

4. RPG, Conteúdos e Competências

**O objetivo da escola não deve ser passar conteúdos,
mas preparar todos para a vida numa sociedade moderna
Philippe PERRENOUD**



Figura 15: múltiplas competências, múltiplas linguagens em ação

4.1 RPG e Educação

Pelo simples fato de ser travada num campo em plena constituição, a discussão a sobre as possibilidades e potencialidades da utilização pedagógica dos jogos de RPG está sempre sujeita à tensão que advém do embate das idéias que se vão cristalizando e tomando corpo, à medida que avançam as reflexões e os trabalhos exploratórios nesta área.

Porém, mesmo num cenário onde ainda há tanto por se desbravar, e que se constrói e modifica à nossa volta a cada novo passo, já é possível identificar pelo menos uma grande cisão que se faz visível nessa paisagem em constante mutação.

De um lado, coloca-se claramente um movimento de idéias, ações e projetos no sentido de se pensar o RPG como uma “*revolucionária ferramenta pedagógica para uso em sala de aula*” (MARCATTO), propondo aos professores e educadores que se apropriem e se utilizem

do jogo como forma de tornar suas aulas mais cativantes e interessantes, baseando-se no argumento de que, através do uso do RPG em sala de aula, e, por conseguinte, ao *“transformar uma aula em jogo, facilita-se o envolvimento do aluno com o tema, tornando a aula mais agradável, divertida e produtiva.”* (MARCATTO, 1996)

Esta corrente, que tem sua origem mais provável nas próprias demandas de professores e educadores que travaram contato com o RPG logo no início da década de 90 e que vislumbraram nesses jogos alguma potencialidade que, em sua maioria, ainda não sabiam como introduzir em sua prática pedagógica, teve um grande impulso com o lançamento do livro “Saindo do Quadro”.

Psicólogo e psicoterapeuta, Alfeu Marcatto publicou em 1996, de forma independente, um pequeno manual no qual descreve o que é o RPG, delinea os principais títulos presentes no mercado brasileiro (à época do seu lançamento) e sugere uma metodologia bem simples que, segundo o autor, *“derruba alguns mitos da educação acadêmica e foge completamente da monotonia dos manuais pedagógicos.”* Para Marcatto, esta técnica, baseada nos jogos de RPG:

“oferece subsídios para que professores de qualquer grau e disciplina transformem suas aulas em atividades animadas, interativas e, principalmente, muito produtivas.” (MARCATTO, 1996)

Segundo esse raciocínio, mais tarde endossado por muitos educadores e profissionais (editores, autores e outros) ou amadores (jogadores e mestres de RPG) que até hoje defendem o uso do RPG em sala de aula, um dos maiores problemas da Educação atualmente seria o de *“demonstrar a importância de conteúdos que não tenham aplicação prática imediata”*, mesmo que estes contribuam para formação geral do aluno, tornando-o mais capacitado e competente em outras áreas da sua própria vida.

Marcatto sugere ainda que, por meio de *“uma simulação como o RPG, podemos demonstrar mais facilmente o que será útil na aplicação do conteúdo”*, já que o RPG *“possibilita a vivência do conteúdo.”* E essa vivência garantiria o interesse do aluno.

Porém, deve-se ressaltar que, apesar de toda essa argumentação, o autor pondera sensatamente que o RPG é somente mais um dos inúmeros recursos à disposição de professores e alunos, sugerindo que o RPG não deveria ser *“tomado como o mais importante e, muito menos, como o único recurso a ser usado em aula.”*

Mas o fato é que, ao longo dos anos, especialmente em São Paulo, esta corrente acabou se consolidando cada vez mais. Ao lado de outras iniciativas, a publicação, a partir de 1999, da série de livros mini GURPS, RPGs para iniciantes inspirados na História do Brasil (tendo como meta clara o uso em sala de aula) acabou dando origem a projetos e produtos que ilustram muito bem essa concepção de trabalho pedagógico utilizando-se dos jogos de RPG para “dinamizar” ou “potencializar” a transmissão dos conteúdos.

Um desses projetos foi o livro “Resgate dos Retirantes”, uma aventura de RPG publicada pela mesma editora (embora escrito por um autor diferente) dos demais títulos de RPGs didáticos, e que se destina a ser quase que uma “aula” de História da Arte, usando uma aventura de RPG como “ferramenta didática” para transmitir conceitos e informações sobre a vida e a obra do artista plástico Cândido Portinari.

E mais recentemente, essa corrente tem se consolidado em torno do trabalho da ONG Ludus Culturalis e dos Simpósios de RPG e Educação, realizados em São Paulo pela própria LUDUS (uma organização não-governamental ligada com muita estreiteza à editora Devir, especializada em livros de RPG do Brasil, que publica títulos de RPG destinados ao mercado didático).

Ilustrativamente, num dos Simpósios de RPG e Educação, quando do lançamento do livro “Resgate dos Retirantes”, pedia-se aos

participantes (em sua maioria professores e educadores) que respondessem a um pequeno questionário sobre a vida de Portinari, para que, em seguida, após jogarem uma partida de RPG, na qual era usada a aventura “Resgate dos Retirantes”, refizessem o mesmo questionário.

De posse das informações transmitidas durante a brincadeira, os participantes conseguiam responder ao questionário de forma muito mais “fácil”, demonstrando assim (pelo menos segundo a argumentação dos organizadores) a potencialidade do RPG como ferramenta de ensino.

A esse respeito, escreve FAIRCHILD:

“Tomemos por exemplo a atividade realizada no II Simpósio RPG & Educação sobre O Resgate de "Retirantes" (...) Promoveu-se a democratização de um saber: tornando-se dono de informações tais como o nome de algumas obras de Portinari, o sujeito investe-se de um pequeno poder, uma vez que não ser capaz de citar o nome de uma obra de Portinari é uma forma de exclusão cultural.

Não obstante, algo permanece inacessível. A experiência de conhecer Portinari através de O Resgate de "Retirantes" não passa pelo contato direto com a própria obra do pintor ou com a bibliografia a seu respeito. Ela leva ao domínio de alguns enunciados autorizados sobre o tema, mas não leva à possibilidade de autoria.” (2004)

Como fica claro, existe todo um outro lado subjacente a esta questão, o qual me parece legítimo questionar e, acima de tudo, necessário de se ressaltar, e que se refere à própria concepção de Educação e de prática pedagógica que se decide seguir.

A visão da escola como lugar da mera transmissão de conteúdos já foi suficientemente criticada por um número suficiente de autores, entre

eles Paulo Freire, que comparava essa concepção de Educação a um sistema “bancário”, propondo que a Educação, ao contrário, deveria ser uma prática de diálogo e de libertação: o lugar da formação do indivíduo crítico e não de um simples repositório de informações, conteúdos e saberes estanques.

Ao mesmo tempo, essa idéia de que existe uma necessidade, por parte dos professores, de buscar alguma espécie de fórmula “mágica”, “inventiva”, “criativa”, “lúdica”, “interessante” (e um sem-número de outros adjetivos) para motivar seus alunos ao “aprendizado” também não é nova.

Partilho da convicção de que essa abordagem, centrada na transmissão dos conteúdos e na proposta de uma utilização “instrumental” do RPG na escola, considerando o jogo como mera “ferramenta didática” é exatamente o que leva Braga (2000), Pavão (1999) e Fairchild (2004), entre outros, a questionarem a validade de se propor a introdução dos jogos de RPG na escola, já que isso, segundo eles, retiraria do RPG toda a sua espontaneidade, esvaziando o seu caráter lúdico e de prática legítima das culturas juvenis contemporâneas, para, ao contrário, “institucionalizá-lo”, num visível contra-senso, onde se pretenderia tornar compulsória uma prática de liberdade, como se fosse realmente possível obrigar alguém a se divertir.

Por isso, para o meu trabalho com os jogos de RPG dentro do campo educacional, preferi trilhar um outro caminho, percorrer uma rota alternativa, que acabou motivando a presente pesquisa.

Mais do que usar o RPG como uma “ferramenta” para a transmissão de conteúdos, sempre me pareceu muito mais adequado trabalhar a partir daquilo que parece ter despertado, naturalmente, o interesse dos pais, professores, psicólogos e educadores para o RPG, e que, a julgar pelo que registram várias pesquisas sobre os RPGs, nasceu da observação de seus filhos, sobrinhos ou alunos jogando RPG nos fins de semana, em eventos ou em outras ocasiões, de forma livre e descompromissada, por puro lazer... e prazer. E também, é claro, pela observação do que se

modificava no comportamento e na relação dos jogadores de RPG com o conhecimento, os livros, a leitura etc.

A esse respeito, Braga vai dizer, de forma bastante sintética, que dentre as muitas mudanças que o RPG produz nos jogadores estão:

“desenvolvimento da criatividade (imaginação), estímulo à leitura e à convivência em grupo, desenvolvimento do raciocínio, desenvolvimento da habilidade na área da escrita (redação) e da própria fala”. (2000)

Portanto, partindo de uma discordância veemente da concepção e da proposta de utilização do RPG dentro das escolas como uma mera ferramenta pedagógica, que centra seus esforços na demonstração de como o RPG pode tornar as aulas mais “dinâmicas e interessantes” e os conteúdos mais “úteis e aplicáveis” (numa grave simplificação do conceito de conhecimento significativo), comecei a ser levado a um questionamento cada vez maior sobre se seria possível pensar numa alternativa a essa visão limitante do RPG e da Escola. Comecei a me perguntar se seria possível utilizar os jogos de RPG, exatamente como eles existem, em forma e conteúdo, como atividade livre e prazerosa, só que dentro do ambiente da escola, tomando o cuidado de não macular o que o jogo tem de mais precioso (no meu entender), que é justamente a “mudança de atitude” que o RPG provoca e promove nos participantes naturalmente.

Com o tempo, o que era apenas um questionamento foi evoluindo para tomar a forma de reflexões e propostas mais concretas, que desenvolvi e apresentei em cursos, palestras e oficinas ministradas a professores, educadores, bibliotecários, pais e alunos em várias ocasiões. O meu raciocínio era simples: já que a prática do RPG não se encaixava com os tempos e nem com a rotina escolar, qualquer utilização do RPG na escola deveria tratar o jogo, obrigatoriamente, como uma atividade

“extra-classe” ou “extra-curricular”, preservando as especificidades tanto do trabalho em sala de aula quanto da prática do RPG.

Porém, muito embora tivesse confiança na validade dessas propostas, construídas a partir de vários anos de contato com os jogos de RPG, seja como jogador, mestre de jogo ou autor de diversos livros de RPG, ainda me angustiava a falta de uma maior solidez teórica para balizar minhas concepções. E algo ainda me dizia que tinha de ser possível uma “terceira via”, que fizesse a ponte entre o RPG e a sala de aula sem sacrificar nenhum dos dois.

A resposta às minhas indagações, ainda que de forma incipiente, começou a tomar corpo a partir do meu contato com os textos de Phillippe Perrenoud¹, o que me motivou a escrever um artigo² apresentado no simpósio Histórias Abertas, realizado na PUC-Rio, em 2003.

Um dos inspiradores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estudioso das desigualdades sociais e da evasão escolar, do ofício dos alunos, das práticas pedagógicas e do currículo escolar, Perrenoud é um dos defensores da idéia da organização do ensino em ciclos de aprendizagem de três anos, ao invés do ensino seriado, dividido em “ciclos anuais”, o que já é adotado em diversas cidades brasileiras, tanto em escolas públicas quanto privadas³, sendo alvo tanto de elogios quanto de críticas.

Perrenoud é um pensador polêmico mais bastante atual, cujas propostas, ainda que contestadas, encontram-se em pleno vigor, influenciando em grande medida a base conceitual do ordenamento

¹ *Sociólogo suíço, professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, autor de vários livros e artigos, Perrenoud é um autor em muita evidência atualmente, por suas idéias sobre a avaliação dos alunos, a formação dos professores, a prática pedagógica, mas sobretudo por sua defesa firme e persistente da idéia da escola como lugar do desenvolvimento de competências, e não apenas da mera transmissão de conteúdos.*

² *“RPG e Educação: construindo competências através da imaginação criativa”, disponível em www.multirio.rj.gov.br/seculo21/generico.asp?id_tipo=4&id_tbl_gen=1720*

³ *inclusive na escola PARAÍSO, local escolhido para minha pesquisa.*

jurídico da Educação Brasileira, instituído a partir das reformas realizadas na década de 90, com a LDB, os PCNs e outras.

4.2 A competência de Perrenoud

Em inúmeros livros e artigos, Perrenoud explora o tema das competências, que ele define como:

“a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência uma série de situações” (2000).

Dessa forma, saber orientar-se numa cidade desconhecida, por exemplo, mobilizaria as capacidades (ou competências) de se ler mapas⁴, de se localizar no espaço, de pedir informações ou conselhos; além de saberes como: ter noção de escala, conhecer os elementos de topografia ou algumas referências geográficas etc. As competências não são os saberes, nem as capacidades e nem as informações em si, mas sim a capacidade de selecionar, combinar e aplicar todos eles de acordo com situações inesperadas.

A noção de **competências** dentro do campo da Educação vem como uma resposta à constatação de que, muitas vezes, os alunos armazenam uma série de informações e saberes que não conseguem relacionar ou aplicar em situações concretas ou mesmo hipotéticas onde se mostrem necessários. É uma crítica à visão da escola como lugar da transmissão de conteúdos e a afirmação dela como local da construção de conhecimentos e valores.

Para Perrenoud, o desenvolvimento das competências está intimamente relacionado às experiências e vivências, condicionadas pelo meio e os contextos culturais, profissionais e condições sociais. E como

⁴ Coincidentemente (ou não), muitas aventuras de RPG envolvem mapas, cidades desconhecidas e outras situações onde múltiplos talentos, múltiplas capacidades e múltiplos saberes são exigidos. Além disso, no RPG, o próprio personagem é criado e descrito pelos jogadores através de suas capacidades físicas, mentais

os seres humanos não vivenciam todos as mesmas situações, acabam desenvolvendo competências adaptadas a seu mundo, à sua vida. Ou seja:

“A selva das cidades exige competências diferentes da floresta virgem, os pobres têm problemas diferentes dos ricos para resolver. Algumas competências desenvolvem-se em grande parte na escola. Outras não.” (Perrenoud, op. cit.)

Perrenoud argumenta que, segundo o paradigma educacional centrado na mera transmissão de conteúdos *“os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele.”* Para ele,

“formulando-se mais explicitamente os objetivos da formação em termos de competência, luta-se abertamente contra a tentação da escola de ensinar por ensinar, de marginalizar as referências às situações da vida e de não perder tempo treinando a mobilização dos saberes para situações complexas.” (Perrenoud, op. cit.)

Apesar da produção de Perrenoud sobre o tema das competências ser vasta e extensa, pelo menos neste momento, nosso interesse vai se voltar para uma pequena lista de oito grandes categorias de competências, que ele acredita serem fundamentais para a autonomia das pessoas e que deveriam ser trabalhadas pela escola. Para Perrenoud, essas 8 competências seriam:

1. Saber identificar, avaliar e valorizar as suas possibilidades, os seus direitos, os seus limites e as suas necessidades;
2. Saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo;

3. Saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica;
 4. Saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança;
 5. Saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático;
 6. Saber gerir e superar conflitos;
 7. Saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las;
 8. Saber construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais.
- (Perrenoud, op. cit.)

Diante dessa lista, será que poderíamos vislumbrar algumas dessas (ou todas essas) oito competências sugeridas por Perrenoud sendo contempladas na prática do RPG?

Vamos tentar?

“Saber identificar, avaliar e valorizar as suas possibilidades, os seus direitos, os seus limites e as suas necessidades”.

A prática do RPG começa com a “criação do personagem”, quando o jogador avalia as possibilidades oferecidas pelo jogo (habilidades, poderes, magias, raças, equipamentos, tipos de personagem etc) à luz de seus anseios, desejos e aspirações, colocadas em prática através do personagem, que funciona como o “alter-ego” do jogador. No decorrer das partidas, o jogador vai percebendo quais de suas escolhas para o personagem foram adequadas e quais não foram, na medida em que o personagem se mostra ou não capaz de realizar as ações que ele (o jogador) deseja empreender durante o jogo. Confrontado com os limites impostos pelas regras e pela “sorte” (os rolamentos de dados), o jogador vai equalizando o desejado e o possível, a aspiração e a frustração, dentro do universo simbólico de representação do RPG.

“Saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo”

O RPG é originário dos jogos de estratégia e de guerra (*war games*) e, por ser jogado em grupo, de forma cooperativa, faz parte da própria natureza dessa atividade o desenvolvimento de estratégias individuais e grupais para a superação dos desafios apresentados pelo Mestre do Jogo aos seus jogadores durante as partidas. A diversidade de personagens dentro dos cenários propostos (magos, guerreiros, cavaleiros etc. nos cenários de “fantasia medieval”, por exemplo) também coloca os jogadores diante da necessidade da cooperação estratégica para que, juntos, unindo suas capacidades e combinando suas competências individuais, possam chegar coletivamente ao objetivo comum da história. “Juntos resistimos, divididos caímos”⁵, como diz o ditado.

Ao planejar a invasão do covil dos bandidos ou a melhor maneira de se enfrentar um dragão, os jogadores pensam estrategicamente, medindo e avaliando quais das competências individuais de seus personagens podem ser usadas para o atingimento dos objetivos ansiados pelo grupo. A partir da experimentação “em campo” com essas competências, os jogadores avaliam e re-avaliam constantemente suas estratégias, diante do sucesso ou fracasso de suas tentativas. Assim refazem planos, criam padrões de atuação, rotinas de trabalho etc.

“Saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica”

O universo dos RPGs é construído em cima de um sistema de regras, de números e probabilidades matemáticas. Ao criar seu personagem, o jogador é levado a “traduzir” este personagem nos termos propostos pelas regras do jogo, ou seja, precisa quantificar e relativizar as competências de seu personagem diante dos outros personagens do grupo e dos NPCs, (os personagens coadjuvantes, controlados pelo Mestre do Jogo). Depois, a cada passo de sua jornada, o jogador vai travando contato com as possibilidades concretas de ação que aquelas competências garantem ao seu personagem. Com o tempo, passa a ser

⁵ *“Together we stand, divided we fall”*

natural para os jogadores a capacidade de avaliar, em termos numéricos e probabilísticos, as possibilidades de sucesso diante dos desafios do jogo e com isso são capazes de pautar sua interpretação do personagem e suas decisões a partir dessa nova visão da realidade do jogo. Dominar um sistema de regras complexo, onde muitas variáveis estão em ação ao mesmo tempo é parte da rotina nos jogos de RPG, é o “feijão com arroz” dos RPGistas...

“Saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança”

Todos os estudos sobre o RPG ressaltam como positiva a natureza cooperativa, interativa, negociada e coletiva dessa atividade. E pelo fato do personagem só “agir” através da verbalização, do discurso e da narração do jogador, que descreve em detalhes a ação e as “falas” de seu personagem, a condução de uma aventura de RPG é, na verdade, uma grande experiência narrativa dialógica, onde a liderança (centralizada na forma da “palavra”, do direito ao controle da narrativa através do discurso) é passada de um para o outro durante todo o decorrer do jogo, estando sempre sob a “batuta” do Mestre do Jogo.

Na verdade, o RPG é, em sua essência, um exercício de criação compartilhada e coletiva: uma história que vai se construindo aos pedacinhos, com a participação de cada jogador, mas sob a “direção” do Mestre do Jogo, que cumpre a função de “narrador principal”. Dentro de uma partida de RPG, o personagem de um jogador só age quando ele (o jogador) declara isso, descrevendo as ações e reações de seu personagem diante dos elementos da história que se apresentam a cada nova “cena”. Se o jogador se omite, ou se cala, seu personagem deixa de agir, congela-se, cessa sua existência ativa na história. Passa a ser mais um coadjuvante. Acaba aí o prazer do jogo, cessa a diversão...

Para jogar e para agir, é preciso verbalizar, é preciso que o jogador se afirme e se coloque diante dos companheiros, tomando decisões,

assumindo suas posições, argumentando, defendendo seus pontos de vista (os do personagem, claro!) etc.

“Saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático”

O grupo de jogadores é uma célula social bastante democrática, onde qualquer tentativa de “desequilíbrio” de uma ou outra parte acaba sendo percebida e rejeitada pelos demais. Se o Mestre é injusto, favorecendo demais ou prejudicando intencionalmente algum(ns) dos personagens, esse fato logo gera um movimento de discussão e reavaliação dentro do grupo, em busca do equilíbrio e da “justiça” que garanta a “igualdade de oportunidades” durante o desenrolar do jogo. Como todo jogo, o RPG é governado pelo princípio do prazer e pela suspensão da descrença, por um contrato tácito que os jogadores e o mestre firmam entre si, sacrificando interesses pessoais em prol da manutenção da diversão.

Além disso, as regras do jogo estão sempre em julgamento, não sendo raros (pelo contrário, sendo até bastante freqüentes) os casos em que o grupo discute e, consensualmente, muda as regras sugeridas nos livros, adequando-as à sua visão particular do que seria mais justo e interessante, ou mais divertido para o jogo e para o grupo. Os próprios livros de RPG incentivam esse comportamento, muitas vezes dizendo que a regra mais importante do jogo é que não existe regra mais importante do que a diversão. Não é de se estranhar que um movimento natural seja aquele que leva muitos grupos de jogadores a criarem do nada as suas próprias regras, os seus próprios “sistemas de RPG”, num exercício em que se apropriam do código gerador do jogo e da sua prática, re-inventando e “customizando-os” em benefício próprio.

Além disso, o próprio caráter gregário da atividade do RPG favorece a criação de verdadeiros e profundos laços de comunidade entre seus membros, sendo muito comum a existência de clubes, associações, grupos e redes de contatos entre os adeptos. Os eventos de RPG

(chamados de “convenções” ou “encontros”), muitas vezes organizados e geridos pelos próprios grupos e associações de jogadores, chegam a reunir em alguns casos milhares de participantes, que têm em comum apenas o gosto pela prática do RPG, vindo muitas vezes de bairros, cidades e estados (e até países!) diferentes e distantes. A internet, outro meio marcado pela existência dessa prática das “comunidades”, acabou tornando-se um habitat natural para os adeptos do RPG, que exercitam por toda a “rede” essa vocação gregária do seu hobby através de sites, listas de discussão, portais e fóruns de idéias espalhados pelos quatro (ou mais?) cantos do ciberespaço.

“Saber gerir e superar conflitos”

O conflito é a base de qualquer narrativa e, por consequência, também das aventuras de RPG. Sem o conflito entre os personagens, seus desejos e aspirações e os desafios, situações e inimigos criados e narrados pelo Mestre do Jogo, não haveria graça nenhuma no RPG. Além disso, como o grupo geralmente é formado por personagens com diferentes habilidades e poderes (ou competências...), isso vai levar a diferentes objetivos individuais dentro do mesmo grupo, que surgem e se expressam durante as partidas. Na hora do grupo decidir que rumo a história deve tomar, cada jogador é chamado a se colocar diante do dilema que se apresenta, desafiando sua capacidade argumentativa e aprendendo a conviver com os conflitos internos no grupo, assim como com os conflitos entre o grupo e as situações de jogo. Por último, o maior conflito dentro de uma mesa de RPG acontece exatamente entre os jogadores e o Mestre de Jogo. Representando a autoridade, o juiz, mas também o “outro lado”, “os inimigos”, o Mestre toma para si a difícil tarefa de gerir os conflitos entre jogadores e regras, entre jogador e jogador e entre jogadores e “cenário”, num eterno papel de conciliador, que mantém a narrativa em movimento e em relativa harmonia.

Não é uma tarefa fácil ser mestre do jogo. Saber harmonizar todos os vetores criados pelos desejos e aspirações em conflito durante o jogo

requer uma capacidade argumentativa, organizacional e uma entrega que parece irrealizável quando se percebe a idade e a experiência de vida dos jogadores de RPG. Aliás, um trabalho que estudasse mais a fundo o ofício do Mestre do Jogo, confrontando-o com outras atividades gerenciais e de monitoria ou mesmo com o ofício do professor pode trazer revelações e apontamentos muito interessantes no campo da Educação, mas também na Psicologia ou mesmo na Administração de Empresas. Fica lançado o desafio a novos aventureiros...

“Saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las”

O RPG é basicamente uma ferramenta de simulação de realidade, apoiada sobre um grupo organizado e estruturado (um “sistema”) de regras de representação e probabilidade. Ao criar seu personagem segundo as regras de um determinado “sistema”, o jogador vai apreendendo as relações numéricas e probabilísticas que permitem que ele represente o que imagina de seu personagem dentro daquele cenário e segundo aquelas regras. Com o tempo, o jogador vai experimentando com os limites do sistema, conhecendo até onde pode ir com seu personagem, o que pode e não pode realizar dentro do jogo, o que é fácil, difícil ou mesmo impossível. Esse uso estratégico das regras é parte integrante da prática do RPG, e mais cedo ou mais tarde, a discussão acerca das regras do jogo passa a ser um elemento constante dentro do grupo. E, como já foi dito, com grande frequência os grupos de jogadores desenvolvem novas regras, aprimorando as já existentes ou partindo do zero e construindo seus próprios “sistemas de RPG”. Além disso, como toda atividade de grupo, o RPG se apóia numa “etiqueta” própria do jogo, que inclui o saber falar e silenciar, permitindo que a narrativa flua, o aguardar a sua vez na rodada e o exercício contínuo da cooperação entre personagens (dentro da história) e entre os jogadores (na mesa de jogo) para que a fruição do jogo seja a mais completa possível.

Saber “jogar” com as regras, forçando seus limites, descobrindo e elaborando combinações interessantes entre características, poderes,

capacidades e competências variadas na hora de criar o personagem e até mesmo encontrando “brechas” nas regras que beneficiem o seu personagem acabam sendo quase que necessidades de sobrevivência para os jogadores, num jogo constante de avaliação e re-avaliação de limites e possibilidades.

“Saber construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais”

Tudo numa mesa de RPG é resolvido através da conversa e da negociação. O jogo acontece a partir da narrativa inicial do Mestre e das intervenções verbais dos jogadores, descrevendo as decisões, as ações e as falas dos seus personagens. E se desenvolve nessa narrativa compartilhada, onde cada um contribui para o todo com sua parte. Além disso, por seu caráter social, gregário, uma partida de RPG se constrói a partir da interação real entre os jogadores, de sua convivência em torno de uma mesa por horas a fio. A etiqueta “fora do jogo” é tão (ou mais) importante que dentro dele. As diferenças entre os jogadores às vezes precisam ser mais trabalhadas do que as que existem entre seus personagens. Ou seja, a harmonia de um grupo de RPG deve ser conquistada e mantida pelos próprios jogadores e pelo mestre, rodada a rodada. As regras sociais de boas maneiras são tão importantes quanto a habilidade de se tornar parte do grupo. Os desrespeitos às normas aceitas pelo grupo durante o jogo são facilmente detectados e devem ser resolvidos rapidamente, sob pena do jogo ser paralizado e da diversão se esvaír. A busca da fruição do jogo dirige inexoravelmente o grupo em direção à resolução dos conflitos.

Além disso, os cenários e universos ficcionais descritos nos jogos de RPG são via de regra constituídos por sociedades multiraciais e multiculturais, onde convivem (harmoniosamente ou não) personagens de diferentes raças, origens, capacidades e características. Raças e nacionalidades separadas por ódios e inimizades, colonizadores e colonizados, escravos e escravizadores muitas vezes dividem a cena nas partidas de RPG.

Este exercício multicultural expõe os jogadores de RPG a toda sorte de situações geradas pelo choque de culturas e civilizações durante as histórias. Num ambiente de diversidade, gerido pela regra do equilíbrio e da igualdade entre os personagens, os jogadores de RPG exercitam a capacidade de tolerância diante da diversidade, ou experimentam situações de intolerância de ordem racial, religiosa ou de outras origens, que se colocam como dilemas a serem resolvidos pelos personagens. No ambiente virtual, na simulação de realidade e sociedade onde seus personagens ganham vida, os jogadores aprendem (muitas vezes na “própria pele”, ou seja, através de seus personagens) a conviver com a diversidade e a discriminação.

Em suma, como é possível notar facilmente, numa análise rápida como esta, todas as oito competências consideradas por Perrenoud como fundamentais para a vida num ambiente democrático parecem estar sendo totalmente contempladas pela simples prática “normal” do RPG, sem nenhuma pretensão ou planejamento “didático” ou “pedagógico” por trás do jogo. Isso me levou a ver, se não uma certeza, pelo menos um indício claro de que, dentro de uma proposta de pedagogia que contemple a questão do desenvolvimento dessas (e de outras) competências, o RPG poderia ser usado com grande potencial sucesso, sem que se precisasse com isso submeter a prática do RPG à posição instrumental de “ferramenta didática” para a transmissão de conteúdos ou saberes.

Mas qual será a opinião (e as conclusões) dos pesquisadores que se debruçaram sobre o tema do RPG? Como as pesquisas acadêmicas e teóricas realizadas no Brasil acerca da relação entre os Role Playing Games e a Educação têm visto o jogo e sua prática entre os jovens brasileiros? Estariam as competências listadas por Perrenoud (e outras mais) realmente sendo desenvolvidas e trabalhadas de alguma forma pelos jogadores através da prática RPG?

Braga (2000) lista algumas competências que o RPG ajudaria a desenvolver nos participantes, concluindo que, “o RPG pode ajudar na

construção de conhecimento socialmente estruturado e no conhecimento pessoal.”

Parece bem seguro afirmar-se então que, por seu caráter multidisciplinar, por seu desenvolvimento com características de multimídia (narração oral, escrita, desenhos etc.) e de hipertexto (v. Bettochi, 2002), os RPGs movimentam, em sua realização, diversos saberes e trabalham diversas competências em seus praticantes.

Isso me trouxe a convicção de que o tema do RPG e das competências merecia ser pesquisado e estudado com mais detalhamento, já que, à primeira vista, parecia haver uma confluência muito frutífera entre os apontamentos dos pesquisadores que se debruçaram sobre o uso pedagógico do RPG e as teorias e propostas de Perrenoud acerca da construção das competências.

Ou seja, o RPG, encarado como mais uma ferramenta possível na mediação cultural dentro da prática escolar, assumindo a forma de espaço de representação onde os participantes investem um grande potencial criativo e afetivo, poderia desempenhar um papel de destaque em qualquer estratégia ou projeto pedagógico que trabalhasse não apenas os conteúdos, mas também a constituição e o desenvolvimento de competências pelos alunos.

Porém, antes de seguir em frente, não havia como me esquivar das profundas e intensas discussões que envolvem o tema das competências aplicadas à Educação.

4.3 Competências... Quais Competências?

A proposta de se organizar o currículo escolar a partir de um modelo orientado ao desenvolvimento de competências ao invés da transmissão de conteúdos, compartimentalizados em saberes disciplinares, nasce da constatação, que hoje já é praticamente um consenso, de que as mudanças ocorridas no mundo, trazidas e potencializadas pelo

desenvolvimento e a disseminação das novas tecnologias de informação e comunicação, transformaram profundamente o papel da escola, da família e do saber.

A idéia de organização curricular para o desenvolvimento de competências repousa na base das grandes e profundas reformas educacionais implementadas em muitos países europeus e latino-americanos durante a década de 1990 e que visavam adequar a educação às demandas do mundo contemporâneo, partindo de pressupostos e teorias psicológicas originadas do Construtivismo, para o qual são de grande importância as idéias de funcionalidade do conhecimento e de aprendizagem significativa, entre outras.

Pensando o problema não a partir (simplesmente) da Escola mas também (e especialmente) dos meios de comunicação, MARTIN-BARBERO (2003b) vai falar do "embaçamento das fronteiras" entre as diversas instâncias sociais, operando com os conceitos de **descentralização, deslocalização/destemporalização e disseminação** do conhecimento.

Para MARTIN-BARBERO, outrora localizada, contida e concentrada em locais e papéis sociais bem claros e definidos (os templos, os mosteiros, a escola, a universidade) ou em artefatos e códigos fixos (a escrita, o livro, a leitura), a informação se dissemina com tamanha velocidade e abrangência no mundo atual que torna-se instantânea, avassaladora, vertiginosa e praticamente onipresente.

Num mundo no qual a TV ou a *internet* oferecem o acesso imediato e remoto a um volume de informações virtualmente inesgotável, o papel e o local social da leitura, do livro, do professor e da escola devem ser necessariamente repensados. Além disso, no plano da constituição das identidades, MARTIN-BARBERO (op.cit.) vai sinalizar para o fato de que estamos hoje diante de um modelo de indivíduo:

"cuja auto-consciência é muito problemática, porque o mapa de referência de sua identidade já não é um só,

pois as referências de seus modos de pertencimento são múltiplos e, portanto, trata-se de um sujeito que se identifica a partir de diferentes âmbitos, com diferentes espaços, ofícios e papéis" (op.cit.: p.21).

Ou seja, num mundo onde as identidades tornam-se múltiplas e multifacetadas, construídas como um mosaico de infinitas inter-conexões estabelecidas nas redes sociais, culturais e informacionais pelas quais os sujeitos transitam, o papel formativo da escola também precisa ser redimensionado.

Hoje, poderia-se dizer com relativa segurança que a TV ensina e educa tanto (ou mais) do que a escola ou até mesmo a família⁶. Num multiverso de comunidades virtuais, globais e interativas, unidas por interesses e padrões de consumo e comportamento, fragmentado numa miríade de sub-culturas bastante próprias e distintas, a escola e os educadores não poderiam se furtar ao desafio de incorporarem criativamente essas novas identidades e práticas culturais, trazendo para dentro dos muros da escola o tremendo potencial de diversidade que circula nas ruas e nos guetos, fervilhando no meio cultural e social dos jovens.

Só que, antes disso, talvez fosse imprescindível que se repensasse a noção de competências, cada vez mais recorrente no discurso oficial da Educação no Brasil e em muitos países da Europa e da América Latina. Pois pode ser que as novas configurações sociais – originadas nas mudanças efetuadas nos modos de produção e circulação da informação e do conhecimento – estejam recriando um tipo de competências culturais e cognitivas que não parecem apontar no sentido das competências para a geração de rentabilidade e competitividade, predominantes no campo empresarial. Para MARTÍN-BARBERO, a superação desta situação passa

⁶ *Várias pesquisas realizadas no Brasil e em outras partes do mundo vem apontando que as crianças e jovens passam uma quantidade muito maior de horas por dia expostos aos conteúdos e mensagens da mídia (TV, rádio, cinema, internet etc.) do que nos bancos das escolas.*

"pela incorporação de uma transversalidade que termine com o preconceito que separa as ciências das humanidades, e por resgatar aquele tipo de saberes que, não sendo diretamente funcionais são, no entanto, socialmente úteis, os saberes lógico-simbólicos, históricos e estéticos. Os saberes indispensáveis" (2003b: p.18).

O caminho, portanto, passaria pela redefinição da noção de competências a ser aplicada à educação. E esta re-contextualização pode começar, como aponta RAMOS (2001) por reconhecer que esta proposta pedagógica

"confere excessiva ênfase aos aspectos subjetivos dos alunos, em especial àqueles relacionados à aprendizagem, negligenciando o conjunto das determinações históricas e sociais que incidem sobre a educação, promovendo uma certa despolitização de todo o processo formativo e de inserção social."

Vendidas como uma das possíveis soluções para a chamada "crise da Educação", na qual se acentuam cada vez mais o descompasso e o contraste entre o mundo da escola e o mundo "da rua", "do trabalho", "da mídia" etc, as propostas educacionais baseadas na noção de competências são alvo de pesadas críticas e questionamentos, dirigidos inicialmente à falta de clareza conceitual na definição, pelos diversos autores ou defensores dessas propostas, da expressão "Pedagogia das Competências".

Como aponta BURNIER, as posições diante dessa questão polêmica "variam desde a adoção quase religiosa dessa terminologia, passando por uma visão crítica dela mas que resgata seus aspectos positivos até a recusa total de qualquer abordagem ou proposta onde apareça o termo 'competências' "(BURNIER, 2001)..

RAMOS (2001) aponta ainda para o fato da noção de competências ter sua origem numa corrente de pensamento voltada para uma

concepção quase behaviourista da educação, apoiada na modelagem de comportamentos, dirigidos à ação concreta e a objetivos pontuais e muito bem definidos.

Ou seja, utilizada dessa forma, a noção de competência acabaria muito associada à "ação", ao campo da inteligência prática. E com essa redução do seu escopo, ela se tornaria bastante vulnerável a uma aplicação instrumental ou condutivista, já que essa visão identifica competência com desempenho, numa indesejável confusão entre comportamento e conhecimento.

Para superar o perigo dessa redução condutivista, a noção de competências precisa primeiramente incorporar a idéia da construtividade do conhecimento, com base na teoria da equilibração de Piaget, que fala do desequilíbrio que o indivíduo experimenta diante de uma situação nova ou desafiadora, que leva à busca pela re-equilibração, por meio da reorganização do pensamento num nível mais elevado que o anterior, numa espiral ascendente.

Nessa visão, as competências seriam, "as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados" (RAMOS, 2001). Assim, torna-se possível se deslocar o foco do processo educativo dos conteúdos disciplinares para o próprio sujeito que aprende e, como consequência, ganha importância a idéia de aprendizagem significativa.

Ou seja, a idéia de um currículo orientado ao desenvolvimento de competências nasce de uma crítica à compartimentalização disciplinar do conhecimento e da busca por um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos, criando situações significativas de aprendizagem a partir de princípios curriculares tais como integração, globalização ou interdisciplinaridade.

E mais, pelo fato da pedagogia das competências trabalhar a resolução de problemas, ela traria a oportunidade de se transformar um

currículo fragmentado em muitos domínios disciplinares numa proposta de ensino integral, unindo conhecimentos gerais, específicos, profissionais, além de experiências de vida, culturais e de trabalho que, normalmente, seriam tratadas isoladamente, ou jamais contempladas.

É justamente sobre essa base teórica que as reformas educacionais implantadas no Brasil vão operar com a seguinte definição de competências:

"Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências." (ENEM, 1999: p.7)

Mas como despertar no processo de constituição de competências o seu verdadeiro potencial de emancipação? Para RAMOS (2003a), a solução passa por um movimento de re-significação da noção de competências num sentido contra-hegemônico, concebendo a realidade como totalidade e o homem como sujeito histórico-social, disposto não apenas à conformidade, mas à transformação, e que constrói sua identidade na síntese das relações sociais.

Um outro caminho possível nos é indicado novamente por MARTIN-BARBERO (2003b), para quem, se quisermos recuperar a noção de competência em seu sentido cognitivo, deveríamos associá-lo a outros dois conceitos:

O primeiro seria o conceito de *habitus*, de Bourdieu. Definido como um "*sistema de disposições duráveis que, integrando às experiências passadas, funciona como matriz das percepções e das ações*

possibilitando tarefas infinitamente diferenciadas", BARBERO diz que o *habitus* tem a ver com a forma pela qual adquirimos os saberes, as destrezas e as técnicas artísticas, sendo que o modo de aquisição se perpetua nos modos de uso.

Já o conceito de *prática*, BARBERO vai buscar em DE CERTEAU, e empregado na compreensão da cultura cotidiana do povo, centrando seu olhar sobre aqueles "*saberes que contêm e possibilitam novos fazeres*" (p.26) e que vão sendo redesenhados, reconquistando sua utilidade social.

Portanto, para BARBERO, somente um conceito de competência despojado da "*obsessão competitiva da sociedade de mercado*" (p.26), resignificado a partir das competências culturais do *habitus* e da *prática* poderá nos ajudar "*a transformar nossos modelos de ensino pondo-os em uma densa relação com as competências de aprendizagem que os novos sujeitos levam para a escola*" (p.26)

Portanto, o que está em jogo aqui, e que reflete os ideais e as práticas pedagógicas da escola PARAÍSO é um projeto pedagógico pautado em princípios éticos, estéticos e políticos dirigidos não à conformidade com o mercado, ou à competição pelo emprego, ou muito menos a preparação para o exame Vestibular, mas sim um trabalho direcionado a um compromisso claro com a liberdade, a transformação, a criatividade e a diversidade.