 2004; BRASIL, 2006a; CANO; CARNEIRO, 1987; CASTRO, 1971; GIAMBIAGI e outros, 2004; GUIMARÃES NETO; GALINDO, 1990; OLIVEIRA, 1993), cujos efeitos continuam a desafiar o desenvolvimento das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Através de um levantamento que vimos realizando¹ com relação às transferências de recursos da União entre estados das regiões Sul-Sudeste e Norte-Nordeste constatamos as grandes diferenças que ainda repercutem sobre essas regiões. Observamos, por exemplo, que no período dos últimos cinco anos, o volume dos recursos repassados a estados do sul do País (Ex: São Paulo e Paraná) – nos quais, inclusive, as bases de pesquisa e pós-graduação desfrutam de consideráveis níveis de consolidação – é 12 vezes

superior ao volume de recursos transferidos para os três estados do Nordeste, somados (Bahia, Ceará e Alagoas). Os dados sugerem que o aporte de recursos federais foi intensivo, nos últimos cinco anos, em praticamente todas as modalidades, para os estados de São Paulo e Paraná. Mas, na modalidade “concessão de bolsas/pós-graduação” ele foi mais significativo ainda. É preciso lembrar, nesse caso, as implicações que certamente conduzem às graves distorções que ainda observamos na educação superior, sobretudo em face do incremento que as bolsas de estudo proporcionam para a melhoria do ensino de graduação e, de modo específico, para a pós-graduação, dada a sua responsabilidade com a produção acadêmica e científica. Nessa modalidade, foi transferida, para o estado de São Paulo, a volumosa soma de R\$ 283.501.229,64 contra R\$ 11.432.050,60 destinados, então, à Bahia, no mesmo período; o Paraná recebeu, à época, R\$ 39.783.141,52. As transferências da União para o estado de São Paulo corresponderam a dezessete vezes mais do que as realizadas para o estado da Bahia; assim como, também o estado do Paraná, recebeu mais recursos que a Bahia – cerca de três vezes mais recursos foram transferidos da União. Apresentamos, como uma ilustração, o quadro a seguir, com alguns dos dados encontrados.

Essa é uma perspectiva a ser observada diante de um panorama no qual a taxa de escolarização bruta continua a demonstrar que o acesso dos jovens à educação superior ainda é extremamente baixo: a meta fixada no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), de “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” dificilmente será atendida nos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Vejamos, então, como se distribui, no território nacional, os indicadores relativos ao acesso à educação superior por parte dos jovens em idade própria (18 a 24 anos).

De acordo com os dados que estão sendo disponibilizados pelo Inep² (BRASIL, 2005), as melhores taxas de escolarização bruta estão no Distrito Federal (35,5%), Rio Grande do Sul (25,7%), Santa Catarina (24,6%), Rondônia (24,5%) e Rio de Janeiro (24,4%); os estados de Pernambuco (10,8%), Paraíba (10,6%), Pará (10,5%), Alagoas (10,2%), Ceará (9,0%), Bahia (8,7%) e Maranhão (7,1%) apresentam as menores taxas de escolarização bruta do País. A tabela 1 apresenta o panorama geral, em todo o País.

MODALIDADES / TRANSFERÊNCIAS	BA	MG	SP	PR	CE	AL
Apoio a Entidades de Ensino Superior	81.998,	1.210.000,	408.036,	2.635.054,	111.124,	250.000,
Treinamento Especial Alunos Graduação	17.389,		1.234.651,	463.718,	153.607,	
Fomento Pós-Graduação		61.050,	119.044,			
Concessão Bolsas Pós-Graduação	2.405.572,	160.378,	80.862.447,	10.021.711,	1.298.184,	
TOTAL GERAL- 2003	2.504.959,	1.431.428,	82.624.178,	13.120.483,	1.562.915,	250.000,
MODALIDADES / TRANSFERÊNCIAS	BA	MG	SP	PR	CE	AL
Treinamento Especial Alunos Graduação	41.718,		2.317.748,	812.784,	195.365,	
Fomento Pós-Graduação			4.996.665,			
Universidade Aberta e a Distância				1.648.053,		
TOTAL GERAL 2004	41.718,		7.314.413,	2.460.837,	195.365,	
MODALIDADES / TRANSFERÊNCIAS	BA	MG	SP	PR	CE	AL
Apoio a Entidades de Ensino Superior	120.150,	4.166.525,	5.189.050,	1.620.000,	949.999,	
Treinamento Especial Alunos Graduação	161.753,		2.340.299,	813.277,	265.874,	
Concessão Bolsas Pós-Graduação	2.242.373,		71.845.064,	10.350.964,	1.672.200,	
Universidade Aberta e a Distância				1.169.410,		
Apoio a Mudança na Graduação e Pós	507.010,		2.173.983,			50.500,
Formação Recursos Humanos Educação	74.993,		1.234.360,		1.004.670,	
TOTAL GERAL 2005	3.106.281,		82.782.757,	13.953.651,	3.892.743,	50.500,
MODALIDADES / TRANSFERÊNCIAS	BA	MG	SP	PR	CE	AL
Apoio a Entidades de Ensino Superior	5.159.000,	3.793.266,	560.000,	2.053.080,		
Treinamento Especial Alunos Graduação	84.073,	49.659,	1.152.2060,	2.991.024,	323.076,	
Concessão Bolsas Pós-Graduação	4.830.315,		76.009.751,	11.436.029,	2.745.289,	853.760,
Universidade Aberta e a Distância				1.736.932,		
Serviço à Comunidades Extensão	114.139,	59.54,	95.757,	164.266,	45.565,	30.826,
Formação Recursos Humanos Educação	26.811,	1.003.333,				
Formação Profissionais N Superior				49.420,00		
TOTAL GERAL 2006	10.214.338,	4.846.372,	88.187.568,	18.430.751,	3.113.930,	884.586,
MODALIDADES / TRANSFERÊNCIAS	BA	MG	SP	PR	CE	AL
Treinamento Especial Alunos Graduação	26.936,		2.129.992,	788.756,	227.384,	
Concessão Bolsas Pós-Graduação	1.953.789,		54.783.966,	7.974.436,	1.129.906,	
Fomento Inclusão social etnico-racial		6.500,	12.320,	40.788,	9.935,	
Formação Profissionais N Superior			180.000,			
Formação Recursos Humanos Educação	330.985,					
TOTAL GERAL 2007	2.311.710,	6.500,	57.106.278,	8.803.980,	1.367.225,	

Fonte: Pesquisa do autor.

Tabela 1 - POPULAÇÃO DE 18 A 24 ANOS, MATRICULAS GLOBAIS E TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO BRUTA POR REGIAO E ESTADO – BRASIL 2003-2004³

REGIÃO / ESTADOS	População de 18 a 24 anos	%	Matrículas Globais	Escolarização Bruta (%)
BRASIL	23.371.702	100,0	4.164.202	17,8
NORTE	1.518.012	6,5	251.178	16,5
RO	127.971	0,5	31.387	24,5
AC	59.453	0,3	13.888	23,4
AM	346.286	1,5	72.918	21,1
RR	45.544	0,2	6.311	13,9
PA	723.813	3,1	75.667	10,5
AP	78.334	0,3	17.187	21,9
TO	170.541	0,7	33.820	19,8
NORDESTE	6.960.782	29,8	679.949	9,8
MA	852.791	3,6	60.825	7,1
PI	416.006	1,8	60.365	14,5
CE	1.047.321	4,5	94.140	9,0
RN	408.063	1,7	49.192	12,1
PB	498.172	2,1	52.633	10,6
PE	1.159.717	5,0	125.407	10,8
AL	379.087	1,6	38.798	10,2
SE	267.255	1,1	31.032	11,6
BA	1.932.370	8,3	167.557	8,7
SUDOESTE	9.930.016	42,5	2.055.556	20,7
MG	2.475.144	10,6	420.925	17,0
ES	454.181	1,9	80.231	17,7
RJ	1.821.804	7,8	444.700	24,4
SP	5.178.887	22,2	1.109.700	21,4
SUL	3.240.918	13,9	793.060	24,5
PR	1.256.402	5,4	291.772	23,2
SC	726.528	3,1	178.456	24,6
RS	1.257.988	5,4	322.832	25,7
CENTRO-OESTE	1.688.044	7,2	384.459	22,8
MS	299.000	1,3	64.462	21,6
MT	372.995	1,6	64.562	17,6
GO	704.274	3,0	144.406	20,5
DF	311.775	1,3	111.029	35,6

Fonte: BRASIL (2005).

Nesse ponto reside um grande desafio, tanto para a educação como para o desenvolvimento científico e tecnológico, os quais se encontram diretamente implicados na relação de interdependência que, em síntese, articula, de um lado, a infra-estrutura – sobretudo de base tecnológica e industrial – e, de outro, a base educacional. O desafio reside, portanto, tanto no sentido da

produção como no da atração de investimentos, ambos sujeitos à lógica que prioriza regiões onde a força de trabalho é mais qualificada e as infra-estruturas melhor desenvolvidas. Este é um risco de mais exclusão das áreas que não se enquadram nesses requisitos.

Intensifica-se, no Brasil, o processo de expansão e consolidação do sistema nacional de ciência, tecnologia e inovação. Nos últimos anos, os programas nacionais nas áreas sociais, assim como nas áreas do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e os editais voltados para o financiamento da pesquisa vêm enfatizando essa questão e sinalizando sobre a alocação ou ampliação de recursos destinados a suprir necessidades estratégicas para o desenvolvimento nacional. Exemplos atuais desse panorama estão voltados para projetos de divulgação científica e tecnológica, estimulando a popularização da ciência e tecnologia e a melhoria da educação científica (Edital MCT/CNPq n. 42 /2007); para o apoio a atividades de pesquisa tecnológica e de inovação, incentivando a inserção de mestres e doutores nas empresas (Edital MCT/SETEC/CNPq n. 32/2007 – RHAE); para a consolidação e o fortalecimento da pós-graduação brasileira em áreas estratégicas por meio da concessão de bolsas de mestrado e doutorado a pesquisadores credenciados como orientadores junto aos programas de pós-graduação reconhecidos pela Capes, nas Áreas das Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Agrárias, Ciências da Saúde e Interdisciplinares (no caso, Mar e Antártica e Trauma, Violência e Segurança Pública), conforme Edital MCT/CNPq – 027/2007.

| 119 |

Além do MCT e do CNPq, a Capes também segue essa orientação, como ilustra a introdução do item “cooperação e solidariedade” nas fichas de avaliação dos programas de pós-graduação, a partir da avaliação trienal de 2006 e, também, ampliação da sua missão institucional com as mudanças introduzidas, recentemente, pela Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007, mediante a qual incorpora, à sua tradicional área de atuação – formação de pesquisadores e docentes do ensino superior –, a qualificação de professores de ensino básico, conforme dispositivos da citada Lei:

Art. 2º - A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 1º - No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.

§ 2º - No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2007).

| 120 |

Resta saber se o alinhamento que assistimos entre o MCT, o CNPq e a Capes são significativos de um esforço nacional em favor da equidade ou se a problemática regional no desenvolvimento brasileiro continua refém de ações setoriais compartmentalizadas, que agem de forma articulada com o aprofundamento da expansão capitalista, tanto no núcleo hegemônico da economia, quanto nas áreas periféricas.

A indagação lançada nessa reflexão é motivada por um contexto no qual se percebe sinais de certo recuo do neoliberalismo e da necessidade de encontrar a “justa medida” entre Estado e mercado; desse modo, admite-se considerar, mais especificamente, que “[...] não podemos ficar prisioneiros da falsa dicotomia entre esses dois modelos” (BARROSO, 2005, p. 744) e que “[...] estamos em pleno processo de recomposição das relações entre Estado e mercado, no que se refere ao fornecimento e financiamento dos serviços públicos, incluindo [...] a educação” (BARROSO, 2005, p. 745).

Diante disso, consideramos importante cotejar os dados relativos à educação nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste com as perspectivas que se encontram postas nos eixos estratégicos do Plano de Ação do MCT, para o período 2007-2010 (BRASIL, 2007b).

O referido Plano do MCT, que tem como título *Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Nacional*, integra o conjunto de ações do *Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)* e compreende 4 prioridades estratégicas, a saber: 1- Expansão e consolidação do sistema nacional de CT&I; 2- Promoção da inovação tecnológica nas empresas; 3- Pesquisa, desenvolvimento e inovação em áreas estratégicas; e 4- Ciência, tecnologia e inovação para o desenvolvimento social. Neste artigo vamos destacar a prioridade 1 do Plano para ilustrar o panorama relativo à base de pesquisadores-doutores nas regiões do Brasil.

Importante assinalar, desde logo, que o Plano destaca, como insatisfatório, o número de pesquisadores-doutores ativos no Brasil (70 mil), considerando-o também “insuficiente para as necessidades de desenvolvimento” (p. 73) do País. Essa constatação já constava do Relatório MCT 2003-2006:

Os desafios àqueles que governarão o Brasil a partir de 2007 não são simples. Para os governos, tanto o federal quanto os estaduais, o mais importante é continuar ampliando os investimentos públicos em C,T&I. O total hoje investido ainda é reduzido. Não ultrapassa 1,3% do Produto Interno Bruto (PIB), enquanto os países industrializados investem 3%. No MCT e suas agências, é importante continuar a expansão dos programas de formação de recursos humanos em todas as áreas do conhecimento, uma vez que, para atingir a mesma proporção da população verificada nos países industrializados, deveria ter o País 500 mil pesquisadores. Em maior concentração, sempre que possível, em áreas estratégicas para o desenvolvimento – como as engenharias, a química, a informática e a biotecnologia (BRASIL, 2006b, p.123).

| 121 |

A prioridade atribuída às áreas de conhecimento consideradas estratégicas corresponde à oferta e ao perfil da pós-graduação (sobretudo doutorado), indicando que será necessário intensificar os esforços para a formação de pesquisadores naquelas áreas. Podemos observar esse panorama examinando o perfil atual da oferta da pós-graduação⁴, no Brasil, em termos das Grandes Áreas e predominância dos programas/cursos (mestrados e doutorados):

É preciso assinalar, entretanto, que aqui já se anuncia certo nível de tensão entre a educação e as demais áreas de conhecimento: primeiro, ao se verificar que a área da educação, tomada desde a especificidade do seu campo de conhecimento, não se encontra colocada entre as chamadas áreas estratégicas, apesar das baixas taxas de escolarização bruta apresentadas

<p>CIÊNCIAS AGRÁRIAS Agronomia: 128 Medicina Veterinária: 45 Zootecnia/Recursos Pesqueiros: 35</p> <p>CIÊNCIAS BIOLÓGICAS Ecologia e Meio Ambiente: 37 Biologia Geral: 34 Genética: 25</p> <p>CIÊNCIAS DA SAÚDE Medicina: 210 Odontologia: 93 Saúde Coletiva: 50</p> <p>CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA Química: 63 Física: 54 Ciências da Computação: 53</p>	<p>CIÊNCIAS HUMANAS Educação: 88 Psicologia 62 História 53</p> <p>CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS Administração: 95 Direito: 60 Economia: 49</p> <p>ENGENHARIAS Engenharia Civil: 49 Engenharia Elétrica: 49 Engenharia Mecânica: 46</p> <p>LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES Letras: 79 Artes: 36 Lingüística: 24</p> <p>OUTRAS Multidisciplinar: 182 Ensino das Ciências e da Matemática: 50</p>
--	--

| 122 |

pele País e das dificuldades para o alcance da meta especificada no seu plano de desenvolvimento da educação; e, conseqüentemente, ao se perceber que a educação corre o risco de se ver apropriada, exclusivamente, na sua dimensão instrumental e, portanto, capturada de forma restrita pelos programas de formação de pesquisadores das demais áreas do conhecimento.

No que respeita à consolidação do sistema nacional de CT&I (Prioridade 1 – Linha de Ação 2) o Plano apresenta, dentre seus objetivos:

ampliar e consolidar a base de pesquisa científico-tecnológica e de inovação do País, estimulando e financiando a formação, a qualificação e a fixação de recursos humanos, em especial de pesquisadores e de quadros técnicos de suporte à pesquisa e à inovação, para aumentar a participação relativa das áreas estratégicas no desenvolvimento do País e **para fortalecer as regiões menos consolidadas do sistema** (BRASIL, 2007b, p. 17, grifos nossos).

Vejamos, então, como se situam essas regiões “menos consolidadas do sistema”. O mencionado Cadastro Inep (BRASIL, 2005) apresenta importantes informações para as considerações que procuramos tecer neste trabalho.

De um total de 230.784 docentes atuantes na educação superior brasileira, mais de dois terços estão nas regiões Sul-Sudeste, conforme tabela 2:

Tabela 2 - Docentes da Educação Superior, por região - Brasil 2005

Região	Docentes	%
Brasil	230.784	100,0
Norte	12.089	5,2
Nordeste	38.852	16,8
Sudeste	110.732	48,0
Sul	48.740	21,1
Centro-Oeste	20.371	8,8

Fonte: BRASIL, 2005.

De acordo ainda com o referido Cadastro, considerando o total de 230.784 docentes ativos, no Brasil,

[...] 52.376 são doutores, pós-doutores ou livre-docentes, representando 22,7% do total. Os mestres constituem o maior grupo: 80.787 docentes, um índice de 35,0%. O número de especialistas é de 67.822, representando 29,4%. Apenas graduados atuando como docentes na educação superior são 27.334, um índice de 11,8% em relação ao total. Há um pequeno grupo de docentes sem graduação (que poderíamos chamar de docentes por notória especialização ou notório saber) e que são 2.465, representando 1,1%. Somados os mestres e doutores (incluindo pós-doutores e livre-docentes), portanto, representam 57,7% do total de docentes (BRASIL, 2005, p. 17).

| 123 |

Juntas, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste perfazem o total de 71.312 docentes (cerca de 30% do total do País), distribuídos, por titulação, conforme tabela 3:

Tabela 3 - DOCENTES DAS IES POR TITULAÇÃO SEGUNDO A REGIÃO – BRASIL, 2005

	Brasil	%	Norte	%	NE	%	CO	%
PD	2.031	0,9	41	0,3	249	0,6	196	1,0
LD	2.029	0,9	6	0,05	61	0,2	18	0,1
D	48.316	20,9	1.484	12,3	7.523	19,4	3.088	15,2
M	80.787	35,0	3.838	31,7	13.408	34,5	6.987	34,3
E	67.822	29,4	4.999	41,4	12.659	32,6	7.439	36,5
G	27.334	11,8	1.587	13,1	4.623	11,9	2.261	11,1
O	2.465	1,1	134	1,1	329	0,8	382	1,9
T	230.784	100	12.089	100	38.852	100	20.371	100

Fonte: BRASIL, 2005.

LEGENDA: PD= Pós-doutor; LD= Livre docente; D= Doutor; M=Mestre;
E=Especialista; G=Graduado; O=Outros; T=Total

Nas regiões Sul e Sudeste concentram-se cerca de 70% do total de docentes do País (ou seja, 159.472 docentes), assim distribuídos:

a) Sul: com titulação de doutor, livre docente e pós-doutor são 10.509 docentes (21,6%); com mestrado são 19.180 docentes (39,4%); com especialização são 13.946 docentes (28,6%); graduados são 4.462 (9,2%); e na categoria Outros foram listados 643 docentes (1,3%);

b) Sudeste: com titulação de doutor, livre docente e pós-doutor são 29.201 docentes (26,4 %); com mestrado são 37.374 docentes (33,8%); com especialização são 28.779 docentes (26,0%); graduados são 14.401 (13,0%); e na categoria Outros foram listados 977 docentes (0,9%).

Ainda seguindo o Cadastro de Docentes (BRASIL, 2005), a presença de doutores é mais expressiva e menos expressiva nos seguintes estados: com mais doutores estão São Paulo (16.073), Rio de Janeiro (7.077), Minas Gerais (5.373), Rio Grande do Sul (4.524) e Paraná (3.734); e com menos doutores os estados de Amapá (24), Acre (66), Roraima (71), Tocantins (117) e Rondônia (129).

| 124 | O panorama apresentado leva à constatação de que

[...] no tocante à representação de doutores, as regiões Norte e Centro-Oeste são as que mais se distanciam da média nacional, com apenas 12,7% e 16,2% de doutores, respectivamente, para uma média nacional de 22,7%. As regiões Nordeste e Sul se aproximam bastante da média nacional e a região Sudeste é a única que supera a média nacional, com 26,4% de doutores em seu quadro (BRASIL, 2005, p. 19).

Na seção referente às funções docentes⁵ por titulação, a média nacional⁶ encontrada foi de 21,9% (somadas as categorias doutor, pós-doutor e livre-docente, perfazendo, então, o total de 58.711 docentes). Quando considerado cada estado por região, os resultados indicaram que os estados que superaram a média nacional foram: São Paulo (28,1%), Rio de Janeiro (27,5%), Pernambuco (25,2%), Rio Grande do Sul (24,8%), Paraíba e Rio Grande do Norte (ambos com 24,5%), e o Distrito Federal com 22,0%.

Esses dados foram objeto de algumas considerações, por parte do Inep, que nos interessa destacar neste trabalho:

A média nacional talvez seja, então, um indicador mais apropriado para apontar, através das aproximações e afastamentos, as **grandes**

desigualdades existentes no país, refletindo em grande parte a pouca idade da educação superior brasileira, a **carência de recursos humanos altamente qualificados**, em especial em **certos estados brasileiros**, e a vertiginosa expansão do sistema [...] (BRASIL, 2005, p. 44, grifos nossos).

Esses dados, mesmo que preliminares, como adverte o Inep, são importantes, pois permitem identificar e orientar a adoção de medidas para a consolidação das atividades de pesquisa nas regiões. Procurando relacionar a titulação e as matrículas por região, e advertindo para o caráter preliminar dos dados e das possíveis conclusões que eles poderiam gerar⁷, o estudo do Inep apontou: com relação à titulação mais elevada (doutor) a educação superior brasileira apresenta uma média nacional em torno de 1 doutor para 80 estudantes e as regiões Sudeste (1/70) e Sul (1/75) são as que aparecem com menos alunos por doutor; no extremo ficam as regiões Norte (1/164) e Centro-Oeste (1/116), com maior número de alunos por doutor e a região Nordeste (1/87) ultrapassa, com menor expressão, a média nacional. Os resultados encontrados, por região, são apresentados na tabela a seguir.

REGIÃO	DOUTORES	MATRÍCULAS	RELAÇÃO Doutor/Matrícula
Brasil	52.376	4.164.202	1/80
Norte	1.531	251.178	1/164
Nordeste	7.833	679.949	1/87
Sudeste	29.201	2.055.556	1/70
Sul	10.509	793.060	1/75
Centro-Oeste	3.302	384.459	1/116

Fonte: BRASIL, 2005.

Diante do exposto, podemos assinalar que todos os indicadores apontam para um panorama de grandes desafios a ser enfrentado pelo País na perspectiva da equidade e, portanto, de inquestionável importância ao eixo propulsor da educação e do desenvolvimento científico e tecnológico.

Notas

¹ Levantamento, ainda em fase preliminar, realizado junto à Controladoria Geral da União (CGU) tomando por base os dados do sistema integrado da administração financeira do governo federal (Siafi), referente ao período de 2003-2007. Para esse último ano, os dados são ainda parciais.

- ² Através do Cadastro Nacional de Docentes da Educação Superior (BRASIL, 2005). Os dados apresentados refletem a primeira experiência de preenchimento do Cadastro pelas instituições de educação superior e se referem exclusivamente ao semestre 2005.1.
- ³ O Inep trabalhou com dados do Censo da Educação Superior 2004 e com dados do IBGE – PNAD relativos à população da faixa etária de 18 a 24 anos.
- ⁴ Disponível em <<http://www1.capes.gov.br/Scripts/Avaliacao/MeDoReconhecidos/Area/GArea.asp>>.
- ⁵ Esclarece o Inep que “muitos docentes brasileiros atuam em mais de uma instituição, por isso quando se analisam as informações segundo o ponto de vista da vinculação institucional dos professores se deve falar em funções docentes e não propriamente em docentes. Nesse sentido, o número de funções docentes e o número dos docentes coincidem apenas quando a instituição é tomada individual e isoladamente. Quando se analisam dados gerais do país ou agregados por estado, por região, por categoria administrativa, por organização acadêmica, etc, os números das funções docentes são superiores aos dos docentes, tendo em vista, justamente, essa vinculação de certo número de docentes a mais de uma instituição” (BRASIL, 2005, p. 14).
- ⁶ [...] o percentual médio nacional não se constitui, por si só, em indicador de qualidade absoluto, até porque grandes instituições universitárias brasileiras, de reconhecida qualidade, há muitos anos apresentam percentuais de doutores em seu quadro docente muito superiores a 50%. Algumas universidades públicas brasileiras já ostentam hoje percentuais superiores a 80% de doutores e, dentro delas, alguns departamentos ostentam 100% de doutores, colocando o doutorado inclusive como nível mínimo de exigência para ingresso na carreira universitária (BRASIL, 2005, p. 43).
- ⁷ Por exemplo: um estudante pode ter mais de uma matrícula; as matrículas da pós-graduação não foram incorporadas; os dados das matrículas foram tomados da base do censo de 2004.

Referências

ANDRADE, Thompson Almeida. *Desigualdades regionais: uma seleção de estudos empíricos*. Pesquisa e planejamento econômico. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 205-226, abr. 1977.

ARAÚJO, Tania B. Dinâmica regional brasileira nos anos noventa: rumo à desintegração competitiva? In: CASTRO, I. E.; MIRANDA, M.; EGLER, C. A. G. (Org.). *Redescobindo o Brasil: 500 anos depois*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; FAPERJ, 2000.

BARRAL, Welber (Org). *Direito e Desenvolvimento: análise da ordem jurídica brasileira sob a ótica do desenvolvimento*. São Paulo: Editora Singular, 2005.

BARROS, Fernando. *A tendência concentradora da produção de conhecimento no mundo contemporâneo*. Brasília: Paralelo 15; Abipti, 2005.

BARROS, Ricardo Paes de. *Crecimiento com equidad*. México/Brasil: Alfaomega-PNUD-IPEA, 2003.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out., 2005. (Número Especial).

BIDERMAN, Ciro; ARVATE, Paulo. *Economia do setor público na Brasil*. São Paulo: Elsevier; Campus, 2004.

BRASIL. Lei n. 11. 502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 29 de fev. 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Relatório CPMI: causas e dimensões do atraso tecnológico*. Centro de Documentação e Informação: Coordenação de Publicações: Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Cadastro Nacional de Docentes da Educação Superior 2005.1*. Brasília-DF: Inep, 2005. (Versão Preliminar). Disponível em < http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_Tecnico_Cadastro_Docentes2005_1.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Educação Superior Brasileira: 1991-2004*. Brasília: Inep. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Inep, 2001.

BRASIL. Ministério de Ciência e Tecnologia. *Plano de Ação 2007-2010*. Resumo. Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Nacional. Brasília, DF: MCT, 2007. Disponível em <http://www.mct.gov.br/upd_blob/0021/21432.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2008.

BRASIL. Ministério de Ciência e Tecnologia. *Relatório de Gestão: janeiro de 2003 a dezembro de 2006*. Brasília, DF: MCT, 2006. Disponível em < http://agenciact.mct.gov.br/upd_blob/0041/41018.pdf>.

CANO, Wilson, CARNEIRO, Ricardo. A Questão regional no Brasil: resenha bibliográfica brasileira. *Pensamiento Iberoamericano: Revista de Economía Política*, Madrid, n. 7, jan./jun., 1987.

CANO, Wilson. *Desequilíbrios regionais e concentração industrial no Brasil-1930/1970*. São Paulo: Global PNPE, 1985.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. Urbanização, mercado de trabalho e pauperização no Nordeste brasileiro: uma resenha dos estudos recentes. *Boletim Informativo e Bibliografia de Ciências Sociais - BIB*. Rio de Janeiro, v. 22, p. 3-25, jul./dez. 1986.

CASTRO, Antônio Barros de. A herança regional no desenvolvimento brasileiro. In: CASTRO, Antônio Barros de. *7 ENSAIOS sobre a economia brasileira*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1971.

CHALOUULT, Yves. *Estado, acumulação e colonialismo interno: contradições Nordeste/Sudeste, 1960-1977*. Petrópolis: Vozes, 1978.

DINIZ, Clélio Campolina; LEMOS, Maurício Borges. Mudanças no padrão regional brasileiro: determinantes e implicações. *Análise Conjuntural*, Curitiba, v. 8, n. 29, p. 32-42, fev. 1986.

FIALHO, Nadia Hage, MIDDLEJ, Moema Maria Badaró Cartibani. Universidade e Região. Práxis Educacional. *Revista do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Vitória da Conquista (Uesb)*, Vitória da Conquista, n. 1, p. 171-189, Nov. 2005. (Dossiê temático: Trabalho e Educação)

FIALHO, Nadia Hage. Educação e desenvolvimento sustentável do Norte e Nordeste. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (Org.). *Educação e Contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2006a. p.17-28.

FIALHO, Nadia Hage. Educação, pesquisa e pós-graduação nas regiões Norte e Nordeste: refletindo sobre capacidade instalada e infra-estrutura acadêmica. In: LIMA Jr., Arnaud Soares de, HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). *Educação, Ciência e Desenvolvimento Social*. Belém/PA: EDUFPA, 2006b. p. 13-29.

FIALHO, Nadia Hage. Infra-estrutura, território e universidade. SEMINÁRIO NACIONAL INFRA-ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL, 2., [Palestra]. Salvador/Ba, UCSal, 2003a. p. 137-152.

FIALHO, Nadia Hage. Universidades Multicampi. *Educação Brasileira*. Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Brasília, v. 25, n. 50-51, p. 139-168, jan./dez. 2003b.

FIALHO, Nadia Hage. *Universidade Multicampi*. Brasília: Autores Associados; Plano Editora, 2005.

GIAMBIAGI, Fabio *et al.* *Economia Brasileira Contemporânea (1945-2004)*. São Paulo: Elsevier; Campus, 2004.

- GUIMARÃES NETO, Leonardo, GALINDO, Osmil. A produção intelectual recente sobre a questão regional no Brasil: um balanço dos anos 80. *Revista Econômica do Nordeste*. Fortaleza, v. 21, n. 3/4, p. 443-479, jul./dez. 1990.
- JACCOUD, Luciana (Org.). *Questão Social e Políticas Sociais no Brasil Contemporâneo*. Brasília: Ipea, 2005.
- JATOBÁ, Jorge. Desenvolvimento regional no Brasil: políticas e controvérsias. In: SAYAD, João (Org). *Resenhas de economia brasileira*. São Paulo: Saraiva, 1979.
- LEITE, Antônio Dias. *Economia Brasileira: de onde viemos e onde estamos*. São Paulo: Editora Campus, 2004.
- NEGRI, João Alberto De; SALERNO, Mario Sergio (Org.). *Inovações, Padrões Tecnológicos e Desempenho das Empresas Industriais Brasileiras*. Brasília: Ipea, 2005.
- OLIVEIRA, Francisco de. A questão regional: a hegemonia inacabada. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 7, n. 18, p.43-63, 1993.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Elegia para uma re(li)gião: SUDENE, Nordeste - planejamento e conflito de classes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. *O ensino superior público e particular e o território brasileiro*. Brasília: ABMES, 2000.
- TAVARES, Hermes Magalhães. *Planejamento Regional e Mudança*. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação;UFRJ; IPPUR, 2004.

Tecnologias da Informação e da Comunicação

explorando as possibilidades do GIS¹
no ensino de geografia

Ana Lúcia Bezerra Candeias | Carlos Alberto Ribeiro Araújo
João Rodrigues Tavares Junior | Tânia Maria Hetkowski

Buscando parcerias e convergindo sensores

Tema contemporâneo, o Sistema de Informação Geográfica (GIS), através das técnicas do Sensoriamento Remoto e do Geoprocessamento, é entendido enquanto potencialidades no que se refere ao desenvolvimento e utilização de modernas tecnologias espaciais, através de modernos equipamentos, como por exemplo espaçonaves (os satélites artificiais) e aeronaves (aviões), as quais possibilitam conhecer a superfície terrestre, coletar dados e adquirir imagens por meio de sensores remotos. Este registro é inicialmente digital, mas pode ser redimensionado à apresentações impressas (MELO e outros, 2004, p. 90).

O Sensoriamento Remoto é uma área do conhecimento muito dinâmica que converge novos sensores, novas metodologias para adquirir a informações, as quais aplicam-se a novos softwares para tratamento de dados rastreados da superfície terrestre (LILLESAND; KIEFER, 1994; NOVO, 1992; ALVES, 2002). Uma das principais características do sensoriamento remoto é a tecnologia digital, a qual possibilita mostrar as imagens cartográficas de diferentes ângulos. Os espaços geográficos são redimensionados devido a conservação do formato digital, garantindo melhor entendimento do aluno sobre a área apresentada. Didaticamente, uma mesma área apresentada em papel ou em transparência em sala de aula pode resultar em perdas na de definição e não entendimento nos detalhes nas imagens convencionais.

Ademais, faz-se necessário o entendimento da importância do Geoprocessamento na recondução e discussão dos espaços geográficos, principalmente quando se refere ao redimensionamento do ensino de cartografia. Assim, Câmara, Davis e Vieira (2004, p. 1) apontam que o Geoprocessamento

[...] é uma disciplina do conhecimento que utiliza técnicas matemáticas e computacionais para o tratamento da informação geográfica e que vem influenciando de maneira crescente as áreas de Cartografia, Análise de Recursos Naturais, Transportes, Comunicações, Energia e Planejamento Urbano e Regional. As ferramentas computacionais para Geoprocessamento, chamadas de Sistemas de Informação Geográfica (GIS), permitem realizar análises complexas, ao integrar dados de diversas fontes e ao criar bancos de dados georeferenciados. Tornam ainda possível automatizar a produção de documentos cartográficos.

| 132 |

Desta forma, o ensino do urbanismo, da geografia, da geologia e dos entre-lugares, associado às novas demandas contemporâneas, às mudanças significativas nos conceitos de espaço e de tempo, entrelaçadas com as novas exigências metodológicas da educação requerem pensar nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) como potencializadores na captação, no armazenamento e na exploração de imagens digitalizadas no ensino sobre representações e sobre espacialidade com crianças de Educação Infantil, do Ensino Fundamental e, jovens do Ensino Médio e Superior.

Anualmente, os eventos demonstram que estão surgindo propostas para explorar o Sensoriamento Remoto e o Geoprocessamento como aliados à Educação e à construção de conhecimentos cartográficos: IV Jornada de Educação em Sensoriamento Remoto no Âmbito do Mercosul (2004); I Simpósio de Tecnologias da Geoinformação (2003); IV Colóquio de Cartografia para Escolares (2001); XII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto (2005), VII Encontro Nacional de Geógrafos (2002) e I Simpósio Ibero Americano de Cartografia para Crianças (2002). Essas experiências já confirmam que a utilização de imagens digitais nas aulas, facilita o aprendizado e o entendimento dos sujeitos sobre os novas formas de conceber o espaço, o tempo, os lugares, os entre-lugares, os problemas sociais, o desenvolvimento local e global, o meio ambiente e de inúmeros outras dimensões das cidades, do país e do mundo.

A utilização de diferentes técnicas para reconhecimento de padrões em Sensoriamento Remoto podem ser consideradas ferramentas potencializadoras de geração de produtos temáticos de qualidade. Podemos citar como exemplo: o planejamento do desenho urbano que tem como representação espacial os telhados, os quais podem servir de elemento definidor de ações na área fotosensoriada. Com o advento dos sensores orbitais de alta resolução, os telhados tornam-se identificáveis visualmente. Outro exemplo muito rico para os alunos de Ensino Fundamental é o sensoriamento cartográfico do bairro, das ruas e das suas casas e, para isso é necessário o tratamento de imagens. Assim, a necessidade de um olhar mais amplo, pelos profissionais de educação, no uso das TICs para o redimensionamento de estudos cartográficos na sala de aula, junto com os alunos de todos os níveis de ensino¹.

Na região Nordeste, especialmente na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), estes estudos vêm sendo aprofundados através de inúmeras pesquisas, com envolvimento dos Departamentos de Engenharias, Geografia, Urbanismo e Geologia, mas queremos destacar que o Departamento de Engenharia Cartográfica, Centro de Tecnologia e Geociências, que tem investido esforços através de pesquisas e de atividades teórico-práticas tem demonstrado grande preocupação com a atualização, permanente, das técnicas cartográficas.

| 133 |

Este Departamento tem trabalhado com imagens de sensores de alta resolução espacial como o Ikonos e Quickbird e tem desenvolvido estudos muito afinados às metodologias de ensino cartográfico. A UFPE como centro de excelência em pesquisas cartográficas, sob a coordenação da professora Dra. Ana Lúcia Bezerra Candeias, vem demonstrar as potencialidades do Sensoriamento Remoto nos processos de ensinar e de aprender cartografia na escola.

A UFPE desenvolveu um sistema aberto em Matlab (Matrix Laboratory), baseado em janelas e em menus para processamento digital de imagens scaneadas. Tal programa foi desenvolvido pela professora e pelos alunos da disciplina Processamento de Dados do Curso de Engenharia Cartográfica. Nesse programa podem ser executadas novas rotinas, bem como outros tipos de imagens também podem ser utilizadas, pois o formato de entrada/saída dos dados é em Tif e pode ser visto como o jogo Lego onde as novas rotinas podem ser acopladas às antigas, formando novas possibilidades de resultados e de explorações cartográficas.

Existe um outro programa que é acessível e gratuito para a exploração e formação de grupos de pesquisa que tenham interesse em aprofundar as possibilidades cartográficas, mediadas pelo Sensoriamento Remoto: o Spring é um software de aplicação da teoria de Sensoriamento Remoto e processamento de imagens, disponível no site² do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais e é de fácil instalação e de fácil manuseio.

Sausser e Machado (2004) demonstram como a geografia pode ser redimensionada na sala de aula, utilizando o software Spring como aliado na análise dos espaços geográficos. Ou seja, o Geoprocessamento e o Sensoriamento Remoto nos oferecem possibilidades de estudar a superfície terrestre e, conseqüentemente, compreender o meio ambiente e construir novas rotinas para interagir com as imagens dos diversos sensores, apresentando possibilidades pedagógicas para entender a cartografia e a geografia do lugar e dos espaços, neste caso das escolas.

Desta forma, este artigo vem delinear o interesse dos pesquisadores Candeias, Hetkowski, Tavares Jr. e Araújo em alinhar esforços entre instituições, através dos programas de pós-graduação, no que se refere ao aprofundando de estudos sobre cartografia e escolas e, construir novas metodologias, através so Sensoriamento Remoto e do Geoprocessamento para o ensino de geografia junto aos alunos de educação infantil, educação básica e jovens do ensino médio e superior. Estas possibilidades podem ser contempladas através dos programas desenvolvidos em Matlab (UFPE) e Spring (INPE), os quais são responsáveis pela captação e tratamento de imagens para atividades, teórico-práticas, sobre representação terrestre e, na construção de conceitos de espacialidade através de materiais simples como, por exemplo, o desenvolvimento de maquetes.

O maior desafio dos estudos sobre geoprocessamento é articular as potencialidades do sensoriamento remoto na formação dos professores de geografia, uma vez que as metodologias de ensino de geografia apontam para novos redimensionamentos teórico-práticos.

Leituras cartográficas: delineando conceitos de espaço e tempo

Lévy (1996), declara que novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática.

As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. A escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturadas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação, através da informática, e estão cada vez mais avançadas.

As tecnologias inteligentes para Pierre Levy (1996), apresentam dois princípios: o princípio da multiplicidade conectada e o da interpretação. No primeiro, uma tecnologia intelectual contém muitas outras, ou seja, uma tecnologia é uma multiplicidade que está sempre em movimento e mudança, acontecendo em um sistema articulado de múltiplas tecnologias e redes de interfaces e cada inovação técnica produz uma modificação nesta multiplicidade, abrindo possibilidades de novas articulações e novos horizontes tecnológicos e práticos, os quais apontam para a discussão do Sensoriamento Remoto.

No outro princípio, o da interpretação, cada tecnologia pode ser interpretada, redirecionada ou reinterpretada nas suas possibilidades de uso, produzindo inovações e novos sentidos. O sentido de uma tecnologia não se estabelece definitivamente no momento em que ela é concebida. Ele é resultado das interpretações e dos usos das pessoas sendo, portanto, histórico e contextual, podendo adquirir não somente um, mas vários sentidos. As potencialidades do Sensoriamento Remoto geram novos sentidos na Educação quando entendidos enquanto inovações técnicas representadas pelos satélites artificiais e pelas aeronaves (aviões) que conseguem registrar, rastrear e fotografar toda superfície terrestre (MELO e outros, 2004). Essa possibilidade “de ver o globo terrestre em outra dimensão” gera novos sentidos no estudo das cartografias e exigem novas metodologias para explorar tais “dimensões”. O olhar não se desloca para o mundo plano, mas para o mundo tridimensional.

Olhar em outra dimensão requer pensar no virtual, o qual está relacionado com virtude, com força e potência. O virtual pode ser entendido como o potencial, ou seja, é aquilo que existe em potência e não em ato. Para tanto, é necessário entender as três características do virtual (LÉVY, 1998):

1. Atualização como invenção: é o processo criativo que leva a elaboração de uma seqüência de passos para resolver o problema. Em uma visão computacional, a atualização nada mais é do que a elaboração de um algoritmo.

2. Realização é resultado de um processo que leva o mundo real de um estado para o outro. Ou seja, a efetivação da atualização sobre os objetos que descrevem o estado inicial leva a realização, que é a ocorrência de um estado desejável ou pré-definido.

3. Virtualização é a invenção que não leva a realização, é a ação que não opera sobre o universo real. Em outras palavras, a virtualização é aquilo que é feito com o uso do computador.

Redimensionar as Tecnologias Inteligentes, explorar as características do virtual e estabelecer efeitos de vizinhança, supõem uma visão ilimitada e tridimensional da comunicação, pois incluem interfaces abrangentes e sistêmicas, fortalecendo o bem-estar social e a busca da cidadania, propiciando uma reforma das práticas políticas necessárias à coabitação dinâmica e ao exercício da inventividade e das demandas sociais, culturais e educacionais (SANTOS, 2000).

Santos (2002), destaca uma abordagem atual de escola, de cidadania e de TICs. A autora demonstra como as imagens captadas através das técnicas de Sensoriamento Remoto podem ser usadas para melhorar o entendimento do espaço geográfico, da questão temporal inserida neste contexto e de como monitorar problemas ambientais. Ainda salienta que a escola é um espaço de comunicação sociocultural, é um lugar privilegiado para promover a socialização do conhecimento. Assim, o Sensoriamento Remoto é apreendido como instrumento para decisões socialmente justas, economicamente construtivas e voltadas para o desenvolvimento da sociedade com qualidade de vida.

Os processos educativos necessitam incluir o avanço da ciência em suas diretrizes curriculares. O Sensoriamento Remoto na Cartografia, incluída nas aulas de geografia é um tópico importante, salienta Barros e outros (2003), Silva e Carneiro (2003), uma vez que o ensino de cartografia precisa acompanhar a nova geração dos estudantes que está surgindo. A interatividade com os conteúdos das aulas e a possibilidade de troca, intervenções, intercâmbio é um caminho para uma nova abordagem de ensino e torna o conhecimento mais prazeroso uma vez que a Internet é entendida como um recurso didático pedagógico que possibilita este tipo de interação (ALVES, 2000; ALVES e outros, 2004; LIMA; HETKOWSKI, 2002) pode ser redimensionada ao ensino do Sensoriamento Remoto como mostra Candeias (2005).

A utilização recente dos espaços da realidade virtual perpassa, por um lado, a perspectiva eletrônica como criadora do tempo real da emissão e da recepção instantânea dos sinais de áudio e vídeo, por outro, a perspectiva em tempo real de uma grande ótica suplantada definitivamente nas performances da pequena ótica como “ponto de fuga da focalização dos raios luminosos subitamente cedendo lugar à fuga de todos os pontos – pixels – da imagem televisionada” (VIRILIO, 1996, p. 102).

Através dessas perspectivas podemos ser vizinhos imediatos dos outros no mundo virtual, alcançando desdobramento da personalidade em tempo real, sendo que a noção de distância imprimiu lugar à noção de potência devido à emissão instantânea e a ótica ondulatória possibilita e proporciona uma flutuação das aparências na qual a distância não é mais profundidade da presença, mas somente a sua intermitência.

Essa intermitência apregoa a instantaneidade e a interatividade como potencializadoras do espaço virtual, as quais provocam um desdobramento da personalidade entre tempo atual e virtual. Assim, o advento do toque em tempo real desestabilizará a visão clássica e reduzirá consideravelmente a extensão do planeta, visão esta fundada pela velocidade da luz.

| 137 |

Valle (2000) enfatiza o espaço no plural, na coexistência de tempo cronológico, natural, lógico, finalista e subjetivo entre outros. Essa pluralidade de tempos, segundo a autora, faz-se como emergência de uma outra ordem na contemporaneidade, pois a indissociabilidade entre espaços e tempos, especialmente dentro dos processos educacionais, mediados pelos meios de comunicação, poderão considerar a multiplicidade de singularidades dos sujeitos.

O espaço pode ser ordenado e próprio, que poderíamos denominar de espaço geográfico ou de espaço íntimo. O espaço geográfico pode ser experienciado

quando há lugar para se mover. Ainda mais, mudando de um lugar para outro, a pessoa adquire um sentido de direção. Ou seja, se locomover para frente, para trás e para os lados são diferenciados pela experiência, isto é, conhecidos subconscientemente no ato do movimentar-se (TUAN, 1983, p. 13).

O mundo observado pelos olhos dos adultos ou das crianças mais velhas é vasto e nítido; nele os objetos estão claramente ordenados no espaço e,

nesse sentido a ordenação significa identificar os lugares atribuídos como categorias – lugar – familiares: a vila, cidade, fazenda, fábrica entre outros. Já a idéia de ordenação desses lugares, para as crianças pequenas, torna-se mais específica e geográfica à medida que elas crescem.

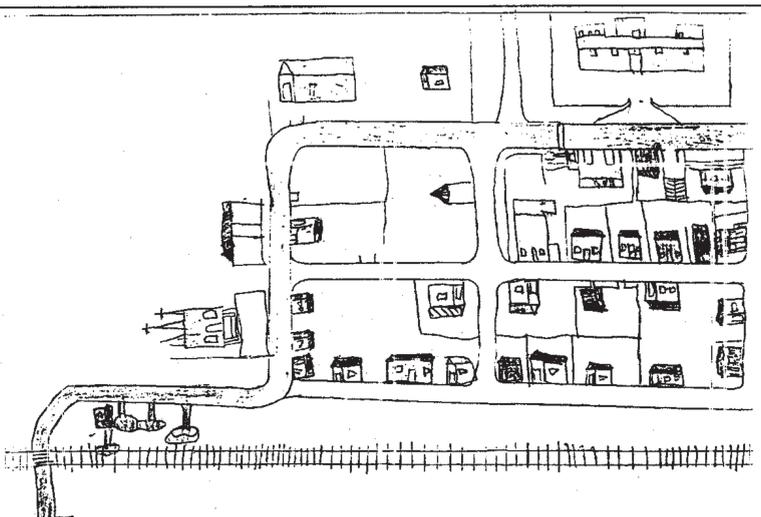
As especificidades geográficas, produzem, nas crianças, a idéia de dentro, fora, longe, aqui, bem perto, onde mora, onde fica sua casa, enfim criam um sentimento por lugar que é influenciado pelo conhecimento dos fatos elementares e o lugar é natural ou construído e se é relativamente grande ou pequeno. De maneira geral, todos os sujeitos têm necessidade de um lugar (casa, quarto etc.) e na medida que os sujeitos cultuam os seus lugares eles ficam sobrecarregados de significância e de sentidos.

Almeida (2003) nos leva a refletir como, didaticamente, pode-se trabalhar a representação do espaço geográfico mostrado pela criança e suas implicações no desenvolvimento de habilidades espaciais e o ensino dos conceitos cartográficos. Um exemplo bastante interessante desta autora está apresentado na Figura 1. Nela um aluno da 4ª série do Ensino Fundamental representa seu bairro.

| 138 |

Percebe-se linhas e polígonos fechados para espacializar a realidade observada no papel. O autor da figura utiliza o rebatimento das casas, da igreja e árvores na sua representação.

Figura 1 – Aluno da 4ª série mostrando seu bairro



Fonte: ALMEIDA (2003).

O espaço geográfico é capaz de convergir lugares caracterizados enquanto identitários, relacionais, históricos e antropológicos, sendo que o lugar identitário se refere a um conjunto de possibilidades, cujo conteúdo é espacial e social, como por exemplo o lugar de nascimento é constitutivo da uma identidade individual e não coletiva. Já os lugares relacionais excluem a possibilidade de que duas coisas podem ocupar o mesmo espaço, ou seja, cada elemento deve estar em um local e em uma disposição própria. O lugar histórico conjuga identidade e relação histórica do sujeito que vive a história. Finalmente, o lugar antropológico é geométrico, estabelece linhas, itinerários, eixos e caminhos. Exige interseção de linhas que caracterizam cruzamentos, praças, centros etc. (AUGÉ, 1994, p. 56-57).

Um exemplo experimentado na prática da representação do lugar histórico, antropológico, relacional e identitário foi vivenciado pelo Doutor Snow no século 18. Ele era médico e precisava resolver um problema sério de cólera em sua cidade. Mapeando poços de água e casos de cólera (pontos) na cidade em um mapa (Figura 2), ele pode concluir que alguns poços (cruzes) estavam contaminados e deveriam ser fechados.

Figura 2 – Experiência do Doutor Snow para solucionar caso de cólera



Fonte: PAIXÃO (2004).

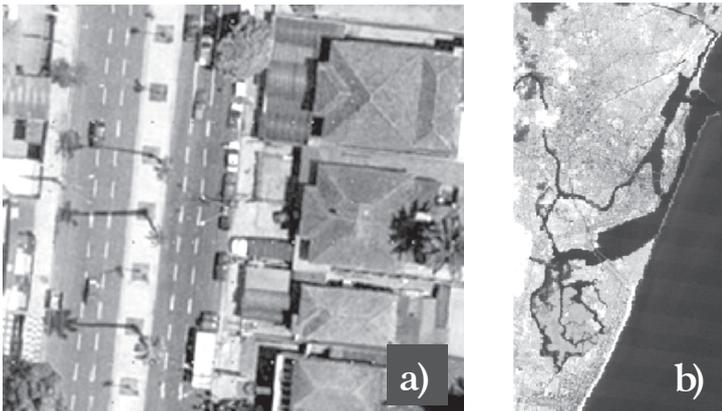
Assim, os homens imprimem diferentes significados nos lugares, pois eles consistem em caminhos referenciais familiares. Esses referenciais familiares têm estreita relação com os lugares íntimos e é nesses lugares que os sujeitos são acolhidos, onde suas necessidades básicas são consideradas e prontamente atendidas.

Os lugares também podem ser vistos como mãe e nutriz – cidade, bairro –, pois eles são arquivos de lembranças afetivas e de realizações esplêndidas que inspiram o presente, podem ser permanentes ou não, mas tranqüiliza e propõem chances ao homem de movimento por toda parte.

Para apresentar estes lugares ou espaços geográficos, podemos representá-lo graficamente. O desenho mostrado na figura 1 nos leva a refletir que é necessário termos uma visão de pássaro (visão acima dos objetos) para representarmos, no papel, o mundo que nos cerca. Isto não é trivial já que esta não é a visão natural do homem e, principalmente, da criança. Ler mapas, então necessita de uma abstração dessa condição de visão do mundo. O exemplo da figura mostra isto.

As fotografias aéreas, as imagens de satélite podem ser vistas como pássaros virtuais que irão nos fornecer esta visão de cima. Com elas podemos representar nosso bairro, nossa cidade, nosso estado, nosso país, nosso planeta. Estas diversas ampliações do que pode ser mostrado na superfície do nosso planeta irão gerar mapas em diversas escalas. A figura 3 mostra uma fotografia aérea e uma imagem de satélite do sensor TM. São duas ampliações da percepção da visão do mundo que nos cerca.

Figura 3 – Representações de sensoriamento Remoto
(a) Fotografia aérea. (b) Imagem TM.



Fonte: UFPE

Fazer novas e diferentes leituras cartográficas exigem pensar na metáfora do hipertexto (LÉVY, 1996), o qual baseia-se na organização estrutural da Web enquanto repositório universal de informações, textuais ou não, em contraponto a estrutura linear de um texto tradicional.

O hipertexto transcende as capacidades de exibição de informação e comunicação de um texto convencional. Pois a rota de navegação pelo ciberespaço é arbitrada pelo leitor e não pelo autor, isso é possível devido o sistema de hipertextos, onde cada leitor capta uma configuração de informações diferentes e, portanto, constrói sua própria percepção sobre um determinado assunto.

Esta idéia remete-nos pensar no hipertexto e nas suas potencialidades quando do uso do Sensoriamento Remoto na Educação, pois ao nos depararmos com as hiper-referências cartográficas podemos fazer ligações “de” e “entre” diferentes elementos imagéticos, mídiáticos, comunicacionais e virtuais.

Essas novas possibilidades vêm afirmar o crescimento da cibercultura (LÉVY, 1999) como cultura gerada pelo advento das TICs na sociedade e, enfatizar que os sujeitos do ciberespaço, cada vez mais, estabelecem efeitos de vizinhança, de colaboração e de difusão de Inteligência Coletiva (LÉVY, 1997).

Considerações do tema

Podemos considerar que o Sensoriamento Remoto e o Geoprocessamento são instrumentos potenciais no ensino de geografia nas escolas, porém, também sabemos que há muitas dificuldades em tratar este assunto, que é novo, nos programas de formação de professores, uma vez que o ensino de cartografia, utilizando novas ferramentas, muda as formas de ensinar e de aprender sobre a representação do espaço e sobre as relações econômicas, sociais, culturais e políticas.

A cartografia, que é um misto de ciência e arte, tem como objetivo fundamental representar graficamente a superfície da Terra através dos mapas. Contudo em relação ao seu uso escolar, ainda se pode observar com frequência, uma certa dificuldade com a sua introdução junto aos alunos. Verifica-se uma grande preocupação em buscar os procedimentos de *como* ensinar cartografia para os alunos, mas não necessariamente uma igual preocupação de ensinar o *porque* ensiná-la (SANTOS, 2005, p. 5).

Assim, discutir novas formas de pensar o redimensionamento do espaço geográfico é pensar na utilização da tecnologia do sensoriamento remoto em sala de aula, pois este recurso possibilitará ao professor e aluno ressignificar as aulas de geografia e, explorar os conceitos de espaço e de tempo para propulsores de uma linguagem real, uma vez que a cartografia,

representa a linguagem de expressão gráfica da imagem de satélite, as possibilidades de utilização didática dessa tecnologia não deve descartar o uso dos mapas, mas sim, através das qualidades, enriquecê-los suprimindo suas deficiências e carências na representação real do espaço (SANTOS, 2005, p. 7).

Assim, podemos redimensionar as representações sobre relevo, solo, ocupações, dimensões, lateralidades entre inúmeros outros conceitos necessários ao processo ensino-aprendizagem nas aulas de geografia.

Estas novas formas de pensar o ensino de geografia, bem como as novas metodologias geradas pelo GIS poderão trazer significados e sentidos mais amplos no ensino cartográfico nas escolas e, motivar os alunos a explorar os aspectos sócio, culturais, biológicos, fenomenológicos e econômicos intrínsecos às representações cartográficas dos bairros, cidades, estados, países, mundo e da superfície terrestre.

Notas

¹ Sistema de Informação Geográfica (do inglês Geographic Information System -SIG).

² O referencial teórico deste projeto mostrará exemplos de trabalhos de alunos sobre estudos cartográficos com princípios de Sensoriamento Remoto.

³ <http://www.dpi.inpe.br/spring>

Referências

ALMEIDA, R. D. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

ALVES, L. R. G. Conhecimento e Internet: uma construção possível? *Revista de Educação da Faculdade – FEBA*, Salvador: v. 1, n.1, 2000, p. 91-108.

ALVES, V. M. N. S. *Escola, cidadania e novas tecnologias: o sensoriamento remoto no ensino*. São Paulo: Paulinas, 2002.

ALVES, L. *et al.* *Ensino on-line, jogos eletrônicos e RPG: construindo novas lógicas*. CONFERÊNCIA eLES '04, Aveiro-PT, outubro, 2004. Disponível em: http://www.lynn.pro.br/pdf/art_ensinoonline.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2008.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Tradução: Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 1994, 113p.

BARROS, M. R. O. *et al.* Atlas da Cidade do Recife em CD-ROM. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA, 21., 2003, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte : SBC, 2003. v. 1. p. 1-6.

CÂMARA, G., DAVIS, C.; VIEIRA, A. M. *Introdução à ciência da geoinformação*. São José dos Campos: SP, 2004. Disponível em: <<http://www.dpi.inpe.br/gilberto/livro/introd/>>. Acesso em: 21 fev. 2008.

CANDEIAS, A L. B. Disciplinas de processamento de dados e sensoriamento remoto do Departamento de Engenharia Cartográfica no VIRTUS – UFPE. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO REMOTO, 12., 2005, Goiânia. *Anais...* Goiânia: INPE, 2005, p. 1255-1262.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34.

LÉVY, Pierre. Educação e cibercultura: a nova relação com o saber. *Revista Educação, Subjetividade e Poder*. Ijuí, v. 11, n. 4, p. 6-19, 1998.

LÉVY, Pierre. O Digital e a Inteligência Coletiva. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 06 jul de 1997.

LILLESAND, T. M.; Kiefer, R. W. *Remote sensing and image interpretation*. 3. ed. New York: John Wiley, 1994, 750p.

LIMA, M. F. M.; HETKOWSKI, T. M. Política educacional, globalização e educação a distância. *Revista de Mestrado em Educação*. Joaçaba, v. 1, 2002.

MELO, Adriany de Ávila *et al.* O uso de dados do sensoriamento remoto como recurso didático para o ensino da cartografia na geografia. *Revista on-line caminhos da Geografia*, v. 6, n. 13, p. 89-102, out. 2004. Disponível em: <http://www.ig.ufu.br/revista/volume16/artigo22_vol16.pdf. >. Acesso em: 21 fev. 2008.

NOVO, E. M. L. *Sensoriamento Remoto: princípios e aplicações*. São Paulo: Edgard Blucher, 1992, 308p.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 2. ed., Rio de Janeiro: Record, 2000, 175 p.

SILVA, P. R. F. A; CARNEIRO, A F. T. A Educação cartográfica na Formação dos Professores de Geografia: A Situação em Pernambuco. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA, 21., 2003, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte : SBC, 2003. v. 1. p. 1-6.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e Lugar*. São Paulo: Editora Difel, 1983. 250p.

VALLE, Lillian do. Espaços e Tempos Educativos na Contemporaneidade: a paidéia democrática como emergência do singular e do comum. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Cultura, Lingagem e Subjetividade no Ensinar e no Aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 97-110.

VIRILIO, Paul. *Velocidade e Política*. Tradução: Celso M. Paciornik. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

Geração *digital native*, cursos *on-line* e planejamento

um mosaico de idéias

Lynn Alves

Cursos *on-line*: velhas práticas em espaços diferenciados de aprendizagem

Uma breve análise dos cursos que vem sendo realizados nos ambientes de aprendizagem *on-line*, sinaliza uma mera transposição de práticas tradicionais para estes novos espaços, resultando no fracasso dos mesmos e índices altos de evasão. Tais fatos, exigem o desenvolvimento de pesquisas e experiências que apontem novas possibilidades pedagógicas para estes ambientes que apresentam uma lógica diferenciada, na medida em que exigem a articulação de distintas informações textuais e imagéticas em um único ambiente, organizadas de forma hipertextual, tendo com característica básica a interatividade e a integração das diversas mídias (impressa, sonora, imagética, digital e telemática). Como afirma Moraes (1996) o fato de integrar imagens, textos e som, com interligações de informações em seqüências não-lineares, através de multimídias, hipertextos e hipermídia não garante a qualidade pedagógica. É fundamental pensar o processo de ensinar e aprender mediado por estas tecnologias, em um outro espaço de sala de aula, que não tem limites geográficos, físicos e temporais definidos e que envolvem sujeitos com demandas diferenciadas.

Estes sujeitos que imergem nesses novos ambientes de aprendizagem, muitos deles nascidos a partir da década de oitenta e denominados *Screenagers* (RUSHKOFF, 1999), Geração Net (TAPSCOTT, 1999) ou ainda *digital*

*natives*¹, interagem com as tecnologias de forma diferenciada, já que abrem várias janelas ao mesmo tempo, isto é, escutam música, vêm televisão, estudam, usam o computador, batem papo nos *chat*, fazem tudo ao mesmo tempo, e exigem, portanto, interatividade. O professor Nelson Pretto (informação verbal)² denominou essa geração de ALT/TAB, exatamente por essa mobilidade de interagir com diferentes janelas no computador. A ação ALT/TAB permite ao usuário acessar as janelas que vem trabalhando e estão momentaneamente minimizadas.

Na perspectiva de Silva (2000), a interatividade deixa de ser algo unidirecional e reativo, onde os receptores apenas respondem às alternativas que lhe são dadas e, onde não há intervenção do espectador no conteúdo propriamente dito, passando a ser bidirecional. Nesse novo contexto, não há mais uma separação entre emissor/ receptor e sim, uma fusão entre estes sujeitos.

A interatividade vai além da mera recepção de informações textuais, imagéticas e sons. O sujeito além de receber conteúdos também modifica e intervém na informação recebida. Segundo Silva, observa-se

[...] não mais a pregnância da passividade da recepção diante da emissão do produto acabado, mas uma crescente autonomia de busca, onde cada indivíduo faz por si mesmo, num ambiente polifônico, polissêmico, que vem à tona, quando ocorre o enfraquecimento dos grandes referentes que determinavam significações ou verdades acabadas para o consumo passivo das massas (SILVA, 2000, p. 2).

A interatividade não se limita apenas a interação digital. Estas tecnologias e as telemáticas ampliaram as possibilidades de troca, intercâmbio e intervenção nos diferentes discursos. Um marco no conceito de interatividade digital foi o surgimento dos jogos eletrônicos. Nestes, o jogador recebe a informação e a modifica, mediante as escolhas e sua participação, intervindo nas narrativas, mesmo as consideradas limitadas.

No que se refere à interatividade presente nos *games*, Turkle (1987, p. 59) aponta

interatuamos com um programa, aprendemos a aprender o que ele é capaz de fazer e habituamo-nos a assimilar grandes quantidades de informação acerca de estruturas e estratégias interagindo com um dinâmico gráfico na tela. E, quando dominamos a técnica do jogo, pensamos em generalizar as estratégias a outros jogos. Aprende-se a aprender.

Assim, constatamos que as mídias que mediarão o processo de ensinar e aprender nos ambientes de cursos *on-line* devem atender para as características e necessidades das novas gerações que serão, potencialmente, os novos alunos *on-line*. Desconsiderar esses aspectos pode resultar no fracasso destas novas possibilidades de aprendizagem.

Os digitais natives

Os *digitais natives* vivem imersos em uma cultura da simulação. Esta cultura se caracteriza por formas de pensamento não-lineares. “Estas envolvem negociações, abrem caminhos para diferentes estilos cognitivos e emocionais; arrastam os adultos criados em uma outra lógica a percorrer estas novas trilhas, a participar das suas metamorfoses virtuais, a escolher diferentes personagens, avatares, a ressignificar a sua forma de ser e estar no mundo, tendo em vista que a interação com os computadores facilita o “pluralismo” nos estilos de utilização. Oferecem coisas diferentes a pessoas diferentes; permitem o desenvolvimento de diversas culturas da computação” (TURKLE, 1997, p. 66).

| 147 |

Assim, o universo tecnológico vem dando origem aos filhos da “cultura da simulação”, que interagem com diferentes avatares para representá-los. Uma geração que vive imersa em diferentes comunidades de aprendizagem e que abre várias janelas ao mesmo tempo e resolve problemas fazendo “bricolagens”, na medida em que organiza e reorganiza os objetos conhecidos sem um planejamento prévio. Nessa perspectiva, esses indivíduos - na maior parte das vezes, adolescentes e jovens – aprendem “futucando”, uma característica que, cada vez mais, também vem sendo exercitada pelos adultos.

Segundo Turkle (1997, p. 76), “os amantes da bricolagem abordam a resolução de problemas estabelecendo com os seus instrumentos de trabalho uma relação que se assemelha mais a um diálogo do que a um monólogo”. A possibilidade de fazer bricolagens atrai crianças e jovens para interagir com os elementos tecnológicos e, em especial, com os games, o que contrapõe à premissa desenvolvida por Piaget (1990) de que a necessidade do concreto vai sendo diluída no estágio de desenvolvimento operatório formal, uma vez que a simulação permite a manipulação dos objetos virtuais em diferentes telas.

Ao explorar esses modelos computacionais,

interatuamos com um programa, aprendemos a aprender o que ele é capaz de fazer e habituamo-nos a assimilar grandes quantidades de informação acerca de estruturas e estratégias interagindo com um dinâmico gráfico na tela. E, quando dominamos a técnica do jogo, pensamos em generalizar as estratégias a outros jogos. Aprende-se a aprender (TURKLE, 1987, p. 59).

Por conseguinte, a simulação presente nas imagens interativas, na Realidade Virtual (RV), nos jogos eletrônicos e nas diferentes telas nas quais estamos imersos, ampliam a imaginação e o pensamento.

Ratificando essa idéia Lèvy (1996, p. 12), conceitua o virtual como um “modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata”

Logo, as experiências mediadas por tecnologias que utilizam a realidade virtual, abrem novas janelas nos processos de criação, transformando os modos de ser. Nessa mesma perspectiva, encontramos a elaboração de Kerckhove (1997, p. 80) que compreende a realidade virtual como

uma realidade que se pode tocar e sentir, ouvir e ver através dos sentidos reais – não só com ouvidos ou olhos imaginários. Agora podemos juntar o pensamento à “mão da mente”. Penetrando na tela com a luva virtual, a mão real transforma-se numa metáfora técnica, tornando tangíveis as coisas que anteriormente eram apenas visíveis. A partir de agora podemos querer tocar os conteúdos do pensamento. Antes da invenção da RV, ninguém imaginaria o conceito de “uma mão mental”. O conceito em si nem sequer era imaginável. Não parecia haver necessidade de sentir os objetos que não preenchiam a mente. Hoje, a inclusão do tato entre as restantes extensões tecno-sensoriais e psicotécnicas podem mudar a forma como nós, ou os nossos filhos, pensamos que pensamos.

Portanto, a presença dos diferentes dispositivos informáticos e telemáticos existentes na cultura da simulação, exigem formas de compreensão divergentes, uma imersão no universo dos sujeitos que se constituem os filhos da cultura da simulação ou, na abordagem de Rushkoff (1999), os filhos do caos.

O autor aponta como os primeiros filhos do caos, os surfistas. Estes aprendem a entender a lógica não linear das ondas, assim como os matemáticos o fizeram no domínio acadêmico. Os skatistas, os snowboarders,

a galera do *hip hop* e os jogadores de videogames vão também compor a geração dos filhos do caos: os *screenagers*!

Estas novas formas de compreender a geração *screenagers* são estudadas pelos autores referenciados anteriormente, a exemplo de Turkle (1987, 1995), Kerckhove (1997), Lèvy (1999) e Babin e Kouloumdjian (1989), entre outros. Mas, se Babin e Kouloumdjian enfatizavam muito a tecnologia do vídeo como portadora de nova dimensão subjetiva³, os demais autores referenciados centram sua atenção, sobretudo, nas tecnologias digitais, que acabam também englobando aspectos da TV e do vídeo.

Para Rushkoff (1999), a geração *screenagers* que nasceu na década de oitenta, que interage com os controles remotos, *joysticks*, *mouse*, internet, pensam e aprendem de forma diferenciada. Aprendem com a descontinuidade, aceitam que as coisas continuem mudando sem se preocupar com um final determinístico.

Segundo esse autor, a cultura do caos apresenta as seguintes características: uma linguagem icônica e sonora que possibilita a compreensão rápida da mensagem a partir das imagens e do contexto no qual estão inseridas; a possibilidade de surfar na TV, ou melhor, de “zappear”, escolhendo o que é mais interessante em determinado momento. Assim, tem-se a possibilidade de acompanhar diferentes canais de programação ao mesmo tempo, rompendo com uma proposta televisiva linear, em que o espectador não tinha o poder do controle remoto nas mãos. As crianças e adolescentes vivem essa iconosfera de forma muito intensa, incorporando-a inclusive no seu corpo, através das marcas e senhas que os diferenciam dos adultos e os separam em tribos, em clãs.

A interatividade e a interconectividade, favorecidas pelas tecnologias digitais, pela cultura da simulação, vêm também contribuindo para a instauração de uma outra lógica que caracteriza um pensamento hipertextual, o que pode levar à emergência de novas habilidades cognitivas, tais como a rapidez no processamento de informações imagéticas; disseminação mais ágil de idéias e dados, com a participação ativa do processo, interagindo com várias janelas cognitivas ao mesmo tempo. Aqui, não existe uma preocupação com a duração da atenção dedicada às atividades. O importante é a capacidade de realizar multitarefas, fazer simultaneamente diferentes coisas.

Estas mudanças acabam por nos assustar, porque nós, adultos, ainda estamos vivendo essas transformações sob outra lógica, ainda presos à linearidade, às

verdades absolutas, resistindo ao novo, a adentrar no mundo dos *digitais natives*. Contudo, como estrangeiros devemos imergir nesse universo para compreender as diferentes formas que estes sujeitos aprendem subsidiando assim, nossas práticas pedagógicas agora, nos espaços de aprendizagem da Web.

Os objetos digitais de aprendizagem, padronização e editores

Parafraseando Zico Góes (informação verbal)⁴ os cursos *on-line* têm que produzir práticas mutantes, pois os adolescentes de hoje não serão os mesmos de amanhã e manter a mesma dinâmica de aprendizagem, significa torná-la anacrônica e desprazerosa em relação a tudo que acontece fora dos espaços de aprendizagem formais.

Assim, o ato de planejar cursos *on-line* deve atentar para as especificidades da geração *digital native*, propondo materiais didáticos interativos, desafiantes e promovam diferentes simulações. Esses materiais didáticos vem sendo denominados de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA).

| 150 |

Para Wiley (2001) que apresenta um dos conceitos mais referenciado, os ODAs são quaisquer recursos digitais que podem ser reutilizado para assistir à aprendizagem e serem distribuídos pela rede sob demanda, independente do seu tamanho. Estes elementos digitais se constituem em um novo tipo de instrução baseado no paradigma orientado a objeto da ciência da computação e podem ser reusados em diferentes contextos pedagógicos e por várias pessoas⁵. É importante ressaltar que a perspectiva de Wiley apresenta uma visão extremamente instrucionista dos ODA, já que a concepção de assistir a aprendizagem, sinaliza uma certa passividade do processo de ensinar e aprender que não cabe mais na sociedade contemporânea.

Autores como Muzio e Mundel (2001) e Sosteric e Hesemeier (2002) apresentam os objetos digitais de aprendizagem como informações (independentes da mídia utilizada, seja impressa, sonora, imagética, digital ou telemática), granulares, reutilizáveis que podem ser utilizados para propósitos instrucionais.

Dessa forma, os objetos de aprendizagem se constituem em “unidades de pequena dimensão, desenhadas e desenvolvidas de forma a fomentar a sua reutilização, eventualmente em mais do que um curso ou em contextos

diferenciados, e passíveis de combinação e/ou articulação com outros objetos de aprendizagem, de modo a formar unidades mais complexas e extensas” (PIMENTA; BATISTA, 2004, p. 102).

Esses objetos vêm sendo desenvolvidos em conformidade com os padrões técnicos emergentes, como por exemplo: Modelo de Referência de Objetos de Conteúdo Reutilizável (SCORM) e Learning Resource Metadada Information (IMS) , sendo que o primeiro é mais utilizado. O SCORM tem como objetivo promover a migração dos ODA para diferentes Learning Management Systems (LMS) ou plataformas de ensino a distância compatíveis com esse modelo, como por exemplo, o ambiente Moodle, os repositórios do Rived e Cesta que já possibilitam o armazenamento dos objetos no padrão SCORM (SOUZA, 2005).

O conteúdo desenvolvido dentro das especificações deste padrão é independente do contexto, isto é, pode ser inserido em um ambiente de gerenciamento de aprendizagem (LMS), como parte de um curso *on-line* publicado diretamente na Web ou ainda em cenário híbrido (FABRE, 2003). Estas possibilidades ratificam a utilização do SCORM, que pode ser resumido no acrônimo “RAID”, ou seja, a reusabilidade, acessibilidade, interoperabilidade e durabilidade (SOUZA, 2005).

| 151 |

Atualmente existem programas de autoria que desenvolvem conteúdos para cursos *on-line* e geram o padrão SCORM é o caso do Lectora⁶ e do Articulate⁷, ambos da Micropower e softwares proprietários. Já o Reload⁸ embora seja um software livre ainda não gera o padrão SCORM. Uma alternativa que vem sendo desenvolvida é o Editor Colaborativo de Objeto de Aprendizagem (ODIKI) – que além de produzir objetos de aprendizagem e gerar o padrão SCORM, possibilita que o usuário possa construir esses elementos de forma colaborativa (SOUZA, 2005).

Desta forma será possível envolver professores e alunos no desenvolvimento de mídias, evitando assim a fragmentação e implicando os sujeitos no processo de ensinar e aprender.

Planejamento de cursos *on-line* para os *digitais natives*

Planejar se constitui em um grande desafio que não pode ser vencido apenas seguindo roteiros, mas exige uma verdadeira imersão no universo em que iremos trabalhar. Pensar em desenvolver cursos *on-line* implica primeiramente em vivenciar a experiência de ser um aluno *on-line*, percebendo

os limites e possibilidades oferecidos pelas diferentes ferramentas disponíveis no mercado sejam gratuitas ou comercializadas.

Implica, sobretudo, em perceber que a lógica de comunicação e sociabilidade se transforma. Para isso, é necessário interagir bem com os suportes tecnológicos, desde os editores de texto, o correio eletrônico, a navegação na Web, as listas e fóruns de discussão, ou ainda, quem sabe (a depender da necessidade e desejo), a recursos mais sofisticados, como editores de *Websites*, programas de animação e vídeo, programação de sistemas e cada vez mais com as ferramentas de autoria para desenvolvimento de conteúdos para os cursos *on-line*. Essas tecnologias podem ampliar as nossas potencialidades cognitivas e pedagógicas, ressignificando assim nosso papel de mediador do processo de construção do conhecimento, agora em um outro espaço de aprendizagem: o espaço *on-line*. É algo complexo para muitos de nós, visto que essa lógica é muito nova e em alguns casos, muito distante de nossa cultura e dia-a-dia.

Mas é algo necessário. Imaginem como seria dar aulas numa escola presencial, nos moldes de hoje, sem saber ler e escrever? Ou ainda dar uma disciplina para alunos sem compartilhar de seu idioma?

| 152 |

Construir uma prática em um espaço de aprendizagem *on-line*, exige imersão e interação com a Web, compreendendo a lógica existente nos cursos a distância, bem como, aprofundando os referenciais teóricos que discutem o ensino *on-line*, evitando assim, transpor as práticas presenciais para um universo que tem características distintas que exige uma práxis diferenciada.

Imersão, leituras, discussões e aprofundamento teórico, palavras-chave que antecedem o desafio de construir um projeto de curso a distância.

Temos um grande desafio pela frente. Planejar não se constitui em uma tarefa fácil e não deve ser solitária. Planejar um curso *on-line* implica em um trabalho de equipe, onde todo o grupo esteja integrado pensando coletivamente.

Não se deve fragmentar o processo, dividindo as ações entre os que pensam o conteúdo, os que pensam a forma e os que interagem com os alunos. Essa é a concepção que norteia as práticas de Educação à Distância (EAD) de modo geral e que vem resultando no fracasso de muitas propostas.

Ao planejar devemos estar atentos a coleta de informações durante todo o percurso. É fundamental definir as problemáticas da proposta de curso,

desenvolvendo o processo de levantamento do referencial teórico existente sobre o tema, bem como outros recursos como textos e imagens digitalizados que devem ser analisados anteriormente. E, caso seja adequado, pode ser disponibilizado na biblioteca para os cursistas. Um cuidado importante é respeitar a propriedade intelectual, apesar de existir hoje toda uma discussão sobre a questão. Atualmente, temos duas visões com relação a este assunto. A primeira é dos Maximalistas que defendem o *copyright*.

Para eles, informação é um bem, uma propriedade igual a uma casa e um carro. Se alguém é dono de uma informação (texto, foto, filme...) e outra pessoa que faz uma cópia deste material, mesmo que parcial esta cópia precisa ser paga. Afinal a informação é um produto que deve possuir preço de mercado e que reflita seu custo de produção, de pesquisa e de marca. Para eles a informação na Web, pode e deve ser demarcada. Haveria uma área de domínio público e uma área para informações comerciais pagas e, portanto, lucrativas (EMBACHER, 2003).

A segunda visão é a dos Minimalistas que defendem o *copyleft*

[...] vêem a informação como um bem comum, que deve ser disponibilizada gratuitamente para uso dos que dela precisam. Para alguns, esta é uma visão utópica e fora da realidade do mundo atual. Entre os minimalistas estão os primeiros habitantes do ciberespaço que consideram um absurdo existirem fronteiras e barreiras às informações colocadas na Web (EMBACHER, 2003).

| 153 |

Contudo, pensar em práticas colaborativas que envolvem co-autorias, implica em romper com a idéia do *copyright*, dos direitos reservados, já que não existirá um único autor, mas uma construção coletiva que se metamorfoseia a cada momento. O *copyright* refere-se aos direitos concedidos a autores de diferentes obras intelectuais (obras literárias, composições musicais, obras audiovisuais e softwares) para editar e distribuir sua obra mediante pagamento ou não. A legislação que normatiza o *copyright* no Brasil é a pela Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998). Em contraponto a lógica do *copyright* emerge a lógica do *copyleft* que torna a produção de domínio público. Copyleft é um método legal de tornar um programa em software livre e exigir que todas as versões modificadas e extendidas do programa também sejam software livre⁹.

Depois do tema do curso definido, da definição da postura política a adotar em relação a propriedade intelectual, caracteriza-se o público alvo, levantando a demanda existente em relação a proposta de curso.

A próxima etapa é a escolha do ambiente virtual de aprendizagem ou LMS, que também é um momento fundamental, já que mais uma vez nos defrontaremos com uma postura política, isto é, a opção por um LMS com código aberto e gratuito defendendo a difusão do software livre ou escolher uma plataforma paga, com código proprietário. Indo mais além, teremos que conhecer diferentes ambientes, pois cada um deles abre um leque diferenciado de ferramentas síncronas e principalmente assíncronas, como é o caso do Moodle que oferece uma gama de interfaces.

A escolha das ferramentas deve ser uma etapa criteriosa, já que está tecnologia se constituirá em nosso espaço de aprendizagem. As ferramentas de comunicação podem ser classificadas em assíncronas (listas de discussão, blogs, diários de bordo, fóruns de discussão, *wikis*, quadro branco, etc.) ou síncronas (*chat*, mensagens instantâneas e videoconferência), e devem estar em sintonia com os objetivos, metodologias, instrumentos de avaliação e o perfil do público alvo.

| 154 |

Alimentar o ambiente do curso, se constitui uma tarefa trabalhosa, já que existe muita coisa a ser concebida. É interessante que tudo seja feito com bastante antecedência, pois o curso deve iniciar com todo o material disponibilizado. Isso possibilita que os alunos, ao caminharem por trilhas distintas, realizem a construção do conhecimento em diversos tempos.

O material a ser produzido (textos, imagens estáticas, filmes, animações, hipermídias) envolve níveis diversos de complexidade. O mais interessante é que esse material seja criado buscando-se trabalhar as lógicas características do universo digital, promovendo espaços para os distintos modelos de aprendizagem que emergem em uma turma de aprendentes. Referimos-nos, portanto, a uma nova maneira de organizar semanticamente os signos. Denominamos esta nova forma de ciberescrita. E dentro dessa perspectiva, encontramos o elemento da interatividade como base. É importante atentar também para as características da geração *digital native* que já vive imersa no mundo da tecnologia, interagindo, intensamente, com as novas mídias e já convivem com um outro tipo de escrita. Uma escrita híbrida, permeada de símbolos que vão além dos textos que nós adultos estamos acostumados.

Dentro desse contexto a avaliação de aprendizagem dos sujeitos torna-se o “calcanhar de Aquiles” na medida em que se constitui uma tarefa complexa, que é dependente da concepção de educação e aprendizagem que o professor utiliza. Existem três tipos básicos de avaliação:

a) Diagnóstica – que visa investigar o nível de desenvolvimento real dos alunos (VYGOTSKY, 1998). No ensino *on-line*, podemos utilizar as ferramentas de listas e Fóruns de discussão, os *chats*, os diários de bordo, questionários e os portfólios, entre outros, através de atividades que investiguem o conhecimento prévio sobre o tema, mediante relato dos alunos, por exemplo.

b) Formativa – acompanha o processo de construção dos alunos, provocando situações que levem a ressignificação dos conceitos que estão sendo discutidos. Podemos utilizar as listas e fóruns de discussão, os *chats*, os diários de bordo, questionários e os portfólios, atividades em grupo, ferramentas de escrita coletiva, videoconferência, entre outros, mediante as atividades de produção de textos, discussão dos temas e realização de seminários.

c) Somativa ou classificatória – realizada geralmente no final de um curso, com o objetivo de definir uma nota ou estabelecer um conceito – ou seja, dizer se os alunos aprenderam ou não a ordená-los, quantificando assim os conhecimentos que eles dominam. Os ambientes como o Learning Space da Lotus¹⁰, o Blackboard¹¹ e o Moodle¹², disponibilizam ferramentas que permitem viabilizar e visualizar essa classificação.

Um outro aspecto fundamental para concretização de um projeto de curso a distância é pensar e orçar os custos. O custo inicial de um projeto de EAD envolve grandes investimentos. Não só o investimento pessoal do grupo, em relação ao trabalho, mas o investimento financeiro, principalmente se optamos por uma ferramenta comercializada e desejarmos preparar páginas interativas.

Esse financiamento envolve a compra de licenças do ambiente, caso se faça a opção por plataformas comerciais, compra ou aluguel de equipamentos (servidor, câmeras, salas de videoconferência), a equipe de produção do material, hora aula dos professores e do suporte, bem como os valores para digitalização do material didático, cópias de CD-Rom etc. Todos os valores necessários para a realização do curso devem ser computados e resumidos em uma planilha, constituindo parte da escrita do projeto de curso ou disciplina.

É possível a integração de vários softwares: ferramentas free ou outros ambientes a exemplo do Aulanet¹³, do Teleduc, do Moodle, mas o mais importante é investigar criteriosamente se a plataforma escolhida atende a demanda, inclusive levantando opiniões de usuários que já experimentaram os LMS, mapeando assim os limites e as possibilidades oferecidas.

O projeto do curso é o espaço de sistematização dos objetivos, do planejamento, das concepções, das atividades e da estrutura a ser utilizada. Normalmente, os projetos de cursos de EAD seguem as mesmas características de outros projetos, contento elementos como: justificativa, fundamentação teórica, objetivos, metodologia, elementos tecnológicos, custos, avaliação, referências webgráficas, vídeos e bibliográficas. Mas esse exemplo pode ser adaptado, segundo as necessidades de cada professor ou instituição.

Com o projeto feito e a verba adquirida, parte-se para a preparação do curso, de acordo com as etapas. Durante a preparação, perceber-se-á que muitas coisas terão que ser adaptadas, de acordo com imprevistos, novas questões e atualizações que aparecem no processo. Por isso, o projeto deve ter um caráter flexível.

| 156 |

Antes da realização do curso, é importante que toda a ferramenta proposta seja testada, preferencialmente, com uma turma piloto, onde as interações entre usuários, softwares e hardwares, podem ser, na prática, ressignificadas e aprimoradas.

Da fragmentação dos papéis ao trabalho colaborativo

Como o planejamento e realização de cursos *on-line* envolvem um trabalho muito extenso e complexo, exige-se a criação de equipes para sua concretização. Muitas vezes, essas equipes são formadas de maneira muito estanque e compartimentalizada, onde cada sujeito realiza uma função, descontextualizada do todo. Nessa perspectiva trabalha-se com as seguintes funções: a) professor-autor – conteudista; b) professor – instrutor – elabora a forma instrucional; c) professor-tutor – aquele que tira dúvidas; d) programador; e) Web-roterista – formatação midiática do texto; f) Web-designer – estética do ambiente e g) suporte técnico. Essa fragmentação nos remete ao processo de produção taylorista-fordista

da linha de montagem, no qual cada operário tinha o seu papel muito bem definido mas não tinha a visão do todo. Era capaz apenas de responder sobre sua tarefa, descontextualizando-a. Reproduzir essa perspectiva de EAD industrial pode resultar na criação de um grande Frankenstein, na velha e debatida educação bancária de Freire (1981), comprometendo assim a aprendizagem dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Dentro de uma perspectiva mais integrada, mais colaborativa, o professor mediador elabora, produz e acompanha o processo em parceria com o programador, o Web-roterista, o Web-designer e o suporte técnico. Esta opção além de diminuir os investimentos em EAD, se caracteriza por uma abordagem pós-industrial, promovendo o diálogo dos envolvidos durante todo o processo, criando assim mais um espaço de aprendizagem no qual professores e técnicos intercambiam saberes, aprendem no coletivo. Com desenvolvimento de *softwares*, a exemplos das ferramentas de autoria para desenvolvimento de conteúdos, a participação ativa dos docentes e discentes nesse processo se torna cada dia mais fácil.

Existem várias designações para os profissionais que pensam e executam um curso *on-line*. O que deve estar claro é a cumplicidade e responsabilidade na elaboração e acompanhamento de todo o curso. É tornar-se uma comunidade integrada, mesmo antes de propor isso aos alunos *on-line*.

Considerações finais

Enfim, o planejamento se constitui em um processo integrador entre o locus de aprendizagem e o contexto social, efetivado de forma crítica e transformadora. As atividades educativas devem ser planejadas, tendo como ponto de referência a problemática sócio-cultural, econômica e política do contexto, no qual a instituição está inserida, construída a partir da integração de todos os setores da atividade humana, numa ação globalizante, onde toda comunidade discute, decide, executa e avalia coletivamente as atividades, visando à solução de problemas comuns. Esse processo de construção coletiva vai além da resolução de situações do cotidiano, enfatizando-se a produção do conhecimento contextualizado em nível histórico e cultural.

Notas

- ¹ Expressão utilizada por Tyner (2005) para se referir a geração que “[...] gasta boa parte do seu dia com aquilo que ela chama de ‘screen time’ (tempo de tela), o que inclui as mensagens *on-line*; os jogos eletrônicos; a navegação na internet; o download de músicas e documentos pela Web; o envio de e-mails; e, é claro, o ato de assistir à TV, como acontece em qualquer parte do mundo. Segundo ela, trata-se de uma geração que integra a mídia cada vez mais à sua vida”.
- ² Em palestra no II Encontro de Educação a Distância em Salvador, em novembro de 2003.
- ³ Ver também o livro de Jamenson (1991), quando ele se refere à transposição da estética do videoclipe para as formas de visualização do mundo dos jovens contemporâneos, mudando a maneira que os sujeitos têm de apreender o mundo. Ver também o livro de Regis Debray (1993), o qual defende a idéia de que estaríamos vivendo num novo momento histórico, denominado por ele de iconosfera.
- ⁴ Zico Góes é diretor de programação da MTV e no Encontro Internacional de Mídia - Rio Mídia, ocorrido no Rio de Janeiro, no período de 07 a 09/12/05, declarou que o segredo da MTV é promover sucessivas mudanças na programação, ousando e apostando em novos formatos. “Além disso, precisamos nos renovar porque os jovens também mudam. O sucesso do ano passado não vai ser o mesmo deste ano. Quem nos assiste hoje não era nem nascido quando começamos. Por conta disto, a MTV é uma TV em constante mutação”.
- ⁵ Neste caso se aplica os repositórios de aprendizagem, espaços que armazenam e socializam ODA, do RIVED e CESTA.
Rede Internacional Virtual de Educação (RIVED) “é um projeto que elabora módulos educacionais digitais visando à melhoria do processo de ensino/aprendizagem das Ciências e Matemática no Ensino Médio, além de incentivar o uso de novas tecnologias em nossas escolas. Desenvolvido no Ministério da Educação do Brasil pelas Secretarias de Educação a Distância (SEED) e Secretaria de Educação Básica (SEB), conta hoje com uma equipe central multidisciplinar, responsável pela metodologia do processo de produção dos módulos.” Disponível em: < <http://rived.proinfo.mec.gov.br/projeto.php> > .
Coletânea de Entidades de Suporte ao uso de Tecnologia na Aprendizagem (CESTA), que “busca sistematizar e organizar o registro dos objetos educacionais que vinham sendo desenvolvidos pelo CINTED – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da UFRGS para cursos de capacitação em Gerência de Redes, Videoconferência e na Pós-Graduação de Informática na Educação”. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA>> .
- ⁶ <http://www.micropower.com.br/elearning/lectora/index.asp>
- ⁷ <http://www.micropower.com.br/elearning/articulate/index.asp#2>
- ⁸ <http://www.reload.ac.uk>
- ⁹ Informações disponíveis em: <http://coisa.im.ufba.br/~tiago/resenha/node7.html>. Acesso em: 28 dez. 2004.

¹⁰http://www.digitalis.pt/prod_learspace.html

¹¹<http://www.blackboard.com/us/index.aspx>

¹²<http://www.moodle.org>

¹³http://www.eduweb.com.br/portugues/elearning_tecnologia.asp

Referências

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN Marie France. *Os novos modos de compreender – a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1989.

BRASIL. *Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998*. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/legis/leis/9610_98.htm>. Acesso em: 24 abr. 2004.

DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem*. Petrópolis: Vozes, 1993.

EMBACHER, Arlete. *Planejando EAD: propriedade intelectual*. nov. 2002/maio 2003. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/index.html>>. Acesso em: 21 fev. 2008.

FABRE, M. C. J. M.; TAROUÇO, L. M. R.; TAMUSIUNAS, F. R. Reusabilidade de Objetos educacionais. *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

JAMESON, F. *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1991.

KERCKHOVE, Derrick de. *A pele da cultura*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

LÈVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor. *Em Aberto*, Brasília, n. 70, abr./jun. 1996, p.57-70.

MUZIO, J.; HEINS, T.; MUNDELL, R. *Experiences with Reusable Objects: from theory to practice*. Canadá: Victoria, 2001.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1990.

PIMENTA, Pedro; BAPTISTA, Ana Alice. Das plataformas de e-learning aos objetos de aprendizagem. In: DIAS, Ana Augusta Silva; GOMES, Maria João. *E-learning para e-formadores*. Minho: TecMinho, 2004, p. 97-109.

RUSHKOFF, Douglas. *Um jogo chamado futuro - Como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos*. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

SILVA, Marcos. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SOSTERIC, M.; HESEMEIER, S. When is a Learning Object not an Object: A first step towards a theory of learning objects. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. v. 3, n. 2, out. 2002. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/content/v3.2/soc-hes.html>>. Acesso em: 08 jan. 2006.

SOUZA, Eda C.B. Machado. Panorama internacional da Educação à Distância. Em *Aberto*, Brasília, n. 70, abr./jun. 1996, p. 9-17.

SOUZA, Antonio Carlos dos Santos. *ODIKI: Editor Colaborativa de Objetivos Digitais de Aprendizagem com Scorm*. 2006, 150 f. Dissertação (Mestrado em Modelagem Computacional) – Centro de Pesquisa e Pós-graduação, Fundação Visconde de Cairu. Local. Salvador.

TAPSCOTT, Don. *Geração Digital - A crescente e irreversível ascensão da Geração Net*. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1999.

TURKLE, Sherry. *A vida no ecrã: a identidade na era da Internet*. Lisboa: Relógio D'água, 1997.

TYNER, Kathleen. *Bem vindos a geração do digital natives*. 2005. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm_entrevista_conteudo.asp?idioma=1&idMenu=4&label=Gv_nome_area=Entrevistas&v_id_conteudo=65094>. Acesso em: 21 fev. 2008. Entrevista concedida a Revista Paidéia TV.

VIGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILEY, D. A. *Connecting learning objects to instructional theory: a definition, a metaphor and a taxonomy*. The Instructional Use of Learning Objects. Wiley, D. (Ed.) 2001. Disponível em: <<http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>>. Acesso em: 15 jan. 2006.

Gamers brasileiros

quem são e como jogam?

Lynn Alves | Tânia Maria Hetkowski

As tessituras da gamecultura

Hoje a sociedade contemporânea oferece inúmeras possibilidades de inserção dos sujeitos em diferentes espaços, sejam eles geográficos ou espaços virtuais. Para Lévy os espaços virtuais, em sua essência, são potenciais, são latentes e podem ser considerados “complexos problemáticos, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução, a atualização” (LÉVY, 1996, p. 16).

| 161 |

Diante destas possibilidades, os jogos eletrônicos apresentam todas as vicissitudes para efetivar processos de atualização, ou seja, conseguem inventar caminhos e cenários inexistentes, nos quais o jogador utiliza os conteúdos que permeiam seu imaginário para construir narrativas que não estão predefinidas, potencializando a imersão em um universo de histórias em que o player ocupa o papel de interator.

Desta forma, é evidenciada a visão antropológica de Huizinga (2001) ao discutir o jogo como elemento da cultura, o qual resiste toda análise e interpretação lógicas, porque os mesmos estão relacionados a potência, a latência e ao *virtus*. Para Huizinga (2001) o jogo apresenta três características: 1) o jogo é livre, constitui-se em uma atividade voluntária, jamais vista como atividade imposta ou obrigatória; 2) o jogo não representa vida real, pode funcionar como escape da vida cotidiana para um mundo imaginário ou paralelo ao real; 3) o jogo pode criar ordem e ele próprio ser ordem, ou seja toda

potência intrínseca está na ordem do devir dos jogadores. Assim, a potência, a latência e o *virtus* associados às três características apontadas por Hiuzinga evidenciam a construção de novas narrativas e de novas imersões dos *gamers* em diferentes cenários.

Os *games* se constituem em uma mídia que atrai, desperta o interesse e desejo da geração denominada “Geração @”, bem como, instigam a constituição de comunidades virtuais próprias às discussões e permutas sobre originalidade dos games, jogabilidade, qualidade, robustez, interface gráfica, gênero entre outros elementos necessários a constituição de intensas e extensas comunidades *on-line*.

Para Rheingold (1997), as comunidades virtuais são agregados sociais que surgem a partir da rede internet e que congregam um número significativo de pessoas, as quais levam adiante alguma discussão pública durante um certo tempo e entrelaçados por sentimentos humanos, as quais fortalecem e formam redes de relações pessoais no ciberespaço.

As comunidades virtuais constituídas pelos *gamers* denotam características muito peculiares, uma delas é o sentimento de pertença de cada sujeito na dinâmica. Há uma solidariedade e uma cooperação intensa, existem códigos de ética entre os participantes e a essência da comunidade é: todo sujeito partícipe colabora para uma finalidade comum: ampliar as possibilidades de interface como o outro.

| 162 |

Uma comunidade que vem crescendo de forma significativa, especialmente no Brasil, é o Second Life (SL), que vem possibilitando aos seus interatores um nível de interatividade diferenciado, na medida em que permite a criação de *avatars*, bem como, a modelagem de objetos e conteúdos livremente, assegurando o direito sobre a propriedade intelectual do que for criado. O processo de interação com as ferramentas e a comunicação entre os sujeitos ainda se dá através de teclado e mouse, mas em janeiro de 2007 a Linden Labs, empresa responsável por este *software* de relacionamento, abriu o código fonte da ferramenta Second Life Viewer com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento de novas possibilidades de interação neste ambiente *on-line*, a exemplo do reconhecimento de movimento, facilitando a comunicação dos deficientes visuais que já utilizam o mundo do SL (MACEDO, 2007).

O SL se constitui em um mundo virtual em três dimensões, habitado por uma população de 7,700,151 residentes¹ que tem em média a idade de 32 anos,

formada por 44% de mulheres e a tendo 30% de americanos (MOHERDAUI, MING, 2007). Atualmente a maior comunidade de brasileiros no Second Life se encontra na Ilha Brasil², que apresenta diariamente uma frequência de 140.000 residentes³.

Nessas comunidades as discussões transitam entre conhecimentos espontâneos e/ou científicos e, no caso do SL, o foco tem sido a possibilidade de estabelecer vínculos e incentivar o consumo. Contudo, parece que a expectativa do SL tornar-se uma grande vitrine de negócios para o mundo, já vem apresentando fragilidades como aponta a *Forbes Magazine*, ao informar que empresas como Coca-Cola, IBM e Toyota, presentes na sociedade virtual já estariam repensando se vale à pena o pagamento mensal de US\$ 295 para ocupar uma ilha no jogo, já que as vendas não atingem os índices esperados (SECOND..., 2007).

Já nas comunidades de *gamers*, as discussões giram em torno das estratégias dos jogos e até questões relacionadas com as narrativas que exigem um conhecimento científico. Um exemplo é a comunidade do jogo *Metal Gear Solid*, existente no Orkut, na qual os membros discutem questões que vão desde clonagem, terrorismo internacional a questões filosóficas que aparecem de forma implícita no *game*.

Essas comunidades podem se tornar em *locus* para realização de leituras críticas que passam pela análise de conteúdo e envolvem aspectos relacionados com as questões de gênero, isto é, a forma como os personagens dos diferentes sexos são abordados nas tramas. Obviamente que esse tratatamento passa também por aspectos culturais, étnicos – elemento relevante para ser analisado, principalmente em um País como o nosso, que apresenta uma grande diversidade cultural –, e valores implícitos e explícitos que se constituem também em pontos relevantes, na medida em que temos disponível no mercado jogos que são considerados “politicamente incorretos”, pois trazem ações violentas muitas vezes atreladas a práticas criminosas.

Os avanços tecnológicos que favorecem a interatividade, a interconectividade, o realismo e jogabilidade, se constituem hoje em elemento que mais seduzem os *gamers*, configurando a estética do jogo. Evidentemente que estes aspectos estão envolvidos em questões ideológicas, e que portato, podem e devem ser discutidos sob diferentes pontos de vista, em uma perspectiva multi-

referencial, tornando-se cenário para frutíferas investigações nos espaços de aprendizagem formal.

Diante destas potencialidades, faz-se necessário identificar quem são e o que pensam os *gamers* brasileiros, uma vez que essa temática vem ampliando significativamente as discussões, as pesquisas e a promoção de eventos, nacionalmente e mundialmente, para discutir as possibilidades, os limites e as contribuições desse fenômeno cultural denominado jogos eletrônicos.

O perfil do *gamer* brasileiro

Nos últimos trinta anos os *games* têm marcado presença na sociedade contemporânea, principalmente pelo viés do entretenimento, movimentando uma grande cifra de dólares, superando a indústria do cinema e gerando a abertura de empresas na área de desenvolvimento de *games*, principalmente os casuais, como os jogos de celulares, que demandam menos tempo e recursos para produção.

| 164 | Na pesquisa realizada pela Associação Brasileira de *Games* (Abragames), em 2005, foram identificadas cinquenta e cinco empresas neste segmento e este número tende a crescer.

Este panorama contribuiu para o delineamento de pesquisas de mestrado e doutorado, bem como a criação de cursos de graduação e tecnológico na área de desenvolvimento e *design* de *games*, principalmente no eixo Rio-São Paulo, com o objetivo de preparar para o mercado de trabalho os profissionais que desejam ingressar na indústria de jogos eletrônicos.

A discussão teórica em torno dessa temática tem início na Bahia em 2001 e, com mais intensidade a partir de 2003, quando finalmente a academia se rende a necessidade de investigar o potencial dessa nova mídia.

Atualmente são desenvolvidas diferentes pesquisas nas áreas de comunicação, psicologia, computação e educação, entre outras que constroem diferentes olhares em torno dos *games*, bem como a existência de grupos de pesquisa, instituições e empresas que nasceram de incubadoras e hoje se dedicam à pesquisa e ao desenvolvimento de jogos digitais, a exemplo: do Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais, da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Senai-Ba, Indigente, da Universidade Federal

da Bahia (UFBa), Instituto do Recôncavo e a empresa Virtualize. Os dois primeiros foram selecionados pelo edital do Finep de 2006 para o desenvolvimento de jogos eletrônicos voltados para educação.

A Uneb vem desde 2003 construindo uma trilha diferenciada no que se refere à reflexão sobre a presença dos jogos eletrônicos na sociedade contemporânea. Nos dias 10 e 11 de outubro de 2005 foi realizado em Salvador, o I Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação: construindo novas trilhas, que se constituiu em um marco significativo para os pesquisadores da área, configurando-se em uma ação inédita realizada no Brasil, isto é, a criação de um espaço para discutir os jogos eletrônicos dentro da academia, retirando-os do limbo, dando voz aos pesquisadores que solitariamente vinham realizando de forma muitas vezes marginal as suas pesquisas nessa área.

Neste seminário foram reunidas 60 pessoas das cidades de Ilhéus, Salvador, Juiz de Fora, João Pessoa, Rio de Janeiro, São Paulo e Florianópolis, com formação nas áreas de educação, comunicação, informática, psicologia e design que apresentaram suas pesquisas e discutiram as diferentes possibilidades dos *games*.

Naquele momento foi criada a Rede Brasileira de Jogos e Educação (RBJE), que tem como objetivo principal se constituir num espaço de intercâmbio de saberes e interesses de pesquisadores, profissionais e estudantes que desejam ampliar e socializar suas investigações e experiências nas relações que os jogos, em especial os jogos eletrônicos, estabelecem com as áreas de Educação, Design, Comunicação, Letras, Psicologia, Informática, entre outras.

As ações da RBJE centram-se em três grandes linhas: pesquisas, que subsidiem a produção de tecnologias e games no Brasil, tanto para o entretenimento quanto para ações pedagógicas; desenvolvimento de tecnologias e de *games*, que promovam níveis de interatividade e narratividade diferenciados e; aplicação, para realização de seminários a fim de socializar as pesquisas e produções tecnológicas. A RBJE conta hoje com mais de 100 pesquisadores. Os pesquisadores vinculados a Rede, defendem a importância dos videogames como ambientes de aprendizagem de base construtivista.

Já o II Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação: Construindo Novas Trilhas⁴, realizado nos dias 11 e 12 de setembro de 2006, reuniu em Salvador 121 pesquisadores e estudantes que investigam os diferentes potenciais

dos jogos eletrônicos. Estiveram presentes pesquisadores do Rio de Janeiro, João Pessoa, São Paulo, Porto Alegre, Rio Claro, Florianópolis, Valença, Salvador e Coimbra (Portugal), que discutiram aspectos relacionados a comunicação, arte, *design*, educação e desenvolvimento de *games*.

Neste encontro houve um crescimento significativo no encaminhamento de pesquisas para os grupos de trabalhos, com a apresentação de 16 investigações que discutiram a relação entre *games* e educação, *games* e design e *games* e narrativas.

Dadas às dimensões continentais do Brasil, o Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação: Construindo Novas Trilhas, passará a ser itinerante, deslocando-se agora para o estado da Paraíba, onde será sediado pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus de Campina Grande, aumentando as possibilidades de participação e discussão de pesquisas e pesquisadores da Rede Brasileira de Jogos e Educação.

Os sujeitos que são mobilizados pelo desejo de adentrar nesse universo, que exige características como criatividade e empreendedorismo, são oriundos de uma geração em que os consoles, os *joysticks*, os *mouses*, os PCs e também a internet, já faziam parte do seu cotidiano, são os nativos digitais. Nativos digitais é uma expressão utilizada por Tyner [2005] para se referir à geração que

[...] gasta boa parte do seu dia com aquilo que ela chama de ‘screen time’ (tempo de tela), o que inclui as mensagens *on-line*; os jogos eletrônicos; a navegação na internet; o download de músicas e documentos pela Web; o envio de e-mails; e, é claro, o ato de assistir à TV, como acontece em qualquer parte do mundo.

Assim, os *gamers* se apropriam e dominam os códigos desse âmbito semiótico e conseguem interagir com uma linguagem diferenciada, criando novas possibilidades de aprendizagem.

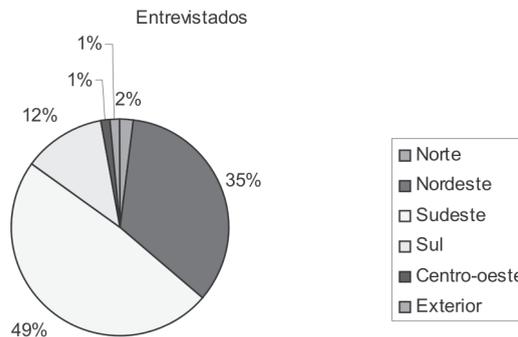
Esses sujeitos estão nas escolas públicas e privadas, nos diferentes níveis de ensino e muitas vezes encontram-se insatisfeitos com a forma como ainda se ensina, sentindo desprazer em aprender conteúdos desvinculados das suas realidades e desejos. Contudo, é possível observar que quando estão envolvidos em questões que mobilizam seus interesses e desejos são capazes de nos surpreender, imergindo com responsabilidade, compromisso e comprometimento no que se propõem a fazer.

Vale ressaltar que estas preocupações perpassam os novos objetivos à continuidade da pesquisa, pois compreender como esses *gamers* utilizam este

universo de mídias para desenvolver habilidades cognitivas e capacidades de resolução de problemas é mais um desafio. Porém, com a definição do perfil destes sujeitos, outros elementos poderão ser identificados com fidedignidade de dados.

Assim, com o objetivo de desvendar o perfil do *gamer* brasileiro, desmitificando os estereótipos ainda existentes em torno dos sujeitos que vivem imersos no universo dos games e das relações que são estabelecidas com esta mídia, realizamos no período de 08 de novembro de 2006 a 09 de março de 2007 uma pesquisa *on-line* através do site Comunidades Virtuais⁵ que contou com a participação de duzentos e vinte sujeitos que vivem em cinco regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Sul, Centro-Oeste e Sudeste), destacando-se principalmente as cidades de Salvador com 57 jogadores e São Paulo com 50 jogadores dos sujeitos entrevistados.

Gráfico 1 - Localização geográfica dos jogadores. Fonte: Pesquisa do autor.



Os dados acima podem ser justificados pelo fato da pesquisa ter sido divulgada intensamente nos eventos realizados nas regiões Sudeste e Nordeste, bem como, na comunidade virtual Game Cultura⁶, que disponibilizou o banner com a chamada, apresentando assim, uma participação mais significativa dos jogadores que vivem nesses espaços geográficos.

Um outro dado interessante da pesquisa foi a participação de jogadores que vivem fora do Brasil, o que pode ser explicado pela divulgação da investigação em cidades portuguesas.

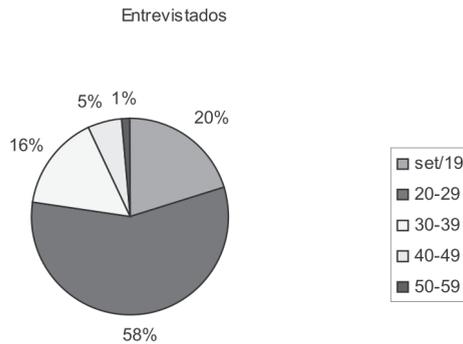
O envolvimento de jogadores de todas as regiões brasileiras, mesmo que em proporções bem distintas, nos possibilita delinear o perfil dos *gamers* brasileiros, subsidiando assim, novas investigações.

Os *gamers* brasileiros

A pesquisa nos aponta um olhar bastante diferenciado sobre quem interage com os jogos eletrônicos no Brasil no século XXI. Embora predomine o sexo masculino, (81,6%), percebe-se um pequeno, mas significativo crescimento de mulheres, (18,4%), e o mais interessante é que elas não jogam *Barbie* e *The Sims* apenas, mas interagem com narrativas do universo até então trilhado pelo sexo oposto.

Os entrevistados estão na faixa etária de 9 a 59 anos de idade, o que nos faz concluir que mesmo aqueles que não brincaram com o Atari, aprenderam a decodificar o âmbito semiótico dos *games*.

Quadro 2 - Faixa etária dos jogadores. Fonte: Pesquisa do autor.



Esses participantes, independentes de sua idade e de sua formação, quando questionados sobre como têm acesso às novidades dos *games*, demonstraram que a dinâmica da decodificação vai além da simples interação com os *games*, mas envolve também a busca e a troca de informação acerca dessa mídia, sendo que 60% destacam a internet (sites especializados), 20% apontam os amigos e apenas 12% demonstraram como fonte principal de consulta, as revistas especializadas. Verifica-se que nesta pergunta apenas 8% não responderam o questionamento, ou seja, este dado sinaliza para o potencial do universo da Web como canal não apenas de entretenimento, mas de divulgação e de interações para estes e entre os sujeitos.

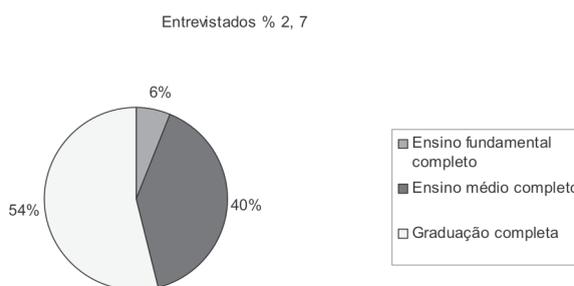
Em relação à pergunta: Quando iniciaram seu contato com os jogos eletrônicos? As respostas dos sujeitos foram muito heterogêneas, pois apenas

13,64% dos interatores iniciaram suas atividades como *gamers* aos quatro anos de idade, os demais apontaram diferentes tempos e contextos de iniciação. Como por exemplo, um entrevistado que começou aos quarenta e um anos, nos mostrando que essa mídia não seduz apenas crianças, mas demonstra que nunca é tarde também para aprender a jogar videogames.

Outro dado interessante é que os *gamers* que responderam a essa investigação na sua maioria não são crianças ou adolescentes. Ao contrário do que se pensa, a geração Atari tem hoje em média trinta e três anos de idade. Estes interatores estão nas universidades e faculdades e talvez por isso passem em média apenas uma hora⁷ por dia jogando, os demais entrevistados variam suas imersões de duas a quatro horas por dia, representando percentuais bem menores que os divulgados massivamente pelas mídias, ou seja, foi possível levantar novas hipóteses sobre a idéia de jogadores de *videogames* compulsivos. Os jogadores entrevistados tem uma vida que vai além da tela, trabalham e estudam.

Uma das características, muito peculiar, destes entrevistados foi o nível de formação. Comumente as publicações apontam os adolescentes como aficionados por computadores, *videogames*, novidades, internet, instrumentos eletrônicos, mas esta pesquisa aponta que um *gamer* demonstra limites de tempo para imersão, trabalham, são adultos e estão acima das expectativas de nível de formação: graduados.

Quadro 3 - Nível de escolaridade dos jogadores



Castells (1999) e Lévy (2001), entre outros autores apontam as necessidades dos sujeitos conhecerem e se apropriarem das tecnologias da informação e da comunicação para abrir novas possibilidades profissionais,

de acesso aos conhecimentos e de trocas de saberes entre sujeitos de uma forma muito ágil, rápida e interativa. Para Lévy (2001) a conexão planetária muda a forma do homem ver, pensar, trabalhar e agir globalmente.

Podemos verificar que, embora o índice de entrevistados que não responderam sobre a área de atuação tenha sido significativo (36,1%), merece destaque a educação com 18,18% e a informática com 10,45%, pois ambas apresentaram maior concentração de atuação. Quanto à informática é compreensível, considerando a familiaridade dos suportes, das linguagens, mas o segundo campo de atuação realmente revela algo inusitado, uma vez que, historicamente, foram solidificados discursos de resistências e dificuldade dos educadores em interagir com as novas mídias.

Novas mídias aqui compreendidas na perspectiva de Manovich (2005, p. 27) enquanto

objetos culturais que usam a tecnologia computacional digital para distribuição e exposição. Portanto, a internet, os sites, a multimídia de computadores, os jogos de computadores, os CD-Roms e o DVD, a realidade virtual e os efeitos especiais gerados por computadores enquadram-se todos nas novas mídias.

| 170 |

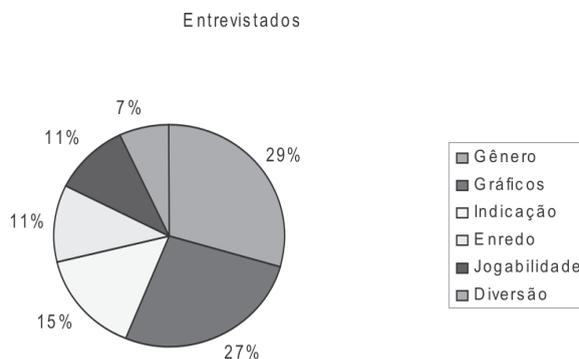
Adentrando em outras peculiaridades dos *gamers*, perguntamos qual a plataforma preferencial e 68% dos *gamers* responderam o computador, em seguida Playstation 2 com 15%, ou seja, os jogadores, pelo fato de jogarem em casa, utilizam seu próprio computador ou de sua família, facilitando a imersão nas horas que lhe sejam convenientes.

Pudemos verificar que os nossos entrevistados jogam há mais de quatro anos (84,4%) e, embora em sua maioria sejam adultos, indicam que os conteúdos dos games que devem ser controlados sejam os relacionados com sexo (32,7%), sendo seguidos por drogas (24,5%), narrativas racistas (23,1%) e violentas (21,1%). Outros conteúdos também indicados como proibidos foram ligados ao machismo e outros tipos de preconceito.

Quanto a preferência pelo gênero de jogo as respostas foram as mais variadas possíveis. Muitas das justificativas a esta pergunta nos levam a crer que a preferência está associada à utilização de interface gráfica, narrativas boas e criativas, cenas filmadas de estúdio, avatares que se aproximam da realidade nos gestos e nas expressões faciais, bem como na riqueza dos cenários e ambientes. Assim, destacaram os jogos de RPG (27,2%)

e Adventure (23,8%). Os jogos de RPG se sobressaem pela bifurcação em suas narrativas, permitindo ao *gamer* construir suas próprias trilhas, sentindo-se autores das suas histórias, mas também permitem interações em rede.

Gráfico 4 - Critérios de escolha dos jogos



Os *gamers* nos apontam os seguintes critérios para escolha dos jogos: gênero (29%), gráficos (27%), indicação de amigos (15%), enredo (11%), jogabilidade (11%) e diversão (7%).

Esta questão possibilitava que os participantes respondessem mais de uma opção, o que vem justificar as 235 respostas advindas de 220 *gamers*.

Segundo Reis Júnior, Nassu e Jonack (2002) existem algumas características dos games que devem ser descritas, criadas, analisadas e aplicadas pelo *game designer* para despertar curiosidade nos jogadores e tornar o *game* mais potencial. Assim, como apontam os participantes da pesquisa, é importante um jogo ser funcional, ou seja, apresentar jogabilidade, fluxo de *game*, personagens, elementos de interação e inteligência artificial. Conter uma interface amigável – requisitos funcionais, menus, janelas e opções –, privilegiar a arte e vídeo com objetivos e estilo, animação e cenas, atentar para efeitos sonoros e situações sonoras com temas e trilhas, conter uma sinopse, *storyboards* ou um roteiro.

Pudemos perceber que na constituição do perfil destes *gamers* entrevistados, há uma clareza de que os mesmos conhecem muitos jogos eletrônicos, independente das áreas de atuação e de sua formação, entendem sobre aspectos técnicos e interativos das tecnologias da informação e de comunicação, como nos indicam que também têm conhecimento da linguagem semiótica que compõem o cenário dos *games*.

Tessituras às considerações

Podemos tecer algumas considerações acerca do perfil dos participantes desta pesquisa. São na grande maioria representante das regiões Sudeste e Nordeste, encontram-se em uma faixa etária acima de 20 anos, ou seja, são adultos, preferem jogos de computadores e jogam com amigos em casa, o que pode sinalizar que estão jogando em rede. Os espaços nos quais os entrevistados interagem com os *games* também sinaliza um dado interessante, já que 85% jogam em casa.

As novidades advêm da internet, o que pressupõem que a mesma plataforma para jogar, serve como facilitadora de outras intervenções, relações, curiosidades e atualização permanente no que se refere à gamecultura.

Mais de 50% são graduados, trabalham nas mais diversas áreas, passam em média uma hora por dia na plataforma, têm uma vida além da tela e, na maioria demonstram preocupações com os tipos, gêneros e temas dos games. Como estes sujeitos já têm um tempo médio de imersão de quatro anos (84,4%), já se deparam com novas linguagens, possibilidades, interatores, entre outros.

Assim, os dados apresentados rompem com a idéia de que apenas crianças e adolescentes estão imersos no universo dos games e nos leva a acreditar que estes ambientes instauram uma lógica diferenciada seja pela via do entretenimento ou como possibilidade de se constituir em espaços de aprendizagem para diferentes saberes (afetivos, cognitivos, sociais, culturais, entre outros).

Notas

¹ Dados referentes ao dia 29/06/07 e disponíveis na URL: < http://secondlife.com/whatis/economy_stats.php>.

² <http://www.secondlifebrasil.com.br/>

³ Dado informado no site <http://www.gruposecondlife.com.br/revista-second-life>.

⁴ <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario2/index.htm>

⁵ <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br>

⁶ www.gamecultura.com.br

⁷ 41,5% dos entrevistados passam em média um hora diária jogando.

Referências

CASTELLS, Manuel. *Sociedade em rede*. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

JOHNSON, Steven. *Surpreendente! a televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes*. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

LÉVY, Pierre. *A Conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência*. São Paulo: Editora 34, 2001.

LEVY, Pierre. *O que é virtual*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

MACEDO, Rodrigo. Second Life: isto não é um jogo, *GEEK games*, São Paulo, p. 6-14, jun. 2007.

MANOVICH, Lev. Novas mídias como tecnologia e idéia: dez definições. In: LEAO, Lúcia (Org.). *O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias*. São Paulo: Senac, p. 23-50.

MOHERDAUI, Bel; MING, Laura. A vida como ele não é. *Veja*, São Paulo, v. 40, n. 15, abr. 2007. Disponível em: < http://veja.abril.com.br/180407/p_096.shtml >. Acesso em: 14 fev. 2007.

REIS JÚNIOR, Ademar de Souza; NASSU, Bogdan; JONACK, Marco Antonio. *Um estudo sobre os processos de desenvolvimento de jogos eletrônicos (Games)*. Disponível na URL: < <http://www.ademar.org/texts/processo-desenv-games.pdf> >. Acesso em 28 de Jun. 2007.

RHEINGOLD, Howard. *A comunidade virtual*. Lisboa: Gradiva, 1997.

SECOND Life está morrendo aos poucos, aponta Forbes. 25 jun. 2007. Disponível em: http://www.adnews.com.br/teste/novo/destaque.asp?Cod_Noticia=49831. Acesso em: 15 fev. 2008.

TYNER, Kathleen. *Bem-vindos à geração dos 'digital natives'*, [2005]. Disponível em: < http://www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm_entrevista_conteudo.asp?idioma=1&idMenu=3&label=Entrevistas&v_nome_area=Entrevistas&v_id_conteudo=65094 >. Acesso em: 30 jan. 2008. Entrevista concedida à Revista Paidéia TV, uma publicação do Observatório Europeu da TV Infantil.

Ê volta no mundo Camará, Ê Ê mundo da Volta Camará...

um ensaio sobre a regência da alegria¹

Narcimária Correia do Patrocínio Luz

Introdução

Trata-se de um ensaio filosófico que explora os principais aspectos da epistemologia compreensiva aplicada ao universo da Comunicação. O ensaio aborda de um lado, a dinâmica das sociedades urbano-industriais sobredeterminada pela estetização imanente da *bios-virtual*; de outro, uma das principais categorias filosóficas nacionais, a radicalidade da alegria, desdobramento da *arkhé* africano-brasileira que marca os modos de sociabilidade que sustentam a formação social brasileira.

| 175 |

Para ilustrar a dinâmica da regência da alegria fazemos um apelo a epistemologia compreensiva, apresentando no decorrer do corpo do texto uma composição poética que reverencia a territorialidade de Itapuã em Salvador, Bahia. O poema procura trazer reminiscências de tempos imemoriais, além de introduzir reflexões preciosas sobre as elaborações de mundo que constituem o viver cotidiano de Itapuã regido pela alegria e sua transcendência.

Nos aproximamos da epistemologia compreensiva, através do nosso convívio com o professor Muniz Sodré na Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Trata-se de outra perspectiva metodológica fundamental à nossa abordagem no campo da Educação, Comunicação e Comunalidade Africano-Brasileira².

Muniz brindou-nos com uma abordagem que apresenta um pensamento original, que recusa o lugar comum, equivocado, o óbvio ou mesmo tautologismos que fixam metanarrativas sobre a existência, devorando a

ousadia das elaborações mais profundas do conhecimento vinculado às comunalidades que expressam a dinâmica social brasileira. Sobre isso, Muniz Sodré (2001, p. 10) certa vez comentou:

[...] Mas o que é filosofia no Brasil? Certo, eu também estudo Heidegger, Hegel, Platão, adoro esses caras ,mas acho que se você ler realmente os grandes filósofos, independente da academia,você constata que eles estavam preocupados com a cidade deles, digamos assim.Acho que você só pensa originalmente quando o faz radicalmente, a partir de suas raízes, o que a academia no Brasil não ousa fazer.

É dessa sua ligação profunda com sua territorialidade, seu solo de origem que Muniz Sodré nos aproxima das “Estratégias Sensíveis”, onde explora uma densa abordagem filosófica, capaz de estabelecer, uma “epistemologia compreensiva” própria para o universo comunicacional e dele, compreender os modos de sociabilidade que atravessam o nosso tempo.

Estratégias Sensíveis é um desdobramento das infinitas linguagens e vivências acumuladas por um bom capoeira, discípulo de Mestre Bimba, que logo cedo percebeu que Muniz Sodré tinha talento e “ginga” para lidar com as línguas estrangeiras dando-lhe o nome de “Americano”.

| 176 |

É gingando nos interstícios e fissuras da Razão de Estado, superando as tensões e conflitos característicos da panacéia e utopias ciberculturais, que Muniz Sodré realiza uma travessia empírico-reflexiva fascinante, onde intercambia o clássico pensamento grego, a vida virtual com a complexidade de linguagens que a constitui, e o universo simbólico próprio da cosmovisão africano-brasileira. Essa travessia ou “manha”, como quer o vocabulário da capoeira, é que irá imprimir um pensamento filosófico singular, aplicado à Comunicação.

Aqui a metáfora: “ê mundo dá volta câmara, ê volta no mundo camará” é apropriada porque a todo momento Muniz Sodré vai nos lembrar dos ciclos do tempo, que marcam a ontológica diversidade humana e neles as utopias da modernidade e a sua pretensa idéia de controlar o destino, a vida e a morte.

Tanto a origem quanto o destino fossem afastados da visão moderna; a primeira foi reduzida a datas históricas, o outro a um plano econômico. A ritualização desapareceu. Continuamente nos preocupamos com a nossa origem e com o nosso

destino, só que esta preocupação permaneceu a nível individual. Isto explica a força da psicanálise a partir do século XIX. A psicanálise não fala de outra coisa senão disto. Assim, tudo o que se refere à origem e ao destino entrou para os subterrâneos da racionalidade... O mistério é aquilo que se silencia: O Ocidente deve calar-se a respeito do mistério da origem e do destino porque a racionalidade histórica não lhe permite que fale a respeito [...] (SODRÉ, 1996, p. 23).

Assim como gingando na capoeira, apelando para a linguagem da roda e o jogo que ela anuncia, repertórios viscerais da vida, veremos que o exercício de pensar o campo semântico das “estratégias”, *tônus* dessa abordagem, também vai estar impregnado da “ginga” teórico-metodológica necessária para as nossas análises.

A roda potência do espaço-tempo cósmico da capoeira, assume metaforicamente no contexto acadêmico-científico uma (re)criação original a qual o Muniz denominou de “epistemologia compreensiva” de onde brota horizontes de questionamentos, interrogações e proposições filosóficas sobre Comunicação que primam em estabelecer modos de expansão de valores e linguagens que marcam profundamente a nossa formação social brasileira.

| 177 |

Nas “estratégias sensíveis”, o jogo cria a roda, a roda cria o jogo, o mundo dá volta, volta no mundo... E o que é a roda?

Não é nada, não é nada, a roda. Se o vazio ou o traço? Bom, do vazio Deus fez este mundão todo. Não é nada o traço? Mas a criatura só existe quando deixa marca, traça. Para mim, o traço, o vazio, a roda é tudo. Não é nada, não é nada, é tudo. Gosto, moço. Nela meu corpo é meu – parece que nele nem corre sangue, corre mel. Meu corpo, meu corpo/foi Deus quem me deu/na roda da capoeira/Rarrá!/grande e pequeno sou eu. Meu nome é Santugri, moço. Posso dizer que o nome está ligado a meu segredo. Muito mais não posso contar, nem se quisesse, porque eu mesmo não sei. Mas posso dizer, isto sim, que este meu nome foi causa de mudança.

Foi minha sorte moço, pois o som dessa palavra casava fácil com meu corpo, repercutia bem na roda. Santugri [...] faz parte de mim, queira ou não. Passarinho não canta por gosto, canta por obrigação. Eu jogo capoeira por cerimônia, por destino. É minha sina, minha sorte. Morrendo, moço, não quero ir pra lugar nenhum- a roda é meu paraíso (SODRÉ, 1988, p. 15).

É no universo ético-estético da roda, que transborda a regência da alegria, princípio seminal da *arkhé* africano-brasileira.

Associação Crianças Raízes do Abaeté
Instituição que integra um dos pontos de cultura de Salvador que tem parceria com o Programa Descolonização e Educação PRODESE CNPq/UNEB



Foto: Ronaldo Martins

A dinâmica do jogo

As estratégias caracterizam fundamentos profundos de jogos e vão ser interpretadas como uma arte que envolve astúcia, criatividade, improvisos, sensibilidade, afeto, mas também um planejamento arduo do início ao fim da ação, sem se tornar refém dos detalhes – tática – que o cercam.

Então, a dinâmica discursiva que estrutura o jogo da comunicação não se reduz à “racionalidade lingüística” nem tão pouco às “lógicas argumentativas da comunicação”, mas a radicalidade das “estratégias sensíveis”, que apelam para a infinitude de combinações de linguagens que agem:

[...] afetivamente em comunhão, sem medida racional, mas com abertura criativa com o outro, estratégia é o modo de decisão de uma singularidade. Muito antes de se inscrever numa teoria a dimensão do sensível implica uma estratégia de aproximação das

diferenças-decorrente de um ajustamento afetivo, somático, entre partes diferentes num processo, fadada à constituição de um saber que, mesmo sendo inteligível, nada deve à racionalidade crítico-instrumental do conceito ou às figurações abstratas do pensamento (SODRÉ, 2006, p. 10).

É certamente difícil para nós, acostumados a razão universal que funda a História e Geografia civilizatória do ocidente, acolhermos referências comunicacionais que transcendam as fronteiras entre *logos/razão* e *pathos/paixão*. Na verdade, essas fronteiras constituem dicotomias que institucionalizaram campos semânticos perversos, a exemplo das classificações que sobredeterminaram o destino de muitos povos considerados “pagãos”, “primitivos”, “selvagens”, “não humanos”... “Nessa dicotomia, a dimensão sensível é sistematicamente isolada para dar lugar à pura lógica calculante e à total dependência do conhecimento frente ao capital” (SODRÉ, 2006, p. 12).

Exemplos como esse, talvez, nos levem a pensar numa nova “Cidade humana” como se refere Muniz Sodré, que identifica no âmbito de novas tecnologias do social, modos de sociabilidade envolvendo os planos intelectual, territorial e afetivo que rompem com a oposição *logos* e *pathos*.

| 179 |

Ora, há infindáveis horizontes de tecnologias envolvendo informação, comunicação, imagem que transgridem o acervo clássico do conhecimento institucionalizado pelo poder de Estado, estabelecendo de modo radical outra possibilidade cognitiva. Mas como isso é possível?

[...] A afetação radical da experiência pela tecnologia faz-nos viver plenamente além da era em que prevalecia o pensamento conceitual, dedutivo e sequencial, sem que ainda tenhamos conseguido elaborar uma práxis (conceito e prática) coerente com esse espírito do tempo marcado pela imagem e pelo sensível, em que emergem novas configurações humanas da força produtiva e novas possibilidades de organização dos meios de produção (SODRÉ, 2006, p. 12).

Mas fiquemos atentos sobre a aproximação progressiva entre a vida e a tecnologia. Na base desse universo comunicacional está anunciada uma bios-virtual, isto é, uma vida virtual que impõe “outra cultura”, alicerçada na globalidade tecnoeconômica, que através da dimensão da imagem, do afeto e do sensível, produz sujeitos de mercado adaptáveis à formação do “capital humano”.

O universo imanente: o bios-midiático

A perspectiva que nos intriga na ambiência comunicacional: a bios-virtual condensa o espaço-tempo à técnica que estrutura a vida social submetida a territórios imateriais, simulacros da existência em sintonia com o mercado, o novo capital. O impacto é a institucionalização de uma: “comunidade afetiva de caráter técnico e mercadológico, onde impulsos digitais e imagens se convertem em prática social” (SODRÉ, 2006, p. 99).

As sociedades contemporâneas sobredeterminadas pelo bios-midiático e a efervescência dos seus territórios imateriais desdobramento das tecnologias da informação, recebem os sopros de um universo comunicacional *stricto sensu* “indicial”.

Sobre ele há superposições de índices, signos, (imagem), dígitos, símbolos (sistema lingüísticos) relacionados a formas de transmissão de saberes e informações que caracterizam uma nova interação humana com o mundo ou os mundos que se apresentam.

O desafio, ou a grande questão que se impõe a essas formas culturais vinculadas a “circulação indicial” é que:

[...] o índice configura-se como o signo mais adequado a um novo tipo de relação social carente de dimensões de profundidade semântica ou de valores éticos ordenados, em que predomina, no lugar da clássica ‘interioridade’ psíquica ou do sujeito definido por um ponto de vista estratégico, a pura contiguidade relacional das redes midiáticas ou cibernéticas (SODRÉ, 2006, p. 109).

Como recurso metodológico apresentamos dois mitos fundadores da civilização ocidental para que entendamos a nova linguagem comunicacional contemporânea, onde o sentido da visão continua em cena, mas a tatilidade assume importância. Ambas intercambiam-se introduzindo um novo campo de sensibilidade.

O mito nos conta que Narciso, filho do Deus Cefiso e da ninfa Liríope, recebeu a advertência do advinho Tirésias, que viveria melhor se não se olhasse. Quando se tornou adulto, Narciso ficou belíssimo, o que atraía a atenção e desejo de muitas moças e ninfas. Mas Narciso mantém-se sempre insensível ao amor, o que provoca a ira das mulheres que pedem vingança a Nêmeses. Um dia Narciso inclina-se numa fonte para beber água, e vendo o

seu rosto refletido fica enamorado. Desse dia em diante, ele passa a ficar indiferente ao mundo e constantemente passa a admirar a sua própria imagem até morrer.

O mito de Narciso mostra o quanto ele é indiferente à sociabilidade, à troca com o outro, à doação recíproca. Ele não aceita o outro corpo, o corpo da ninfa, e entrega-se à troca com sua própria imagem, e é punido por denegar a presença do outro e ter uma atração absoluta por si próprio. Narciso mata a verdade de si mesmo e morre em sua própria imagem. O mito chama atenção que “[...] a deriva descontrolada das imagens leva à morte do humano, identificado com a mediação simbólica” (SODRÉ, 2006, p. 111).

Outro mito importante para a nossa análise sobre a bios-virtual é o de Édipo, que nos faz refletir sobre a onipotência da bios-midiática que lineariza, estabelecendo taxionomias, simulacros, saturando todos os espaços que cria.

A história de Édipo é interessante, pois marca:

[...] o poder do Ocidente exatamente porque expõe a pretensão de um olhar universal. Édipo-Rei é uma tragédia da visão-ele pode ver tudo, mas não se vê. Ao cegar-se, no final, interiorizando a sua visão, ele ainda está na pretensão de tudo ver, mesmo na escuridão. É essa onipotência edipiana que estrutura o mundo Ocidental que arma o olho funcionalizando-o em termos eficazes, de todos os recursos possíveis, para se investir da veleidade de um poder de visão universal (SODRÉ, 1984, p. 17).

| 181 |

Portanto, a cegueira é capaz de desenvolver outras sensibilidades que promovem experiências de aprendizagens especiais, pois se “vê mais” através das sensações táteis, olfativas, auditivas e gestuais, todas intercambiáveis que (re)orientam de modo radical as práticas sociais.

Daí emergir:

[...] a sensorialidade do indivíduo, capturada pelas exigências técnicas do controle cibernético, para que aprenda índices (setas, figuras, palavras) necessários à construção de uma espécie de cartografia de trânsito (ou ‘navegação’) na rede... Tateia-se nos itinerários sonoros, visuais e textuais em busca dos índices de conexão ou elos (links). McLuhan tinha plena razão, não fez mero jogo de palavras, quando se referiu a ‘mensagem’, e não a mensagem, como efeito característico da mídia eletrônica (SODRÉ, 2006, p. 115).

E mais:

[...] No hipertexto ou hiperfídia, onde se hibridizam recursos diferenciados como arquivos sonoros, textos, videoclipes, fotos, etc., o usuário trafega em complexos ambientes dinâmicos, espreitado pela possibilidade estésica e manifestadamente narcísica da vertigem, como bem assinala Machado; ‘o navegante’ está sempre a um passo da vertigem, permanentemente arriscado a se perder no mar de textos (SODRÉ, 2006, p. 115).

Eis, então a proposição de uma epistemologia compreensiva, que sai da ordem do discurso linear-sequencial e irrompe uma análise comunicacional à deriva do repertório de informação que inauguram “novos cenários urbanos de comunicação”, conhecido como *sensorium novo* potencialmente vinculado aos modos de sociabilidade que envolvem os jovens que vivem os valores do mercado transnacional contemporâneo.

Neste panorama, faz sentido a importância da epistemologia compreensiva para a Comunicação, principalmente considerando que:

[...] as tradicionais ciências sociais e humanas sempre procuraram inscrever positivamente o fato (social, histórico, individual) numa ordem de causalidade capaz de levar a uma apreensão objetiva da realidade por meio da interpretação adequada. O desafio epistemológico e metodológico da Comunicação enquanto práxis social, entretanto, é suscitar uma compreensão, isto é, um conhecimento e ao mesmo tempo uma aplicação do que se conhece, na medida em que os sujeitos implicados no discurso orientam-se, nas situações concretas da vida, pelo sentido comunicativo obtido (SODRÉ, 2006, p. 15).

Ao sabor dessa epistemologia compreensiva, que iremos nos aproximar de insondáveis perspectivas que envolvem, por exemplo: os ciclos do tempo, que marcam a ontológica diversidade humana, e neles, as utopias da modernidade e sua pretensa idéia de controlar os destinos, a vida e a morte; a análise no interior das novas tecnologias que representam as dinâmicas de sociabilidade contemporâneas, e no interior delas a predominância da dimensão do afeto e do sensorialismo.

Outro aspecto relevante na dinâmica da epistemologia compreensiva, é o esmaecimento da razão técnico-instrumental característica do pensamento

clássico do Ocidente face a emergência intermitente da estética e da imagem – código fundamental das redes midiáticas – na constituição do bios-midiático.

Muniz Sodré alerta sobre a aproximação progressiva entre a vida e a tecnologia. Na base desse universo comunicacional, está anunciada uma bios-virtual, isto é, uma vida virtual que impõe “outra cultura”, alicerçada na globalidade tecnoeconômica, que através da dimensão da imagem, do afeto e do sensível, produz sujeitos de mercado adaptáveis à formação do “capital humano”.

O mais intrigante: a bios-virtual condensa o espaço-tempo à técnica que estrutura a vida social submetida a territórios imateriais, simulacros da existência em sintonia com o mercado o novo capital. O impacto é a institucionalização de uma: “comunidade afetiva de caráter técnico e mercadológico, onde impulsos digitais e imagens se convertem em prática social” (SODRÉ, 2006, p. 99).

Uma valiosa abordagem também constitui a análise sobre as estratégias sensíveis que compõem o universo comunicacional contemporâneo, é sobre a política como expressão do poder de Estado, que durante muito tempo foi o eixo central da vida social – final do século XIX e primeiras décadas do século XX – hoje saturada, mas insiste em existir através do apelo a estética produzida pela bios-virtual do marketing e da mídia responsáveis por produzir a “democracia cosmética” que sustenta o regime das aparências.

Arkhé Africano-Brasileira: a transcendência na alegria

Nossa abordagem dedicada ao universo comunicacional, tende a enfatizar a alegria como categoria filosófica primordial cuja radicalidade da análise, carrega muita emoção, principalmente por conter no seu âmago o pensamento original ligado ao nosso solo de origem, de modo especial a nossa *arkhé* civilizatória africano-brasileira, e as elaborações profundas do seu sistema de pensamento e universo simbólico com o qual estabelecemos vínculos que alimentam de modo especial nossas iniciativas sobre Educação, Comunicação e Comunalidades. De toda a travessia ou “ginga” que fomos realizando na nossa análise através da epistemologia compreensiva, a culminância está contida na “regência da alegria”.

Na regência da alegria a imanência tão característica da bios-virtual toda a sua extensão tecnoeconômica e racionalidade sîgnica que tende a banalizar a morte, a origem e o destino, vai ser engolida pela transcendência que celebra a vida, os ciclos dos destinos, a dimensão ontológica da diversidade humana marcada pela angustiante procura da compreensão sobre o estar no mundo, no universo, a compreensão do processo dinâmico da existência.

Uma observação pertinente sobre a bios-virtual e a pretensa onipotência que a constitui: “na cultura midiática, tecnologicamente produzida, dependente de causas e finalidades comandadas pelo mercado, há sensação, emoção, vertigem e promessas de felicidade – jamais alegria” (SODRÉ, 2006, p. 222).

Criar alegria, no contexto da epistemologia compreensiva, refere-se ao conjunto de iniciativas sócio-políticas que assegurem às populações o direito à existência plena, à alteridade, a qualidade de vida, o acesso às condições jurídicas que otimizem o exercício da sua cidadania. Esclarecemos ainda que cidadania, na abordagem que desenvolvemos, vai além do significado limitado da *episteme* dos direitos humanos, passando a incluir e contemplar identidades e valores de outros contextos civilizatórios.

| 184 |

As relações simbólicas que constituem a alegria das comunalidades milenares, como a africana, é toda carregada de *arkhé*, princípios inaugurais, origem, começo, *continuum*, dinâmicas de criação-reação, transcendências que orientam o devir-futuro, estabelecendo a relação visceral entre tradição e contemporaneidade.

Desse importante exercício epistemológico envolvendo a regência da alegria, dedicaremos agora a realçar alguns elementos dramáticos que nos permitem a aproximação da singular visão de mundo que faz expandir a complexidade da civilização milenar africana, e nela a territorialidade de Itapuã será a nossa referência.

Para realçar a comunalidade africano-brasileira que imanta a territorialidade de Itapuã, optamos em apresentar um extrato da composição poética *Itapuã portal da nossa ancestralidade*³ que ilustra elementos dramáticos milenares, permitindo uma particular visão de mundo que faz expandir a complexidade dessa civilização, cujo universo mítico-simbólico constitui o discurso e as linguagens da elaboração de mundo africana.

Itapuã simboliza a nossa ancestralidade, portanto, alimenta a corrente sucessiva de gerações que mantém, com dignidade, o legado dos seus antepassados, repõe e expande o universo mítico-simbólico que sustenta as tradições de um povo, suas instituições, organizações territoriais e políticas, valores, linguagens, formas de comunicação através de narrativas míticas, modos de afirmação existencial e sociabilidades.

As imagens/metáforas entrelaçadas no poema, apelam para linguagens que comunicam numa perspectiva cósmico-mítica a presença da alteridade civilizatória africana anunciada como os filhos-peixe, que recria na travessia transatlântica seu patrimônio civilizatório nas Américas, expandindo-o e promovendo os vínculos de sociabilidade que estruturam e mantêm erguida apesar das adversidades, a alegria na territorialidade de Itapuã.

A arqueologia sócio-histórica que vimos realizando no nosso estágio pós-doutoral sobre Itapuã nos remete ao mito fundador de Itapuã, que é a “pedra que ronca”, realçando de modo valioso a presença inaugural da comunalidade tupinambá. Os princípios inaugurais de Itapuã estão completamente envoltos pela temporalidade dos tupinambás e dos povos africanos, que se presentificam organizando e estruturando comunalidades que se aprumam na infinitude do universo simbólico que constitui os mistérios do mar.

| 185 |

Na língua tupi-guarani “ita” significa pedra e “puã” significa choro, gemido: Itapuã. Há também outra interpretação que diz ser Itapuã em tupi, um rochedo que se ergue, a pedra que ergue a cabeça redonda acima das águas na margem do oceano. A pedra possuía uma grande cavidade no seu interior que acumulava ar, e quando a maré “vazava”, produzia um barulho estrondoso que parecia um “ronco”, levando os tupinambás a chamarem-na de Itapuã.

Itapuã é um portal que nos liga a nossa ancestralidade e nos aproxima de perspectivas socioexistenciais milenares valiosas que marcaram o viver cotidiano da comunalidade tupinambá e por extensão a comunalidade africano-brasileira.

Como afirma o Sr. Nilson dos Santos, conhecido como “Pai Velho”, pescador e presidente da Colônia de Pescadores Z-6 que fica – coincidência ou não – em frente a pedra, enfatizou a importância e significado da mesma:

A pedra que ronca é uma referência importante para nós pescadores. Ela estava aqui quando os índios chegaram, os donos

da terra... Depois vieram os pescadores que também encontraram ela e como os índios aprenderam a respeitar... Tá vendo ela com a cabeça de fora? Ela tem muita força! Eu chego a me arrepiar todo... Sempre que passo por ela mostro meu respeito por ela e sei que ela observa e sabe... Ela é um ancestral com certeza!

A composição poética que apresentamos neste texto, procura acolher as elaborações profundas que enfatizam o princípio inaugural que é a pedra, referência legitimada por muitos moradores antigos de Itapuã. Os filhos e filhas de Itapuã como são conhecidos os moradores antigos que nasceram e cresceram ali, sabem e sentem que fazem parte dessa extensão de valores contidos nesse princípio mítico, que é Itapuã, a pedra, aliás toda a comunalidade se identifica com esse imaginário milenar que carrega um significado simbólico profundo que alimenta e dá pulsão de alegria a comunalidade africano-brasileira.

Escutem com o coração e procurem extrair das imagens que alimentam a composição poética, as linguagens seminais cuja transcendência carregam a alegria que rege o universo mítico-simbólico, demonstrando que o conhecimento a ser transmitido vem de tempos imemoriais, isto é, desde que o mundo é mundo.

| 186 |

ITAPUÃ PORTAL DA NOSSA ANCESTRALIDADE

Agô⁴ Itapuã!

Ancestral que anuncia os ciclos da vida, transcendência...

O mar e a pedra

Mar, princípio feminino que carrega o mistério da fertilidade.

Mar, que circula vida e faz expandir a existência.

Mar que percorre as entranhas da pedra despreendendo óvulos, células de bonança e felicidade.

Mar que invade a pedra, agora ventre fecundado.

Mar que imprime força e velocidade nas entranhas da pedra fazendo-a gemer anunciando a origem, o começo o devir.

Mar que anuncia na fecundação da pedra o que há de melhor.

O infinito marca os ciclos da fecundação.
Mar que engravida a pedra transformando-a num grande útero.
Mar circulante que realiza a progenitura cria a descendência.
Mar que transporta os filhos-peixe no interior das ondas às vezes serenas,
outras agitadas.
Mar água salgada que se entrelaça com a água doce corrente dos rios.
Mar que projeta destinos transborda alegria e também dor.
Mar que nos acolhe com a serenidade e carícias das grandes mães ancestrais.



Desenho de Marcelo P. Luz, 2004

A pedra fecundada?
Ah!
É um grande mistério!
Os povos inaugurais da terra das palmeiras, chamam-na de Itapuã.
A pedra que ronca.
A pedra que gemi.
A pedra inquieta.
A pedra que se recusa a calar!
A pedra que atravessa tempos imemoriais.

A pedra que sabe e conta as histórias do lugar.
A pedra extensão de muitas vidas que aqui circularam.
Itapuã ergue a cabeça sobre as águas nas margens do oceano.
Itapuã vê o arco-íris emergindo e retornando a terra...

Os filhos peixes

África!

Esse lugar se liga a Itapuã pelo mar.

Ah! África ventre inaugural da humanidade.

Ah! África mãe dos filhos-peixes.

Os filhos-peixes da África chegam aturdidos, em agonia e sofrimento profundo.

Muito tristes, choram, gritam, lutam, se rebelam...

Não desistem!...

Itapuã de cabeça sempre erguida imponente anuncia a sua presença.

Os filhos-peixes, a vêm, a escutam e se põem a admirá-la.

| 188 | Itapuã acalma-os e lhes transmite a força das grandes Mães que vivem nas águas.

Itapuã convida-os a banharem-se nas águas que os acaricia aplacando a dor e as feridas que carregam.

Os filhos-peixes contam a Itapuã sobre suas línguas kigongo, kibundo, yorubá, ewê.

Eles detêm conhecimentos valiosos acumulados desde os primórdios da humanidade.

Itapuã sorri e se regozija com a vida que volta a florescer através da presença dos filhos-peixes africanos.

Eles fazem roda para celebrar a vida e a alegria que dela emana.

Eles sabem, respeitam e cultuam o segredo do ar, do fogo, das águas, do sol, do vento, das nuvens.

Eles sabem respeitam e cultuam a seiva que circula em cada planta, a plasticidade das raízes.

Eles sabem respeitam e cultuam a textura das sementes e das cascas das árvores.

Eles sabem respeitam e cultuam o odor das folhas, as cores das flores, o sumo dos frutos.

Eles constroem canoas e jangadas que singram a superfície do mar magnificando-o sempre.

Eles tecem redes cujas malhas entrelaçam a vida do mar e da terra.

Eles tem o conhecimento sobre a transformação do ferro.

Eles moram com as árvores e se alimentam dos frutos da terra e dos frutos do mar.

Eles sabem, respeitam e cultuam todas as espécies de bichos da terra, do mar, do ar.

Dessa sabedoria acumulada os filhos-peixe expandem a vida que (re) anima Itapuã.

Os filhos-peixes admiram e reverenciam Itapuã.

Itapuã, portal que carrega o mistério da existência.

Itapuã, portal que fincado no mar transmite força e sabedoria.

Os filhos-peixes reconhecem em Itapuã o portal que os (re)liga a Yemanjá a rainha das águas do mar.

Os filhos-peixes reconhecem em Itapuã o portal que os (re) liga também a Oxum a rainha das águas doces que deságuam no mar.

Os filhos-peixes reconhecem em Itapuã o portal que os (re)liga a Martim Pescador.

Itapuã portal magnífico exuberante das Iyás poderosas, as mães ancestrais, mães dos filhos-peixes.

A existência africano-brasileira e sua continuidade atravessa os tempos de modo imponente e digno.

E Itapuã celebra a continuidade da existência africano-brasileira de cabeça erguida no espaço sagrado que é o mar.

Itapuã portal infinito que incentiva e anima os filhos-peixes para que nunca desistam.

E eles nunca desistiram, nunca, nunca, nunca...

E os filhos-peixes cantam magnificando o portal sagrado.

Ô Igi igi ota omi

Ô Igi igi ota omi ô

Iyá agbá odô

Igi igi ota omi

Ô Igi igi okun maa

A pedra da água é poderosa
A Mãe ancestral
A pedra do oceano

A pedra e o tempo

Ê volta no mundo câmará!
Ê, Ê mundo dá volta câmará!
Itapuã atravessa os tempos que transformam o mar.
Itapuã continua imponente e bela.
Itapuã continua com a cabeça erguida sobre as águas do oceano.
Mas a cada onda que bate nesse rochedo milenar.
Escorregam sobre Itapuã como lágrimas.
Lágrimas que emergem do fundo do mar.
Anunciando tempos que agridem, tempos que maltratam.
Tempos que matam os frutos do mar e da terra.
Tempos que vão sucumbindo lentamente a vida dos filhos-peixes.
Tempos que não permitem sonhos.
Tempos de dor, dor, dor...
Ê volta no mundo câmará!
Ê, Ê mundo dá volta câmará!
Itapuã não ronca!
Calaram Itapuã!
O tempo e o silêncio invadiram as entranhas de Itapuã.
O mar não pode mais circular nas entranhas da pedra.
Itapuã não pode mais gemer anunciando a origem, o começo o devir.
Há um profundo silêncio sobre as águas do mar.
Mas o silêncio não conseguiu destruir o magnífico rochedo fincado no
mar atravessando tempos imemoriais.
Ê volta no mundo câmará!
Ê, Ê mundo dá volta câmará!
Itapuã continua imponente e bela sobre as águas do mar.
Olhem lá!
Itapuã continua com a cabeça erguida sobre as águas do oceano.
Itapuã sinal nos lembrando sempre que é preciso celebrar a expansão da vida.

Itapuã a pedra que mesmo em silêncio continua anunciando. nascimento, vida, morte, renascimento...

Itapuã que mesmo em silêncio continua encorajando e acalentando os filhos-peixe nas suas travessias pelo mar.

Itapuã portal infinito fincado no mar, entrelaçando águas doces e salgadas clamando pela celebração da vida, da alegria e da harmonia.

Olhem lá!

Itapuã portal dos destinos, dos mistérios sobre o existir, re-ligare, transcendência.

Itapuã aqui, agora e sempre portal que nos religa a nossa ancestralidade nosso solo de origem.

Ê, volta no mundo câmará!

Ê, Ê mundo dá volta câmará!

Mo dupé⁵, itapuã

Pelo generoso legado que nos faz (re) encontrar o nosso solo de origem...

Itapuã portal da nossa ancestralidade se abastece do discurso próprio, das elaborações simbólicas profundas das pessoas que nasceram em Itapuã e que tem uma relação visceral com essa territorialidade. Assim, Itapuã a “pedra que ronca”, atravessa os tempos se insurgindo insistindo no direito à existência daqueles/as que se alimentam dos valores que constituem o patrimônio africano-brasileiro. O “ronco” de Itapuã é uma metáfora que carrega as projeções socioexistenciais dos povos que foram agredidos pelas relações coloniais e de expansão do capitalismo industrial.

O ronco de Itapuã ganha importância e atravessa os séculos anunciando, bradando, denunciando as atrocidades cometidas pela expansão colonial e neocolonial, como também suas formas de recusa às políticas socioeconômicas que tentam aniquilar a pulsão comunal de base africana contemporâneas.

O mar que abriga a pedra Itapuã, é um espaço sagrado, imponente, pleno de mistérios, do imponderável. É preciso respeitá-lo e a relação com ele se faz através de linguagens míticas que ritualizadas apelam para as forças cósmicas que o constitui. Os princípios de ancestralidade que inauguraram a territorialidade de Itapuã, a exemplo da “pedra que ronca”, caracteriza o repertório mítico dos tupinambá que habitaram Itapuã e os africanos que herdaram o princípio inaugural da pedra atualizando-o até os nossos dias.

Nesse e universo simbólico entram as oferendas para Yemanjá e Oxum princípios das águas, de suma importância para prover o êxito dos ciclos da pesca que sustentam a expansão comunal.

Itapuã portal da nossa ancestralidade portanto, magnifica as presenças das comunalidades tupinambá e africana, abrindo perspectivas de afirmação do princípio de ancestralidade que dinamiza o estar no mundo de muitas comunalidades na Bahia, portadoras de sabedorias milenares, como temos vivenciado em Itapuã.

Itapuã se atualiza e vive, intensamente, no coração daqueles/as que integram as comunalidades africano-brasileiras imantadas pela pulsão de um repertório iniciático de aprendizagem e elaboração de conhecimento, cuja dinâmica é envolta pelo “ronco” simbólico da pedra, que metaforicamente usamos aqui para representar *a alegria e sua transcendência*.

Ver Itapuã e ouvir seu ronco “ uma observação: só consegue escutar seu ronco aqueles que apelam para o coração “ é sentir a *arkhé* da civilização africano-brasileira, canais de transmissão da sabedoria dos nossos ancestrais, que promovem em cada um de nós a ginga e a alegria que nos mantêm de cabeça erguida, conhecendo, fundando outras perspectivas de leituras sobre Itapuã, celebrando, intercambiando e valorizando profundamente as diversidades, sobretudo desse solo de origem eminentemente africano.

Itapuã “a pedra que ronca”



Foto: Acervo do autor

Nos aproximamos de um universo comunicacional, característico das comunicações tradicionais vinculadas a ancestralidade africano-brasileira, tudo é singular, pois está embebido de mistério, do sagrado, da imponderabilidade que envolve vida e morte, o infinito que no aqui e agora se descortina de modo intermitente sob a regência da alegria.

Notas

¹ SODRÉ, 2006.

² Abordagem desenvolvida no nosso estágio pós-doutoral na Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

³ Este poema, apresentado aqui com alguns trechos é uma criação desenvolvida no âmbito do estágio pós-doutoral da autora e constitui o conjunto de material didático-pedagógico que está sendo produzido com exclusividade para atender crianças e jovens da Associação Crianças Raízes do Abaeté em Itapuã que tem parceria com o Programa Descolonização e Educação (PRODESE) CNPq/UNEB.

⁴ Pedir licença na língua yorubá.

⁵ Eu agradeço ou obrigada na língua yorubá.

Referências

SODRÉ, Muniz. *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*. Petrópolis: Vozes, 2006, 230 p.

SODRÉ, Muniz. Entrevista. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 4 mar. 2001. Caderno Valor, p. 10. Entrevista concedida a Mariluce Moura.

SODRÉ, Muniz. O Solo de Origem. In: LUZ, Narcimária (Org.). *Pluralidade Cultural e Educação*. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia; Edições SECNEB, 1996. p. 18-27.

SODRÉ, Muniz. *A Máquina de Narciso*. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 17.

SODRÉ, Muniz. *Santugri*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988. p. 15.

O X que Rasura *la Amistad*

dois filmes e dois passados
(im)perfeitos da nação

Marcos Botelho

Para tratar da vigência etnocêntrica e da resistência cultural na recente pedagogia visual, escolho aqui duas superproduções cinematográficas norte-americanas: *Amistad*, de Steven Spielberg, e *Malcolm X*, de Spike Lee. Aproximando esses dois filmes do gênero épico-histórico, procuro caracterizar certas estratégias enunciativas na trama entre narrativa fílmica, narração da nação e identidade cultural. Isto porque hoje é fato pedestre que as mediações estão no cerne da produção das identidades, assim como a cultura massiva é um lócus dos mais importantes nas negociações produtivas das diferenças. Com suas especificidades e sua força de convencimento, as imagens fílmicas podem ser tanto o lugar residual do poder ideológico, quanto um meio de agenciamento de histórias a contrapelo.

Robert Stam articula o aparecimento do cinema ao auge das expansões dos impérios europeus, numa “época em que a Europa tinha ascendência sobre grandes extensões de território estrangeiro e hostes de povos subjugados”. Conforme o crítico, “o cinema como contador de histórias do mundo por excelência era [é] o veículo ideal para transmitir as lendas de nações e impérios [...], assumindo assim um papel decisivo no fomento das identidades”. O autor lembra ainda que, além da ubiquidade dos mídias e da fácil circulação proporcionada pela globalização, as imagens cinematográficas têm uma vantagem em relação à literatura: elas podem até mesmo prescindir da alfabetização “letrada” do espectador e, “como entretenimento popular, [são] mais acessíveis que a literatura” (XAVIER, 1996, p. 201).

Aproveito para lembrar algumas representações residuais do imaginário neo-imperialista assentes nos filmes que tematizam, por exemplo, surtos epidemiológicos ou a África, como *Epidemia* (Outbreak), *Ébola*, *Congo* etc., assim como a maioria dos filmes que tratam da origem da AIDS. Invariavelmente tais filmes têm como pano de fundo o continente africano, representado como um grande exportador de doenças, macacos infectados e migrantes famintos. Mesmo que alguns desses filmes não sejam totalmente ambientados na África, como ocorre com *Epidemia*¹, o continente está latente e representado como a origem dos vírus avassaladores que ameaçam a saúde ocidental. Neles, a África é invariavelmente a locação do prólogo, portanto, o começo e a origem. Como sempre, um herói, geralmente um médico-militar adestrado na guerra contra invasores visíveis e invisíveis, é acionado para impedir, com seus *gadgets* e armas sofisticadas – muitas delas biológicas –, que o mal africano atinja alguma asséptica e tranqüila comunidade (leia-se a América do Norte e a Europa Central). Descendo ao coração das trevas, e em meio a safáris, ataques de “canibais”, monstros pré-históricos, terrenos minados, dinossauros, guerrilheiros sanguinários e crocodilos gigantes, personagens heróicos tentam salvar a vida e a alma dos nativos africanos. Nesse processo violento de invenção do mundo africano – o Continente Negro no imaginário ocidental – os discursos coloniais e eurocêtricos consolidam uma “estrutura de referências e atitudes” em relação à África, quase sempre vista como unidade político-cultural, “selvagem” e alijada de complexidades.

A ação executiva é sintomática em muitos filmes euro-americanos que representam as margens do mundo. Por isso a entronização sem pruridos de figuras centrais da administração nacional – como os presidentes-heróis, os agentes do FBI e da CIA, os funcionários da saúde, os militares, os rambos intervencionistas, os missionários e religiosos abnegados – parece ser tão “normal” e sem questionamentos. A representação de figuras estatais, mostradas em ações individuais em países distantes, cria uma identificação nacional centrada no poder, na superioridade e na solidariedade das nações imperialistas. O indivíduo, no caso o heróico *self made white man* a serviço dos interesses (neo)coloniais, é encarregado de salvaguardar o sistema e o Estado-nação que ele representa e aos quais pertence. Segundo Said (1995, p. 397),

a centralidade cria narrativas semi-oficiais que autorizam e desencadeiam certas seqüências de causa e efeito, impedindo

ao mesmo tempo que surjam narrativas em sentido contrário. A mais comum é a velha seqüência de que os Estados Unidos, uma força do bem no mundo, levanta-se sistematicamente contra os obstáculos postos por conspirações estrangeiras, ontologicamente ‘más’ contra os Estados Unidos.

Um exemplar de visão neo-tarzanista e paternalista da África – no caso do *topos* do retorno a ela – é *Amistad*, filme dirigido por Steven Spielberg, em 1997, cujo roteiro de David Franzoni foi posteriormente romanceado por Alexs Pate. Spielberg retoma a “história real” do motim ocorrido a bordo do navio negreiro espanhol *La Amistad*, em 1839. Envolvendo cerca de 40 homens e mulheres, a revolta é liderada por Cinqué, um monumental “herói africano”, da etnia mende, que havia matado, literalmente no quintal de sua choupana, um leão a pedradas. No navio, Cinqué consegue retirar um prego do assoalho, com o qual desmonta seus grilhões, iniciando, entre os trovões de uma tempestade tropical, a revolta africana. Os amotinados tentam voltar à África, mas, como não conhecem as técnicas de navegação, são enganados pelos pilotos, que mudam a rota da embarcação. Num tom descritivo de “perversidade naturalista”, as seqüências iniciais do filme, passadas nos porões do navio negreiro, insistem nos efeitos de choque das imagens de torturas e castigos sofridos pelos escravos – incrivelmente próximas às cenas de *Navio Negreiro*, de Castro Alves –, reforçando o martirologio e o mito da imparcialidade dos escravos. Nessa seqüência, todo o aparato ilusionista do naturalismo hollywoodiano impõe-se em nome da monumentalização fílmica da história:

o sofrimento dos africanos escravizados, seviciados e humilhados surge como metáfora do confronto da humanidade contra a desumanidade dos negreiros [...] A travessia é mostrada como o Holocausto dos negros, absurdo tornando-se real, uma súbita ausência de Deus, fazendo predominar o mal absoluto. Como luta política e ética, uma visão, sem dúvida eficaz, com a qual este autor compartilha seus valores básicos. Como proposta fílmica para reflexão histórica, entretanto, fica muito problemática, pois as condições sociais, ideológicas e históricas que possibilitaram que os atores do “mal absoluto” tivessem tanto papel na história, ficam sem equacionamento, diluindo e isolando a cadeia de culpas e responsabilidades [...] A estratégia de monumentalização fílmica da história, justamente por ser

bem-sucedida, consegue ocultar sob uma narrativa épica, as contradições históricas da democracia liberal nascente (NAPOLITANO, 2007, p. 74).

Após a “rebelião”, o navio *Amistad* é interceptado e sua “carga” rebelde – os africanos comprados na Fortaleza de Lomboko, na Serra Leoa – é levada para os EUA. Lá, com a ajuda do abolicionista Theodore Joadson e do advogado Roger Baldwin, o grupo torna-se alvo de uma querela jurídica internacional, envolvendo interesses políticos da Inglaterra, Espanha e Estados Unidos. O presidente americano Martin Van Buren quer punir os presos para ganhar votos no sul do país, o que leva o ex-presidente John Quincy Adams – outro “herói presidencial” do cinema americano – a defender os africanos. Está apresentada, portanto, a camada discursiva que confere “sentido ideológico renovado à narrativa fílmica de *Amistad*: o encontro da tradição de luta pelos direitos civis, devidamente institucionalizados, com o trauma do Holocausto, nesse caso, o Holocausto africano” (NAPOLITANO, 2007, p. 70). A divulgação do filme e a contracapa do romance de Alxs Pate não têm pruridos quando definem *Amistad* como sendo “a história de homens e mulheres que procuram a verdade e a defesa dos princípios básicos da Constituição Americana”.

| 198 |

Imaginado como bravo, puro, ingênuo, mas “inteligente” e vítima das circunstâncias, Cinqué, líder natural dos rebelados, é a própria imagem idealizada do africano, a reencarnação do mito do bom selvagem com pele negra e do homem natural. A revolta de Cinqué é instintiva, ele se defende da escravidão como se defendeu do leão na África: como um selvagem valoroso, digno, orgulhoso que não fere a *doxa* dos ideais que compõem o imaginário nacional norte-americano, pois “qualquer traço de luta coletiva e impessoal se agrega às qualidades e características dramáticas do personagem, individualizando a ação e a consciência” (NAPOLITANO, 2007, p. 71). Sua história de resistência, que ocupa apenas o pequeno prólogo da história, torna-se secundária quando o heróico ex-presidente americano passa a protagonizar a narrativa e a defender a “sagrada liberdade americana”.

Quincy Adams deixa a tranqüilidade do seu recolhimento para advogar em nome do “pedido de justiça” dos escravos insurretos perante a Suprema Corte Americana. A partir da entrada de Adams, a narrativa se transforma num típico “filme de tribunal”, com suas indefectíveis interpretações legalistas

dos princípios da Constituição Americana, a mesma que, na época, acolheu e legitimou leis segregacionistas contra os afro-americanos. O ex-presidente, vivido por Anthony Hopkins, é alcunhado como o “leão da justiça”. Durante as apoteóticas performances em um “tribunal imóvel”, Adams fala “com voz clara e forte [e] podia fazer tremer as vigas se necessário ou podia ser tão suave e doce quanto um homem de oitenta e sete anos pode ser” (PATE, 1998, p. 190) – qualquer semelhança com a nossa “Águia de Haia” é mera coincidência. O filme dialoga com aquilo que Daniel Boorstin, analisando a tendência declamatória da literatura americana na primeira era nacional, chama de “grandes discursos” pedagógicos e moralizantes, os quais eram amplamente conhecidos como “as alavancas da história e as fórmulas da determinação americana”. Daniel Boorstin ressalta ainda que a

palavra falada, mesmo no período colonial, teve um lugar peculiarmente proeminente na América. Os puritanos colocaram o púlpito no lugar do altar; seus grandes discursos eram sermões. Conforme a nação empenhava-se por autoconsciência, o orador – o homem falando a, ou para, ou com sua comunidade – adquiria um papel mítico (BOORSTIN, 1997, p. 101).

| 199 |

Daí que a voz de Adams, no filme, é tonitruante como a do Deus que salva os “escolhidos” e abre o Mar Vermelho em *Os Dez Mandamentos*. Ela é amplificada por ser oriunda da utopia e das fantasias das diferenças unificadas por uma ordem jurídica nacional². Embora etnicamente Outro, Cinqué, por lutar pela liberdade, torna-se

um membro virtual da comunidade democrática norte-americana, conforme a representação fílmica. Os abolicionistas o defendem, os cristãos rezam por ele, o advogado branco e liberal defende sua liberdade, como um cidadão igual aos outros. Portanto, as diferenças raciais, religiosas e de classe, são aparadas no ideal liberal-democrático. Mesmo sendo “outros” em relação àquela sociedade, ela os acolhe ao seu modo, e torna-se o palco neutro e justo de uma disputa mundial. Como corolário da democracia, o filme destaca a isenção da Justiça norte-americana, mais justas do que outras justiças, resistindo mesmo às pressões políticas que partem da Presidência da República (NAPOLITANO, 2007, p. 72).

Enfim, como já era esperado, o herói americano, deus *ex machina*, consegue “inocentar” o grupo de Cinqué, o qual pode voltar à África “tocado” pelo espírito

de civilidade cristã e democracia ocidental. Com efeito, o que prevalece em *Amistad*, sob o manto sublime da representação melodramática e na dialética entre memória e esquecimento, é que a liberdade do retorno é “doada” ao *escravo* pelas mesmas leis e interesses que justificaram a sua captura na África.

Em *Cinema: Imagem-movimento*, Deleuze diz que parte do cinema americano, uma das dobras modernas da épica, filmou e refilmou sempre o mesmo filme fundamental, que narra o nascimento de uma nação-civilização, cuja primeira versão foi dada pelo “pai do cinema moderno”, D.W. Griffith. Deleuze argumenta que o cinema americano tem

em comum com o cinema soviético a crença numa finalidade da história universal, aqui a eclosão da nação americana, lá o advento do proletariado. Mas nos americanos a representação orgânica não encontra, evidentemente, desenvolvimento dialético, ela é, sozinha, toda a história, a linhagem germinal da qual cada nação civilizada se destaca como organismo, cada uma prefigurando a América (DELEUZE, 1985, p. 186).

| 200 | Em *Amistad*, a vigência do etnocentrismo iluminado pode ser percebida quando este tende a minimizar as práticas opressoras ocidentais, considerando-as contingentes, apartadas do presente e superadas pelos ideais de igualdade democrática. Assim, suprimidas as diferenças e esquecidas as marcas da história, negros e brancos estão protegidos pelo mesmo “teto constitucional” e apresentados como pertencentes a uma mesma e pacífica família nacional. Há, no filme, um desejo de alinhar os escravos aos valores humanistas dos brancos, pelo caminho do reconhecimento dos valores “humanos universais” do Outro. Mas, por conta desse nó historicamente inconciliável, o diálogo não é polifônico, permanecendo o Outro enquanto objeto do cercado das leis que o mantêm cativo. Por isso, Cinqué é libertado, mas permanece preso na mesma zona hierárquica onde sempre esteve: da tribo “primitiva” (o paraíso) para o porão do navio (o inferno); deste para a prisão (o purgatório) e desta de volta para a sua “barbárie”. No que concerne à representação do africano em *Amistad*, há uma correção apenas parcial: Cinqué está livre, mas por aquilo que ele tem de “americano” e cristão. Não podemos nem afirmar que os heróis do filme sejam Cinqué e os africanos rebelados, mas sim os ideais democráticos americanos encarnados em seus advogados e suas

crenças na letra das leis. A despeito da vontade de abordar o tema da escravidão negra, tema pouco explorado no cinema, *Amistad* é, no final das contas, um filme de tribunal, um “baile à fantasia no cercado jurídico” da Justiça Americana, conforme Fredric Jameson. No epílogo, sob a *magic light* do pôr-do-sol e a música sinfônica de John Williams fundida a cânticos africanos, a volta à África se dá num clima de vitória redentora, a qual, pelo apelo à beleza plástica e à matriz do melodrama clássico, estetiza de maneira dramática a repressão e a escravidão, conservando intactas as convenções românticas das fábulas morais que orientam a pedagogia da nação.

Agora tomo aqui, de maneira contrapontual, o *Malcolm X* – e alguma coisa do *Faça a coisa Certa*, outra obra de Spike Lee – apenas para dar visibilidade à vigência contradiscursiva de uma arte cinematográfica também produzida em Hollywood e participante da mesma formação discursiva da nação, mas que age dentro da “barriga da fera” e questiona as concepções no interior das representações nacionais.

Spike Lee começou a despontar no cinema americano durante os anos de 1980, na mesma época em que Hollywood aderiu à administração neoliberal e à política de Ronald Reagan, lançando novos guerreiros épicos como *Rambo*, *Cobra*, *Conan* e outros. Apropriando-se dos meios de produção de massa e reescrevendo gêneros e sintaxes mais agregadores do cinema (musicais, comédia romântica, ação, melodrama etc.), os filmes de Lee representaram fortes intervenções no sistema cinematográfico americano, e tocaram

em pontos cruciais dos problemas de raça, sexo, sexualidade, classe e política racial, constituindo uma exploração cinematográfica irresistível da situação dos negros na sociedade americana contemporânea e das poucas opções políticas que eles têm à disposição na atual organização social” (KELLNER, 2001, p. 204).

Utilizando-se da cultura midiática para produzir discursos contrapontuais à cultura racial nos Estados Unidos, o *Malcolm X* de Spike Lee inscreve-se na tradição do filme histórico americano (épico-realista) – mesmo gênero de *Amistad* – para desconstruir seus mandamentos e preconceitos embutidos, agenciando formas de resistência e identidades contestadoras. Após fundar sua própria produtora, a *40 Acres and a Mule Filmworks* (quarenta acres e uma mula era a cota indenizatória dada a cada negro após o fim da escravidão nos EUA), Lee passou a dirigir filmes e a escrever sobre os problemas da

identidade negra e das “coisas certas”, as estratégias políticas para o exorcismo da opressão da cultura dominante sobre as comunidades afro-americanas.

A proposta política de Lee é realizar filmes “sobre a experiência urbana dos negros a partir de uma perspectiva negra”, transcodificando discursos, “estilos e convenções dessa cultura, que afirma a especificidade da experiência negra e suas diferenças culturais em relação à cultura branca dominante” (KELLNER, 2001, p. 206). Devido à frequência polêmica e politizada de suas obras, Lee problematiza as imagens predominantes dos negros no cinema americano, provocando leituras discrepantes e reações divergentes, tanto por parte dos intelectuais afro-descendentes quanto dos liberais brancos. As ambigüidades do pensamento político de Lee despertam reações nos críticos de cinema, geralmente marcadas por exageros que acabam descortinando, às vezes involuntariamente, o enrustido reacionarismo étnico típico da política liberal americana. O cineasta é, muitas vezes, “acusado” de “racismo ao contrário” ou “racismo negativo”. Lee, porém, sempre alinhou as propostas da não-violência, o caminho indicado por Martin Luther King, e o da violência enquanto forças políticas legítimas contra o racismo branco, conforme propunha Malcolm X, como possíveis versões de políticas raciais. Se, às vezes, Lee parece dicotimizá-las e/ou valorizar apenas a sua faceta lute contra o poder, é porque, para ele, ambas são alternativas contraditórias, ora limitadas ora eficientes, mas sempre presentes nas políticas identitárias dos afro-americanos. Em vários momentos de seus filmes, Malcolm X e o Reverendo King aparecem unidos. Em *Faça a Coisa Certa*, após o *riot* que culmina com a destruição da pizzaria italiana, um personagem afixa uma foto de Malcolm X e King lado a lado, afirmando assim a política dos afro-americanos de ver imagens de ídolos negros e de se projetar afirmativamente através delas. Em entrevista, Lee declara:

Malcolm X e King estão sorrindo de mãos dadas. Por isso, quando pus ali aquelas duas referências, não foi uma questão de ou/ou; não para mim, em todo caso; mas apenas uma escolha de táticas. Em minha opinião, eram dois homens que escolheram caminhos diferentes na tentativa de atingir o mesmo ponto de chegada contra um oponente comum (KELLNER, 2001, p. 206).

Mesmo não descartando de todo a possibilidade da violência como arma política eficaz, “o olho por olho”, também o Malcolm X de Lee, após uma peregrinação à África e a Meca, revê parte de suas estratégias de enfretamento e propõe trabalhar junto com os proponentes da não-violência.

Spike Lee não apenas põe em jogo os estereótipos dos negros fixados pelo imaginário branco, mas também os estereótipos negros cooptados pelos próprios negros, assim como os estereótipos brancos coagulados pelos próprios brancos e por negros. Basta assistir a seus filmes para perceber como o racismo circula em rede microfísica, prendendo a todos, sem parecer essencialmente branco ou negro. Em *Faça a coisa certa*, há uma seqüência, “um momento brechtiano”, que ilustra muito bem essa disposição generalizada do racismo. Retomando a função da linguagem como meio de repetição e fixação dos epítetos raciais pejorativos, o diretor interrompe a trama e põe os personagens a encarar a câmera, rompendo a quarta parede e desferindo insultos racistas uns contra os outros, mesmo através de sintagmas aparentemente sem conteúdo discriminatório, já que chamar um imigrante porto-riquenho de “Menudo” ou um italiano de “Pavarotti” pode ser tão injurioso quanto chamá-los de *cucaracha* e *carcamano*. Mookie, o entregador de pizza interpretado pelo próprio Lee, ataca os patrões italianos, chamando-os de “carcamanos, comedores de macarrão, parasitas, bafos-de-alho, enroladores de espaguete, Vic Damone, Perry Como, Pavarotti, Sole Mio, filho da puta!”. O ítalo-americano Pino, racista declarado, mas que tem como seus grandes ídolos artistas e jogadores afro-americanos, devolve os insultos: “dente de ouro, comedor de frango frito, macaco comedor de pão, gorila, corredor, babuíno, jogador de basquete, negro fedorento, pega essa pizza e volta para a África!”. Os porto-riquenhos do gueto atacam os comerciantes coreanos: “seu china, *não-fala-inglês*, quitandeiro, Kung Fu, Reverendo Moon, Olimpíada de 1988, coreano de merda”. Estes, por sua vez, desferem insultos anti-semíticos: “*Faço preço bonitinho*, prefeito Koochie, comedor de rosca com salmão, judeu idiota!”; enquanto um policial branco investe contra os imigrantes hispano-americanos e *nuyroricans*: “comedor de feijão, favelado, ilegal, cabelo lustroso, Menudo, porto-riquenho viado!”. A guerrilha urbano-verbal só é interrompida pela interferência do DJ da Rádio *We Love*, vivido por Samuel L. Jackson, uma espécie de narrador épico brechtiano, situado entre o distanciamento e a interferência direta na narrativa, que grita pelo fim das hostilidades. A cena

mostra, com a ironia e o didatismo típico do teatro épico de Bertolt Brecht, como “as diferenças raciais [são] codificadas na linguagem” (KELLNER, 2001, p. 213) e funcionam como bombas verbais utilizadas pelos diferentes contingentes étnicos numa área de conflito cultural permanente.

Se lidos à luz do paradoxo e da ambigüidade, os filmes de Lee atacam as condições que geram os conflitos e as violências raciais nas grandes cidades. Ou melhor: analisam “o meio social que produz violência e explosões urbanas” (KELLNER, 2001, p. 215). Criticado por fomentar a violência, devido à destruição simbólica da Sal’s Famous Pizzeria no final de *Faça a coisa certa*, Lee desmontou os argumentos ilusoriamente pacifistas da crítica, sublinhando o fato de que os críticos se espantavam e se indignavam mais com a destruição da propriedade privada dos ítalo-americanos do que com a morte do jovem negro assassinado pela polícia, acontecimento que serve de estopim para o distúrbio.

Lee inicialmente estava preocupado em descobrir que condições teriam levado aos assassinatos injustificáveis de jovens negros, incitado pelas mortes de Howard Beach, onde jovens brancos atacavam gratuitamente jovens negros, provocando a morte de um deles. Portanto, Lee parece acreditar que o protesto violento é uma reação legítima ao assassinato insensato dos negros, como talvez o próprio Malcolm X acreditasse (KELLNER, 2001, p. 215).

Em *Malcolm X*, lançado em 1992 e baseado na auto-biografia de X, publicada por Alex Haley, os discursos da não-violência de Luther King e da “dialética negativa” de X se cruzam sob um mesmo símbolo nacional: a bandeira americana. No início do filme, a bandeira tremulante e enfunada (lugar-comum nos filmes semi-oficiais) aparece tomada pelas chamas e cortada por *inserts* de imagens dos distúrbios de Los Angeles, no mês de maio de 1992, e do espancamento de Rodney King por policiais brancos, enquanto ouvimos um inflamado discurso, reivindicando que os negros sejam chamados de “afro-americanos”. A eficácia da nomeação levantada pelo filme, inscrita inclusive no X usado pelo líder afro-americano para marcar a impostura do seu nome “ocidental” e o corte do seu nome africano, revela o desejo estratégico de inclusão das margens da nação no Ocidente, pelo discurso e pela linguagem. Isto porque, o racismo é concebido por Lee também como resultado dos processos lingüísticos de sentidos e construção da diferença. Portanto, deslocar as definições pejorativas das minorias nas linguagens e nas expressões da cultura

não é mera fantasia politicamente correta, mas uma ressignificação política e discursiva; não apenas uma reversão na forma de representação exógena do Outro e da normatização cultural, mas também nas maneiras pelas quais as minorias se imaginam e se produzem.

A seqüência final ilustra a importância pedagógica da construção do “mito” Malcolm X para a auto-identificação dos afro-descendentes, não só norte-americanos, mas também daqueles situados em outros pontos da rede diaspórica. No movimento último, como que a enfatizar a ressonância da figura de X na constituição étnica e política dos afro-descendentes, há um corte para uma sala de aula na qual Nelson Mandela pergunta a várias crianças de grupos étnicos e raciais diferentes seus “nomes próprios”. Estas respondem afirmativamente: “Eu sou Malcolm X!”

Conclusão

Os filmes aqui comentados são apenas alguns exemplos para mapear a importância do cinema na produção das imagens que informam o pertencimento nacional e a auto-reprodução da sociedade. Embora mantenham suas especificidades, tanto *Amistad* quanto *Malcolm X* agenciam releituras paralelas das versões oficiais da história pública americana. Nesse ponto, ambos mantêm-se ligados à longa tradição do gênero histórico hollywoodiano e participam da mesma formação discursiva do nacional: a invenção da identidade social a partir de um ideal de pluralismo cultural, que reconheça a nação para além das barreiras identitárias. Mesmo diegeticamente ambientados em épocas distintas, os filmes partilham um temário comum, notadamente as questões relacionadas às representações étnico-raciais e o papel destas na conflituosa e ambígua composição da nação e da história americanas.

As diferenças entre os filmes, como tentei demonstrar ao longo deste ensaio, estão nas posições enunciativas adotadas pelos cineastas: enquanto Spielberg “abrandar” o racismo pelo retorno ao consensual mito da tolerância original – opção normativa típica dos clichês do melodrama romântico –, Lee investe em representações identitárias que confrontam a ordem consensual e ancoram os problemas raciais no presente histórico, abrindo uma transversalidade rasurante e suplementar na auto-imagem americana. Paradoxalmente, Spike

Lee apropria-se do gênero que melhor narrou os mitos suprematistas da nacionalidade americana, o épico-histórico, introduzindo, nas tramas entre nacionalismo, raça, etnia, memória nacional e narração, os ruídos sígnicos de uma margem da nação.

Esse ato de escrever de volta e a contrapelo a história não implica, contudo, em tentar simplesmente ocupar um “vazio” representacional, incluindo uma presença metafísica no lugar onde há apagamento, mas em manter uma fissura sempre indizível, não-ontologizável, uma margem nômade preenchida, rasurada e esvaziada incessantemente. Daí o X da rasura.

Notas

¹ O filme começa na África, onde um desconhecido vírus letal extermina uma pequena tribo. Convocado pelo Exército americano para resolver o caso, o médico e militar Sam Daniels tem que enfrentar a nova doença. O vírus chega aos EUA, atacando uma pacata comunidade interiorana. Foi trazido da África em um macaco infectado. O doutor Daniels tem de encontrar o animal, descobrir o antídoto e ainda salvar a ex-esposa também infectada pela doença.

² O John Quincy Adams de Spielberg é uma figura heráldica e uma legenda bíblica, como o “Lincoln de John Ford [que] recapitula a história bíblica, julgando tão perfeitamente quanto Salomão, garantindo como Moisés a passagem da lei nômade à lei escrita, do *nomos* ao *logos*” (DELEUZE, 1985, p. 187).

Referências

AMISTAD. Direção: Steven Spielberg. Interpretes: Matthew McConaughey, Djimon Hounsou, Morgan Freeman, Anthony Hopkins, Pete Postlethwaite, Stellan Skarsgard, Nigel Hawthorne, David Paymer, Anna Paquin, Jeremy Northam, Arliss Howard, Peter. Roteiro: David Franzoni/Firth. 1997. 1DVD (152 min), Widescreen, color. Produzido por Universal Pictures.

BOORSTIN, Daniel. Uma Literatura Declamatória. In: ROUANET, Maria Helena (org.). *Nacionalidade em questão*. Rio de Janeiro: UERJ – IL, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Cinema 1 – A Imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

KELLNER, Douglas. *A Cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

MALCOLM X. Direção: .Interpretes: Denzel Washington, Angela Bassett, Albert Hall, Al Freeman Jr, Delroy Lindo, Spike Lee, Theresa Kate Vernon e outros. *Roteiro*: Arnold Perl e Spike Lee Haley. 1992. *Música*: Terence Blanchard. 1DVD (192 min), Widescreen, color. Produzido por Warner Bros. / UIP. Baseado em livro de Malcolm X e Alex.

NAPOLITANO, Marcos. A Escrita Fílmica da história e a monumentalização do passado: uma análise comparada de *Amistad* e *Danton*. In: CAPELATO, Maria Helena... [et al.]. *História e cinema*. São Paulo: Alameda, 2007.

PATE, Alexs. *Amistad*. Tradução Felipe Lindoso. São Paulo: Marco Zero, 1998.

SAID, Edward W. *Cultura e imperialismo*. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SHOAT, Ella, STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica*. Tradução Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

STAM, Robert. Cinema e multiculturalismo. IN: XAVIER, Ismail (Org.). *O Cinema no século*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

Notas para uma história da teleducação no Brasil

o caso INCE (1936-1964)¹

Júlio César Lobo

Quando um dia for escrita uma história da educação à distância no País, um capítulo fundamental deverá ser sem dúvida aquele sobre as origens, as funções e o eclipse do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), criado em 12 de março de 1936 na gestão do ministro Gustavo Capanema (1934-1945), com o antropólogo Edgard Roquette-Pinto, como o seu organizador e primeiro diretor, e o cineasta Humberto Mauro (1897-1983) como seu principal artífice. O ponto de partida para um empreendimento tão complexo como o INCE tem origens bastante remotas. Talvez se possa remontar ao ano de 1910 quando Roquette-Pinto inicia as suas atividades como diretor do Museu Nacional, no Rio de Janeiro, e lá implanta uma filmoteca com o objetivo principal de fazer divulgação científica. O interesse de Roquette-Pinto em montar uma filmoteca, além da finalidade de registro científico, cresce em pioneirismo quando se leva em consideração que, por volta da primeira década do século 20, era incipiente a produção cinematográfica entre nós, como atesta um historiador do cinema brasileiro: “Muitos filmes foram produzidos no Brasil até 1910. Em sua maioria, eram simples registros de acontecimentos sociais ou políticos ou cenas apanhadas em locais pitorescos ou até mesmo coisas tão inevitáveis como o tal trem a chegar” (VIANY, 1978, p. 40).

Ciente de que a filmoteca do Museu Nacional tinha um público restrito aos seus freqüentadores, Roquette-Pinto entendeu que o cinema educativo, que se esboçava, somente funcionaria com eficácia, do ponto de vista da distribuição e da exibição, através da Filmoteca Brasileira, que teria como

função principal interligar a sua produção com a difusão cinematográfica em todos os Estados.

Entre a instalação da Filmoteca do Museu Nacional e a criação do INCE, a teleducação emite seus primeiros sinais. Venerando da Graça faz experiências com o cinema em sala de aula, experiências relatadas na revista *A Escola Primária* (1916-1918). Em 1921, surge um estímulo fundamental para as discussões a respeito dos usos educativos do cinema com o livro *Impressões da Comissão Rondon*, de Amilcar Magalhães. Além do seu caráter argumentativo, essa publicação transcreve trechos dos relatórios de filmagens das expedições Rondon e Roosevelt, além de referências ao trabalho do cinegrafista Luiz Thomas Reis².

Um outro impulso fundamental para a teleducação no País ocorre em 7 de setembro de 1922, durante a Exposição Internacional do Rio de Janeiro: o discurso do presidente Epitácio Pessoa (1919-1922) foi irradiado pelo serviço de rádio-telefone com alto-falantes, instalado numa estação transmissora, no Corcovado, e outra no Morro da Urca. Na noite daquele mesmo dia, uma apresentação da ópera *O Guarani*, de Carlos Gomes, no Teatro Municipal, foi ouvida pelos freqüentadores da exposição.

| 210 |

A demonstração da Exposição Internacional encontra Roquette-Pinto e seus colegas experimentando transmissões de rádio na Academia de Ciências, que funcionava na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Naquele ano de 1922, Roquette-Pinto havia sido levado a estudar rádio-eletricidade, devido a uma pesquisa de Fisiologia. Como uma consequência dessa pesquisa, ele obteve em laboratório, uma pequena fonte de ondas contínuas, iniciando-se assim na telefonia sem fio. Esse avanço tecnológico acentuou no médico e antropólogo a sua vocação para a prática educativa. Cada vez que o citado cientista punha os fones para captar as transmissões daquelas estações, começava a pensar o que o País poderia ganhar com aquele formidável meio de difusão. Entusiasmado pelas experiências, Roquette-Pinto estaria, em 1º de maio de 1923, entre os fundadores da primeira emissora brasileira de rádio: a Sociedade do Rio de Janeiro. O nome viera da sociedade civil sem fins lucrativos que ele constituíra com seus colegas da Academia de Ciências da Escola Politécnica. O transmissor de 10 watts era fruto de uma cortesia, e a antena era do Laboratório de Física da Escola Politécnica.

Começava assim, como uma empresa privada, a radiodifusão educativa no Brasil, e Roquette-Pinto estava entre os seus pioneiros, liderando-os. A meta principal da PRA-1 “ sua denominação governamental “ era a divulgação artística e científica por intermédio das ondas elétricas, e a emissora acabava por se tornar um apêndice da Academia de Ciências. A emissora funcionava assim: os membros da Academia de Ciências distribuíam entre si a incumbência da programação, escolhendo os discos a serem veiculados, contratando artistas e redigindo os noticiários.

Com o tempo, o serviço foi se popularizando, o número de receptores aumentou e os fundadores foram sendo substituídos, nas apresentações, por atores profissionais. Roquette-Pinto, por exemplo, possuía um modo curioso de fazer rádio. No gabinete de sua casa, diante de um microfone, improvisava: pegava um matutino qualquer e ia comentando as notícias, à medida que as ia lendo. Do mesmo modo, agia com relação a um livro de poesia, recordando o episódio histórico que o inspirava, situando o contexto de sua criação e traçando uma breve biografia do seu autor. Com o progressivo êxodo dos cientistas-produtores-locutores, foi-se verificando uma mudança qualitativa naquela emissora pioneira: o puro entretenimento foi lentamente sobrepujando o antigo caráter difusor da (alta) cultura. Quando, um dia, se fizer uma história da radiodifusão educativa no Brasil, o estudo dessa mudança qualitativa certamente será indispensável.

Entre os anos de 1923 e 1926, Roquette-Pinto prossegue preocupado com a questão da popularização do acesso à (alta) cultura. Naquele último ano, ele publica *Seixos Rolados*, uma coleção de artigos, palestras e conferências, em que se destaca, para os nossos propósitos, o texto *Cinzas de uma fogueira*. Nele, a ênfase recai no papel do rádio, na difusão da educação e da cultura: “Todos os lares, espalhados pelo imenso território do Brasil, receberão livremente o conforto moral da ciência e da arte. Tudo isso há de ser o milagre das ondas misteriosas” (ROQUETTE-PINTO, 1927, p. 233-234).

O texto citado acima enfatiza o papel da educação na sociedade, recapitula o pioneirismo da radiodifusão e propõe um grande plano com o objetivo de transformar em cinco anos a mentalidade popular do Brasil. Pode-se fazer uma série de restrições ao acima exposto por Roquette-Pinto. Primeiramente, discutiria a própria formulação do objetivo educacional – transformar a mentalidade–, que não se traduz numa mudança de

comportamento observável. Como seria avaliada a transformação da mentalidade? Através de quais mudanças comportamentais? Outra argüição poderia ser feita a condição – em cinco ou seis anos –, partindo de um pressuposto discutível de que se possa transformar a mentalidade de uma comunidade em tão pouco tempo. Depois, ainda, um adepto da pedagogia crítico-transformadora poderia também perguntar: por que mudar? Para que mudar? Para onde mudar? Por que somente a mentalidade popular? O que se entende por mentalidade popular?

À época da elaboração do plano roquetteano (1926), A Rádio Sociedade do Rio de Janeiro estava há três anos no ar, mas, talvez, Roquette-Pinto já achasse que a radiodifusão educativa somente obteria eficácia se funcionasse como um sistema, a partir de uma rede nacional de emissoras educativas nas capitais, sendo as estaduais as fontes geradoras para as municipais. Fazendo-se as necessárias correções, não seria isto o que objetivava o antigo Sistema Nacional de Emissoras Educativas (Sinred), a partir da Rádio Ministério da Educação?

| 212 |

O plano proposto por Roquette-Pinto começa a se viabilizar em 1928, quando, no Rio de Janeiro, Fernando de Azevedo, então diretor de Instrução Pública da Capital Federal, projeta a escola-rádio e, por intermédio do Decreto n. 2.940, determina a instalação de projetores fixos e cinematográficos em todas as escolas³. Um outro passo significativo para o estímulo às discussões e às ações em torno de educação à distância no Brasil é a criação, em 1931, da Filmoteca Central da Diretoria Geral de Ensino de São Paulo, dirigida por Manuel Lourenço Filho, sendo lá instalados os primeiros projetores de cinema para uso escolar em estabelecimentos de ensino público. Lourenço Filho, educador e psicólogo, ganhou um maior projeção nacional a partir do momento em que reformulou o ensino profissional no estado de São Paulo. Em 1930, Lourenço Filho publica a sua obra fundamental, *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. Em 1932, ele se torna o chefe de gabinete do ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos. Cinco anos depois, ele é o diretor-geral do Departamento Nacional de Educação, sendo aí encarregado de organizar e dirigir o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), que, a partir de 1944, começa a publicar a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

Toda essa movimentação em torno da educação à distância ganha um foro privilegiado para a discussão acadêmica nas páginas da *Revista Nacional*

de Educação (RNE), lançada em outubro de 1932, pelo Museu Nacional do Rio de Janeiro (hoje, Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro), novamente, com uma tiragem surpreendente para a época: 12.500 exemplares. Editada por Roquette-Pinto diretor do citado museu, a publicação possuía como seu principal objetivo servir como uma espécie de extensão das atividades de ensino que se desenvolviam naquela instituição. A idéia extensionista da divulgação do conhecimento científico a um público leigo, perdido nas dimensões continentais do país, estava marcada no dístico da capa de todos os seus números: “[...] em todos os lares do Brasil, o conforto moral da ciência e da arte”.

Com o intuito de divulgar ciência e arte e servir como um apoio, em termos de material impresso, aos programas instrucionais e culturais da Rádio Sociedade – em funcionamento desde 1º de maio de 1923 –, a RNE publicou uma variedade de assuntos, cobrindo uma extensa gama de disciplinas. Havia ainda espaço para pequenos artigos para um público mais diferenciado e uma seção de serviços e utilidade pública, resolvendo questões de exames públicos e informando como se obtém um título de eleitor, por exemplo.

O que torna importante a RNE é menos o fato de ter sido uma publicação mensal do Museu Nacional e mais a oportunidade de ter se constituído como um reforço, na modalidade de material impresso, à programação declaradamente educativa da pioneira Rádio Sociedade. Além disto, a RNE se integrava em um esboço de um sistema de educação à distância, apoiado no rádio e no cinema educativo. Foi ainda pelas páginas da RNE que Roquette-Pinto expôs algumas de suas idéias sobre cinema educativo, através do artigo *O cinema e a educação popular no Brasil*. O texto se inicia com uma constatação: “O Brasil não tem sabido tirar partido das possibilidades educativas do rádio, do cinema e do fonógrafo” (ROQUETTE-PINTO, 1933, p. 69) e coloca o cinema como mensagem e como meio e ressalta o papel educativo do Museu Nacional. Ao longo do mesmo, Roquette-Pinto faz referências a uma taxa cinematográfica para a educação popular e a toda uma série de expedientes e organismos destinados a incrementar a prática da radiodifusão educativa no País, mas o que mais importa ao nosso propósito é uma frase solta, no meio do artigo – “Para nós, o ideal é que cinema e o rádio fossem, no Brasil, escolas dos que não têm escolas” – e também o argumento que a sustenta:

Há, no País, de 11 a 18 anos, na idade em que a personalidade se define, em que os indivíduos iniciam a profissão que, em geral, conservam pela vida afora, mais de 7 milhões de jovens, cuja cultura só mesmo no cinema e no rádio encontra algum amparo. Não me esqueço da imprensa, João Ribeiro repete que os jornais, no Brasil, desempenham muitas vezes a função dos livros. Mas o rádio e o cinema vão onde não vai o jornal: vão aos que não sabem ler [...] (ROQUETTE-PINTO, 1933, p. 69).

O cinema, referido pelo educador, não é necessariamente o educativo, mas sim aquele considerado de puro entretenimento que, segundo ele, dedicaria poucos minutos à arte, à ciência ou à difusão de técnicas, tendo sido freqüentemente muitíssimo precário, quando não contraproducente, condenável. O fundador do INCE lamentava ainda no citado artigo o fato dos educadores não terem se dado conta do potencial difusor do cinema.

Supomos que uma boa parte da defesa acima do uso potencial do cinema como meio difusor de educação à distância poderia ter a sua origem em um ensaio publicado em 1931, *Cinema contra Cinema*, de Canuto M. Almeida. *Cinema contra Cinema* é um livro de iniciação técnica, estética e moral ao cinema, sendo a sua quarta parte dedicada ao nascente cinema educativo e ao papel do cinema como colaborador ou perturbador do processo educativo. Almeida entendia que o cinema comercial, na maioria das vezes, deseducava mais do que educava e radicalizava: “É preciso, assim, que a educação reaja com as mesmas armas, olho por olho, dente por dente” (ALMEIDA, 1931, p. 205).

O fato é que o citado artigo de Roquette-Pinto (1933) cria uma expectativa que, a rigor, não é concretizada ao longo de suas nove páginas. Não se chega, por exemplo, a uma definição do que o autor entendia por educação popular e qual o verdadeiro papel do cinema na efetivação desse objetivo. O cinema é trabalhado como um meio e importante por ser um meio de comunicação de massa. Pelo citado texto, vê-se que, àquela época, anos 1930, Roquette-Pinto ainda estava preso e fascinado pelo cinema apenas como um meio de registro e difusão, impressão que lhe tinha sido causada pelas filmagens das expedições do Marechal Rondon exibidas no Museu Nacional, onde os filmes devem estar depositados.

Apesar de toda a sua importância, a RNE desapareceria de circulação um ano após fundada. Através da troca de correspondência entre educadores e educandos, nos mais distantes pontos do País – conforme atesta a seção

Cartas –, os professores do Museu Nacional puderam obter o que algum *feedback*, retroalimentação esta que seria utilíssima à equipe do Museu Nacional, quatro anos depois, nos trabalhos de implantação do INCE.

No ano seguinte à publicação de *Cinema contra Cinema*, surgem mais um título relativo a uma história do cinema educativo no Brasil: o livro *Cinema e Educação*, de Jônathas Serrano (1932) e F. Venâncio Filho. Esse texto recupera o que aconteceu na Primeira Exposição de Cinematografia Educativa, realizada em 1929, relaciona os itens do acervo cinematográfico do Museu Nacional e fornece sugestões de temas para filmes sobre a história do Brasil.

Em 7 de setembro de 1936, a Rádio Sociedade muda a sua razão social – agora, Rádio Educadora – e é doada pelos seus fundadores ao então Ministério da Educação e Saúde. Na abertura de sua programação, lá estava o velho *slogan* de Roquette-Pinto: “Pela cultura dos que vivem em nossa terra, pelo progresso do Brasil”. Em abril daquele ano, o ministro Gustavo Capanema já tem pronto um projeto de lei, oficializando o INCE, acompanhado de uma exposição de motivos, a qual remete ao Decreto n. 21.240, que propunha a implantação de um órgão, “sistemizador do cinema educativo”.

| 215 |

A exposição de motivos do ministro Capanema (BRASIL, 1932) faz uma autocrítica: “O governo não tirou da radiodifusão quase nada do que ela tem o dever de fornecer à educação brasileira [...]”, denuncia a falta de fiscalização e de orientação educativa nas transmissões radiofônicas no País. Em oito bem-documentadas páginas, o projeto de lei, criando o INCE, no artigo 2º, estabelece os seus nove objetivos, reduzidos a cinco no projeto de regulamentação, cuja data não conseguimos precisar, e estabelece o objetivo geral da instituição que é o de promover e orientar a utilização da cinematografia, especialmente como “processo auxiliar do ensino” e ainda “como meio de educação em geral”.

Em 1937, durante o Governo Constitucional de Getúlio Vargas (1934–1937), o INCE, com apoio financeiro do extinto Instituto de Cacau da Bahia (ICB) produz o que seria certamente o seu primeiro e mais conhecido longa-metragem, o épico *O Descobrimento do Brasil*. A produção inicial não era do INCE, mas de responsabilidade de Inácio Tosta, presidente do ICB. A produção foi-se tornando complicada, muito pouco havia sido rodada quando Humberto Mauro assume as filmagens e o roteiro final, em colaboração com Affonso de Taunay, a partir de uma ilustração detalhada da *Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei Dom Manuel, o Venturoso*.

O Descobrimento do Brasil é mais do que uma ilustração do documento de Caminha e, através de gráficos e animações, o cineasta mineiro defende sutilmente a tese da intencionalidade da “descoberta”. Os registros da época de seu lançamento dão conta da dificuldade do público acompanhar uma narrativa sem a estrutura clássica do enredo hollywoodiano típico, além dos poucos diálogos do filme serem, na maior parte, em tupi. Mauro voltaria ao cinema épico em 1940 com *Bandeirantes*, um média-metragem, tendo Roquette-Pinto como co-diretor. O argumento é novamente de Affonso Taunay, autor de uma monumental história das bandeiras paulistas, escrito a partir de documentos da Comissão Rondon, do Museu Nacional e do Museu Paulista⁴.

Um dos poucos documentos que se tem sobre o funcionamento do INCE é um artigo de Adalberto Ribeiro, publicado na *Revista do Serviço Público*. Tendo como epígrafe uma célebre frase de Roquette-Pinto – “Para nós, o ideal é que o cinema e o rádio fossem, no Brasil, escolas dos que não têm escola” –, o texto levanta os postulados da produção do INCE, segundo o seu criador e primeiro diretor Roquette-Pinto:

Todo filme do instituto deve ser: nítido, minucioso, detalhado; claro, sem dubiedade para a interpretação dos alunos; lógico no encadeamento de suas seqüências; movimentado, porque no dinamismo existe a primeira justificativa do cinema; e interessante no seu conjunto estético e nas suas minúcias de execução para atrair em vez de aborrecer (ROQUETTE-PINTO, 1944 *apud* RIBEIRO, 1944, p. 178-179).

Esses postulados da produção, segundo Roquette-Pinto, citado por Ribeiro, poderiam ser assinados tranqüilamente por Humberto Mauro – primeiro cineasta dos quadros do INCE – principalmente quando ele se referia à idéia do “cinema puro”, ao longo de vários textos, reunidos na antologia organizada por Viany, a saber:

Quero dizer que entendo por cinema puro, ou cinema fundamental, ou ainda cinema clássico, aquele cinema feito apenas com os elementos sem os quais não é possível fazer cinema. [...] Puro, porque estreme de concorrentes dispensáveis, a rigor; fundamental, porque é nestes meios de expressão, imprescindíveis, que se assenta a arte cinematográfica; clássico, porque é modelo” (MAURO, 1978).

Com a minha experiência, cheguei à conclusão de que, em qualquer dessas três modalidades [“o chamado grande cinema”, o documentário e o cinema educativo], os melhores resultados são sempre obtidos quando se aplica a técnica do cinema puro, fundamental ou clássico, isto é do cinema que tem a sua linguagem própria e que é aquele cinema feito apenas com os elementos sem os quais não é possível fazer cinema (MAURO, 1978).

A vinculação de Mauro a uma idéia de cinema puro, associada a determinados procedimentos estilísticos acabou trazendo-lhe, durante algum tempo, a pecha de primitivo de ingênuo. Por quase 30 anos, Mauro carregou, aparentemente sem se incomodar a pecha de primitivo até que Glauber entrasse em campo. Em um artigo, o falecido cineasta baiano dizia que o “mito do primitivo”, associado à prática de Mauro, era um artifício da “mente colonizada” para “esconder a grandeza” e “justificar a situação inadiável do brasileiro colonial, temeroso de revelar que descobriu ouro no próprio quintal” (ROCHA, 1961).

Segundo Rocha (1981, p. 132), Mauro não poderia ser tachado de “primitivo” por vários motivos: a) não usava a intuição como base de sua criatividade; b) construía uma linguagem moderna e adulta; c) investia em um tipo de expressão impossível para um primitivo; d) se havia um ou outro traço de primitivismo – referindo-se ao filme *A Primeira Missa* –, a montagem o anulava e; e) a poética da imagem maureana suplanta um possível “primitivismo literário”⁵.

A concepção cinematográfica vinculada a uma idéia de cinema puro remete-nos inevitavelmente à Teoria da Cinematografia Integral, sintetizada por Guido Aristarco a partir dos clássicos pioneiros: a) a expressão de um movimento depende do seu ritmo; b) o ritmo é o produto de um movimento datado de dois componentes – físico e afetivo; c) a obra cinematográfica deve rejeitar toda estética estranha e procurar sua própria estética e; d) a ação cinematográfica deve ser a vida e; a ação não deve se limitar aos seres humanos, mas estender-se ao domínio da natureza e do sonho (AGEL, 1982, p. 13)⁶. Para a teoria acima sintetizada, todo o trabalho do cineasta deveria convergir para a comunicação da emoção através de uma rígida montagem – orquestração – das estruturas visuais, desprezando-se, na medida do possível, todo elemento narrativo, psicológico, dramático, que seja “tributário da tradição literária”.

A vinculação de Mauro a uma idéia de cinema puro, associada a determinados procedimentos estilísticos, acabou por estigmatizá-lo durante um bom tempo com a pecha de primitivo, de ingênuo.

O fato é que, contando sempre com uma equipe e recursos reduzidos, O INCE procurava, na medida do possível, conciliar baixos custos com uma produção regular. Regular, para aquela instituição, era editar um filme curto por mês... As linhas gerais estavam restritas aos seguintes temas disciplinares: Brasilianas, Botânica, Conto, Dança, Documentação Rural, Educação Artística, Ficção, Física, Geografia, Geografia Econômica, História, Indústria, Literatura, Mecânica, Música e Folclore, Medicina, Recreação Infantil, Reportagem, Tecnologia, Zoologia.

Mauro realizou ou supervisionou 354 filmes de curta e média duração no INCE. Setenta e dois deles são hoje mudos, uma vez que se utilizaram do recurso sonoro intitulado Processo Vitaphone, já obsoleto. Além desses, havia outros originalmente mudos, e cuja exibição era acompanhada de um folheto, contendo um resumo do conteúdo, a ser lido pelos professores nas salas de aula. Eram esses mesmos professores que selecionavam, a partir de um catálogo com o resumo de todos os roteiros, os filmes que seriam exibidos por todo o País. Zequinha Mauro, filho do cineasta e seu cinegrafista no INCE, garante que as correspondências enviadas ao INCE atestavam serem aqueles filmes mais vistos do que os longa-metragens de ficção produzidos no Brasil à época. É ainda o citado cinegrafista quem informa sobre o processo de produção do INCE:

Em geral, o doutor Roquette discutia os assuntos com o 'Velho' - meu Pai -, colocando como a coisa deveria ser feita: o que entrava, o que não entrava. Aí, então, os doutores do doutor Roquette faziam um texto com as informações principais e, daí, se partia para ilustrar aquele texto. Quando o assunto era muito científico, o doutor Roquette acompanhava a filmagem, opinava sobre a posição da câmera e tal e até dava palpites na montagem⁷.

O depoimento de Zequinha Mauro mostra claramente que, no INCE, a produção de filmes, do ponto de vista intelectual, acaba por se resumir a Roquette-Pinto e a Humberto Mauro. Os chamados doutores de Roquette-Pinto, a que se refere o depoente, eram, na verdade, na maioria, os cientistas do Museu Nacional do Rio de Janeiro, os mesmos que participavam com artigos de divulgação científica e apostilas na *Revista*

Nacional de Educação nos anos de 1932 e 1933. Havia apenas um orientador pedagógico, Bandeira Duarte, mas não sabemos nada de sua prática.

Uma das séries que obtinham maior solicitação de cópias era a de Literatura, principalmente os seguintes títulos: *Os Lusíadas* (1936), *Um Apólogo - Machado de Assis* (1936), *Um Apólogo* (1939), *Euclides da Cunha* (1944), *Castro Alves* (1948), *Ruy Barbosa* (1949) e *Apólogo, uma Nova Versão* (1959). Independente da sua popularidade, contemporaneamente, algumas dessas produções têm sido alvo de duras críticas principalmente com relação aos valores nela veiculados:

O autor literário será a figura histórica, cuja biografia terá função edificante e exemplar. É assim que circula na escola e será pelo didatismo e pela exaltação patriótica que passará ao filme. A ideologia do vulto histórico e a apologia moderna do cinema educativo se cruzam para produzir um certo tipo de documentário (CÉSAR, 1984, p. 19).

Em julho de 1945, o INCE daria início a uma nova série, que iria se revestir ao longo da história daquela instituição e da obra maureana de um imenso valor: *Brasilianas*. A sua importância se deve igualmente ao fato de nela não haver um consultor “erudito”, nem mesmo Roquette-Pinto, não carregar uma proposta instrucional tão definida como todas as outras e por servir como uma espécie de exposições “poéticas” da visão de mundo de Humberto Mauro, das suas concepções de cinema puro e de cultura brasileira. O primeiro título da citada série é o filme *Canções Populares*, abordando aspectos sugestivos da natureza, inspirados nas músicas *Chuá-chuá* e *Casinha Pequeninina*. O segundo título, de 1948, também denominado *Canções Populares*, é elaborado a partir das sugestões provenientes dos versos de *Azulão* e *Pinhal*, a primeira de autoria de Jayme Ovalle e Manuel Bandeira e a segunda de domínio público.

Brasilianas 3 é composto pelos curtas *Aboios* e *Cantigas*, dando início a uma preocupação com a representação do mundo do trabalho. O abandono dos primitivos engenhos, superados pela tecnologia das usinas é o tema de *Brasilianas 4 – Engenhos e Usinas* (1955). *Brasilianas 4 – Cantos de Trabalho* (1955) encena o canto do pilão, do barqueiro e dos trabalhadores de pedreiras. Por fim, vem *Brasilianas 5 – Manhã na Roça – Carro de Bois* (1956), talvez o mais belo de todos os curtas de Mauro e aquele em que se percebe com mais clareza um pouco do seu ideário. Em nosso entendimento,

a série *Brasilianas* representa o que há de mais autoral na imensa realização de Mauro para o INCE, e *Manhã na Roça – Carro de Bois* seria assim algo como o seu filme-síntese. Acreditamos que nessa narrativa, a partir do que destacamos em análise acima, estariam corporificadas com maestria algumas das muitas idéias daquele cineasta mineiro sobre cinema educativo, o cinema puro, cultura brasileira e o impacto das novas tecnologias, tal como expressas na seleção de trechos abaixo, recolhidos na antologia de Viany:

A maioria dos filmes americanos e quase todos os nacionais trazem muito pouco de cinema e, se a gente fechar os olhos durante a exibição, entende tudo. Cinema é, sobretudo, um espetáculo para os olhos. É pôr o pensamento em ação em vez de em palavras (MAURO, 1944 *apud* Viany, 1978).

No filme *escolar*, de um modo geral, há a minúcia, a análise do assunto, pois que se trata, quase sempre, de uma verdadeira aula em forma própria. (MAURO, 1962 *apud* VIANY, 1978).

O progresso é antifotogênico. [...] Por exemplo: a roda d'água é de uma beleza, de uma fotogenia extraordinária. Aquele rodar lento, os musgos, a água batendo contra o Sol. Agora, trocar por um motor a turbina não é nada, é apenas um caixote de ferro (MAURO, 1964 *apud* VIANY, 1978).

O cinema que faço é o cinema das coisas do meu universo. É o cinema rural que me apaixona. [...] Tiro a poesia da minha paisagem cotidiana. Vejo as coisas que as pessoas comuns não vêem (MAURO, 1966 *apud* VIANY, 1978).

Quero mostrar um preto rachando lenha, ouvir o tiro do machado e perseguir o seu eco em paisagens longínquas. São essas coisas que me apaixonam, originalíssimas em cinema. [...] Não sou literato. Sou poeta do cinema. E o cinema nada mais é do que cachoeira. Deve ter dinamismo, beleza, continuidade eterna (MAURO, 1973 *apud* VIANY, 1978).

Não há maiores referências nos documentos do INCE sobre uma possível sistemática de acompanhamento, controle e avaliação da produção, distribuição e exibição de suas centenas de filmes. O desaparecimento de grande parte da documentação do INCE deixa sem respostas questões relativas à própria quantidade de filmes em determinadas séries. Como se explica

critérios os 61 títulos dedicados à série *Medicina*, 37 para *Indústria*, contra apenas dois para *Geografia Econômica*, e um para *Tecnologia*? Era a frequência das solicitações que justificava uma maior ou menor produção em determinadas séries? A produção era planejada segundo interesses governamentais?

Se não há documentação sobre o acompanhamento, controle e avaliação da produção, pode-se rastrear um pouco do que teriam sido a distribuição e exibição dos filmes do INCE. Talvez seja no estudo desses dois elementos do circuito da comunicação de massa uma das chaves para o entendimento do definhamento e fechamento dessa pioneira instituição de educação à distância no Brasil. Sobre a exibição há um precioso depoimento de Mauro:

Nossa filmoteca já possui 200 exemplares, que distribuímos pelas escolas, que possuam aparelho projetor. Cada filme vale por uma aula falada, já pelo sistema Movietone, já por meio de discos. Se a escola não dispõe sequer de uma vitrola, um folheto, com, o texto da aula, acompanha o filme. Basta, pois, que o professor leia em voz alta. Já atingimos uma razoável perfectibilidade (VIANY, 1978, p. 110).

| 221 |

O breve trecho do depoimento do cineasta-chefe do INCE suscita algumas questões relativas a um uso mais eficiente dos recursos da radiodifusão educativa: havia um controle de qualidade de produto, ou seja, do roteiro transformado em filme, ainda na fase da pré-produção? Os filmes eram exibidos para um pequeno grupo - uma escola-piloto, por exemplo “ após o que, segundo as reações desse público, eles pudessem ser reformulados antes da distribuição?

Havia um material impresso que servisse como reforço ao filme? Havia um manual de orientação de aprendizagem? A clientela tinha alguma interferência da escolha dos temas a serem trabalhados? Havia uma ficha de controle de audiência com informações sobre a recepção? O folheto, a que se refere Humberto Mauro, substituía eficazmente a trilha sonora, em disco, sem prejuízo da aprendizagem? A todas essas perguntas, não se tem nenhuma base para qualquer resposta.

O INCE mantinha-se inicialmente apenas com as dotações trimestrais do então Ministério de Educação e saúde, recursos que, em determinada época, proporcionaram o requinte da importação de projetores para a revenda, a

preço de custo, às escolas públicas. Com o passar do tempo, o INCE veio a contar com os rendimentos proporcionados pela taxa cinematográfica para a educação popular, criada pelo Decreto n. 21.240, de 4 de abril de 1932, cobrada à razão de 300 réis por metro linear de todos os filmes submetidos à censura federal, independente do número de cópias.

Em 1966, o INCE busca redimensionar o seu programa de ação, preocupado com a ampliação dos recursos orçamentários, a diversificação e o aumento da sua produção, passando a adquirir filmes e diafilmes. O objetivo principal dessa nova política administrativa é dimensionar, em novos termos, a prática do cinema como “instrumento de ensino e expressão cultural”. Os pólos de atuação desse ano em diante são uma versão resumida da Exposição de motivos de 3 de abril de 1936 com a diferença da introdução de um item, em que se propõe a compra de filmes e diafilmes, deixando o INCE de distribuir os seus próprios produtos sob o argumento de que os filmes estrangeiros “traduzem um contexto de produção educativa bem mais sedimentado e amplo [do] que o brasileiro”. O argumento final acima estava bem sintonizado com a nova ordem político-econômica, instaurada em 1º de abril de 1964.

| 222 |

Coincidência ou não, o fato é que a importação de filmes educativos por parte do INCE coincide com o longo período de abstinência criativa de Humberto Mauro naquele instituto: cinco filmes em 1960; nenhum em 1961, um apenas em 1962, *O Papel*; e nenhum no tempestuoso ano de 1963. É claro que não se pode determinar rigorosamente o que era causa e o que era consequência nesse definhamento operacional do cineasta mineiro. Mauro, que realizara o seu último filme do INCE em março de 1964 – *A Velha a Fiar*, disponível em VHS – seria aposentado em 30 de abril de 1967.

Em resumo:

- a) a rede escolar pública brasileira não estava equipada, durante o período de atuação do INCE (1936-1966), pelo menos, para uma produtiva utilização de recursos cinematográficos;
- b) não havia recursos financeiros destinados para a finalidade acima, nem treinamento específico para essa nova didática;
- c) o INCE não dispunha de recursos financeiros para implantar os meios audiovisuais nas escolas, apesar de estar, em alguns períodos, preparado

para produzi-los. Com esse descompasso, instalava-se uma desarticulação entre produção e consumo – distribuição e exibição;

d) ao ser incorporado ao Instituto Nacional de Cinema, reduzido à condição de departamento, o INCE perdeu a autonomia administrativo-pedagógica, além de ter também diminuídos os recursos orçamentários, que lhe eram destinados pelo então Ministério de Educação e Cultura;

e) como não havia diagnóstico de clientela, com a conseqüente definição de suas necessidades educativas, os filmes nem sempre eram exibidos para quem seriam preferencialmente destinados e;

f) conseqüentemente, a partir do que foi acima exposto, diminuía as justificativas para as produções posteriores, provocando o esvaziamento da instituição até a sua segunda transformação em Departamento do Filme Cultural do Instituto Nacional do Cinema, organismo esse cuja trajetória está fora dos limites desse trabalho.

Notas

¹ Esse texto é uma versão condensada de dois artigos publicados na *Revista da FAEEDA*. Ver LOBO, 1994 e 1996. Por sua vez, esses artigos são parte da nossa monografia de especialização em Educação à Distância. Ver LOBO, 1985.

² Uma seleção da obra do Major Luiz Thomas Reis pode ser encontrada em *Ao Redor do Brasil*, 1932.

³ Para uma síntese do pensamento educacional de Fernando de Azevedo e do contexto que informa o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), ver MOTA, 1980.

⁴ Para uma melhor aproximação ao filme *Descobrimento do Brasil*, ver MORETTIN, 2001. Esse mesmo pesquisador é o autor de *Cinema e História*, de 1996.

⁵ Um pouco da admiração do núcleo principal do Cinema Novo pela figura e obra do cineasta mineiro está na curta-metragem *MAURO, Humberto* (RJ, 1975), de David Neves com entrevista com o próprio e depoimentos de Glauber Rocha e Alex Viany.

⁶ Os pressupostos teóricos e estéticos do conceito de "cinema puro" são alvo de uma discussão de XAVIER, 1978.

⁷ O depoimento de Zequinha Mauro foi-nos dado em março de 1985. Para uma análise aprofundada da influência de Roquette-Pinto até em um filme de ficção de H. Mauro, produzido fora do INCE, ver ALMEIDA, 1998.

Referências

- AGEL, H. *Estética do Cinema*. São Paulo: Cultrix, 1982.
- ALMEIDA, J. C. M. *Cinema contra Cinema*: bases gerais para um esboço de organização de cinema educativo no Brasil. São Paulo: SP Editora, 1931.
- ALMEIDA, Cláudio A. de. *O Cinema como Agitador de Almas*: argila, uma cena do Estado Novo. São Paulo: Annablume, 1998.
- AO REDOR DO BRASIL. Direção: Major Luiz Thomas Reis, [s.l.]: Funarte, 1932. 1 bobina cinematográfica (71min), 35mm.
- RIBEIRO, Adalberto M. O INCE. *Revista do Serviço Público*. Rio de Janeiro, n. 3, separata, mar. 1944.
- BRASIL. Decreto nº 21. 240, de 4 de abril de 1932. Coleção das Leis do Brasil, Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 1932.
- CÉSAR, A. C. *Literatura não É Documento*. Rio de Janeiro: MEC; Funarte, 1980.
- LOBO, Júlio César. Nascimento, vida e morte de uma instituição pioneira em educação à distância no Brasil: o fenômeno INCE. *Revista da FAEEDA*, Salvador, n. 3, p. 25-37, jan./dez. 1994.
- LOBO, Júlio César. Roquette-Pinto: de antropólogo a educador. *Revista da FAEEDA*, Salvador, n. 5, p. 127-136, jan./jun. 1996.
- LOBO, Júlio César. *Introdução ao Cinema Educativo no Brasil*: os pioneiros Humberto Mauro e Roquette-Pinto. 1985, 80 f. Monografia (Especialização em Educação à Distância) - Universidade da Colúmbia Britânica - Vancouver (Canadá). Mimeografado. Não publicado.
- MORETTIN, Eduardo. *Os Limites de um Projeto de Monumentalização Cinematográfica*. 2001. 410f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MORETTIN, Eduardo. *Cinema e História*. 1996, 340f.. dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MOTA, C. Guilherme. *Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974)*. São Paulo: Ática, 1980.
- MAURO, Humberto. Direção: David Neves, [s.l.], 1967. 1 bobina cinematográfica (40 min), 35mm.
- RIBEIRO, A. O INCE. *Revista do Serviço Público*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, mar. 1944.
- ROCHA, Glauber. *Revisão Crítica do Cinema Brasileiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

ROCHA, Glauber. *Revolução do Cinema Novo*. Rio de Janeiro, ALHAMBRA; EMBRAFILME, 1981

ROQUETTE-PINTO, E. *Seixos Rolados*. Rio de Janeiro: M. Machado, 1927.

ROQUETTE-PINTO. A radiodifusão educativa. *Revista Nacional de Educação*, Rio de Janeiro, vol.1, n.8, p.69-71, maio 1933. .

SERRANO, J.; VENÂNCIO, F. *Cinema e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1932.

VIANY, A. (Org.). *Humberto Mauro*. Rio de Janeiro: Artenova; Embrafilme, 1978.

XAVIER, Ismail. Expulsando as impurezas. In: XAVIER, Ismail. *Sétima Arte: um culto moderno*. São Paulo: Perspectiva, 1978. p. 55-65.

Organizações não-governamentais

sujeito simples ou sujeito composto?

Reflexões sobre práticas comunicacionais
e educacionais nas ONGs

Antônio Dias Nascimento

Introdução

A preocupação com a mudança de papéis dos indivíduos e dos grupos sociais, diante do seu próprio fazer histórico e do exercício do poder na sociedade, tem-se tornado cada vez mais freqüente entre os estudos sobre temas contemporâneos e, quase sempre, tratados como sinais de crise da velha ordem moderna, ou prenúncios de uma nova era que se inicia. Vem-se evidenciando, aqui e acolá, o desconforto dos indivíduos e mesmo dos sujeitos coletivos diante do modo heterônomo de ser e estar no mundo, característico do arranjo social moderno (BAUMAN, 2000).

Apesar de sua existência relativamente recente no contexto histórico moderno, a comunicação midiática tem-se tornado o modo privilegiado de comunicação, como demonstra o seu vertiginoso desenvolvimento tecnológico. E isso, não raro, termina por arrebatá-lo, muito mais para o campo da técnica, do que para o campo da condição humana, o interesse dos que lidam com a comunicação, com a educação e até mesmo outros campos disciplinares, voltados para o estudo das várias dimensões humanas.

Estamos assim promovendo, a passos largos, a desnaturalização da comunicação humana, interpessoal, sem mediação tecnológica. Assim, a comunicação midiática, sob controle dos setores sociais dominantes, cumpre o papel de assegurar a heteronomia, impondo o silenciamento aos setores

populares. Estabelece-se, assim, uma apropriação da fala no espaço público, pelos detentores do poder econômico e político (MORIN, 2003).

Nem tudo, todavia, é tão desesperador quanto possa parecer, pois vão surgindo novos arranjos sociais que, não apenas privilegiam a comunicação interpessoal, como tem buscado reorientar o papel que a comunicação midiática tem desempenhado. Novas utopias vão construindo novos horizontes e, dessa forma, emergem novos sujeitos que passam a utilizar os meios tecnológicos de comunicação a serviço da construção da autonomia. Desse modo, buscam também ampliar o poder de alcance dos que se empenham na construção de uma nova ordem e na constituição de uma política da vida (MATELLART, 2000; GIDDENS, 1991; 2000; HABERMAS, 1985).

Embora tenhamos já realizado alguns estudos voltados para a comunicação midiática comunitária (NASCIMENTO; MENDES, 2004), no caso específico do presente ensaio, o interesse se volta para a comunicação interpessoal, no âmbito das Organizações Não-Governamentais (ONGs). Parte-se, inicialmente, da hipótese de que tendo sido essas organizações, constituídas fora do campo de normatização do Estado, podem sugerir algum nível de tensão com as instituições modernas, sobretudo porque, ao menos aparentemente, tentam desenvolver ações de caráter público sem terem de contar necessariamente com chancela do Estado (BOBBIO, 1988).

| 228 |

Daí que se tornam cada vez mais freqüentes os esforços voltados para a compreensão de fenômenos sociais contemporâneos, como a emergência de sujeitos coletivos, expressos nos movimentos sociais, nas ONGs, no terceiro setor, incluindo-se aí também questões temáticas a eles relacionadas, como as idéias de cidadania, de participação, de gestão participativa, de participação no poder e de sustentabilidade (GOHN, 2001; 2000; COVRE, 1991; FREIRE, 1973).

Tem-se a impressão, no entanto, de que parte considerável dos estudos, voltados para a compreensão desses fenômenos, estudam-nos mais enquanto fatos históricos, analisando-lhes até mesmo suas possibilidades e suas limitações enquanto sujeitos, do que buscando-lhes a compreensão dos mecanismos que interagem na formação e na reprodução desses indivíduos e desses sujeitos, outrora excluídos, que agora se fazem cidadãos e participativos (LARANJEIRA, 1990).

De fato, o interesse pelo conhecimento do tema das ONGs, em suas múltiplas dimensões, tem-se tornado cada vez mais crescente, tanto nos meios acadêmicos, como nos âmbitos da sociedade civil organizada e do Estado. Em particular, para as áreas da comunicação social, da educação, da gestão e do desenvolvimento local e sustentável esse tema tem assumido lugar de destaque entre as principais prioridades de estudo. Esse destaque, evidentemente, justifica-se pelas transformações que têm decorrido da presença e da atuação dessas organizações no cenário contemporâneo. Muitas dessas organizações, inclusive, destacam-se pela profundidade dos compromissos que assumem com as causas que defendem.

Há, no entanto, certa carência de estudos sistemáticos que contribuam para a identificação e compreensão dos processos que se dão, no âmbito dessas instituições. Parte-se da idéia de que são esses processos que, tanto podem contribuir para favorecer o estabelecimento de relações dialógicas e o crescimento da consciência de cidadania, como, de outro modo, podem simplesmente reproduzir o modelo autoritário da gestão pública, ou mesmo da iniciativa privada. Assim, no caso do presente estudo, a atenção dos pesquisadores volta-se muito mais para as características dos processos internos, em curso nessas organizações, do que para os resultados de suas ações.

Esses estudos, evidentemente, podem ser desenvolvidos a partir de vários campos das Ciências Sociais e Humanas, como de fato o demonstra o crescente interesse de certas correntes de educadores, de cientistas políticos, de sociólogos, de antropólogos, de geógrafos e de outras áreas correlatas, todos eles voltados para a crise da modernidade. Procura-se, avidamente, perceber as novas tendências e perspectivas que se apresentam, tanto para os indivíduos, como para os grupos sociais na nova era que se inicia, sobretudo, quando se tem, como experiência concreta, o crescimento da insegurança individual e global e das incertezas em relação ao futuro (HOBBSBAWN, 2000).

A opção desse estudo, no entanto, parte do campo da comunicação. Mais especificamente, objetiva identificar os processos comunicacionais dentro de ONGs, no sentido de observar, num primeiro momento, como eles estão relacionados com as idéias de participação e de cidadania. Se nas práticas cotidianas dessas organizações privilegia-se o diálogo como condição necessária para a tomada de decisões, ou se, por outro lado, apesar das missões altruísticas assumidas em seus estatutos, preservam as formas hierárquicas de comando.

As motivações do estudo

Foram realizados, durante os anos de 1999, 2000 e 2001, na cidade de Salvador, estudos exploratórios, com os alunos da disciplina Planejamento da Comunicação do Curso de Relações Públicas do Departamento de Ciências Humanas – Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), junto a ONGs, governamentais e privadas, com o objetivo observar empiricamente os seus respectivos processos comunicacionais. Esses estudos revelaram, entre outros aspectos, que, via de regra, também entre as ONGs não existia, assim como nas esferas do Estado e do setor privado, uma preocupação específica acerca de seus respectivos processos comunicacionais. Sendo as relações entre as pessoas que serviam às instituições estudadas, comumente, caracterizadas muito mais por uma disciplina interna, que por um processo dialógico.

Pôde-se verificar, ainda, nessa investigação preliminar, que o processo de comunicação, na dinâmica das ONGs estudadas, embora não fosse uma preocupação prioritária, apresentava características opostas. Por um lado, observou-se que, na maioria delas, mais de 70%, o processo de comunicação interno era desenvolvido nos mesmos moldes de organizações tradicionais como empresas, ou até mesmo organizações estatais. Nesses casos, portanto, o fluxo da comunicação se dava pela via hierárquica, a partir de decisões dos que tinham poder de mando e, comumente, sem consulta aos demais envolvidos nas organizações. Assim, a participação dos envolvidos torna-se muito mais uma questão disciplinar do que de adesão consciente, solidária.

Por outro lado, no entanto, cerca de 30% delas, apenas, baseavam-se em processos comunicacionais dialógicos. Desse modo, essas organizações punham em prática um exercício de poder fundamentado na democracia direta entre os seus membros. As tomadas de decisão, por sua vez, eram realizadas mediante exaustivos processos de discussão e debates. Contrariando dessa forma os padrões heterônomos de exercício do poder moderno.

Ainda, a partir dessas observações preliminares, foi encontrado um outro dado importante como o fato de além de não existirem, nos quadros dessas instituições, profissionais habilitados para lidar com a questão da comunicação, seja no seu âmbito interno, como externo, sequer se recorria a consultorias especializadas nesse campo. Tampouco, várias das organizações estudadas, contemplavam em seus planejamentos a dimensão da comunicação e, quando

o faziam, consideravam apenas as suas relações com o público externo (KUNSCH, 1997).

Esses achados sugeriram um fecundo veio de estudos, tanto empíricos como teóricos, a serem realizados no âmbito dessas organizações que, certamente, poderiam contribuir para a ampliação do conhecimento sobre elas, não apenas na área da comunicação como em outros campos disciplinares. Até mesmo porque, no caso desta, os estudos estão fortemente circunscritos à comunicação midiática e das suas implicações culturais, sociais, econômicas e políticas no seio da sociedade mais ampla.

Com base nesses dados, formulou-se um projeto de pesquisa mais abrangente, para investigar a questão da comunicação apenas nas ONGs ligadas aos setores populares em Salvador. O estudo encontrou a sua justificativa básica no fato de serem as ONGs, comumente, destacadas pela literatura, como um acontecimento novo, no campo da gestão e da participação da sociedade, no trato com os interesses coletivos, indicando, uma tendência à superação da atomização e do individualismo, característicos tanto da sociedade moderna, assim como do clientelismo, tão característico de realidades de feições tradicionais (BAUMAN, 2000; BERMAN, 1998; GIDDENS, 1993).

| 231 |

Dois outros fatos embasaram ainda a motivação pelo estudo. O primeiro deles está relacionado à idéia de que as ONGs, como é sabido, surgem como expressões da sociedade civil, no sentido de atuarem em prol de interesses públicos sem terem de contar, necessariamente, com a regulação do Estado. Nesse caso, elas se diferenciam das instituições como fundações, sindicatos, partidos políticos e outras que expressam relações sociais normatizadas e que, por isso, segundo a compreensão de Bobbio (1988), situam-se dentro do âmbito do Estado.

O segundo fato, por seu turno, relaciona-se justamente à idéia de que uma vez independentes da rigorosa e aprisionadora normatização do Estado, as ONGs seriam espaços que possibilitariam a existência de ambientes onde houvesse maior número de oportunidades de exercícios de relações dialógicas, de participação, de cidadania, de afirmação das identidades, de respeito à alteridade e, em suma, de convivência com a diferença (BAUMAN, 1997; HABERMAS, 1985).

Assim, diante do contraponto dos achados nos estudos exploratórios sobre a dimensão da comunicação em ONGs, ainda em 1999, 2000 e 2001 e as idéias gerais difundidas pela literatura, surgiu a sistematização da pesquisa.

Formulação e operacionalização da proposta de estudo

O projeto foi formulado e submetido ao Departamento de Ciências Humanas – Campus I da UNEB e, uma vez aprovado, foi inscrito no Programa de Iniciação Científica da própria Universidade com a solicitação de três bolsas de estudo para estudantes de graduação. O projeto foi contemplado e, em parceria com a organização ítalo-brasileira, *Projeto Ágata Esmeralda* (PAE), sediada em Salvador e que mantém uma ampla articulação com mais de 300 ONGs, situadas na periferia urbana da capital, deu-se início à pesquisa.

Tendo os processos comunicacionais nas ONGs como objeto, foram levantadas indagações básicas, tais como: Os fluxos comunicacionais das organizações não governamentais são diversos das organizações estatais e os das organizações empresariais? O processo de tomada de decisões nas ONGs baseia-se no diálogo, na deliberação da maioria, ou na determinação da autoridade? Como se dá o processo de planejamento no âmbito das ONGs? Qual a importância que a comunicação assume no processo de planejamento das Organizações Não Governamentais? Como se dá a participação das bases sociais das ONGs nos seus processos de decisão, de planejamento, de avaliação e de replanejamento? Qual o papel estratégico das ONGs? Contribuem elas para a transformação da sociedade, ou para a manutenção do *status quo*?

Diante desse conjunto de questões norteadoras, a atenção inicial do estudo voltou-se para a realização de uma consistente revisão bibliográfica que desse conta da explicitação do contexto mais amplo em que surgem as ONGs (LANDIN, 1998). Assim foram realizadas leituras e discussões de aprofundamento sobre a relação entre Estado e sociedade civil em geral e no caso específico da formação social brasileira. Movimentos Sociais e a crise da idéia de classes sociais e da vanguarda (LARANJEIRA, 1990). As idéias de participação, identidade, alteridade, utopia, a relação entre comunicação, educação, autonomia e heteronomia. Papel das Organizações Não Governamentais, seus limites e suas possibilidades (TEIXEIRA, 1993).

Expectativas gerais do estudo

Os estudos voltados para os processos de comunicação não mediatizada, no âmbito das instituições, como no caso das ONGs, entre outras funções, poderão contribuir para o entendimento do modo como operam essas

instituições na formação dos seus membros. Além disso, podem servir também para promover uma ampla avaliação de como elas traduzem, no seu cotidiano, os ideais de participação e de cidadania, incluídos por alguns notáveis estudiosos dos fenômenos sociais contemporâneos, entre os fatores que explicam a emergência da crescente onda de instituições não-governamentais (GOHN, 2000).

Poderão ainda esses estudos contribuir, tanto para a melhoria do desempenho das instituições, como para oferecer elementos à academia no sentido de ampliar o seu espectro de conteúdos com os quais pretende formar quadros para a sociedade, em diferentes áreas de conhecimento, para além da área das ciências humanas e, especificamente, das Relações Públicas, na qual se inscreve a proposta de estudos.

Por fim, teve-se ainda como expectativa geral, contribuir para a ampliação do conhecimento sobre as relações entre comunicação, sociedade civil e Estado. Considera-se hoje, sem dúvidas, que a comunicação, tanto quanto a educação, é um processo social básico, sendo, portanto, imprescindível a qualquer ação humana, sobretudo no que diz respeito tanto às relações interpessoais, como sociais. A desatenção ao processo da comunicação põe em risco de dissolução as relações entre familiares, membros de grupos, comunidades e outras tantas relações humanas e sociais que necessitam do diálogo, do respeito à alteridade, do saber ouvir e do saber dizer para que se estabeleça a harmonia, ou seja, a convivência entre os diferentes.

Expectativas específicas do estudo

As expectativas específicas do presente estudo foram estabelecidas a partir do contato direto com o *Projeto Ágata Esmeralda*, estabelecido inicialmente a partir de um seminário promovido pela instituição com a assessoria de Maria da Glória Gohn, em 2004, em Salvador, visando o aprofundamento teórico do seu campo de atuação.

Naquela ocasião, como os objetivos dos pesquisadores da Uneb coincidiam com os do *Projeto Ágata Esmeralda*, celebrou-se um termo de cooperação técnica entre os pesquisadores das duas instituições para a realização da pesquisa em parceria. Desse modo, foram estabelecidas as seguintes expectativas específicas:

- Catalogar as instituições não-governamentais mais ligadas aos movimentos populares sediadas em Salvador ainda que tenham atuação no interior do Estado da Bahia.
- Classificar as instituições não-governamentais catalogadas segundo suas especificidades e segundo as características dos seus processos comunicacionais.
- Observar em que medida esses processos comunicacionais expressam as noções de participação e cidadania, através da análise de seus processos de tomada de decisão e do envolvimento de seus membros com o conjunto de interesses das instituições.
- Sistematizar o conhecimento a respeito dos processos comunicacionais das organizações com o fim de subsidiar ações no âmbito da sociedade civil e contribuir para o aprimoramento dos Cursos de Comunicação com habilitação em Relações Públicas e da Linha de Pesquisa Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC).
- Identificar possíveis conteúdos a serem acrescentados à grade curricular do curso de Relações Públicas a fim de que se possa formar profissionais, dessa área de conhecimento, voltados para atuação nesse campo, considerando-se que, das habilitações em comunicação, Relações Públicas é a formação mais apta a lidar com a comunicação interpessoal e não mediatizada.

Trabalho de campo

A coleta de dados foi realizada através de um questionário, elaborado em conjunto pelos técnicos do PAE e dos Pesquisadores da Uneb, que serviu de base para a montagem de um banco de dados no qual foram armazenadas e processadas as informações. Estas, por sua vez, foram organizadas num catálogo a ser divulgado entre elas e outras organizações cuja missão incluiu a atenção à criança.

A aplicação dos questionários foi realizada por estudantes de Ciências Sociais, estagiários do PAE, e pelos estudantes de Comunicação da Uneb, bolsistas do Pibic e Picin e outros voluntários. As entrevistas foram realizadas nos diferentes locais da periferia da cidade, onde se encontravam as ONGs. Algumas delas eram realmente de difícil acesso e contato. Além de não disporem de telefone para serem agendadas as entrevistas, os endereços nem sempre eram de fácil identificação, devido ao traçado sinuoso e espontâneo das ruas, além de não terem placas com nomes colocadas pela Prefeitura.

Comumente, essas organizações, em sua absoluta maioria, eram voltadas especificamente para a atenção às crianças. Basicamente eram creches de atenção aos filhos de mães solteiras, que não tinham com quem deixar os seus filhos a fim de que pudessem trabalhar. Em boa medida, as pessoas que cuidavam das crianças eram mulheres voluntárias sem habilitação em puericultura, mas que participavam periodicamente de cursos e treinamentos promovidos pelo PAE. Nas organizações mais estruturadas essas voluntárias recebiam alguma ajuda de custo que variava de acordo com os recursos arrecadados mensalmente com os associados, raramente, alcançando o salário mínimo.

Essas atuações no campo educacional são devidas ao crescente número de crianças que permanecem sem acesso à rede de ensino oficial, nas áreas periféricas da cidade de Salvador, sobretudo aquelas que estão abaixo da idade de admissão em escolas públicas e que também não encontram vagas no sistema de creches do Poder Público.

Assim, em vez de deixá-las pelas ruas, desde quando as casas onde residem são muito pequenas e apenas são suficientes para a dormida, ainda assim, mal acomodadas em um único vão com toda a família, em média quatro a seis pessoas, surgem as creches de conveniência. Elas são organizadas por algumas pessoas que se organizam para tomar conta das crianças por remunerações simbólicas, ou mesmo sob motivações espirituais, improvisam ambientes de acolhimento de algumas dessas crianças, aqui denominadas de creches.

As sedes dessas organizações, freqüentemente, são as próprias residências de um dos seus dirigentes. Em outros casos, no entanto, são pequenos prédios escolares ligados a uma associação de moradores ou a alguma instituição religiosa de credos variados. São construções precárias e raramente dispõem de aeração suficiente para o contingente de crianças assumidas. Tanto as instalações sanitárias, como as cozinhas onde eram preparados os lanches das crianças, eram bastante modestas.

As ligações dessas organizações com o PAE foram estabelecidas por conta do suporte que o Projeto lhes dispensa em termos de acompanhamento técnico pedagógico e mesmo de proteção às crianças em situação de risco social. Uma vez associadas ao PAE, tanto os professores, como os dirigentes das organizações, envolviam-se no calendário de atividades desenvolvidas com o objetivo de propiciar-lhes formação social, política e cultural em busca da autonomia.

Achados mais importantes para os objetivos da pesquisa

Dentre as mais de duzentas organizações cujos dirigentes foram entrevistados, foram escolhidas 76 delas para se fazer a observação em profundidade, dado que essas apresentavam uma estrutura organizativa mais desenvolvida que as demais visitadas e – além das atividades escolares com crianças e adolescentes – desenvolviam também atividades sócio-culturais e recreativas.

Tanto na fase anterior, como durante o trabalho de campo, estabeleceu-se um ambiente muito rico em estudos e reflexões, entre os técnicos do PAE e os Pesquisadores da Uneb, através de extensa consulta bibliográfica sobre os temas correlatos ao objeto da pesquisa, seminários internos de discussão, participação em eventos promovidos, tanto pelo PAE, como por ONGs com a presença de especialistas de renome, como Maria da Glória Gohn e outros. Da observação dessas organizações já pesquisadas surgiram vários elementos importantes, dentre os quais, alguns são a seguir destacados.

O primeiro elemento a ser destacado diz respeito à heterogeneidade que caracteriza as práticas sociais e políticas dessas organizações. Observou-se que, embora todas as 76 ONGs pesquisadas possuíssem inserção social, ou seja, atendessem de fato muitas crianças, a absoluta maioria delas não desenvolvia práticas de participação nas suas instâncias de decisão, nem entre os seus membros, nem entre os seus beneficiários. Tampouco, desenvolviam ações proativas no sentido de buscar o exercício de cidadania. Na realidade, elas distribuíaam os donativos que recolhiam de diferentes maneiras, com certa clientela, em forma de atenção às crianças. Não desenvolviam nenhuma prática educativa junto aos pais ou responsáveis pelas crianças das quais elas se encarregavam. Formavam clientes e não cidadãos e, nesse caso, contribuem mais para a manutenção dos *status quo*. Diante disso, com apoio na literatura estudada, essa maioria foi caracterizada como sendo assistencialista (GOHN, 2001).

Ao lado dessas, no entanto, verifica-se uma minoria que busca a realização de suas missões através de processos preponderantemente participativos, tanto entre os seus membros, como entre os seus beneficiários. Além da atenção que dispensavam às crianças, essa minoria desenvolvia também práticas de educação popular com os pais ou responsáveis pelas crianças e até mesmo com membros da comunidade onde a organização está localizada. Comumente,

essas organizações estavam também ligadas a mobilizações sociais e políticas em busca de direitos que são negados aos indivíduos ou às comunidades junto aos quais trabalham ou mesmo outras de caráter mais amplo, sob a liderança de movimentos de periferia. Em geral, essas ONGs emergiram de lutas sociais concretas como o combate à violência, luta pela moradia, pela saúde pública. Do mesmo modo, com apoio na literatura consultada, essas ONGs foram denominadas militantes ou orgânicas (GOHN, 2001).

Em segundo lugar, destaca-se o fato de que o processo comunicacional, no cotidiano das ONGs estudadas, constituía-se também num elemento de diferenciação entre elas. Neste aspecto, umas desenvolvem apenas procedimentos tradicionais, coloquiais e até mesmo hierárquicos de comunicação, tanto no trato com os seus membros, como com os seus beneficiários e com setores da sociedade mais ampla. Outras, por sua vez, além de procedimentos formais de comunicação, quando é o caso, empregam técnicas que facilitam e estimulam a participação tanto dos seus pares, como dos seus beneficiários. Empregando, inclusive, técnicas de dinâmicas de grupo, demonstrando uma intensa preocupação com a participação ativa das pessoas envolvidas com a sua atuação, assim como de outras instituições com as quais se relacionam.

| 237 |

Em terceiro lugar, ressalta-se o fato de que as ONGs de caráter mais assistencial, além de não desenvolverem processos participativos de comunicação e de gestão, possuem articulações com a sociedade mais ampla e caracterizam-se predominantemente pelo clientelismo político. Não raro, essas organizações atuam como base de apoio político eleitoral de certos políticos. Por sua vez, essas mesmas relações tanto se reproduzem no interior dessas organizações, quanto na relação com os seus beneficiários.

Por sua vez, as organizações consideradas militantes ou orgânicas, além de desenvolverem processos participativos de comunicação e de gestão, as suas relações com a sociedade mais ampla caracterizam-se pelas reivindicações de direitos tanto perante o Estado, como perante a sociedade civil. Faziam uso intensivo da mídia comunitária, tanto para intensificar os processos de articulação que existem entre elas, como entre elas e a sociedade civil e setores do Estado, assegurando-lhes maior visibilidade e maior repercussão de campanhas que realizavam, como das denúncias que costumam fazer.

Em quarto lugar, verificou-se que as ONGs cujo processo de comunicação é marcado pela busca de participação, põem em curso, simultaneamente, também um processo de educação voltado para a formação do sujeito. Caracteriza-se este, tanto pelos conteúdos voltados para as idéias de cidadania, de identidade cultural, de gênero e de solidariedade, como pelo método de ensino que promove o encontro entre os saberes do educador e do educando.

Esse método caracteriza-se fundamentalmente pelo emprego de técnicas de dinâmica de grupo, desde o momento inicial de mobilização das pessoas e das comunidades, passando pelo desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e da solidariedade entre elas. Em consequência disso, comumente chegam a momentos de maior complexidade como os de terem de eleger alternativas de encaminhamento de suas questões e de suas lutas, tomadas de decisão e implementação de ações em busca de melhores condições de vida, de moradia e de trabalho. Nesse processo educativo, embora especialistas nos diversos temas e mesmo formadores de opinião possam prestar assessoria nas discussões e nos debates, freqüentemente, são os próprios membros das organizações que, a partir de reflexões conjuntas e participativas, tornam-se ao mesmo tempo educadores e educandos. Os assessores funcionam como intelectuais orgânicos como diria Gramsci (1977).

| 238 |

Em quinto lugar, diferentemente da idéia que se tinha anteriormente à pesquisa, verificou-se uma profunda resistência por parte de algumas dessas ONGs mais participativas em serem incluídas dentro do que vem sendo chamado Terceiro Setor. Para elas, a idéia de Terceiro Setor nasce dentro do setor empresarial e não nos movimentos sociais. Muito embora reconheçam que o Terceiro Setor não seja homogêneo, havendo, inclusive, alguma parcela dele mais ética e envolvida com a idéia de transformações sociais em busca de “um outro mundo possível”, como no caso dos que apóiam o Fórum Social Mundial, envolvem-se em campanhas de combate ao trabalho infantil e outras importantes causas populares.

Um sexto elemento que deve ainda ser destacado, dentre os mais importantes detectados pela pesquisa, diz respeito às diferentes instâncias de articulação que existem entre as ONGs. Algumas dessas articulações se dão dentro do âmbito da própria sociedade civil, ora em termos de objetivos comuns, mesmo que as vezes tenham objetos de ações diferentes, ora em torno das fontes de financiamento. Outras, mais heterogêneas, por sua vez,

se dão na relação com o Estado. Geralmente resultam de parcerias voltadas para o encaminhamento de ações como as ligadas à proteção à infância e à adolescência, questões ambientais e outras. Nessas articulações que se dão na relação com Estado, é comum participarem tanto as ONGs de caráter mais participativo, como as que não o têm. Essas parcerias, em geral, se materializam como mecanismo de participação na efetivação de programas especiais, seja com atuação focal, ou mesmo de políticas públicas.

As articulações no âmbito da sociedade civil organizada, no entanto, comumente contam com a participação apenas das ONGs mais ativas politicamente. Neste último caso, as articulações caracterizam-se, fortemente, tanto em busca da troca de experiências entre elas, como para o desenvolvimento de estratégias para o exercício de pressões organizadas sobre diferentes aparatos do Estado, ou mesmo visando o fortalecimento e encorajamento mútuo, ou ainda na tentativa de angariar adesões no seio da sociedade civil para as causas que defendem.

Embora não tivessem sido inicialmente levantadas hipóteses sobre a relação dessas ONGs com o Estado, no contexto social onde elas estão inseridas, os contatos informais com as populações locais e as visitas a elas realizadas passaram aos pesquisadores a idéia de que a presença do Estado nessas áreas é mais sentida através de seu aparato repressor. A esse respeito, pelas informações que se pôde recolher, um dos aspectos mais dramáticos do cotidiano daquelas pessoas diz respeito à segurança. Os moradores relatam que a polícia somente comparece a essas áreas para realizar as famosas “batidas policiais”, sob diversas motivações, entre elas o combate ao tráfico, ocasiões em que não faltam prisões arbitrárias, espancamentos, sobretudo dos jovens, e invasões domiciliares sem qualquer autorização judicial. Além disso, nas áreas de ocupação mais recente os moradores das periferias visitadas mantêm os territórios onde habitam em permanente tensão com o Estado que, a todo custo, tenta retomá-los em respeito a decisões judiciais, em defesa da propriedade privada, ou mesmo para a edificação de obras públicas.

Os serviços básicos de saúde e de educação não são verificados ali e, nos poucos casos onde existem, nas áreas de ocupação mais antigas, apresentam-se extremamente precários se comparados aos serviços de que dispõem os moradores das áreas regularmente apropriadas.

Um outro aspecto importante, a ser ressaltado, diz respeito aos freqüentes relatos obtidos pelos pesquisadores sobre o papel que os jornais locais desempenham na construção da imagem da periferia. Segundo os moradores das áreas visitadas, os seus bairros somente aparecem nos jornais “como abrigo de criminosos e bandidos”, jamais como pessoas desabrigadas, como desempregados, enfim, como pessoas desassistidas pelo Estado.

Desse modo, segundo esses relatos, essa atitude da imprensa acaba por produzir dois efeitos perversos contra as regiões de periferia urbana. O primeiro deles é a produção de um estado de mal-estar geral no bairro, de tal modo a criar, em todos que ali moram, um profundo sentimento de inferioridade em relação às áreas de ocupação regular da Cidade, gerando o desejo de migrar daquela área para outra menos estigmatizada. O outro efeito produzido por essa atitude da imprensa é o aprofundamento da distância social entre eles e a sociedade em geral, que reside nos bairros assistidos. Segundo esses relatos, as populações bem situadas passa a tê-los como gente perigosa, diante de quem, a atitude mais simples a ser tomada é o distanciamento.

Diante desse quadro de distanciamento, entre essas populações e o Estado e a própria sociedade civil, não é difícil perceber porque a imensa maioria das ONGs estudadas, somente providenciaram os seus registros formais em cartórios de pessoas jurídicas, como pré-condição para receber o apoio do PAE. Outras tantas, ainda não o fizeram, alegando falta de recursos para cobrir taxas a serem pagas, além das despesas com os sucessivos deslocamentos de ônibus dos locais onde residem até o centro da Cidade.

Considerações finais

Evidentemente que os estudos de caso, segundo os padrões vigentes na ciência moderna, não autorizam maiores generalizações, contudo, eles podem servir como indicadores de tendências em direção ao futuro. Ao menos nos casos das ONGs orgânicas e militantes alcançadas por esse estudo, os fluxos comunicacionais são diversos dos praticados, tanto pelo Estado, como pelas organizações empresariais. Enquanto as ONGs militantes e orgânicas se apresentam colaborativas, tanto o Estado quanto as ONGs assistencialistas como as organizações empresarias se apresentam hierárquicas e disciplinares.

Outros aspectos podem ainda ser considerados, à guisa de finalização, que dizem respeito aos processos de tomada de decisões, do planejamento e do uso de práticas comunicacionais. Entre as ONGs orgânicas e militantes, os dados encontrados indicam uma certa homogeneidade no sentido da participação e de elaboração de consensos, através do uso permanente de práticas comunicacionais dialógicas.

Nos campos do Estado e das organizações empresariais, há evidências de sérios dissensos, pois, enquanto parte do Estado pode estar aberta à negociação com os setores populares, outra, diversamente, nem sequer dialoga, apenas reprime. Posição semelhante pode ser verificada em relação ao universo empresarial, pois enquanto se percebe uma maioria simplesmente voltada para o lucro a qualquer custo e de qualquer modo, há uma fatia dele preocupada com o emprego da ética como condição de existência.

Enquanto os aparatos do Estado, as empresas e, não raro, as organizações assistencialistas privilegiam a comunicação midiática como forma de expressão, e preocupam-se mais com os resultados numéricos a serem alcançados por suas ações, as organizações militantes privilegiam a comunicação interpessoal, os processos dialógicos. Por sua vez, embora busquem também alcançar resultados, revelam uma acentuada preocupação com a participação ativa das pessoas em todo o desenvolvimento das ações.

Por fim, tanto num caso, como no outro, todas as ações somente se tornam possíveis com a participação de muitas mãos. Contudo, na esfera do Estado e do mundo empresarial, ou das organizações assistencialistas, essas ações são atribuídas à eficiência e a competência de seus executivos, que souberam exercer o controle e a direção em suas respectivas áreas de mando. Sendo comum, nesses casos, o destaque a certas personalidades como reconhecimento pelo seu trabalho. O sujeito da ação é sempre um sujeito simples.

No caso das organizações militantes, por sua vez, as ações desenvolvidas e os resultados obtidos são sempre atribuídos à união das pessoas que deles participam, ao grau consciência de si e do mundo, que elas construíram ao longo do processo dialógico que viveram. Caso alguém queira assumir sozinho o mérito do que foi conseguido com o esforço consciente de todos, comumente, isso resulta em crise nas organizações. Assim, o sujeito das ações, no caso das organizações militantes, é sempre um sujeito composto.

Referências

- BAUMAN, Z. *O Mal-estar da Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- _____. *Ética Pós-moderna*. Rio de Janeiro: Paulus, 1997.
- BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- BOBBIO, N. *Estado Governo Sociedade: para uma teoria geral da política*. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- COVRE, M. L. M. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- FREIRE, P. *Extension o Comunicacion? La Conscientizacion en el Médio Rural*. Montevideo: Tierra Nueva, 1973.
- GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- _____. *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2000.
- GOHN, M. G. *Teoria dos movimentos sociais*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- _____. *Mídia Terceiro Setor e MST*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- GRAMISCI, A. *Escritos Políticos*. Lisboa: Seara Nova, 1977. (v. 2)
- HABERMAS, J. *Teoria de la accion comunicativa*. Madrid: Taurus, 1985.
- HOBSBAWM, E. *Era dos Extremos: o breve século XX. 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- KUNSCH, M. M. K. (Org.). *Obtendo resultados com relações públicas*. São Paulo: Pioneira. 1997.
- LANDIN, L. (Org.). *Ações em sociedade. Militância, caridade, assistência etc.* Rio de Janeiro: NAU Editora, 1998.
- LARANJEIRA, S. (Org.). *Classes e movimentos sociais na América Latina*. São Paulo: Editora Hucitec, 1990.
- MATTELART, A. *Comunicação – Mundo: história das idéias e das estratégias*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- MORIN, E. *Cultura de massa no século XX: necrose*. Rio de Janeiro; São Paulo: Forense Universitária, 2003. (v. 2)
- NASCIMENTO, A. D; MENDES, J. F. (Coord.). *Rádios comunitárias da região sisaleira*. Feira de Santana: Movimento de Organização Comunitária, 2004.
- TEIXEIRA, E. C. Participação popular e poder local. *Caderno CRH*, Salvador, n. 18, p. 49-76, jan./jun. 1993.

Dialogia digital e mediação partilhada na educação *on-line*

possibilidades para formação de
educadores na contemporaneidade

Lucila Pesce | Adriana Rocha Bruno

Introdução

A discussão advinda do contexto da formação do profissional da educação na contemporaneidade¹ convida a refletir sobre os saberes educacionais que devem estar presentes na formação do educador, de modo a buscar o necessário entendimento em alguns estudiosos da área.

Para que ocorra a construção desses saberes, há uma somatória de esforços, em relação à formação de educadores, que resulta em orientações legais, no tocante ao trabalho com: a) integração das diversas áreas de conhecimento, numa perspectiva inter e transdisciplinar; b) articulação entre teoria, prática e pesquisa; c) flexibilidade curricular; d) docência na perspectiva de profissionalização da educação; e) concepções e usos das tecnologias na prática educativa.

Tais orientações articulam-se às demandas das agências multilaterais promotoras da maioria dos programas de formação de professores dos países periféricos. Nessa perspectiva, a Educação à Distância (EAD) é percebida como estratégia capaz de otimizar custos, diferentemente das ações de EAD desenvolvidas nos países centrais (PESCE, 2007; BARRETO, 2006). Da racionalidade imperante nas atuais políticas públicas de formação de educadores, emerge o seguinte problema de pesquisa: em que

medida os ambientes virtuais de aprendizagem podem contribuir para a formação de educadores?

A incursão à atual literatura sobre formação de educadores, advinda dos estudos de doutoramento (PESCE, 2003; BRUNO, 2007) e de pós-doutoramento (PESCE, 2007), permite encontrar conceitos fundantes das proposições vigentes, ao mesmo tempo em que levanta importantes contrapontos ao aprofundamento das reflexões sobre tais proposições.

Formação de educadores na contemporaneidade: alguns apontamentos

Refutando a educação técnica e apolítica do professor – pautada na racionalidade técnica cartesiana-newtoniana – Kincheloe (1997) defende a formação do educador embasada nos pressupostos do construcionismo crítico, ressignificado pelo pensamento pós-formal. Nessa perspectiva, o estudioso caracteriza o pensamento pós-formal, trazendo à tona a cosmovisão feminina, junto a importantes conceitos como: leitura de mundo, incerteza, holismo não-linear, cognição metafórica, conexão lógica-emoção, realidade holográfica, inter-relação cognição-empatia, etc. Tal abordagem teórica deve engendrar-se à formação do professor crítico-reflexivo pós-formal, como quer Kincheloe (1997). Situando a pesquisa e a investigação reflexiva no fulcro da reconceptualização crítica da educação pós-formal do professor, o autor propõe “as estratégias da pesquisa-ação como catálise para reflexão crítica e para o pensamento do praticante pós-formal” [para a percepção das] “atividades de sala de aula num contexto histórico e cultural mais amplo” (KINCHELOE, 1997, p. 226). Para Kincheloe, a reflexão – vista como elemento fundante na criação de uma consciência política, pautada em julgamentos éticos e ações emancipadoras – é capital para a construção de um contexto sensível e ávido por mudança. Nesse sentido, caracteriza o pensamento de professor crítico-reflexivo pós-formal como: orientado à pesquisa; socialmente contextualizado e consciente do poder; baseado no compromisso de fazer o mundo; dedicado à arte da improvisação – operando em condições de incerteza – e incentivo à participação; ampliado pela consciência de auto-reflexão e reflexão social críticas; formado pelo compromisso com uma educação democrática auto-dirigida; mergulhado na

sensibilidade para o pluralismo; comprometido com a ação; preocupado com a dimensão afetiva dos seres humanos. Assim, apostando na importância do professor crítico-reflexivo pós-formal à liderança de movimentos de mudança, Kincheloe (1997, p. 205-207) propõe uma “pedagogia da consciência”, erguida em meio a alianças solidárias de professores coletivamente reflexivos.

Em relação à díade teoria-prática, Martins (1999) sublinha a insuficiência na articulação entre teoria e prática, em muitos cursos de formação docente, posto que a teoria sozinha pode levar à ausência de perspectivas de intervenção. Por outro lado, a prática abstraída de uma reflexão teórico-crítica pode não servir como insumo à produção de uma epistemologia pedagógica. Sob esse prisma, teoria e prática situam-se como fenômenos do discurso pedagógico, no qual o projeto político-pedagógico encontra-se no bojo da *praxis* do educador. Considerando que a teoria complementa-se à situação prática, frente à multidimensionalidade da sala de aula, justifica-se a relevância da integração curricular – entendida como amálgama do eixo teoria-prática – nos cursos de formação docente.

Bruno (2007) traz um outro olhar para as reflexões de Martins (1999) e esclarece que a teoria não está longe ou oposta à prática do educador: toda prática revela uma teoria a ela subjacente. O que não está claro para o educador é a teoria por ele seguida, pois ela existe e dá suporte à sua prática, mesmo sendo desconhecida por ele. Quando um educador desvela determinada teoria e se sente identificado com ela, isso deve significar coesão com sua prática; afinidades entre o que a teoria propõe e suas ações. Quando não há essa sintonia, é comum haver resistências, atribuindo uma incompatibilidade entre aquela teoria e sua prática, e isso é real, pois aquela teoria de fato não reflete sua prática, mas sim outra teoria.

Além disso, os conceitos devem ser trabalhados visando uma flexibilidade, de forma a contemplar os interesses e necessidades do educador e a se voltar para as especificidades dos educadores em questão. Ressalte-se a importância dos cursos desta natureza retornarem ao contexto da escola onde cada professor atua, buscando a reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem. É preciso conceber a prática docente sob a perspectiva praxiológica, como se expressa Martins (1999), que situa cada classe em particular como espaço de cultura e pesquisa. Nesse contexto, cabe ao professor em formação refletir sobre sua ação pedagógica.

Giroux (1997) contribui com a reflexão sobre a formação de educadores no cenário contemporâneo, opondo-se à hegemônica racionalidade tecnocrática e instrumental, que separa os teóricos – que conceituam, planejam e organizam o currículo – dos professores, que o implementam e o executam. Assim, percebe os professores como intelectuais transformadores que “combinam reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (GIROUX, 1997, p. 158). Com isso, os convida a assumir a responsabilidade ativa pelos propósitos do processo de ensino e de aprendizagem.

A sociedade do conhecimento é concebida em sua relação com a formação humana, em permanente devir. Daí a necessidade da educação formal pautar suas ações com as demandas da sociedade. Vale ressaltar que essa busca por consonância não deve submeter-se à lógica capitalista do mercado globalizado, que vem aligeirando os processos educativos, para atender ao ritmo em que se processam as mudanças na contemporaneidade. A necessidade de mudança nasce da relação do sujeito social com o seu contexto histórico. Por essa razão, ela e seu ritmo pertencem ao sujeito, situado na sua coletividade, uma vez que o ritmo de mudança é essencialmente intrínseco aos seres. Isso vai à contramão do ritmo de mudanças imposto pelo capital, voltado para competitividade e a ignorar as realidades dos sujeitos em formação.

| 246 |

Freire também adverte sobre o risco da mudança, quando implementada na perspectiva acima mencionada:

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrechoque de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade [...] Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante (FREIRE, 2001, p. 60).

No atual contexto educacional, cumpre perseguir uma formação de educadores que busquem mudanças nas práticas educativas, de modo a relevar sua formação na construção de saberes, para que a aprendizagem ocorra contextual e significativamente. Os autores citados, sobretudo Kincheloe (1997), advogam em favor da formação crítico-reflexiva de educadores, voltada ao desenvolvimento do pensamento autônomo, constituinte da sua autoformação colegiada. Diante disso, questiona-se: como

trabalhar os princípios da aprendizagem dialógica, de modo a superar os rancos de certas práticas tradicionalistas e alcançar a *praxis* emancipadora? Cabe à formação docente crítico-reflexiva pós-formal buscar brechas no direcionamento de ações, a fim de transgredir a homogeneidade cultural imposta pela sociedade neoliberal que perversamente tem-se servido dos princípios da sociedade do conhecimento. Nesta direção, encontramos na mediação partilhada um encaminhamento possível para a formação crítica pretendida para e pelo educador.

Não há como ponderar sobre o conceito de profissionalização docente sem destacar a advertência de Tardif e outros (1997), quanto à profissionalização poder prestar-se à interpretação das ideologias neoliberais, reduzindo a função social da escola à prestação de serviços a clientes, de modo a destituí-la do seu papel na formação de sociedades mais equânimes. Em suas palavras, “além disso, constata-se também que a profissionalização permite, em grande medida, esvaziar a educação escolar e a pedagogia dos seus aspectos sociopolíticos, considerando-os como um domínio de práticas deixadas aos especialistas” (TARDIF, 1997, p. 50). Em contrapartida a essa abordagem, a formação docente crítico-reflexiva pós-formal prima pela autonomia colegiada, contrapondo-se às propostas neoliberais, burocratizantes e intervencionistas que desconsideram a formação docente autônoma e compartilhada dos professores. Nesse sentido, o professor deve encontrar na escola o *locus* de sua inovação e profissionalização docente, enxergando-a como comunidade de aprendizagem que deve fornecer condições para o desenvolvimento profissional, na perspectiva da pesquisa-ação, de modo a possibilitar um redimensionamento das ações realizadas.

Refletindo sobre a característica intrínseca da mudança, convém sublinhar que a formação a ela voltada deva partir das necessidades e interesses dos professores. O respeito à história de vida desses sujeitos sociais, incluindo o conhecimento por eles ressignificado, é fundamental à aceitação e implementação da mudança. Daí a dedução de que a mudança na formação docente deva objetivar a reflexão sobre sua postura pessoal e profissional, demandando uma investigação nessas duas dimensões, como querem Nóvoa (2000) e Simões (1995), dentre outros. Partindo do pressuposto de que a pesquisa situa-se como *humus* primordial à formação do educador, é oportuno

que este profissional incorpore os princípios pós-formais da incerteza e da complexidade em sua prática cotidiana. Nessa perspectiva, há que se relevar: a auto-avaliação e o questionamento de valores e concepções sobre si e sua colegialidade; a pesquisa sobre sua prática cotidiana; a educação articulada à sua realidade social. Nóvoa (2000) sublinha a relevância das investigações acerca do processo identitário da profissão docente, o qual se ergue em meio à capacidade de o educador exercer sua atividade com autonomia. Nessa linha de raciocínio, o estudioso destaca: “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 2000, p. 17).

Tais pressupostos vêm ao encontro do que reflete uma das autoras deste estudo (BRUNO, 2007) sobre a relação teoria e prática, em que a teoria que subsidia a prática docente foi construída ao longo do processo vivido pelo educador, em sua relação com o meio e sua história. Portanto, não há teoria que não suporte a prática, mas há que se desvelar que teoria(s) suporta(m) determinada(s) prática(s).

| 248 |

Nessa complexa gama de análise, cumpre atentar para o perfil que a sociedade do conhecimento tem demandado do educador. Os estudos de pós-doutoramento de uma das autoras deste texto (PESCE, 2007) tecem uma crítica veemente, ao fato da atual demanda social e alicerça-se nas exigências sócio-econômicas do mundo globalizado. Diante deste cenário, cabe ampliar tais exigências, de modo a transcender o pragmatismo imperante e a tangenciar aspectos éticos e estéticos, tão substantivos à almejada excelência na formação de educadores.

A partir daí, propõe-se a desconstrução da formação docente como instância transmissora dos saberes exclusivamente eruditos, com vista à formação que pense e vivencie a cultura educativa de forma positiva, sem alijar as representações nela construídas, superando o pensamento mutilante, que estabelece a cisão epistemológica entre saberes e representações, pois bem sabemos que tal pensamento não tem dado conta da complexidade envolvida na formação de educadores. Por isso é preciso ir além da ritualização e sacralização dos saberes.

Deve-se perceber o conhecimento, de forma a resgatar a unidade antropológica indispensável à formação do educador, enquanto construtora de significações crítico-reflexivas do seu cotidiano profissional, para avançar em relação ao mero

pragmatismo científico e econômico a ela outorgado. E como fazê-lo, nos ambientes virtuais de formação docente? Ao resgatar a questão anteriormente anunciada – em que medida os ambientes virtuais podem contribuir para a formação de educadores – urge refletir sobre a metodologia de mediação à distância.

Formação de educadores na educação *on-line*: considerações sobre metodologia de mediação à distância

Com o advento da Internet, é comum ouvir falar da utilização da Educação à Distância (EAD) em programas de formação profissional. O que poucos sabem é que a história da EAD antecede o advento das tecnologias contemporâneas. Até então, a EAD era questionada qualitativamente por se voltar para segmentos sociais menos favorecidos. Foi com a incorporação do meio telemático e das mídias digitais que esta modalidade passou a abarcar, também, programas não periféricos de formação. É necessário pensar a formação do educador como construtora de significações crítico-reflexivas do seu cotidiano profissional. Para tal, destaca-se a relevância de uma Educação *on-line*² para a implementação de programas de formação dos profissionais da educação em um país de dimensões continentais e sócio-culturais como o Brasil, desde que este tipo de modalidade, por meio dos ambientes de aprendizagem disponíveis, atente para a pertinência da formação de educadores como instrumento de mudança. A Educação *on-line*, por sua abrangência e proposta inclusiva, é a que melhor traduz a educação contemporânea e, por esse motivo, optamos por utilizar esta expressão, no lugar da EaD. A Educação *on-line* converge com o tipo de mediação pedagógica proposta por nós, pois segundo Filatro (2004, p. 47-49):

a expressão *on-line* significa “em rede” e refere-se a tudo o que acontece na rede e através dela. Este tipo de educação “é uma ação sistemática de uso de tecnologias, abrangendo hipertexto e redes de comunicação interativa, para distribuição de conteúdo educacional e promoção da aprendizagem, sem limitação de tempo ou lugar” [...] pois pode ocorrer totalmente no presencial, no semi-presencial ou a distância e “sua principal característica é a mediação tecnológica pela conexão em rede”.

Entendemos por ambientes de aprendizagem qualquer espaço no qual se proponha processos de ensino e de aprendizagem. Assim, atualmente temos

diversos meios de comunicação e ambientes que disponibilizam condições para que isso ocorra: TV, jornais, Internet etc. O diferencial desses ambientes, que podem ou não promover situações de aprendizagem, e as instituições de ensino, encontra-se na intencionalidade. Utilizando os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)³ e suas potencialidades – correio eletrônico, *chats*, fóruns, listas de discussão, *podcast*, *wiki*, *blog*, *webconference*, vídeoweb ou Videolog [Vlogs], personagens, avatares etc. –, os educadores podem comunicar-se síncrona e assincronamente, em qualquer ambiente, ampliando e redimensionando a noção de tempo e espaço, no processo educacional. Nos ambientes de aprendizagem propostos para a educação contemporânea, os profissionais da educação podem desenvolver algumas metaqualificações: comunicabilidade, criatividade, aprendizagem colaborativa, intuição e flexibilidade mental. Assim, ao invés de uma utilização da telemática inibidora da auto-expressão desses atores sociais, situando-os como meros receptores no veículo telemático de informação, é importante uma utilização de ambientes virtuais que privilegie o diálogo e as manifestações intersubjetivas, dando vez e voz aos sujeitos envolvidos.

| 250 |

Valente (2003) anuncia que uma das abordagens mais comuns nos cursos *on-line* é a *broadcast*, crivada numa concepção curricular linear, através da qual o professor transmite ao aluno um pacote fechado de informações pertinentes aos seus propósitos educacionais. Esse, por sua vez, elabora cada uma das tarefas individualmente, de modo a retornar ao professor a rede de informações veiculadas no curso. À contramão deste paradigma está o que Valente (2003) denomina “estar junto virtual”. A abordagem baseia-se na proposta pedagógica de construção do conhecimento, advogando em favor de princípios como flexibilidade, trabalho com conceitos significativos para o grupo, e modularidade, de forma a estruturar o curso em módulos que, de fato, atendam às necessidades específicas de uma dada comunidade de aprendizagem. Tal proposta encontra respaldo nas teorias que ratificam a idéia de que a linearidade subjacente à proposta tradicional curricular de EAD – ancorada no ensino e centrada no professor – deva ceder lugar à aprendizagem não linear, cuja hierarquia flexível varie de acordo com as necessidades contextuais dos sujeitos em formação. Qual seja, cada situação específica pede por um líder, já que, nessa abordagem, o educador é chamado a assumir responsabilidades, tomar decisões e buscar soluções para o enfrentamento de seus problemas.

O foco da discussão proposta neste texto está na formação do educador e, portanto, de adultos. A experiência revela (BRUNO, 2007) que as relações didáticas e interativas refletem a abordagem escolhida para o curso. É o tipo de abordagem que determina a formação esperada e, por conseguinte, os caminhos para a aprendizagem. Uma abordagem na qual se proponham interações deve considerar a necessidade de promover o diálogo entre todos os envolvidos, de modo que as relações intersubjetivas sejam decorrentes de um processo de comunicação que não seja linear ou coercitivo, e que as estratégias para a aprendizagem sejam coerentes com as concepções de ensino sócio-críticas e emancipadoras.

A riqueza da aprendizagem suportada por ambientes de interação digital, como se propõe em uma Educação *on-line*, por meio de uma abordagem “estar junto virtual”, depende de uma organização sintática não linear, mas hipertextual. Os processos de ensino e de aprendizagem coerentes com essa proposta podem ser mais bem compreendidos pelo conceito de mediação partilhada (BRUNO, 2007), que baseia a sua ação e a sua reflexão para a aprendizagem na compreensão na incorporação e na transformação da prática, de modo a promover a formação do ser intelectualmente ativo, crítico, criativo e produtivo.

| 251 |

um processo em que o próprio sujeito mobiliza suas capacidades cognitivas e afetivas para compreender, controlar e decidir sua aprendizagem [...] toma consciência do seu próprio processo de cognição e torna-se capaz de identificar as estratégias utilizadas para aprender, assume a auto-regulação da aprendizagem (ROMANOWSKI, 2006, p. 102).

Compreendendo a mediação como ação do sujeito no mundo e intervenção, a mediação partilhada no contexto pedagógico é ativa, dinâmica e se dá na interação entre os sujeitos aprendentes e, portanto, articula ensino e aprendizagem. Além disso, traz a possibilidade de materialização da parceria entre professor e alunos. Sem perder de vista a especificidade do papel que cada um destes atores possui no processo de aprendizagem, este tipo de mediação abre espaço para que a produção do conhecimento seja co-construída; para que o processo de mediação possa ser assumido por um parceiro (aluno) que tenha condições para fazê-lo numa situação específica (BRUNO, 2007).

Esta proposta oferece a possibilidade de trabalhar com as regências emergentes tão presentes no processo de formação de educadores. Nos cursos de formação, via educação *on-line*, é notória a emergência de lideranças resultante da participação ativa dos sujeitos aprendentes. Tais lideranças, advindas em circunstâncias pontuais, uma vez assumidas pelo mediador pedagógico como possibilidade colaborativa para a formação crítico-reflexiva de educadores, voltada para o desenvolvimento do pensamento autônomo, constituinte da sua autoformação colegiada, pode se efetivar na mediação partilhada: um processo em que o aluno assume a mediação frente a temas de domínio e é acompanhado pelo mediador. Na mediação partilhada, que, em uma ação vygotskyniana (1994), viabiliza o trabalho por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal, a formação se torna um processo de co-construção do conhecimento.

| 252 |

A interação, como relação de reciprocidade entre os sujeitos envolvidos na ação didático-pedagógica, é condição essencial para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, no paradigma contemporâneo, a postura do professor e as relações entre professor e alunos, bem como entre alunos e alunos, devem se fundamentar numa visão sócio-interacionista e afetiva.

Outro aspecto a destacar na dialogia digital e na mediação partilhada é o respeito à dimensão vivencial do tempo de cada sujeito em formação. O respeito à singularidade temporal dos sujeitos em formação vai à contramão da usual dimensão cronológica em EAD, imposta como única a todos e muitas vezes desrespeitosa para com o ritmo de cada aprendiz. Contudo, os educadores em formação devem ser alertados para a necessidade de estarem, na medida do possível, em consonância com seu grupo, uma vez que um dos principais objetivos dos programas de formação docente, na educação *on-line*, é contribuir para que os educadores em formação realmente percebam-se como grupo de aprendizagem colaborativa.

Nos ambientes virtuais de formação docente, além da discussão coletiva e das sínteses conceituais trabalhadas pelos mediadores, os educadores em formação devem dispor de textos, referências bibliográficas e telemáticas, como pontos de apoio ao desenvolvimento do trabalho. Os conceitos devem ser construídos a partir de vivências e reflexões dos educadores. Nesse sentido, a mediação partilhada e de natureza dialógica deve estar no bojo das preocupações do mediador. Na metodologia de mediação à distância,

o fundamental na aprendizagem é torná-la válida à transposição, a partir de um conhecimento construído na interface entre o individual e o coletivo, mediante a qual os educadores em formação possam atingir uma metacognição autônoma e criativa. Para tanto, ao invés de intervenções conclusivas, o formador deve fomentar as regências emergentes (BRUNO, 2007) e instigar os alunos a compreender os conceitos trabalhados, através de desafios propostos, de situações problematizadoras, que de alguma forma possam dar impulso inicial à (re)construção do conhecimento desses profissionais da educação (PESCE, 2003).

Na criação de situações significativas de aprendizagem, os mediadores devem incitar os educadores a compartilhar saberes, representações, práticas, valores e emoções, de modo a viabilizar a construção de uma comunidade colaborativa de aprendizagem que valorize as singularidades. Através da metodologia de mediação partilhada, os mediadores podem criar em cada membro da comunidade um sentimento de pertença ao grupo e de autonomia, em relação ao seu processo de aprendizagem. Dessa forma, os conceitos podem ser construídos em uma perspectiva relacional, que situe cada educador como co-participante da rede de conhecimento construída na comunidade de aprendizagem.

Outro ponto importante é o resgate da função mediadora do formador, muitas vezes tão esvaziada em algumas abordagens tradicionais, que fragmentam as funções dos atores sociais nela envolvidos. Nessa perspectiva, conceptores, tutores e pessoal técnico-operacional (*webdesigner*, roteirista, etc.) nem sempre trabalham de forma articulada. É necessária uma articulação entre os atores sociais envolvidos nos cursos, em todas as etapas do processo, pois este imbricar certamente provocará reflexos positivos no desenvolvimento do trabalho junto aos educadores em formação. Vale lembrar que a mediação partilhada não destitui o papel do professor “mediador pedagógico” e do aluno, mas os ressignifica. Portanto, a função do mediador pedagógico como interventor e articulador é fundamental para os processos de ensino e de aprendizagem. A mediação partilhada compreende uma atitude metodológica e bem organizada, com o objetivo de desencadear a construção do conhecimento e a transformação dos sujeitos aprendentes a partir da relação crítica com o outro, com o meio e consigo. As ponderações do mediador são sempre intencionais e, por isso, por mais

que esteja envolvido com as construções, reflexões e regências emergentes, ele não deve perder de vista sua função no grupo (BRUNO, 2007). Enfim, a mediação nos ambientes virtuais de aprendizagem deve buscar possibilitar aos educadores em formação uma compreensão da ação pedagógica, com tomada de consciência política sobre o processo, mediante a coordenação dos elementos constitutivos dos múltiplos desafios propostos (PESCE, 2003).

Refletindo sobre como a tecnologia digital, em função de sua especificidade, pode propiciar uma experiência rica do ponto de vista da aprendizagem, acredita-se que seu uso deva relacionar-se a uma concepção que privilegie a colaboração entre os participantes de comunidades e culturas diversas (LÉVY, 2000), de tal modo que suas particularidades possam ser exploradas de forma mais ampla e, portanto, estejam mais próximas de sua realidade. Articulando tais considerações com a formação do educador como construtora de significações crítico-reflexivas do seu cotidiano profissional, cumpre observar que os programas de formação veiculados na educação *on-line* devem fazer com que educadores de diferentes regiões e contextos culturais possam trabalhar de colaborativamente no desenvolvimento atividades intelectuais, síncrona e assincronamente, refletindo sobre os conceitos construídos. Sendo assim, os recursos digitais podem vir a redimensionar os conceitos de tempo e espaço da sala de aula, de modo a ampliar as perspectivas de alteridade em cada um dos sujeitos cognoscentes, na construção de um conhecimento contextualizado e ressignificado, em ambiente colaborativo e solidário de aprendizagem.

A vivência e os estudos das autoras levam a considerar que a mediação nos ambientes virtuais de formação docente deva trabalhar com a perspectiva dialógica, percebendo os educadores como pesquisadores ativos, protagonistas da construção da sua competência professoral e atores de suas etapas teórico-metodológicas. Em outras palavras, os educadores em formação devem estar no bojo da intencionalidade pedagógica do mediador. Quanto a tal aspecto, a natureza da mediação em ambientes digitais deve contribuir para que tais atores sociais consigam articular os conceitos teórico-metodológicos com a sua prática professoral. Isso implica um *design* pautado nos anunciados princípios de modularidade e flexibilidade.

A formação crítico-reflexiva pós-formal, por transcender a dimensão técnica e instrumental, deve refletir positivamente sobre o contínuo aperfeiçoamento

do fazer pedagógico do educador, numa perspectiva política, que articule o ato educativo ao projeto político-pedagógico da instituição (PESCE, 2007). Os cursos à distância de formação de educadores devem, na medida do possível, centrar seus esforços nessa direção.

Assmann (1998) ratifica nossas crenças, apresentando três eixos de problematização que, interligados, reconfiguram a *epistême* educacional, indicando reflexões sobre as práticas educativas para a educação contemporânea à luz das novas ciências que ganharam força no século XX. No primeiro eixo, o autor integra as novas ciências – biociência, ciência cognitiva, estudos sobre o cérebro/mente, etc. – e suas descobertas, que apontam mudanças significativas, provocando redimensionamento de antigas concepções. No segundo eixo, é destacada a importância dos “recursos científico-tecnológicos etiquetados como inteligência artificial” (ASSMANN, 1998, p. 117) para além da informatização escolar, uma vez que tais estudos ampliam a compreensão acerca dos processos de aprendizagem. Já no terceiro eixo, a nova cultura da aprendizagem, advinda da sociedade do conhecimento, é lembrada como vertente fundamental para a ativação de aprendizagem individual e coletiva. Os três eixos propostos por Assmann (1998) sintetizam aspectos vitais para a formação de educadores na contemporaneidade e, sobretudo por meio de ambientes *on-line* de aprendizagem.

| 255 |

Em suma, a metodologia de mediação em educação *on-line* para formação de educadores na contemporaneidade deve considerar aspectos para uma aprendizagem significativa, a saber: a) partir do contexto, das experiências dos alunos; b) usar estratégias variadas, por meio de ações, reflexões e novas ações emergentes das interações, nas quais cognição e emoção interpenetram-se e despertam interesse; c) ser instigativa (problematizadora): promover a sistematização de conceitos elaborados a partir do trabalho com situações-problema emergentes da observação e análise de dados do cotidiano professoral; d) estimular a socialização – trabalhos em equipe, sem destituir a individualidade: ciclos contínuos de internalização e externalização de conceitos e cosmovisões, através de movimentos de imersão na cultura e emergência da individualidade; e) valorizar as produções individuais e as coletivas: idéias erguidas em meio a interações e reflexões sobre os conceitos teórico-metodológicos trabalhados, percebidas como instrumentos de metacognição do percurso pessoal e profissional; f) possibilitar a reflexão

sobre a prática e sua retomada, de modo a experienciá-la quantas vezes forem necessárias, buscando sua autonomia; g) superar a concepção restrita de reflexão sobre a prática e caminhar em direção a uma dimensão que transcenda a perspectiva internalista aos muros da instituição de ensino e abarque as condições macro-estruturais do trabalho docente.

Considerações finais: desafios e possibilidades à formação de educadores na educação *on-line*

Diante das considerações tecidas destaca-se: o foco da formação de educadores em ambientes de interação digital não deve ser a tecnologia, mas a perspectiva dialógica de mediação, que busque na mediação partilhada maior participação e colaboração, com vista à emergência de novas reflexões, tal como proposto pelo conceito dialogia digital. Um mesmo instrumental tecnológico pode potencializar os saberes destes atores sociais ou trabalhar na perspectiva alienante, outorgando-lhes um perfil de receptores passivos de informação.

| 256 | A formação de educadores na contemporaneidade deve promover, efetivamente, o exercício da autonomia. Neste sentido, mediação partilhada (BRUNO, 2007) e dialogia digital (PESCE, 2003) são conceitos que podem favorecer os pressupostos apresentados neste artigo, com a clareza de que a educação *on-line* precisa promover situações em que o sentido de rede, como conexão, integração, articulação seja exercitado, para além dos cursos. É preciso construir, por meio dos cursos de formação docente, redes de libertação, em que a autonomia exista de fato. Ainda é predominante a tendência dos cursos em manter redes endógenas, em que alunos e professores permanecem fechados em salas de aula “ nos moldes das aulas tradicionais presenciais “ durante o tempo de formação. A superação deste paradigma poderá proporcionar uma educação emancipadora. A educação *on-line*, com todas as possibilidades tecnológicas pode libertar os sujeitos sociais, para que possam realmente ampliar a rede de possibilidades, como autores de sua aprendizagem. Mas, para que isso ocorra, a proposta educacional dos cursos deve perseguir a perspectiva dialógica.

Os encaminhamentos socializados, frutos de investigações e vivência, movem as autoras deste estudo a outras inquietações. Compartilhá-las

significa buscar parcerias junto a outros pesquisadores e, com eles, ampliar o aprofundamento destas e de outras questões, que se consubstanciam como importantes subsídios para a elaboração de propostas coletivas de ação, no atual momento histórico.

- Como trabalhar o conceito de profissionalidade do professor, sem que tal conceito seja “manipulado” pelo ideário neoliberal, que reduz a função social da educação à mera prestação de serviços a clientes, destituindo-a do seu papel na formação de sociedades de maior autonomia intelectual, mais equânimes e solidárias?
- Como estar em sintonia com as exigências legais, sem se submeter à lógica capitalista do mercado globalizado, que vem aligeirando os processos educativos, para atender ao ritmo em que se processam as mudanças da sociedade do século XXI?
- Como manter o *ethos* acadêmico articulado à perspectiva crítico-reflexiva na formação docente, de modo a transgredir a homogeneização cultural imposta pela sociedade neoliberal hegemônica?

A questão de pesquisa anunciada no início deste estudo – em que medida os ambientes virtuais de aprendizagem podem contribuir para a formação de educadores – aborda um dos grandes desafios da educação a distância veiculada nos ambientes virtuais. Dentre eles, destacam-se as abordagens educacionais e as metodologias de mediação pedagógica que se propõem a criar circunstâncias favoráveis para que os educadores construam significações crítico-reflexivas do seu cotidiano profissional. Circunstâncias que possibilitem aos educadores uma formação emancipadora, que transcenda as atuais políticas públicas de formação docente, atreladas às demandas do capitalismo tardio e materializadas em ações advindas das orientações dos organismos multilaterais, que promovem, em países periféricos como o Brasil, grande parte dos programas de formação de educadores via educação *on-line*.

Notas

- ¹ O presente texto foi desenvolvido em co-autoria. Lucila Pesce baseia suas considerações nos estudos de doutoramento (2003), de pós-doutoramento (2007) e no artigo intitulado *Formação de educadores na contemporaneidade: a contribuição dos ambientes digitais de aprendizagem*, publicado nos anais da 28ª. ANPED, em 2005. Adriana Rocha Bruno baseia suas considerações na tese de doutorado (2007)

intitulada *A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line*, referenciada ao final.

² Compreendida como modalidade híbrida que busca na convergência de mídias o atendimento às reais necessidades do contexto emergente.

³ Tais como TecLec - UFRGS, TeleEduc - UNICAMP, *Learning Space* - IBM, Aulanet - PUC/RJ, WebCT - *British Columbia University*, Eureka - PUC/Paraná, Prometeus - Fundação Vanzolini/USP, *Flashmeeting* - *Open University*, *Presence* - *Microsoft*, dentre outros.

Referências

ASSMANN, H. *Metáforas novas para reencantar a Educação*. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1998.

BARRETO, R. G. Política de educação a distância: a flexibilização estratégica. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 187-204. (Série cultura, memórias e currículo, v. 7).

BRUNO, A. R. *A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line*. 2007. 352 f. Tese. (Doutorado em Educação) " Programa de Pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FILATRO, A. *Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo: SENAC, 2004.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de D. Bueno. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Tradução de N. M. C. Pellanda. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 2. ed. Tradução de C. I. da Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.

MARTINS, M. A V. O Teórico e o prático na formação de professores. In: CAPPELLETTI, I. F.; LIMA, L. A N. (Org.). *Formação de educadores: pesquisas e estudos qualitativos*. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

PESCE, L. M. *Dialogia digital: buscando novos caminhos à formação de educadores em ambientes telemáticos*. 2003. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. Formação de educadores na contemporaneidade: a contribuição dos ambientes digitais de aprendizagem. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO

NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2005.

_____. *As contradições da institucionalização da educação à distância pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação*. 2007. 213 f. Tese (Pós-doutorado em Filosofia e História da Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROMANOWSKI, J. P. *Formação e profissionalização docente*. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2006.

SIMÕES, H. R. *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro (Portugal): Cidine, 1995.

TARDIF, M. *et al. Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais*. Porto (Portugal): Ed. Rés, 1997.

VALENTE, J. A. Criando ambientes de aprendizagem via rede telemática: experiências na formação de professores para uso da informática na educação. In: VALENTE, J. A.

(Org.). *Formação de educadores para uso da informática na escola*. Campinas: UNICAMP/NIED, 2003. 203 p.

VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. Tradução de M. P. Villalobos. São Paulo: Ícone; USP, 1994.

Mídia, educação e formação de professores

Monica Fantin

As mídias e os desafios para a educação

A relação entre educação e comunicação na sociedade contemporânea configura-se como um território de grandes desafios, sendo um campo decisivo para a transformação da cultura e da educação. As novas linguagens que estão sendo construídas a partir das relações com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) sugerem novas formas de interagir com o conhecimento e, conseqüentemente, novas mediações fazem-se necessárias.

| 261 |

Conhecer e dominar os códigos da escrita, entendê-la como representação da fala, saber ler, escrever, interpretar e resolver problemas matemáticos parece não ser suficiente para as demandas da prática educativa escolar. Em que medida o sujeito estará sendo educado se não for capaz de ver, interpretar e problematizar as imagens da TV, de assistir e entender aos filmes, de analisar as publicidades criticamente; de ler e problematizar as notícias dos jornais, de escutar e de identificar programas de rádio, de saber usar o computador, de navegar nas redes da Internet, de interagir com o outro mediado pelas tecnologias, de operar com as diversas funções do celular e de produzir cultura através de diversas mídias?

Além da capacidade de decodificar e codificar mensagens, de interpretar, de compreender e de produzir, está cada vez mais evidente que estar alfabetizado no século XXI envolve as múltiplas alfabetizações e diz respeito à construção da cidadania real e virtual e à possibilidade de participar da sociedade de maneira diferenciada, através de experiências culturais significativas com as diversas mídias, e não só pela linguagem escrita.

As mídias hoje, além de assegurar formas de socialização e transmissão simbólica, também participam como elementos importantes da nossa prática sociocultural na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo. Entender as mídias como um processo de mediação implica reconhecer que há uma tensão entre o tecnológico, o industrial e o social, enfatiza Silverstone (2005). E para entender a mídia como forma e como conteúdo “visivelmente caleidoscópica e invisivelmente ideológica” (SILVERSTONE, 2005, p. 18) é necessário avaliar as perguntas pelas relações entre posse e controle de instituições e significados, acesso, participação e representação.

O processo de extensão dos meios de comunicação, da televisão à Internet, está gerando um paradigma midiático e cultural conhecido como multimidiatização, fruto da integração do sistema clássico das mídias com o mundo das telecomunicações da informática, resultante da digitalização da informação (TORNERO, 2007, p. 22). Este processo não é apenas midiático, mas um processo sociocultural decorrente do que Castells chamou de sociedade-rede.

| 262 |

No entanto, esse mesmo paradigma comunicacional e experiencial que pode democratizar meios e mensagens e permitir a construção de um sujeito mais reflexivo e participativo, também está promovendo um aumento das distâncias entre quem possui ou não acesso às tecnologias e, conseqüentemente, um novo tipo de analfabetismo, o digital. A educação não pode deixar de refletir sobre essas questões, visto que

a globalização atua de forma seletiva, incluindo e excluindo segmentos de economias e sociedades das redes de informação, riqueza e poder que caracterizam o novo sistema dominante [...] As novas tecnologias da informação são o instrumento desse redemoinho global de acúmulo de riqueza e difusão da pobreza (CASTELLS, 2002, p. 191-192).

As mídias clássicas e digitais e as TIC não podem mais estar excluídas das experiências escolares de ensino-aprendizagem. E para garantir a dupla dimensão da cidadania – cidadania de pertencimento e cidadania instrumental (RIVOLTELLA, 2005) – é necessário discutir formas de mediação que redimensionem as distâncias em relação às TIC e às formas de interação com a tecnologia.

Ainda que as mediações culturais possam ocorrer de qualquer maneira em situação de educação informal, sabemos que uma experiência reflexiva implica a necessidade de mediações pedagógicas. O campo da educação-comunicação tem se preocupado com as mediações escolares e tem se configurado como um campo teórico-prático muito fértil. É no contexto da interface educação-comunicação que aparece a mídia-educação, aqui entendida como possibilidade de educar para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva.

Entre tantas possibilidades, a experiência com a cultura digital, com os novos meios e com a Internet está construindo novos usos da linguagem e criando uma linguagem híbrida, com misturas de palavras portuguesas, inglesas, abreviações, símbolos, etc. e precisamos investigar no que isso vai dar (NICOLACI-DA-COSTA, 2006, p. 34). E mais do que isso, precisamos nos perguntar em que medida, nós, professores, estamos alfabetizados nessas linguagens e estamos trabalhando com essas múltiplas alfabetizações nos cursos de formação inicial?

Afinal, a maior parte da experiência cultural de estudantes e professores, hoje, vem do repertório das mídias tradicionais, sobretudo das imagens em movimento dos programas de televisão e dos filmes. Considerando que na nossa cultura a televisão tem uma enorme inserção na vida das pessoas, a formação inicial não pode deixar de problematizar essa questão.

A maior parte de professores convive com as linguagens das mídias há muito tempo, e nem sempre eles conseguem ter um distanciamento crítico em relação a personagens reais ou fictícios de sua infância e/ou adolescência. O fato de as mídias serem usadas equivocadamente e fornecerem conteúdos questionáveis do ponto de vista da educação não significa que a mediação deva ser necessariamente de resistência e negativa. Em vez de desprezar tudo o que eles assistem, poderíamos tomá-los como objetos de estudo e procurar entender o que eles podem ter aprendido, problematizando as conseqüências do consumo de mídias por parte das crianças, jovens e adultos de uma maneira crítica – nem apocalíptica nem integrada – aprofundando questões ligadas ao desenvolvimento humano, às produções culturais e aos espaços sociais destinados à infância, à adolescência e à juventude.

Pesquisas sobre a compreensão na televisão e na leitura sugerem que essa capacidade de compreensão não acontece de qualquer modo “naturalmente” apenas com a prática de ler ou de assistir a TV, o que implica dizer que a TV por si só seria sempre imediatamente compreensível à criança e evidentemente não o é, necessitando de mediações. E para fazer tais mediações, há que reconhecer os códigos, as gramáticas e as convenções que as mídias possuem, bem como as regras através das quais o tempo é gestado, as imagens apresentadas, as categorias assinaladas, as analogias expressas e a atmosfera sonoramente indicada na narração.

Neste sentido, precisamos ir além da idéia de considerar o vídeo, a televisão, os filmes, o computador, recursos ou aspectos importantes da educação como experiências audiovisuais que encorajam as pessoas a falarem sobre elas ajudando-as a serem leitoras e escritoras. Este argumento é válido, mas seu valor, limitado, porque é sustentado em uma idéia de alfabetização que se restringe à capacidade de ler e escrever. Assim, é fundamental pensarmos uma educação que propicie um repertório de capacidades correlacionadas e integradas a todas as mídias, incluindo a Internet, o celular, o mp3.

| 264 |

Se considerarmos a importância do papel que as mídias desempenham e do que elas representam e significam na sociedade contemporânea, elas podem possuir o mesmo valor cultural de outras áreas do conhecimento, por exemplo. Considerando que as mídias são uma parte vital da nossa cultura e que propiciam experiências únicas e importantes, podemos discuti-las a partir de uma abordagem ecológica de mídia-educação (RIVOLTELLA, 2002 *apud* FANTIN, 2006). A integração das diferentes mídias no processo ensino-aprendizagem implica a idéia de alfabetização para as mídias, que no interior da concepção das múltiplas linguagens pode ser entendida como “um continuum de capacidades correlacionadas a diversas mídias e em relação com a nossa experiência cultural total” (BAZALGETTE, 2005, p. 4).

Da mesma forma como é importante que as crianças aprendam a ler livros, jornal e poesia em diversos meios, é fundamental que a formação de professores os capacite para analisar imagens, notícias, documentários, mensagens publicitárias. E mais do que isso, que ensine os professores a operar com os meios e com as tecnologias, para que eles conheçam suas linguagens e seus códigos na perspectiva de uma ampla alfabetização que fará parte essencial na experiência de aprender. Assim, todos devem ser capazes de usar técnicas de

decodificação que permitam compreender o que é verdade e o que não é, e também dar-se conta, em nível mais amplo, daquilo que é representado e daquilo que não é só representação. Nas novas práticas comunicativas, todos devem compreender as relações de poder e identificar quem está falando, em nome de quem, por que e com que interesses. Ao mesmo tempo, devem ter a oportunidade de ir além e produzir outras formas de expressão, representação e cultura.

Essa perspectiva de formação profissional aproxima-se de uma formação inicial de professores como política cultural (KRAMER, 1994, p. 28). Na formação cultural do professor, a ciência não pode estar separada da arte e deve haver uma integração significativa entre educação, cultura e comunicação. Estas relações constituem-se no constante movimento entre continuidades e rupturas, naquilo que é efêmero e permanente, e na normatização e transgressão desses elementos.

Diante disso, a formação cultural do professor na sociedade contemporânea deve pensar na relação com as tecnologias para além de recursos instrumentais, entendendo-a como cultura e como “tecnologias de si” no sentido foucaultiano: “um saber que desloca a atenção educativa do foco sobre as tecnologias de produção e sistemas de signos para uma atenção sobre as tecnologias de si” (RIVOLTELLA, 2005, p. 347). As tecnologias de si entendidas como procedimentos e técnicas que permitem ao sujeito realizar certas operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos e condutas por conta própria ou com ajuda de outros a fim de obter uma transformação de si mesmo, como diz Foucault (1995 *apud* Fischer, 2000, p. 114). Ou seja, formação cultural do professor que entende a relação com as mídias e com as tecnologias como formação e autoformação, o que nos leva a discutir as possibilidades da mídia-educação.

Mídia-educação e a formação de professores

A mídia-educação se define como um campo aberto de pesquisa e ação em relação às mídias e à educação, a partir de um estatuto epistemológico situado na interface da educação e comunicação – com as contribuições da pedagogia freireana, freinetiana e da didática no campo da educação; e da semiótica, da sociologia da comunicação e dos estudos culturais no campo da comunicação. A mídia-educação

tem se revelado em uma teoria e prática de fazer-refletir educação sobre os meios, através dos meios e com os meios, e possui como enfoque principal a construção do pensamento crítico. Tal pensamento crítico se traduz em duas dimensões: uma que significa a capacidade da metarreflexão e de questionamento; e outra que significa a capacidade de saber fazer análise e produção de textos (FANTIN, 2006, p. 99).

Considerando tais possibilidades, Rivoltella (2002, p. 51-65) situa os contextos em que a mídia-educação tem se manifestado: crítico, metodológico, e produtivo. Entendendo o contexto da mídia-educação como “um cenário operativo e teórico no interior dos quais objeto, objetivos e métodos da Mídia-Educação vêm sendo conceitualizados”, o autor assim sintetiza (RIVOLTELLA, 2002 *apud* FANTIN, 2006, p. 85-86):

- **Contexto crítico:** a mídia-educação atua no sentido da educação sobre os meios ou educação para as mídias, envolvendo diversas instâncias educativas. Fazer mídia-educação nesta perspectiva significa a capacidade de transmitir mensagens a um público influenciando-o no seu modo de agir e pensar. As mídias funcionam como suporte e objeto de estudo em que saber compreender, interpretar e avaliar os conteúdos das diversas mídias são ingredientes essenciais da mídia-educação. Tal perspectiva aproxima-se de uma concepção da “leitura crítica ideológica” das ciências sociais que pretende defender os usuários, cultivar o gosto e “conscientizar” os sujeitos.

- **Contexto metodológico ou tecnológico:** a mídia-educação é pensada no sentido de fazer educação com os meios e se configura a partir de uma visão instrumental das mídias no âmbito da metodologia didática. Nesta perspectiva, as mídias são entendidas como recurso instrumental e a mídia-educação funciona como um recurso para a educação reinventar a didática ensinando com outros meios, visando superar o esquema tradicional e incluir outros suportes além do livro-texto, como por exemplo, o cinema, os programas televisivos, o computador, a Internet, o celular, o mp3, etc.

- **Contexto produtivo:** a mídia-educação é entendida no sentido de fazer educação através dos meios ou dentro das mídias, envolvendo também a área de formação profissional. Fazer mídia-educação nesta perspectiva significa utilizar as mídias como linguagem, como forma de expressão e produção, pois assim como não se aprende a ler sem aprender a escrever, não se faz mídia-educação só com leitura crítica e uso instrumental das

mídias, sendo necessário aprender a “escrever” com as linguagens das mídias. Tal perspectiva insere-se numa pedagogia com concepção alfabética e expressiva, objetivando a interação dos sujeitos com as mídias e promovendo o conhecimento criativo e também crítico de suas linguagens.

É importante ressaltar que tais perspectivas estão relacionadas aos diferentes momentos históricos da construção da mídia-educação, e que mesmo que alguma dimensão possa estar mais evidenciada que outra, elas se articulam na práxis pedagógica. Assim, as dimensões de educar com, sobre, para e através dos meios são dimensões de um fazer-refletir a educação para os meios e as práticas de mídia-educação dizem respeito à sua concepção como objeto de estudo, como instrumento de aprendizagem e como forma de cultura.

Nesse quadro, a mídia-educação pode contribuir para recuperar a legitimidade da escola, fazendo com que ela seja um espaço importante na transformação cultural mais ampla e que possa desenvolver uma função diferente de seu papel em relação às mídias. Para Morcellini (2004), a escola pode assumir uma outra disponibilidade para com a cultura da comunicação, explorando seus conteúdos que ainda são vistos apenas como entretenimento.

A mídia-educação pode viabilizar uma “reconciliação de linguagens e uma transformação das imagens da formação: uma passagem inevitável para reconduzir a educação e a escola ao centro da cena” (MORCELLINI, 2004, p. 23). Considerando que até os anos 1990 as mudanças se manifestavam sobretudo segundo matrizes sociocêntricas vinculadas às transformações do mercado, das tecnologias e dos atores sociais, para o autor a mídia-educação é inovadora porque se coloca no espaço intermediário entre comunicação e formação e responde aos condicionamentos da sociedade moderna através de estilos de intervenções coerentes com as novas dinâmicas sociais, culturais e relacionais, envolvendo os territórios concretos e produtivos da realidade, como as linguagens, os conteúdos e as tecnologias.

Elaborando “quase um manifesto” com dez proposições que resumem a força da mídia-educação para o campo e para a sociedade moderna, Morcellini (2004, p. 23-26) destaca que a mídia-educação: pode intervir nas novas dinâmicas sociais, culturais e relacionais; pode recuperar a figura do intelectual e sua função de mediação entre sujeito e realidade, sujeito e poder, sujeito e instituição; pode reconciliar a dupla interpretação “entre jovens e adultos, entre escola e mundo exterior; pode intervir para garantir e reduzir as

desigualdades sociais; pode atuar sobre as “tentações” da fragmentação e do individualismo; e pode valorizar novos pertencimentos através de participação, autonomia e senso crítico.

Diante disso, poderíamos listar três fios que tecem a perspectiva de mídia-educação que vimos: cultura (ampliação e possibilidades de diversos repertórios culturais), crítica (capacidade de análise, reflexão e avaliação) e criação (capacidade criativa de expressão, de comunicação e de construção de conhecimentos). A essas três palavras que começam com a “letra C”¹ acrescento o C de cidadania, configurando então os “4 C” da mídia-educação: cultura, crítica, criação/criatividade e cidadania, fazendo uma analogia com os “3 P” dos direitos das crianças em relação às mídias: proteção, provisão e participação. Assim, é na perspectiva de articular os direitos de proteção, provisão e participação com o direito à cultura, à crítica, à criação e à cidadania que a mídia-educação deve estar presente na formação cultural dos professores.

Saberes e competências para a formação do professor a partir do perfil profissional do mídia-educador

Diversos estudos e experiências em relação à formação de professores para a mídia-educação têm refletido sobre a figura do mídia-educador nos últimos anos. Tendo por referência uma primeira aproximação a este tema (FANTIN, 2005), buscaremos ampliar o olhar a partir de novos entendimentos sobre as competências midiáticas do professor e/ou mídia educador.

Pensar no perfil profissional do professor nos leva a pensar nos objetivos que se pretende alcançar com a educação de crianças e jovens. Considerando a diversidade de papéis que o professor assume, poderíamos dizer que não existe um único perfil, e diante da complexidade que envolve o saber hoje, os papéis e as identidades profissionais serão cada vez mais plurais: professor, pesquisador, coordenador, educador, tutor. Assim, em vez de falarmos de um perfil específico, poderíamos falar de áreas de competência profissional que podem sugerir diversos perfis e identidades que vão se delineando a partir das transformações provocadas pelas demandas da sociedade. É o caso do mídia-educador.

A partir de seu caráter histórico, metodológico e epistemológico, a mídia-educação vai constituindo-se na pluralidade de sua identidade: campo em construção, disciplina transversal, prática social. Como um campo de pesquisa em via de disciplinarização, Rivoltella (2002) nos lembra que suas características estruturais vão sendo definidas a partir da: transversalidade porque se vale da contribuição multidisciplinar dos saberes das ciências da educação e da comunicação constituindo um objeto-fronteira, uma disciplina de interface que pode interpretar melhor a transformação atual dos saberes; amplitude da atuação porque não se limita à educação escolar, atuando em diversas instâncias formativas extra-escolares, instituições ou associações sem fins lucrativos e instituições comerciais; flexibilidade porque supera a dicotomia “educar para as mídias ou com as mídias”; integração de saberes porque envolve contribuições metodológicas de áreas diferentes, conforme as necessidades da sua identidade plural, que é instrumental e temática, teórica e operativa.

Diante da pluralidade de faces da atuação da mídia-educação, como pensar a formação do professor em tal perspectiva? Seria viável uma nova figura profissional como a do mídia-educador?

| 269 |

No momento em que se discute a reforma curricular dos cursos de Pedagogia, é fundamental que a mídia-educação esteja presente nessa discussão a fim de estar contemplada na formação inicial destes profissionais, sobretudo no que diz respeito a um conhecimento social e pedagogicamente crítico, instrumental e produtivo sobre as múltiplas linguagens das artes, das mídias e sobre as TIC.

Considerando a complexidade do fenômeno produzido pelo desenvolvimento e uso das tecnologias em conteúdos e práticas do sistema educativo, Sancho (1998) propõe que a formação dos profissionais da educação considere cinco aspectos, que estão assim resumidos em Fantin (2006, p. 90): a) formação crítico-situacional: informação ampla, continuada e desmistificada sobre: os avanços no campo das TIC, suas áreas de aplicação e seu impacto na organização do trabalho; os aspectos relacionados às atividades cotidianas e a variação dos perfis profissionais: conhecimentos e habilidades necessárias. Esta formação pretende construir critérios profissionais fundamentados no acesso aos conhecimentos que orientem as decisões curriculares e ofereçam sugestões para a prática educativa; b) formação

conceitual: sobre as novas maneiras de abordar o conhecimento propiciado pelas TIC e as habilidades cognitivas e sociais que supõem; c) formação técnico-pedagógica: possibilidades educativas que as TIC oferecem, contextualizadas em diferentes modelos de ensino-aprendizagem e suas formas de entender o saber escolar; d) formação instrumental: familiarização com os computadores e seus “acessórios” necessários, conhecimento de programas necessários para utilizar o computador de forma adequada; e) formação auto-reflexiva: a partir da análise do papel dos alunos e do professor neste novo contexto.

Estes aspectos deveriam estar na base de uma política de formação inicial e permanente dos professores em todos os níveis de ensino, diz Sancho (1998). Poderíamos acrescentar diversos elementos em cada aspecto, sobretudo em relação à constante atualização que a formação instrumental requer, no sentido das possibilidades de pesquisa, produção e interação propiciadas pelas redes da Internet hoje, e isso nos leva a discutir a construção das competências.

| 270 |

Considerando as competências como uma sabedoria que pertence ao profissional para além do saber – domínio dos conteúdos – e do saber-fazer – habilidade técnica – que envolve a capacidade de decidir sobre o conhecimento a utilizar nas diferentes situações, poderíamos discutir quais competências são importantes para o professor hoje. Rivoltella e Marazzi (2001, p. 29-56) apresentam as competências necessárias ao mídia-educador a partir de diversos âmbitos relacionando-as a: um saber complexo; um contexto organizativo com métodos de análise; pesquisas quantitativas e métodos qualitativos; instrumentos de pesquisa; análise de textos; análise de consumo; intervenções formativas do mídia-educador; fases de intervenção; orientações operativas; e conhecimentos sobre as mídias.

A definição de um quadro de referências das competências dos educadores sobre os usos das TIC na prática escolar, para Rivoltella, relaciona-se com algumas possibilidades que esta definição pode assegurar em nível organizativo, didático e de diálogo com o território, e estão assim resumidas em Fantin (2006, p. 91): a) nível organizativo: clareza do “que fazer” na divisão de tarefas entre os professores das disciplinas, coordenadores, assessores, técnicos e especialistas; b) nível didático: avaliar o que deve ser solicitado aos professores independente da disciplina e em cada especificidade disciplinar; c) nível de diálogo com o território: a partir da ótica de um

sistema formativo integrado, compreender o que a compete à escola e o que compete a outras instâncias educativas como museus, bibliotecas, etc.

O autor elabora uma hipótese de articulação destas competências relacionando-as ao esquema básico da comunicação de Laswell (1987 *apud* FANTIN, 2006, p. 92)², individualizando áreas para a formação do professor: 1) Quem: quais são os atores e sujeitos; corresponde à área de organização do sistema para o professor compreender em que contexto se insere seu trabalho didático; 2) O que: quais conteúdos e quais percursos; envolve a área de planejamento e da didática assegurando aos professores instrumentos conceituais e metodológicos para a sua intervenção. Dizem respeito às ações de organizar, compartilhar e a avaliar; 3) Como ou através de que canal: quais tecnologias, recursos, linguagens e alfabetos; envolve a área da tecnologia e ergonomia que permite aos professores a construção e aquisição de competências necessárias para usar as tecnologias segundo suas especificidades comunicativas, de aprendizagens, e outras relacionadas à funcionalidade didáticas esperadas; 4) A quem: quais os destinatários, com que competências; envolve a *área dos conhecimentos* sociológicos e psicológicos que oferecem aos professores conhecimentos relativos às práticas de consumo midiático dos estudantes, métodos para estudá-las, e o impacto das tecnologias sobre seus “perfis” emocionais e cognitivos; 5) Quais efeitos: qual a importância da intervenção, quais os resultados; envolve a área da reflexão ética e pedagógica que permitiria a inserção das tics no trabalho didático dos professores no contexto de uma reflexão maior sobre a construção de sentido crítico e da cidadania, pressupostos da mídia-educação.

| 271 |

Em estudo mais recente, Rivoltella (2005) amplia a idéia de competência considerando-a como um sistema complexo de dimensões objetiva, intersubjetiva e subjetiva focalizando o problema da formação da competência midiática, tanto do mídia-educador como do simples consumidor. Diante disso, enfatizamos que a perspectiva dialógica de um trabalho com a formação dos professores deve estar sintonizada com aquilo que será proposto aos estudantes, e deve estar sendo sempre atualizado como continuidades e rupturas entre as demandas da escola, da formação e da sociedade.

A construção desta sintonia implica superar o abismo que por vezes separa as gerações. Afinal, se as crianças de hoje já nascem num mundo em que as TIC fazem parte de suas vidas, a maioria dos professores ainda não está

familiarizada com elas e com tudo o que elas possibilitam e/ou impedem. Para familiarizar-se com esse tipo de saber que as crianças possuem – o conhecimento tácito que o filósofo Michael Polanyi, citado por Schön (1995, p. 82) designa como espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano –, há que prestar atenção, ter curiosidade e surpreender-se com o que as crianças pensam, dizem e fazem. E para assegurar uma mediação que amplie tais conhecimentos relacionando-os com o saber escolar, é fundamental a ênfase na dimensão da cultura.

Essa possibilidade de mediação nos leva mais uma vez a discutir sobre o profissional que atuará nos diferentes espaços educativos. Quem é esse profissional mídia-educador a ser formado? Qual o seu perfil? É possível pensar numa identidade profissional com reconhecimento social? Rivoltella responde a tais questões argumentando que, além de ser um professor com competências sobre as mídias ou um especialista em mídias, a identidade profissional do mídia-educador implica superar a dicotomia professor-especialista. Ou seja, o mídia-educador seria um profissional que atuaria no plano crítico ativando as competências necessárias para integrar conscientemente a esfera midiática (decodificação crítica das mensagens, avaliação dos produtos, análise das dimensões econômicas, políticas e culturais, etc.); e um profissional como formador multimídia, que atuaria no plano tecnológico (uso dos meios como suporte de aprendizagens, produção de mídias, planejamento e gestão do ambiente didático *on-line*), destaca Rivoltella (2005). Assim, a competência do mídia-educador envolve a mediação cultural e técnica.

| 272 |

Geneviève Jacquinot, pesquisadora francesa que há muito vem trabalhando esse tema, propõe substituir a idéia do mídia-educador pela do educador, dizendo que ele “não é um professor especializado encarregado dos cursos de educação para as mídias, mas é um professor do século XXI, capaz de integrar as diversas mídias em suas práticas pedagógicas” (JACQUINOT, 1998 *apud* RIVOLTELLA, 2002, p. 148). Nessa perspectiva, cada professor deve possuir, além de seus saberes e as competências profissionais próprias da sua disciplina, também aquelas relativas às mídias, que deverão ser incorporados ao seu fazer educação. Disso resulta que a mídia-educação deva ser um patrimônio de cada professor, já que este será o futuro perfil de todos professores.

Tal idéia de educador inspirou a visão de Ismar Soares, que o vê como um especialista com intenção educativa atuando sobre o uso das tecnologias da informação com perspectiva de gerenciamento participativo e democrático da comunicação. Isso incluiria desenvolvimento e uso da tecnologia para potencializar práticas educativas, a capacidade dos estudantes de lidar com ela e a preparação para a recepção ativa e crítica das mensagens dos meios de comunicação de massa³. Para Soares (1995), este profissional vem do campo da comunicação e atuaria no espaço educacional a partir de um trabalho multidisciplinar e multimidiático, “estamos propondo que os atuais assessores de comunicação a serviço das escolas se convertam numa espécie de gestores da comunicação educativa” (SOARES, 1995, p. 19-20).

Soares (1995, p. 19) ressalta que a “particular missão do gestor será a de oferecer assessoria aos professores e aos próprios alunos na educação para a comunicação”, e isso nos leva a questionar o sentido de “assessoria”. Considerando que oferecer assessoria é diferente de trabalhar em parceria com o professor na perspectiva de uma atuação-reflexão na interface dos/entre campos educação e comunicação, tal concepção difere daquela proposta por Jacquinet, na qual o educador não teria um papel auxiliar, mas seria o perfil de cada educador.

Partindo da premissa de que não existe educação sem comunicação, poderíamos problematizar o sentido que o termo educador vem assumindo no País e refletir sobre as implicações de seu uso generalizado no campo da comunicação. A esta idéia do educador proposta por Soares (1995), que seria um profissional formado no campo da comunicação para atuar no espaço ou no campo da educação, Belloni contrapõe uma idéia de “formação integradora que prepare educadores e comunicadores para suas novas funções, derivadas da convergência tecnológica dos dois campos” (BELLONI, 2002, p. 40). Segundo ela, para alguns pesquisadores conceituados o educador proposto por Soares não seria mais do que um professor capaz de utilizar as novas tecnologias em seu trabalho cotidiano.

Assim, na perspectiva transversal da mídia-educação, poder-se-ia dizer que o perfil seria o do “educador” proposto por Jacquinet, mas na perspectiva da mídia-educação como disciplina escolar específica ou na coordenação de uma equipe multidisciplinar transversal, o perfil seria o do mídia-educador.

Se “não existe uma, mas muitas Mídia-Educação” (RIVOLTELLA, 2002, p. 138), também não pode existir um perfil, mas muitos perfis da figura do mídia-educador. Sendo o campo de definição da mídia-educação complexo com uma identidade plural, seus perfis e suas identidades profissionais também serão plurais: professor especialista em mídia; professor transdisciplinar; mídia-educador; educador-pesquisador, e outros. Assim, a ênfase nas áreas de competência profissional mais do que um perfil específico sobre o papel do mídia-educador relaciona-se aos diversos perfis e às identidades do professor.

Por fim, neste texto situamos alguns desafios da educação na sociedade contemporânea enfatizando a possibilidade de o professor atuar como mídia-educador num espaço de interseção entre a cultura e a tecnologia, ou seja, entre as dimensões da mediação cultural e as dimensões da mediação tecnológica crítica-reflexiva-instrumental-produtiva. E para que tais profissionais possam existir, é fundamental transformar radicalmente a escola – para que volte a ser um espaço de saber importante, desenvolvendo processos de ensino-aprendizagem relevantes e significativos que propiciem outras formas de participação de crianças, jovens e professores na cultura –, a formação dos professores, e as instituições formadoras subvertendo os campos intelectuais e construindo novos conhecimentos de acordo com a perspectiva da mídia-educação e dos desafios da sociedade contemporânea.

Notas

- ¹ Bazalgette propôs os “3 C” - cultura, crítica e criação - como três aspectos essenciais da mídia-educação (2005).
- ² Esse esquema de comunicação de Laswell também é conhecido por “5 W”: Who (quem); What (o que); troght Witch channel (através de que canal); to Who (a quem); Wicht effects (quais efeitos).
- ³ Para Soares, esse novo profissional já estaria atuando e começa a ser reconhecido em projetos de produção e assessoria, em canal de televisão comercial ou educativo, em redação de jornal, em ONGs ou em centros de cultura, ou ainda em escolas, e se caracteriza por conhecer tanto o mundo da educação quanto o universo e as linguagens da comunicação, traduzindo em suas ações o princípio de diálogo proposto por Paulo Freire ao buscar desenvolver sua própria competência comunicativa e a competência de seus alunos.

Referências

BAZALGETTE, Cary. Incontro com Cary Bazalgette nel suo ufficio. *Boletim MED*, n. 3, Roma, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e de prática. In: BELLONI, Maria L. (Org.) *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002.

BUCKINGHAM, David. *Creecer en la era de los medios*. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

CASTELLS, Manuel. *Fim de milênio*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FANTIN, Monica. Novo olhar sobre a mídia-educação. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 28., 2005. Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2005.

_____. *Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil e na Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FISCHER, Rosa M. B. Técnicas de si na TV: a mídia se faz pedagógica. *Revista Educação Unisinos*, v. 4, n. 7, jul/dez, 2000.

KRAMER, Sonia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola. In: *Por uma política de formação profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

MORCELLINI, Mario (a cura di). *La Scuola della Modernità: per un manifesto della media education*. Milano: Franco Angeli, 2004.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Internet: uma nova plataforma de vida. In: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (Org.). *Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação*. Rio de Janeiro: Loyola, 2006.

RIVOLTELLA, Pier Cesare; MARAZZI, Chiara. *Le professioni della Media Education*. Roma: Carocci, 2001.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Media Education: modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Carocci: Roma, 2002.

_____. Formar a competência midiática: novas formas de consumo e perspectivas educativas. In: *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, n. 25, Huelva, 2005.

SANCHO, Juana M. Las tecnologías de la información y la comunicación en la practica educativa. *Educación em Revista*, Belo Horizonte, n. 28, Dez./1998.

SHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

TORNERO, José Manuel Pérez. O desenvolvimento da sociedade da informação: do paradigma da cultura de massas ao paradigma da cultura multimédia. In: TORNERO, J. M. P (Org). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação*. Porto: Porto Editora, 2007.

Reinvenções metodológicas às abordagens críticas do *script* paralelo da educação no espaço midiático

Maria das Graças Pinto Coelho

Introdução

O uso inadequado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação no Brasil tem se repetido, até de forma circular, quando constrói relações objetivas, isto é, econômicas e simbólicas, que estruturam as práticas e as representações das práticas ao preço de uma ruptura com as essências que lhes seriam fundamentais. Nessa perspectiva, a educação passa por um processo de ruptura com os elos da formação integral do sujeito e os meios são encarados apenas como instrumento de um saber transtornado.

Alguns valores universais que regem a educação hoje são descartados. Pouca ou nenhuma atenção se dá na concepção dos projetos a alguns dos pilares básicos propostos por educadores de todas as matizes a partir dos anos 1990: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e; aprender a viver juntos” Delors (2003). Estes são valores que suportam as narrativas contemporâneas sobre o despertar das consciências críticas. Ajudam na formação para o exercício da cidadania identitária e na compreensão sobre o novo mundo do trabalho, mas surgem, timidamente pautados nos projetos que introduzem a mídia na educação.

Poucos professores e alunos parecem se dar conta que os usos inconsiderados dos instrumentos midiáticos deseducam. Os meios, quando não estão acompanhados de ferramentas críticas básicas, editam o mundo dentro de uma lógica de valores que priorizam o fundamentalismo de mercado. A plasticidade social é alçada como principal atributo. O uso indiscriminado das tecnologias na educação também pode reproduzir um processo de significação que alimenta práticas ideológicas e relações de poder assimétricas. Nenhuma engenharia educativa pode substituir a relação professor-aluno, ou mais ainda: as tecnologias, ou o uso instrumental das máquinas não permitem a realização de atividades de consciência.

No entanto, paradoxalmente, nunca o acesso ao saber teve tanta importância para o mundo ocidental como agora. Entramos em uma era em que o diploma e o conhecimento se tornam o discriminante social por excelência no processo de globalização de bens e serviços. A circulação de informações e conhecimentos em redes tecnológicas é uma das marcas dessa era e a necessidade de educação para todos acompanha a dimensão da sofisticação e da expansão dos meios de comunicação e informação na sociedade. Pode-se afirmar, inclusive, que a produção e circulação das formas simbólicas, veiculadas pela mídia, estão no centro do mundo contemporâneo. No entanto, o uso das máquinas na educação deve ser desmistificado e acompanhado apenas como a aprimoração de um suporte técnico, porque o que vale ressaltar, de fato, no processo educacional, é a expansão e interação das formas simbólicas nas redes societárias globais.

Sobre a história do uso dos meios de comunicação e informação na educação no Brasil, nos últimos 40 anos, vários autores já se debruçaram com bastante competência e precisão. Esta é uma história – quando se remete à televisão – que começa na década de 1960 com a construção da terceira geração de satélites. Nesta época os Estados Unidos vendeu para o governo militar brasileiro o Intelsat III, que além de servir para a área de segurança nacional seria usado na Educação à Distância (EAD). Sim, a relação é irônica. O controle das fronteiras que os militares providenciavam se adaptava a possibilidade da manipulação simbólica que, dependendo do desenho dos projetos educacionais propostos, poderia estar sendo urdida na caserna. É o sentido a serviço do poder.

O cenário pós-64 do desenvolvimento das TIC na educação no Brasil é impossível de se discutir aqui, de forma exaustiva, percorrendo os caminhos e descaminhos dos últimos 40 anos. A limitação impõe uma seleção prévia de alguns tópicos que circundam o tema. O projeto de educação supletiva – *Telecurso 2000* – Educação para o Trabalho, enfoca uma análise interessante porque é ao mesmo tempo objeto e sujeito da presença dos meios na educação. Acompanha coerentemente, quando se transmuda em projeto de formação social, as transformações que ocorrem na educação e na sociedade na era da informação de massa.

Como parte da nossa tese de doutorado, este estudo se oferece no limite estratégico de traçar possibilidades metodológicas de análises críticas de um produto midiático com intenção educativa. Por outro lado, destaca as iniciativas de comunicação no Brasil que estão, de maneira crescente, se constituindo em braços de desenvolvimento das políticas públicas, o que extrapola a função social da comunicação. Em tal contexto, os meios e processos comunicacionais utilizam sofisticadíssimas técnicas de gerenciamento de opinião, promovendo suas naturezas performáticas, e interferindo no espaço público a partir de seus próprios paradigmas. No caso, a educação entra em um *script* paralelo, modelada pela mídia. Os meios adiantam as reformas do Estado, inclusive no campo da educação, e pressionam para que os agentes públicos funcionem como se estivessem no mercado. O espaço público é modelado no *ethos* privado.

São experiências que ultrapassam alguns paradigmas que serviam à organização dos protocolos de interação entre a educação e a comunicação – antes cindidas em duas rubricas com etiquetas específicas e diferenciadas. As duas áreas permanecem divididas sim, no campo epistemológico, mas juntas como interesse de suporte às políticas públicas e privadas. Sofisticadas técnicas são urdidas para direcionar a manipulação simbólica. A junção da educação com a mídia serve, ainda, para formar deseducados consumidores, ungidos na cultura de consumo de massa. As narrativas do senso comum, usadas por liberais e conservadores, popularizadas por textos culturais, ajudam a mobilizar o consentimento às posições políticas hegemônicas, no caso atual, toma corpo a retórica neoliberal contida no hipertexto midiático. As metodologias críticas, em particular os estudos culturais, dão conta de entender

tal processo e tratam de ressignificar os meios na sociedade, inclusive quando possibilitam a análise de um engenhoso projeto de EAD – o *Telecurso 2000*.

O que é o Telecurso?

O *Telecurso 2000* foi originalmente concebido para promover a escolaridade de dez milhões de trabalhadores que oscilam entre o analfabetismo, a alfabetização instrumental ou têm menos de oito anos de escolaridade. Implantado em 1995, hoje sua expansão não se restringe à educação supletiva do trabalhador. Também está sendo usado como alternativa à educação formal em alguns Estados brasileiros. É resultado de uma parceria entre o governo e o empresariado nacional. Tem a chancela e o financiamento de organizações públicas e privadas.

Confrontado com os fenômenos observados na sociedade de informação, o *Telecurso* detém um discurso midiático natural, produzido no lócus de sua própria concepção e vai além. Abre a reflexão sobre o mundo trânsfuga ao juntar mídia, educação e trabalho no contexto da sociedade de informação.

| 280 | Experimenta o uso dos meios na formação e na ampliação da escolaridade do trabalhador brasileiro. Abaliza a inserção do País no processo de globalização de bens e serviços e segue de maneira oportuna as recomendações, feitas na década de 1990, das agências internacionais sobre a implementação de políticas educacionais no país.

Por outro lado, o *Telecurso* também possibilita a articulação necessária para a reflexão das três forças que compõem as mudanças atuais. As duas primeiras – revolução tecnológica e reestruturação do capitalismo mundial, revolucionam a organização produtiva em escala global com implicações para o mundo do trabalho e para as nossas existências porque deslocam para outras dimensões experiências de tempo e espaço. Uma terceira força, esta contraditória, impulsiona a busca por identidades. A reconstrução das identidades políticas, culturais, sociais, territoriais, religiosas, éticas, nacionais, entre outras, está na ordem do dia e, curiosamente, coexiste com a expansão do processo de globalização.

A acomodação do Estado-nação, bem representada pela mídia para assegurar a hegemonia do projeto político da doutrina neoliberal, que impulsiona o mercado e salvaguarda a reestruturação capitalista, transformou

a maneira como cada povo lida com a identidade e com a conexão entre resistência comunitária e os novos movimentos sociais. Esta terceira força é aferida na medida em que a categoria cidadania está sendo enfocada como principal recorte de análise do Projeto apresentado.

Cidadania é um fenômeno espacial e temporal, historicamente definido, mesmo quando se apresenta enquanto entidade legal e territorial, sobre a qual são associados direitos e deveres. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que normatizam a educação brasileira, como o *Telecurso 2000*, elegeram a construção de noções de cidadania como eixo principal na formação escolar. Por essa razão, este trabalho escolheu confrontar o sentido de cidadania contido em ambos os projetos.

Para tanto, foram extrapoladas as barreiras do conceito mais conhecido, as três dimensões clássicas de Marshall (1967): direitos e deveres civis, políticos e sociais, onde se agrega uma nova dimensão, a cultural. A regra foi reconsiderar o cidadão atual a partir da expansão das redes de comunicação e informação. Registrando sua lícita presença na rede imaginária do sistema de expansão global e observando as novas redimensões territoriais que o abrigam física, e simbolicamente na sociedade atual.

| 281 |

O desafio foi empenhado na análise dos programas do *Telecurso 2000*. Na atenção à representatividade das múltiplas identidades brasileiras e na reapresentação que a televisão faz delas. Além de situar a análise do projeto técnico-pedagógico em seu próprio lócus de concepção, a televisão. A interpretação do produto foi feita a partir dos estudos culturais.

Partindo desse ponto, o *Telecurso* foi revisto como um projeto de pedagogia pública, portanto de formação social. No entanto, ficou registrado seu amplo engajamento às políticas recomendadas pelos organismos internacionais. São ainda temas de estudo, as políticas sociais impostas pelo processo de reestruturação do capital e algumas das recomendações das agências multilaterais acolhidas pelo governo brasileiro.

Dito de maneira simples, a análise ousou articular uma quadratura singular ao juntar o processo de globalização, mídia, consumo e cidadania na intenção educativa, utilizando-se de uma curiosa obra de engenharia institucional: o *Telecurso 2000 – Educação para o Trabalho*. As quatro rubricas se intercalaram e se complementaram no decorrer do estudo em articulados assinalamentos circulares.

Para focar o tema consumo, por exemplo, recorreremos aos fundamentos da cultura de massas, incluindo o seu principal vetor: a mídia. Por sua vez, o processo de globalização em curso, que transporta bens e serviços, também legitima a lógica social do consumo e projeta uma nova classe de cidadão. Ungidos na dessimetria do processo, estes novos protagonistas amealham um contíguo de tecnologias, viagens e equipamentos básicos, além de um conjunto de informações, educação, conhecimentos estéticos, atividades culturais e de lazer, que realçam diferenças de qualidade de conhecimento e informação, e desigualdades de acessos e oportunidades.

Situar este quadrante em busca da análise desejada não foi uma tarefa fácil. A breve introdução já indica a sua complexidade. O exercício de interpretação de um produto midiático – o *Telecurso* – se limita ao que se pode oferecer como hipóteses desafiadoras e produtivas sobre os processos analisados. Talvez seja este o limite que instiga e projeta a midioesfera para o centro da atenção analítica na atualidade. Onde reside a observação do cotidiano, a forma como a mídia mexe com nossas vidas pessoais e com os processos societários contemporâneos.

| 282 |

Portanto, este estudo se empenhou apenas em sinalizar caminhos constitutivos que levam ao reconhecimento dos estudos de mídia, suas estratégias de representação e interrupção da realidade, tal qual estão sendo mostradas na programação apresentada com intenção educativa.

A proposta educativa do projeto *Telecurso* foi revista como parte da análise dos sistemas culturais, estabelecendo relações entre poder, ideologia e resistência na esfera social e em seu lócus de produção imanente. A pesquisa fez a conexão entre os sistemas culturais e os estudos de mídia e observou a relevância que o campo midiático ocupa na atualidade. Por outro lado, reconhece nos estudos culturais a possibilidade de matizar o estilo cultural posto na programação do *Telecurso 2000* – Educação para o Trabalho.

As duas... as várias agendas metodológicas

Os estudos culturais aplicados à análise da mídia permitem que seja esboçado de maneira simples o modo como as produções culturais articulam ideologias, valores, e representações de sexo, raça e classe na sociedade e o modo como esses fenômenos se inter-relacionam entre si. As tradições dos

estudos culturais combinam – como podem – teoria social, análise cultural, história, filosofia e intervenções políticas específicas, superando a divisão acadêmica convencional, que divide o campo dos estudos de mídia, da cultura e das comunicações, e opera com a visão multidisciplinar.

Os caminhos metodológicos apontam para a cultura de consumo de massa como principal foco de observação. As manifestações culturais superiores, pano de fundo de alguns estudos propostos pela escola crítica de Frankfurt, que inaugurou o estudo crítico da comunicação combinando política com economia política dos meios, pouco se articulam aos estudos culturais. A análise cultural se faz presente na compreensão de um projeto pedagógico de formação social, quando integra política, representações culturais com economia e sociedade, porque dá conta de observar a engenhosa utilização dos meios na produção da educação de massa.

Daí porque a necessidade de se juntar aos estudos de mídia na educação a tríplice crítica que norteia análises de produtos midiáticos: as ideologias e suas práticas, os elementos epistêmicos que os norteiam, e os contornos simbólicos que desenham o objeto. São questões recorrentes que, em particular, devem ser inseridas à interpretação de um projeto de tecnologia educacional, auto-referente, salvaguardonista, capaz de redimir as classes populares brasileiras enquanto consumidoras, integrando-as à globalização, à economia de mercado, através do milagre da educação de massas.

Durante o trabalho de investigação o estudo buscou saber como o *Telecurso* norteava a sua comunicação de valores sobre os temas destacados na elaboração do projeto: atitudes de cidadania, educação centrada no mundo do trabalho, o ensino em contexto e o desenvolvimento de habilidades básicas, que encadeavam o elo da proposta técnico-pedagógica.

Cada um desses temas foi cotejado com questões comparativas que se relacionavam ao contexto social em que eles foram engendrados. Para atitudes de cidadania, por exemplo, o discurso do produtor foi confrontado com as dimensões culturais da cidadania, incorporadas aos novos espaços democráticos que estão se criando ao longo do processo de expansão da cultura de consumo midiática.

A intenção era a de estabelecer uma abordagem combinada da produção e realização dos programas com o contexto social que gerou os mesmos. Para tanto, se fez necessário entender, em primeira mão, como funciona e se estrutura o discurso midiático que é posto na programação. Foram pesquisados principalmente

os elos da proposta técnico-pedagógica do projeto com a programação exibida no que diz respeito à construção da cidadania.

Várias são as temáticas que se compõem na reflexão. E mesmo que o recorte escolhido diga respeito à reconstituição dos campos da comunicação e da educação, enquanto instituição social, as imbricações dos saberes em ambos os sistemas culturais se destacam no caminho percorrido entre as naturezas da informação e do conhecimento. Paradoxalmente, este pressuposto – a junção da cognição com a informação – se apresenta como o grande desafio para as pesquisas sobre mídia e educação.

Na aferição dos dois campos um novo espaço teórico foi esboçado na intenção de permitir a formação de sujeitos aptos a refletir seus papéis na sociedade contemporânea. A exploração do uso dos meios na educação não se limitou a reafirmar a já conhecida dicotomia inerente ao aporte que coloca a semiformação em oposição à formação e foi mais além. Em outras palavras, a pesquisa não cindiu na reflexão entre os dois campos. Esta tarefa de integrar as duas rubricas exigiu o reconhecimento dos meios de comunicação como articuladores de saber, atuando em harmonia com outras agências de socialização como a escola e a família.

| 284 |

A partir desse pressuposto foi também pensada uma outra ressignificação para os meios. Ao longo do trabalho surgiu um sujeito do qual estão sendo exigidas novas habilidades cognitivas e competências sociais, que brota da expansão e sofisticação dos meios de comunicação na atualidade.

Para o reconhecimento desse novo sujeito foi arrolada a hipótese de reestruturação dos sentidos sociais e a ampliação de sua capacidade de pensar criticamente a realidade. É necessário ressaltar, ainda, que existem novos valores ligando as bases econômicas e sociais e os sistemas culturais na atmosfera presente no processo de globalização. A este novo sujeito é imposta a capacidade de conseguir selecionar, criticamente, as informações disponíveis nas redes de comunicação e informação em grau cada vez maior.

Embora ainda sejam poucas as atenções que a escola está dando ao campo midiático, o grande desafio da atualidade é o entendimento do mundo em que vivemos, uma vez que as nossas estimulações mentais estão dominadas pela presença da mídia. Trata-se de um mundo previamente editado pelos meios de comunicação e informação.

São os meios que selecionam o que devemos conhecer, os temas a serem pautados para discussão e mais que isso, a maneira a partir da qual vamos compreender estes temas. Eles se constituem em educadores privilegiados, dividindo as funções antes destinadas à escola. E devido à amplitude que conquistaram na sociedade contemporânea levam bastante vantagem no quesito cognição.

Os meios, interagindo socialmente, formam e fundamentam a edição de mundo que lhes convém, quase sempre voltada para o fundamentalismo de mercado, presente nas doutrinas neoliberais que regem o capitalismo transnacional de bens e serviços. Por sua vez, os meios também reproduzem as representações e as formas simbólicas pelas quais a sociedade se rege.

São estas formas simbólicas que se transformam em bens simbólicos no processo de circulação. A circulação acontece em contextos específicos e de acordo com as características da formação socioeconômica do espaço onde estão circulando, reproduzem diferentes representações sociais da realidade. É na observação do lócus de produção e circulação dos bens simbólicos que é possível se discernir em que direção as formas simbólicas estão sendo usadas: se na manutenção do *status quo*, servindo apenas à perpetuação do poder, ou se na sua modificação, buscando a transformação das relações de poder na esfera social.

Aliás, as formas simbólicas são próprias do ser humano desde sempre, os desenhos rupestres, assim como a linguagem, já são exemplos delas. O que caracteriza a contemporaneidade não é, portanto, a circulação dos bens simbólicos, mas a presença dos meios tecnológicos mediando e expandindo estas formas de uma maneira que muitas vezes nem fazem sentido porque estão presas na sua própria circularidade, mesmo que expressem valores cada vez mais dominantes.

Dessa maneira as formas simbólicas são produzidas socialmente, através das redes de comunicação, e se constituem em significados ideológicos. São relações de dominação que se estabelecem a partir da construção de significados que quase sempre servem para estabelecer e sustentar relações de poder. Thompson (1995), fala no sentido a serviço do poder. Conseqüentemente, o estudo da ideologia exige a investigação das maneiras como o sentido é construído e usado pelas formas simbólicas desde os textos mais complexos às relações do cotidiano mais simples.

Nessa perspectiva, a análise da mídiõesfera articula vários outros saberes, entre eles a ressignificação de um conjunto de relações que se estabelecem no imaginário cultural de um determinado grupo social, ou de uma cultura.

A análise tenta ir mais além porque procura observar a edição do mundo realizada pelos meios, a mesma que já está presente na vida de alunos, professores e cidadãos. Durante todo o desenvolvimento da pesquisa foi respeitada a complexidade deste tema, incluindo discussões sobre mediações, criticidade, informação e conhecimento, circulação das formas simbólicas, ressignificação da escola, recepção, entre outros.

A reedição do mundo

A linha de ressignificação seguida na análise de expressão dos vídeos revelou valores econômicos, históricos, estéticos, cognitivos, técnicos, organizacionais, culturais, de produção orientada, e ideológicos, entre outros. Enquanto os valores já citados foram critérios realmente importantes para o desenvolvimento deste trabalho, a interpretação do produto midiático se deteve, sobremaneira, na observação do caráter ideológico da programação analisada.

| 286 |

O uso dos símbolos construídos a partir da visão do produtor foi destacado porque se constatou que a criação do sentido pode estar funcionando para abstrair a raiz das causas que desde sempre determinam as desigualdades presentes na sociedade brasileira. O que implica na ausência de um construto histórico das relações que fundamentam o cotidiano nacional. Uma atitude que se revela, de forma sistemática, no frágil apelo formativo da programação veiculada. Desafortunadamente, constatamos que a estrutura da programação incentiva apenas o lado plástico da sociedade brasileira. O que, de fato, projeta incontáveis recursos estéticos e performáticos ao *Telecurso*.

As ideologias, como já foi sugerido, são reproduzidas ordenadamente através das estruturas midiáticas. Os meios são persistentes modelos de cognição, interpretação, representação, de seleção, ênfase e exclusão, em cuja simbologia se organizam rotineiramente discursos verbais e/ou visuais, comprometidos com a manutenção do *status* social dominante.

Significativamente, e independente das intenções manifestas nos documentos oficiais do *Telecurso 2000*, a programação analisada não foge à regra no que diz respeito à reprodução ideológica dos significados que são

caros à classe dominante brasileira. O discurso dos vídeos é construído a partir da visão do produtor. Revendo as lições de história do *Telecurso*, por exemplo, que se organizam em torno de um discurso politicamente correto por não imprimir preconceitos em relação às etnias e culturas, sutilmente a supremacia ideológica se confirma. A narrativa que reconstitui a história pessoal de cada um dos brasileiros esconde a diversidade cultural e socioeconômica de sua formação.

Na história que conta o passado escravocrata brasileiro não se ressaltam as iniquidades sofridas pelo negro, nem tampouco se compara o passado com o presente. Não existe uma identidade negra a ser construída e as diversas etnias brasileiras são retratadas como sendo únicas, ou melhor, integradas. E assim se desenrolam os programas recortados para a análise. São produtos cindidos entre a estética e a formação social.

No entanto, a contenção e a invisibilidade dadas às diversidades brasileiras na programação analisada, em contrapartida a ampla cobertura que é dada à plasticidade social, é proporcional e sintomática da grande carência de transparência que persiste na organização da estrutura social nacional.

Por outro lado, voltando a análise para o *Projeto Telecurso 2000*, para o seu caráter formativo, é preciso acrescentar, em primeira mão, que as formas de vidas sociais interpostas na análise não se sobrepõem, ou seja, não podem ser interpretadas como um princípio superior ao estágio de desenvolvimento econômico que mapeia a sociedade que o concebeu. O *Telecurso* é apenas um programa supletivo de educação à distância produzido para aumentar a escolaridade do trabalhador que não teve acesso à escola ou a frequentou menos do que precisava.

Olhando por esta ótica, se faz necessário explicitar a sua importância para o conjunto da sociedade brasileira em seu atual estágio de desenvolvimento sócio-econômico. Vale ressaltar, o esforço de integração empreendido pelas bases materiais da sociedade, representadas pelo empresariado nacional, e o sistema cultural, representado pelo “braço” social das Organizações Globo, a Fundação Roberto Marinho. Sabemos, que milhares de alunos o utilizam de forma bastante proveitosa, sobretudo aqueles que foram excluídos do sistema nacional de educação. A sociedade brasileira é testemunha de várias histórias de sucesso pessoal a partir do uso do *Telecurso* no aumento da escolaridade de jovens e adultos. Mas, como já foi dito

antes, as hipóteses levantadas por este trabalho não se restringem à análise da utilização dos meios na educação.

No entanto, um Projeto de formação social que deseje alcançar objetivos compatíveis com a escola de formação integral precisa separar o mito da realidade. O real na intenção de se fazer educação de massas de qualidade não dispensa a relação professor/aluno. Uma premissa que já é aceita por alguns dos executores do Projeto, no caso o sistema S – Sesi e Senai – da Confederação Nacional das Indústrias, que tem demonstrado preocupações na formação do orientador de aprendizagem que acompanha o aluno durante o processo de formação.

É bem verdade, que o *Telecurso* usa, de forma exaustiva, o caráter performático dos meios. E daí surge um produto híbrido muito bem ressaltando em suas nuances ideológicas, que em nenhuma hipótese pode ser culpado por reproduzir um mesmo impasse social vigente. Uma chave, sem variáveis, encontrada em todos os programas analisados é a da assunção técnica da programação. De todo modo, o padrão Globo de qualidade – marca absoluta da programação revista – sabe exatamente o que a audiência quer. Os símbolos culturais arregimentados na programação do *Telecurso* fazem sentido do ponto de vista do telespectador. Preenchem o imaginário nacional diariamente e conseguem monopolizar a audiência. Resta endereçar, no entanto, a expectativa do público para um projeto de formação social, supletivo, ou não.

Não foi possível identificar, enquanto grupo social, os alunos do *Telecurso 2000*. Tampouco foi cogitado trabalhar na revelação da identidade dos atores envolvidos nos processos de emissão e recepção porque, para tanto, se faz necessário uma estratégia de leitura que identifique as diferentes relações que o receptor – enquanto ator social – estabelece com a cultura.

Não foi interesse do estudo formular um tratado geral sobre a utilização dos meios de comunicação na educação. Na verdade, a pesquisa tentou lidar com as questões que envolvem o processo de globalização, a nova economia, a atual demanda por educação, as recomendações das agências financiadoras nos países em desenvolvimento para programas sociais, e com os fundamentos da cultura de consumo de massas.

As hipóteses relatadas são algumas das portas de entrada desta análise, que tem como pano de fundo as muitas postulações que se faz sobre as

estruturas sociais contemporâneas, mas precisamente, as teorias que tentam colocar e entender o mundo em transição. Na abertura das portas, encontra-se o cidadão brasileiro, unguído na (re)construção de suas múltiplas identidades, apto, através do processo pedagógico ideal, a estabelecer uma relação direta com o processo de compreensão e significação dos produtos midiáticos e uma vinculação deles com as práticas ideológicas contemporâneas.

Muita coisa ainda deverá ser pensada e algumas idéias faltam ser formuladas para que se possa entender a relação da educação e da cultura com os fenômenos da comunicação midiática. Aqui, apenas se tentou observar o processo de produção e significação de um produto midiático, observando um projeto de tecnologia educacional, supletivo à educação fundamental, elaborada para elevar a escolaridade do trabalhador brasileiro.

Este estudo reconheceu, ainda, que as realidades expostas são sempre enigmáticas e, sob sua aparente evidência, difíceis de decifrar; e certamente não existe nenhuma que apresente características contraditórias em tão alto grau quanto à realidade educacional brasileira, principalmente quando se funde aos meios sem as ferramentas críticas necessárias à ressignificação dos processos e produtos comunicacionais. Uma realidade, desde sempre pressionada pela decomposição das duas epistemes híbridas, que sofrem transformações exageradas em suas relações com a cultura, com o movimento da globalização dos bens e serviços, com a reestruturação do capital-mundo, com as narrativas políticas neoliberais. É por isso que decifrá-la representa para o conhecimento e para a ação, um extraordinário desafio: prova definitiva para todas as análises, ela é também, e principalmente, uma pedra de toque para possíveis engajamentos. Como afirma García Canclini (2000, p. 25):

Os caudilhos continuam guiando as decisões políticas com bases em alianças informais e relações rústicas de força. Os filósofos positivistas e a seguir os cientistas sociais modernizaram a vida universitária, diz Otávio Paz, mas o caciquismo, a religiosidade e a manipulação comunicacional conduzem o pensamento das massas. As elites cultivam a poesia e a arte de vanguarda enquanto as maiorias são analfabetas.

Finalmente, Garcia Canclini (2000) – o autor latino-americano que muito avançou nos estudos culturais, apresenta um retrato três por quatro do

continente. O retrato do realismo crítico, ou do realismo fantástico – como a literatura que traduz o cotidiano das práticas sócio-culturais na América Latina, o denomina – e nas quais se engaja o cidadão brasileiro. Após a visão de Garcia Canclini (2000), fica mais fácil entender o caráter multidimensional dos estudos propostos e como as mais variadas agendas metodológicas devem se integrar na pedagogia crítica dos meios. Desse modo, este trabalho tem seu principal valor destacado no limite. Abre apenas um campo de discussão para quem quer debater várias das questões postas na cultura contemporânea e a sua interseção com a educação.

Referências

COELHO, Maria das Graças Pinto. Cidadania, consumo e mídia na intenção educativa. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 14/15/16/17/18, n. 4, p. 19-35, jul./dez. 2003.

DELORS, Jacques. *Educação, um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez, 2003. Relatório Unesco.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Culturas Híbridas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

MARSHALL, Thomas H. *Citizenship and Social Class*. London: Pluto Press, 1967.

THOMPSON, John. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Sobre os autores

Adriana Rocha Bruno

Doutora e mestre em Educação: Currículo pela PUC/SP, pedagoga pela Universidade Paulista. Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da PUC/SP, onde atua como docente e pesquisadora nos cursos: Tecnologia e Mídias Digitais, Comunicação e Multimeios, Licenciaturas. Coordenadora do Departamento de Multimeios do Colégio Santa Marcelina - SP. Áreas de concentração: Formação de Educadores, Didática *on-line*, Aprendizagem de adultos. E-mail: adriana@brunopecanha.com

Ana Lúcia Bezerra Candeias

| 291 |

Doutora em Computação Aplicada (INPE/SP) e professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Geodesicas e Tecnologias da Geo-Informação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: analucia@ufpe.br

Antônio Dias Nascimento

PhD pela Universidade de Liverpool, Inglaterra. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas, Campus I, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, membro da Linha de Pesquisa Educação Gestão e Desenvolvimento Local de Universidade do Estado da Bahia (Uneb). E-mail: andiasst@hotmail.com

Avelar Luiz Bastos Mutim

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBa), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e compõe a Linha

de Pesquisa do PPGEduc Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável. E-mail: amutim@hotmail.com

Carlos Alberto Ribeiro Araújo

Aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc/Uneb) e pesquisador da Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (Conder). E-mail: solrac_geo@yahoo.com.br

Eduardo José Fernandes Nunes

Doutor em Análise Geográfica Regional pela Universidade de Barcelona e professor doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: edununes@terra.com.br

| 292 | Elília Camargo Rodrigues

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduc). eliliarodrigues@yahoo.com.br

Fernando García Masip

Mexicano, psicólogo social, fez mestrado e doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas na UFBA. Atualmente é professor em tempo integral no Departamento de Comunicação da Universidad Iberoamericana da Cidade do México-DF. E-mail: fjmasip@prodigy.net.mx

Ivan Luiz Novaes

Doutor em Educação pela Universidade de Sherbrooke e professor do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) Campus I. E-mail: ivanovaes@frb.br

Ivonilda Andrade

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC).

João Rodrugues Tavares Junior

Doutorando em Geociências pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professor do Departamento de Geologia da UFPE. E-mail: rt@ufpe.br

Joselita Alves Gabriel da Silva

Mestranda do Programa Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

Júlio César Lobo

Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), professor-adjunto da Universidade Federal da Bahia e professor titular da Universidade do Estado da Bahia, compõe o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Uneb. E-mail: jceslobo@hotmail.com

| 293 |

Lynn Alves

Doutora e mestre em Educação e Comunicação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Coordenadora do grupo de pesquisa Comunidades Virtuais. E-mail: lynnalves@lynn.pro.br URLs: www.comunidadesvirtuais.pro.br, www.lynn.pro.br

Lucila Pesce

Doutora em Educação e Currículo pela Pontifícia Católica de São Paulo (PUC/SP), pós-doutora em Filosofia e História da Educação pela

Universidade de Campinas (UNICAMP) e professora do Departamento de Fundamentos da Educação da PUC/SP, compõe o corpo docente do Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital da PUC/SP. E-mail: lucilapoli@terra.com.br

Marcos Botelho

Mestre em Literatura e Diversidade Cultural e professor de Literatura Brasileira e Teoria da Literatura da Universidade Estadual de Feira Santana (UEFS). Organizador do livro *Seis Passeios por Cidade de Deus*, é também aluno do Programa de Pós-Graduação do curso de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: coordlet@fja.adm.br

Maria das Graças Pinto Coelho

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Departamento de Comunicação Social e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGE/UFRN). E-mail: gpcoelho@ufrnet.br

| 294 |

Maria José de Oliveira Palmeira

Doutora em Socioeconomia pela Université Paris I (Panthéon-Sorbonne), pós-doutora pela Université Du Québec a Montréal, docente do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia e líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa Sociaprende: educação em valores para democracia. E-mail: maritapalmeira@yahoo.com.br

Monica Fantin

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pesquisadora do Núcleo Infância, Comunicação e Arte da mesma instituição. mfantim@terra.com.br

Narcimária Correia do Patrocínio Luz

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), pós-doutoranda na Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora titular do Departamento de Educação, Campus I da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) na Uneb. E-mail: narciami@terra.com.br

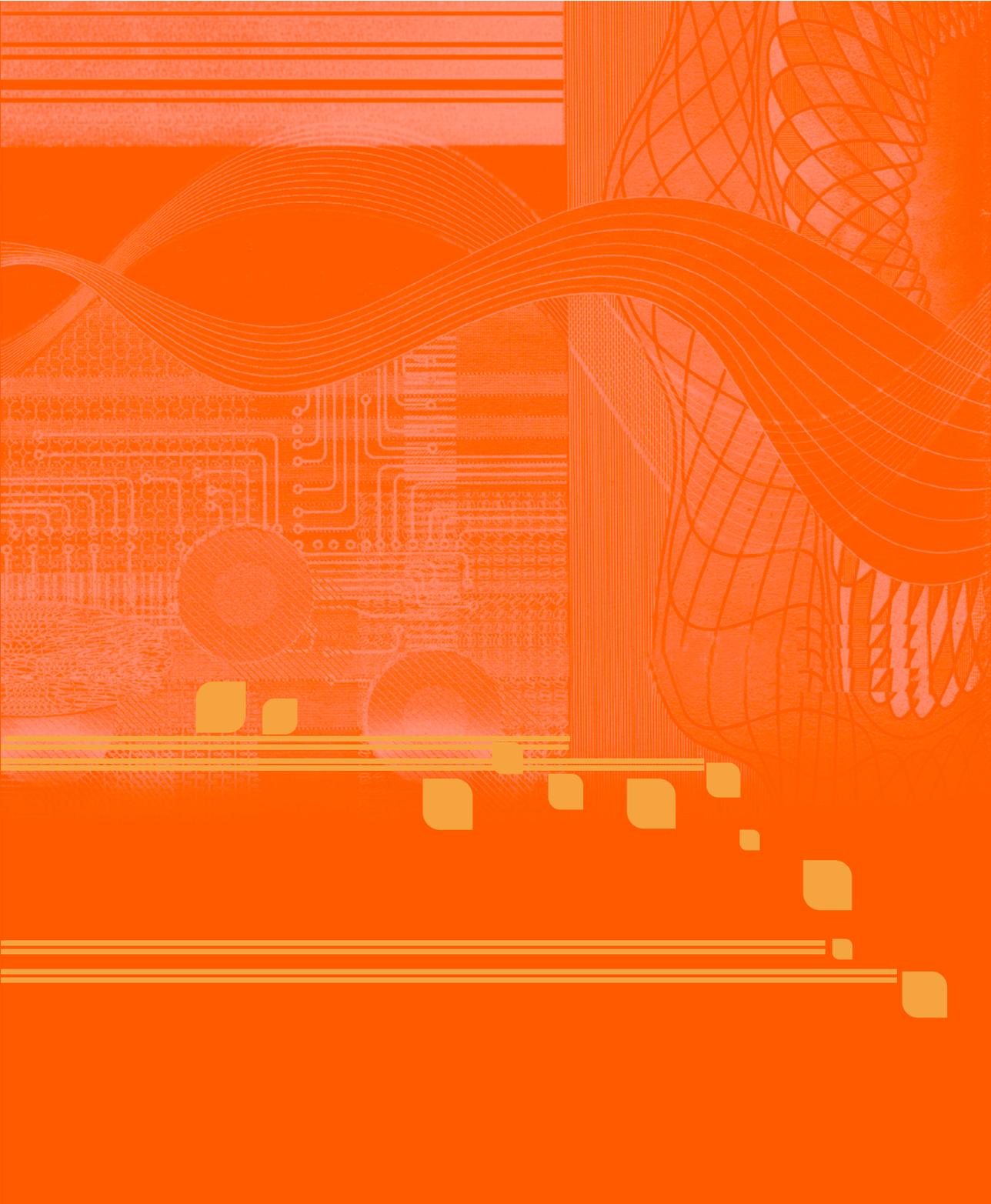
Nadia Hage Fialho

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). E-mail: nadiahfialho@gmail.com

Tânia Maria Hetkowski

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB). E-mail: hetk@uol.com.br

Este livro foi publicado no formato 17x24 cm
Com as fontes *Egyptian 505 Lt Bt* e *Arrus BT*
Miolo em papel 75 g/m²
Tiragem 600 exemplares
Impresso no setor de reprografia da EDUFBA
Impressão de capa e acabamento: ESB Serviços Gráficos



978 - 85 - 232 - 0485 - 3



9 788523 204853



PETROBRAS