

O “ALUNO-CLIENTE” NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UMA METÁFORA A SER BANIDA DO DISCURSO EDUCACIONAL?

Mirian Maia do Amaral*

Sylvia Constant Vergara**

Resumo

As instituições de ensino superior (IES), inseridas em um cenário de competitividade, ao abraçarem pressupostos neoliberais de educação profissional que enfatizam a eficiência, a concorrência e a individualidade, procuram qualificar suas gestões, melhorando seus produtos e serviços; ou preferem aderir à lógica capitalista de que *o cliente tem sempre razão* e adotam o conceito de “aluno-cliente”, tornando-se reféns do mercado. Afinal, aluno é ou não cliente das IES? Refletir sobre essa questão constitui o objetivo deste artigo, sustentado em concepções pedagógicas da educação brasileira e em posicionamentos sobre a educação oferecida pelas IES e o papel do aluno no âmbito do processo educativo.

Palavras-chave: *Instituição; Ensino Superior; Competitividade; Concepção Pedagógica; Processo de Aprendizagem; Aluno; Cliente.*

INTRODUÇÃO

O mundo e as sociedades se transformam. Novas tecnologias impactam os diversos setores das atividades humanas, o cotidiano das pessoas e das organizações, em geral. Para se protegerem das contradições impostas pela globalização de mercados, as empresas buscam modelos de gestão mais ágeis e flexíveis que as auxiliem a enfrentar as incertezas decorrentes de uma ambiência cada vez mais dinâmica e competitiva.

Consideradas como prestadoras de serviços educacionais pelo Código de Defesa do Consumidor (CDC),¹ as instituições de ensino superior (IES) mudam suas relações com o mercado. O discurso institucional aproxima-se dos pressupostos neoliberais de educação profissional, com ênfase na eficiência, na concorrência e no individualismo, no qual os alunos são vistos como clientes, o ensino, como mercadoria, e a educação, como um negócio.

Como prestadoras de serviços educacionais e sustentadas pelos princípios, instrumentos e estratégias de *marketing*, que preconizam que “clientes devem ter suas necessidades e ex-

pectativas satisfeitas”, ou, ainda, que “os clientes têm sempre razão”, as IES adotam a metáfora “aluno-cliente”, tendo em vista melhorar sua imagem junto ao mercado e à sociedade e, assim, garantir sua sobrevivência e/ou obter vantagem competitiva.

A esse respeito muito se tem discutido na comunidade acadêmica. De um lado, instituições de ensino e seus gestores enfatizam a dimensão econômica, na qual a educação é vista como uma *commodity*, conferindo ao aluno o *status* de cliente, a quem devem ser concedidos os benefícios que lhe são de direito. Do outro lado, os professores, corresponsáveis pela formação de um indivíduo capaz de construir seu próprio conhecimento e história, a partir da relação ensino-aprendizagem, defendem uma educação-cidadã, fundamentada em “direitos e deveres”. No meio dessa turbulência, encontram-se os estudantes, com suas expectativas, demandas, motivações e idiossincrasias, sobre os quais incidem os holofotes, sendo fundamental o entendimento dos mecanismos mentais e psicológicos que direcionam seus valores e comportamentos.

Diante desse cenário, a questão que se coloca é: o aluno é cliente das instituições de ensino superior? A metáfora “aluno-cliente” deve ser banida do discurso educacional dessas instituições?

Para colocar luz sobre essas questões, as autoras apresentam reflexões e argumentos amparados em posicionamentos acerca da educação oferecida pelas IES sob a lógica do mercado; em diferentes abordagens pedagógicas da educação brasileira; em explicitações quanto ao papel do aluno no âmbito do processo educativo; e na concepção de “aluno-cliente”.

* Mestre em Educação e Cultura Contemporânea pela Universidade Estácio de Sá; especialista em administração e em recursos humanos pela Fundação Getúlio Vargas; professora nos cursos da FGV Management da Fundação Getúlio Vargas – Rio de Janeiro. E-mail: amaral@fgv.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; professora titular da Fundação Getúlio Vargas – Rio de Janeiro. E-mail: vergara@fgv.br

Recebido para publicação em: 11.02.2011.

EDUCAÇÃO E COMPETITIVIDADE

Em suas diferentes vertentes, o capitalismo trouxe em seu rastro o fenômeno da globalização, revolucionando a dinâmica das organizações que buscam obter vantagens competitivas. Aktouf (2004)² apresenta uma crítica severa aos vetores gerados pelo pensamento econômico hegemônico, baseado na exploração irrestrita dos recursos existentes na Terra, cujas práticas administrativas se voltam à manutenção do *status quo*, que amplia a concentração de riquezas e capital. Propõe o autor³ que a economia seja direcionada para a busca do “lucro equilibrado”, levando em conta a dignidade do ser humano e a integridade do meio ambiente, o que se distingue do modelo de cadeia de valor desenvolvido por Porter (1986),⁴ sustentado na lógica de mercado e na busca de acumulação de renda.

Da mesma forma, Alcadipani e Bresler (2000)⁵ e Gentili (2000)⁶ enfatizam que, quando as IES direcionam seu compromisso para o mercado, reforçam a imagem de “macdonaldização do ensino”, dado que o sentido de qualidade se conecta com as vantagens competitivas e a ideia de diferenciação, privilegiando a “pedagogia *fast food*”, que ignora a necessidade de uma educação fundamentada em valores humanos.

Essa visão pragmática e utilitária, no entanto, não pode subestimar a visão humanista, como ressaltam Vergara e Branco (2001) em defesa da humanização da organização, definindo-a como:

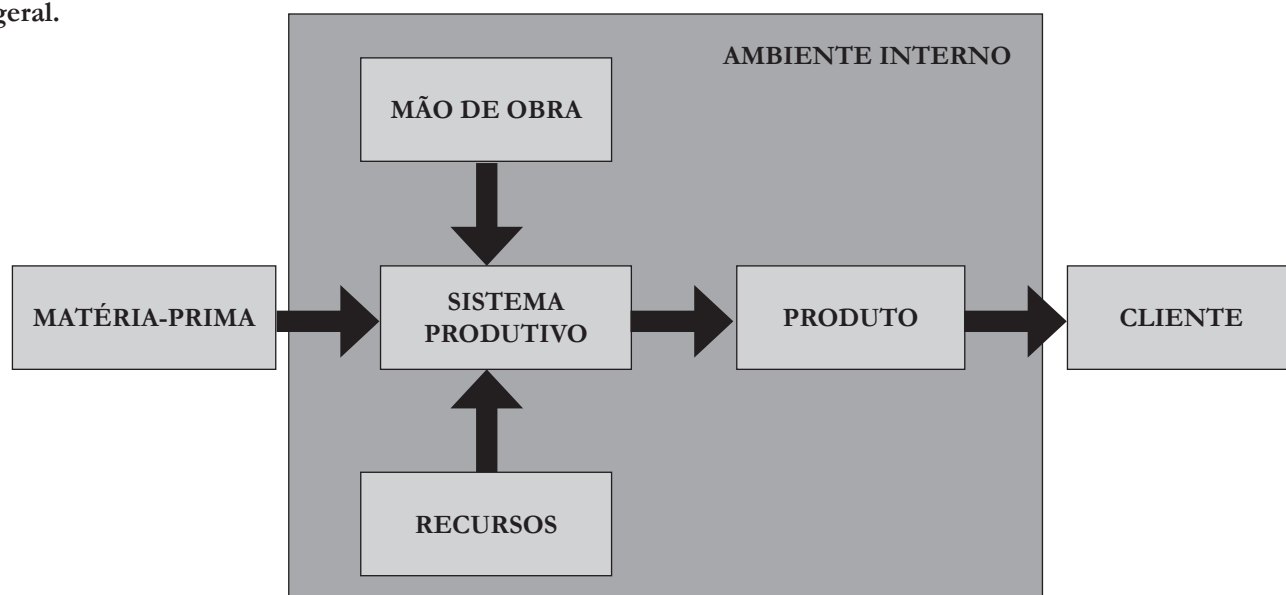
Aquela que, voltada para seus funcionários e/ou para o ambiente, agrega outros valores que não somente a maximização do retorno para os acionistas. Realiza ações que, no âmbito interno, promovem a melhoria na qualidade de vida e de trabalho, visam à construção de relações mais democráticas e justas, mitigam as desigualdades e diferenças de raça, sexo ou credo, além de contribuírem para o desenvolvimento das pessoas sob os aspectos físico, moral, intelectual e espiritual.⁷

A aproximação do poder econômico de outros poderes – como o do conhecimento, o da informação e o da competência – acirra o nível de competitividade entre as IES brasileiras, evidenciada pelo crescimento da oferta de cursos e produção de materiais instrucionais, e pelo surgimento de empresas de avaliação, em larga escala, e de consultorias especializadas que prestam assessoria para a inserção de empresas educacionais no mercado financeiro, destinando, ainda, recursos para a educação.

Esse novo cenário põe em evidência um processo amplo de transformação do setor educacional, obrigando essas instituições de ensino a reverem sua missão e seus processos, com vistas à melhoria do nível do serviço prestado aos alunos, além de imprimir uma nova dinâmica em suas operações, como forma de diferenciação. No entanto, é preciso pensar a educação como um serviço consumido em tempo real, que gera resultados não mensuráveis, porque eivados de atributos físicos, psicológicos, simbólicos, do qual o aluno é parte integrante.

Para Alves (1995),⁸ o serviço educação nas IES consiste em um *serviço central*, constituído de programas e cursos, em geral; *serviços periféricos* (secretaria, reprografia, biblioteca, cantina); e um *serviço global* (acesso às instalações, acompanhamento do desempenho do aluno e de suas condições financeiras para frequentar os cursos, credibilidade dos cursos, entre outros). Em uma visão mercadológica – a exemplo de outras organizações que produzem bens de consumo (produtos tangíveis) ou serviços (produtos intangíveis) –, essas instituições produzem serviços educacionais, valendo-se de recursos, matéria-prima e do sistema produtivo propriamente dito, para transformá-los em produto acabado. Este, por sua vez, deve atender ao mercado consumidor (cliente), como representado por Alvarães (2005)⁹ e mostrado na Figura 1, adiante.

Figura 1 – Cadeia produtiva das organizações em geral.



Fonte: Alvarães (2005).¹⁰

Por serem uma organização produtiva que tem seu “produto” (intangível) sujeito a influências de diversas ordens culturais, sociais, políticas e demográficas, ao colocar em prática esse modelo, muitas dessas instituições acabam por fazê-lo de forma equivocada.

Sheth (1998)¹¹ argumenta que alunos atuais ou potenciais desempenham diferentes papéis ao se relacionarem com as IES, seja como *compradores*, analisando o “produto” oferecido e as condições gerais para sua apropriação, anteriormente à sua decisão pelo serviço, seja na qualidade de *financiadores*, responsabilizando-se pelo pagamento, nas condições acordadas, no caso de instituições privadas, ou, nas instituições públicas, concretizando-o por meio de recursos provenientes de impostos pagos pela sociedade. Como *usuários*, participam do processo produtivo, interferindo no resultado final alcançado.

Assim, as organizações de ensino utilizam diferentes estratégias que favorecem o contato direto com seus “clientes”, de forma a garantir sua satisfação e fidelização. No entanto, esses indivíduos não podem definir com propriedade a qualidade de um serviço educacional, dado que possuem expectativas sobre ele, muitas vezes não reveladas, relacionadas a alguns fatores que emanam do conceito geral de qualidade, como: a infraestrutura física e tecnológica, a imagem institucional, a titulação e experiência acadêmica e profissional do corpo docente, a grade curricular e programação do curso (tempo e duração, exigências, custos e formas de pagamento, qualidade do atendimento), e a qualidade do processo ensino-aprendizagem, entre outros, como afirmam Engel, Blackwell e Miniard (2000).¹²

Responder aos desafios da contemporaneidade, agregando valor aos serviços prestados e oferecendo educação de qualidade, democrática e inclusiva, é o papel precípua das instituições de ensino superior. O êxito dessa empreitada, porém, requer uma releitura adequada dos cenários global e local, além de uma análise retrospectiva para compreender melhor a evolução das teorias pedagógicas que embasam o processo educativo brasileiro do qual participam os “clientes” e um olhar prospectivo para identificar tendências futuras.

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: RUPTURAS, PERMANÊNCIAS E TENDÊNCIAS

Um processo educacional que enfatize a aprendizagem crítica, a autonomia e a emancipação deve ser fundamentado em concepções pedagógicas inovadoras. A melhor compreensão das mudanças ocorridas no processo educacional ao longo da história da educação no Brasil exige que se volte no tempo e considere a evolução da organização social humana: seus movimentos e deslocamentos, sob a égide da Igreja, do Estado e do mercado.

Quando se discutem as abordagens teóricas que embasam o processo ensino-aprendizagem, é comum seu agrupamento e classificação segundo as finalidades sociais da escola e a variável educativa mais valorizada por ela (foco no sujeito, no objeto ou nas inter-relações), além do grau de criticidade da teoria em relação à sociedade e sua percepção dos determinantes sociais

(LIBÂNEO, 1982¹³; BORDENAVE, 1984¹⁴; MIZUKAMI, 1986¹⁵; SAVIANI, 1997¹⁶). Essas abordagens se fundamentam na concepção de homem e de mundo que influencia a organização do sistema escolar e das instituições de ensino, a grade curricular e a relação professor-aluno.

Responder aos desafios da contemporaneidade, agregando valor aos serviços prestados e oferecendo educação de qualidade, democrática e inclusiva, é o papel precípua das instituições de ensino superior.

Dessa forma, a *abordagem humanista tradicional*, baseada na transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo, enfatiza os princípios da autoridade e da disciplina, caracterizando-se pelo monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional imprimida pelos jesuítas, e pela imposição da cultura portuguesa sobre a indígena. O ensino não guarda relação com a realidade exterior; o mundo é visto como obra divina e acabada, e suas imperfeições decorrem do pecado humano, cabendo aos indivíduos mortificar-se, flagelar-se ou admirá-la, em busca da perfeição (MIGUEL, 1994).¹⁷

A *concepção humanista moderna*, que nasce após a expulsão dos jesuítas, caracteriza-se pela conjugação das vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional. Esse período é marcado pelas reformas pombalinas,¹⁸ que objetivam implantar o ensino público, e pela criação de escolas de primeiras letras, da qual emergem propostas de alfabetização, de transmissão de conhecimentos de história, geografia e ciências naturais, e de trabalhos manuais como estratégia para formação de hábitos de disciplina do futuro cidadão e trabalhador.

Considerado o centro do saber, com a função de preparar o homem para viver em sociedade e tendo normas disciplinares rígidas, o processo educativo tem como foco o conhecimento, sem qualquer compromisso com o cotidiano do aluno nem com as realidades sociais. Nessa perspectiva, cabe ao estudante a assimilação dos conteúdos transmitidos; e ao professor, autoridade máxima, a responsabilidade de ensinar.

O desenvolvimento da industrialização no Brasil e a necessidade de desenvolver o homem produtivo dão origem à “Pedagogia da Escola Nova”, influenciada, especialmente, pelas contribuições de John Dewey, que marca o ideário pedagógico

**Os programas de ensino,
dissociados do contexto
maior da sociedade, oferecem
conhecimentos estanques, sem
qualquer ligação entre si, como
forma de dificultar a visão
holística de mundo e suas
inter-relações.**

nacional com um conjunto de orientações diferenciadas em relação ao ensino tradicional. O foco passa a ser o estudante e sua iniciativa na busca do conhecimento. O apreender é visto como um ato interior do indivíduo.

Para Saviani (1997),¹⁹ ao professor consiste orientar e estimular a aprendizagem, cuja iniciativa principal cabe aos estudantes, em decorrência da ambiência estimulante e da relação viva entre esses dois atores. Assim, os objetivos educacionais são relacionados ao desenvolvimento psicológico, biológico e social dos indivíduos, e os conteúdos, selecionados de acordo com o seu interesse. A avaliação se volta para os aspectos ligados a atitudes, com destaque para a autoavaliação.

A *abordagem comportamentalista ou tecnicista*, cujo objeto é o conhecimento baseado na racionalidade, na eficiência e na produtividade, desloca o sujeito da educação para a técnica, como reflexo das mudanças no contexto socioeconômico e político, e “advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional [...]”, afirma Saviani (2008).²⁰

Tal concepção, ao mesmo tempo em que enfatiza a racionalidade administrativa e a modernização dos meios, defende a objetividade e a neutralidade da ciência, trazendo reflexos significativos para o sistema educacional, com a Lei nº 5.692/1971,²¹ relativa ao ensino de 1º e 2º graus, e, particularmente, para o ensino superior, com o advento da Lei nº 5.540/1968,²² ao conceber o homem como mais um recurso à disposição do mercado, podendo ser controlado e manipulado por meio da transmissão de conhecimentos decididos pela sociedade e seus dirigentes.

Mediante a divisão nítida entre planejamento e execução, e a ênfase no uso da tecnologia educacional, o modelo empresarial é aplicado à escola, cabendo ao estudante a execução das tarefas previamente preparadas pelo professor. Este, por sua vez, tem como função selecionar, estruturar e aplicar um conjunto de meios que garantam a eficiência e eficácia do processo ensino-aprendizagem, cuja meta consiste na busca de comportamentos

desejáveis, a partir de objetivos operacionalizados e categorizados, tendo em vista sua instalação, ou manutenção, por meio de condicionantes ou reforços.

Nesse contexto, as práticas escolares direcionadas para o “aprender a fazer” privilegiam aspectos metodológicos em detrimento dos conteúdos programáticos. Os programas de ensino, dissociados do contexto maior da sociedade, oferecem conhecimentos estanques, sem qualquer ligação entre si, como forma de dificultar a visão holística de mundo e suas inter-relações. Para tanto, valem-se de tecnologias – como instrução programada, computadores, máquinas de ensinar, entre outros – como recursos de ensino, disponibilizando mecanismos de reforço e recompensa para atingir objetivos preestabelecidos, por meio de treinamento. Para Saviani (1997):

[...] o elemento principal passa a ser a organização dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária [...]; é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também o que e quando o farão; [...] O marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), o ineficiente, e improdutivo.²³

A *abordagem cognitivista* contrapõe-se ao tecnicismo. O pensamento se constitui na base da aprendizagem e resulta da assimilação do conhecimento pelo indivíduo, o qual explora o ambiente e dele participa, incorporando-o a si próprio; decorre, ainda, da modificação das estruturas mentais preexistentes. Isso implica sua interdependência em relação ao meio, objetos, valores, sociedade, cultura, entre outras variáveis. Desse modo, parte do pressuposto de que a mente, a exemplo do computador, “recebe, inicialmente registros sensoriais que são processados e armazenados na forma de esquemas, os quais são reativados e reestruturados no processo de aprendizagem, e recuperados, quando necessário” (FILATRO, 2004).²⁴

Nessa concepção, a escola oferece condições aos estudantes para que aprendam por si próprios, dando-lhes liberdade real e material, mediante um ambiente desafiador, que lhes desperta a motivação. Os indivíduos desempenham papel ativo no processo educativo, por meio da observação, comparação, análise, síntese, experimentação, contraponto e questionamento, entre outras ações. O professor, como problematizador, desafiador e orientador, estimula o desenvolvimento da colaboração e da cooperação. O processo educativo privilegia o desenvolvimento da inteligência, enfatizando o trabalho em equipe e jogos, a pesquisa e a solução de problemas, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de “pensar”.

Finalmente, a *abordagem sociocultural*, fortemente influenciada pelas contribuições de Vygotsky (1974, 1988),²⁵ está centrada no estudo do desenvolvimento humano como um processo que se dá nas interações sociais, na qual a aprendizagem é basicamente uma experiência social, de interação pela linguagem e pela ação.

Nesse contexto, a escola, estruturada para garantir os meios necessários para que a educação se processe de múltiplas formas, tem função mediadora entre o individual e o social, promovendo a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte dos estudantes, que, inseridos em um contexto de relações

sociais, influenciam e são influenciados por variáveis sociais, políticas, individuais e econômicas. Como resultado dessa articulação, o saber é criticamente elaborado e reelaborado, e professor e alunos, em uma relação horizontalizada, colocam-se, ambos, como sujeitos do processo de aprendizagem, que busca uma consciência crítica, a partir das necessidades concretas do contexto histórico. “[...] professores e alunos mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo da aprendizagem atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social” (LIBÂNEO, 1982).²⁶

Ainda que as diferentes abordagens e enfoques aqui explorados não deem conta de explicar todos os aspectos inerentes ao processo educativo, põem em evidência o papel do professor e do aluno nesse contexto.

O ALUNO NO ÂMBITO DO PROCESSO EDUCATIVO

A globalização de mercados e o desenvolvimento contínuo das tecnologias digitais impõem um quadro de individualismo e de intensa competitividade que gera na sociedade um ritmo frenético de produção e consumo, do que emerge o utilitarismo, que banaliza princípios filosóficos, sociológicos e éticos.

Para recompor essa realidade, reposicionando o aluno no processo educativo, é de valia o apoio na epistemologia construtivista (VYGOTSKY, 1974, 1988),²⁷ que enfatiza o desenvolvimento da autonomia e a emancipação, e estimula o posicionamento reflexivo e crítico, possibilitando ao aluno lidar com desafios, ameaças, oportunidades, diante das incertezas. Afinal, como advoga Vergara (1990), “o objetivo da educação é o de facilitar o autoconhecimento do educando, como ser pensante, construtor de sua vida, sujeito de seu existir e de seu processo histórico, participante ativo da construção, reconstrução e sustentação da realidade social”.²⁸

Mas, como vem sendo conduzido esse processo nas IES, de uma forma geral? Como se constitui a relação professor-aluno nesses espaços de aprendizagem?

Não obstante os esforços enviados pelos sistemas educacionais para acompanhar as mudanças decorrentes dos avanços tecnológicos na sociedade da informação e do conhecimento, o processo ensino-aprendizagem, em geral, continua centrado na figura do professor e sustentado em aulas expositivas.

Com a disseminação do conceito de aprendizagem como resultado da ação do sujeito sobre o objeto de estudo (PIAGET, 1973²⁹; VYGOTSKY, 1988³⁰;

VARELA, THOMPSON e ROSCH, 1997³¹), a transmissão de conteúdos centrado na figura do professor tem sido muito criticada nos dias atuais, especialmente na educação *on-line*, que enfatiza processos de interatividade dialógica, baseados na participação colaborativa, na bidirecionalidade e na comunicação em rede, permitindo trocas, associações e significações (HOFFMANN, 1991³²; SILVA, 2003³³; SANTOS, 2010³⁴).

Freire (1982) afirma que esse modelo, apesar de ser o mais utilizado no ensino, é o menos habilitado a educar, visto que não estimula a expressão criativa e transforma o educando em um simples receptor que perdeu a capacidade de ousar.

Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere aos estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve apenas o eco de suas palavras, numa espécie de narcisismo oral [...] não tem realmente nada a ver com libertação nem democracia.³⁵

A transmissão de conhecimentos, embora relevante para descrever experiências, sintetizar ideias, introduzir um assunto novo ou dialogar com o grupo, não dá conta de atender às necessidades e demandas dos estudantes, dado que o que se transmite é a informação, cabendo ao aluno, mediante um processo de análise, reflexão e crítica, transformá-la em conhecimento.

Nas instituições de ensino superior, especialmente nos cursos em nível de pós-graduação *lato sensu*, os chamados de MBA, é comum observar pouca interação entre professores e alunos. As aulas expositivas se tornam cansativas, excessivamente teóricas. Os conteúdos geralmente são apresentados com o suporte de projetor multimídia. Os alunos, por sua vez, adotam uma atitude passiva, limitando-se a fazer pequenas anotações nas “telas” impressas que lhes são distribuídas.

Outro aspecto a considerar diz respeito à falta de base ou ao desinteresse pela autoaprendizagem e pela aprendizagem coletiva, evidenciados pela ausência de questionamentos por parte de alguns alunos, deixando transparente a não percepção de seu papel e de sua importância no contexto de uma educação-cidadã que, se de um lado lhes outorga direitos, do outro lhes exige compromissos e responsabilidades como coparticipantes do processo educativo.

Sendo a aprendizagem intencional, e não reativa, é fundamental que o indivíduo se conscientize da necessidade de mudar, compreenda o que é preciso mudar, aja no sentido da mudança e avalie os

resultados alcançados. No plano coletivo de aprendizado, essas ações devem ser compartilhadas com e por todos, pois apresen-

• • •
o saber é criticamente elaborado e reelaborado, e professor e alunos, em uma relação horizontalizada, colocam-se, ambos, como sujeitos do processo de aprendizagem, que busca uma consciência crítica, a partir das necessidades concretas do contexto histórico

tam o desafio da colaboração e da cooperação, o que pressupõe relacionamentos interpessoal e intra/intergrupais.

Assim, os indivíduos, como responsáveis pelo seu aprendizado e pelo aprendizado do grupo, devem assumir atitudes proativas, executando novas tarefas e dando conta das antigas com eficácia; e gerar novos conhecimentos, colocando-os em prática, de forma rápida, sistemática e alinhada aos objetivos que deseja alcançar (AMARAL, 2010).³⁶ Vale lembrar a afirmativa de Lima (1973): “Ninguém informa ninguém; o indivíduo informa-se. Cada vez mais, a psicologia social mostra que o processo de compreender, persuadir, ensinar não depende das habilidades do ‘agente’, mas da atividade do ‘paciente’: quem se informa não é, pois, um paciente, mas um agente.”³⁷

Na tentativa de encontrar uma solução para esses problemas, alguns professores focam suas aulas nas atividades, valorizando *o fazer em detrimento do saber*; a ação em detrimento da reflexão; as atividades em grupo em detrimento das individuais. Nesse ambiente, o desenvolvimento das capacidades é intuitivo e o professor desempenha o papel de “animador cultural”.

No entanto, se educar na contemporaneidade pressupõe desenvolver competências que permitam ao indivíduo construir o seu próprio conhecimento, mediante um processo de observação, reflexão e crítica, o momento atual convida os docentes a reverem suas práticas pedagógicas e sua forma de ensinar e aprender. Nesse sentido, a mediação da aprendizagem tem sido cada vez mais enfatizada nos meios acadêmicos como parte da ação educativa.

Do ponto de vista dialético entre o que vai ser aprendido e quem aprende, a função docente extrapola a facilitação da aprendizagem e assume uma dimensão muito mais ampla – que se refere à formação do indivíduo. A mediação pedagógica assume, então, que seu objetivo fundamental é instigar o aluno a aprender; articular as condições mais adequadas para a aprendizagem; intervir quando as dificuldades se tornam muito difíceis; e orientar o pensamento reflexivo de modo a consolidar a autonomia crítica. Em outras palavras, a mediação se projeta para a formação de um sujeito capaz de pensar com independência e coerência.

Mas, como despertar o aluno para a necessidade de valorizar uma formação que equilibre suas demandas imediatas com as mediatas – seu compromisso efetivo, considerando-se que o termo “cliente” adquire uma conotação de “poder”, e o “saber” pode ser percebido como um produto posto à venda e que se pode comprar?

A METÁFORA “ALUNO-CLIENTE” NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Os impactos da visão mercantilista que permeia a educação nas instituições de ensino superior têm sido objeto de preocupação de todos aqueles que direcionam suas energias para o processo educativo, seja nas instituições privadas, seja nas públicas.

O Censo da Educação Superior de 2009 (Inep, 2010),³⁸ em pesquisa publicada em 2010, registrou a participação de 2.314 instituições de ensino superior, públicas (níveis federal, estadual e municipal) e privadas, conforme pode ser visualizada na Tabela 1.

Tabela 1 – Evolução do número de instituições, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2004 a 2009

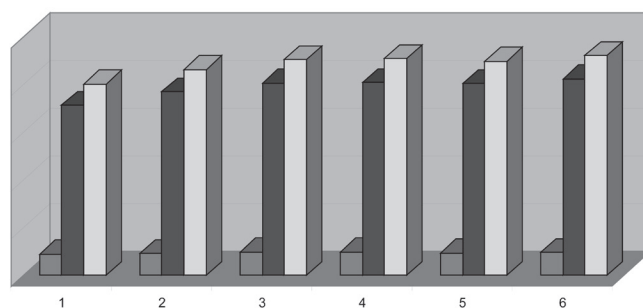
Ano	Total	Pública	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	5,9	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,1	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4

Fonte: Censo da Educação Superior Deed/MEC/Inep (2010).³⁹

A maior parte das matrículas do ensino superior concentra-se em um pequeno número de instituições – 117 (5,1%), consideradas de grande porte e localizadas nas regiões Sudeste (51), Nordeste (27), Sul (22), Centro-Oeste (12) e Norte (5). Ressalte-se que cerca de 2,5 milhões dessas matrículas se referem a cursos presenciais, em nível de graduação.

Quando se toma como parâmetros os dados de 2008 e 2009 (Figura 2), observa-se que, proporcionalmente, foram as universidades públicas que se tornaram mais numerosas, passando de 236 para 245 (um aumento de 3,8%). Já as privadas cresceram 2,6%, saltando de 2.016 para 2.069, no mesmo período. Ainda assim, o ensino privado continua o grande responsável pela formação dos profissionais diplomados do País, representando 89,4% do total de instituições em funcionamento e atendendo a 74% dos universitários brasileiros.

Figura 2 – Evolução do número de instituições de educação superior – Brasil – 2004-2009



Fonte: Adaptado, pelas autoras, do Censo da Educação Superior Deed/MEC/Inep (2010).⁴⁰

Quando se consideram universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais e Cefet, as faculdades continuam liderando

a educação superior, com participação percentual de 85% do total de IES, segundo o referido Censo, como se visualiza na Tabela 2.

Tabela 2 – Evolução do número de instituições de educação superior por organização acadêmica – Brasil – 2004-2009

Ano	Total	Universidades	%	Centros Universitários	%	Faculdades	%	Institutos Federais e CEFET	%
2004	2.013	168	8,4	107	5,3	1.703	84,6	34	1,7
2005	2.165	176	8,1	114	5,3	1.842	85,1	33	1,5
2006	2.270	178	7,8	119	5,2	1.940	85,5	33	1,5
2007	2.281	183	8,0	120	5,3	1.945	85,3	33	1,4
2008	2.252	183	8,1	124	5,5	1.911	84,9	34	1,5
2009	2.314	186	8,0	127	5,5	1.966	85,0	35	1,5

Fonte: Censo da Educação Superior Deed/MEC/Inep (2010).⁴¹

Diante dessa realidade, como se comportam os gestores das IES tendo em vista obterem vantagens competitivas?

Para enfrentar o desafio da competitividade, uma parte das IES procura substantivar sua gestão, melhorando a qualidade de seus processos, produtos e serviços prestados e incrementando a infraestrutura tecnológica disponibilizada aos alunos. Outras preferem se amalgamar à lógica capitalista de que *o cliente tem sempre razão*, adotando a metáfora “aluno-cliente”. Subvertem, dessa forma, a ideologia do ensino de qualidade ao optarem pelo caminho da “conveniência”, expandindo seus territórios, facilitando o acesso e a permanência dos alunos em seus programas, reduzindo drasticamente os valores cobrados pelos serviços prestados, além de lotarem salas de aulas com excesso de alunos e cursos de baixa qualidade, tornando-se, dessa forma, reféns do mercado.

Nessas condições, constantemente surgem reclamações por parte dos alunos, muitas vezes infundadas, que vão desde denúncias ao Procon, envolvendo questões referentes a atrasos nas mensalidades, passando por atitudes não aceitáveis (como, por exemplo, negar-se a preparar um determinado tema para apresentação em sala de aula alegando ser essa uma tarefa do professor), até propor a substituição de docentes, cujo nível de exigências percebem como demasiado.

Nesse ponto, convém reiterar que IES e profissionais de educação produzem serviços, e estes, por sua vez, são intangíveis. Por essa razão, sinalizam Berry e Parasuraman (1992),⁴² se admitida a metáfora “aluno-cliente”, há de se admitir, também, que suas necessidades e expectativas, evidenciadas pelo valor percebido por eles em relação aos serviços prestados, devem ser satisfeitas. Isso porque, ainda que todos os produtos possuam elementos tangíveis e intangíveis que contribuem para o benefício central, se a fonte do benefício essencial de um produto é mais tangível, ele é considerado uma mercadoria, e, se mais intangível, um serviço. Para o “aluno-cliente”, portanto, o desempenho é o produto. E é o desempenho que eles compram.

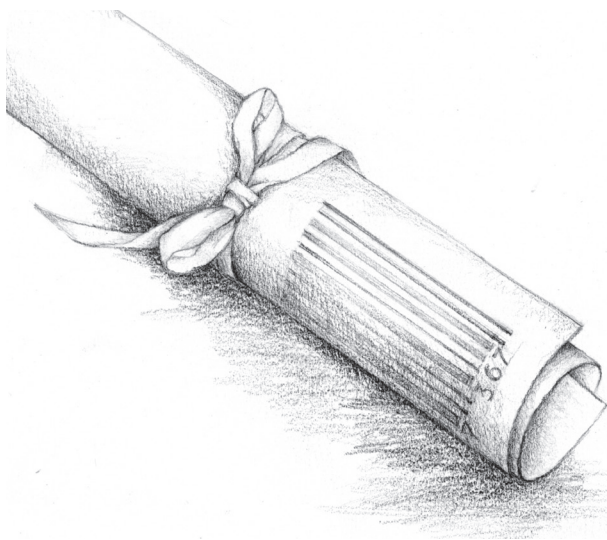
Dessa forma, é fundamental a interação entre IES e alunos, que, em última análise, são participantes ativos do processo de produção do referido serviço e corresponsáveis pelos resultados

finais alcançados, tendo em vista o conhecimento e atendimento dessas demandas. No entanto, não se pode perder de vista que existem diferenças significativas entre ser cliente e ser aluno, como argumenta Sirvanci (1996 apud HOLANDA JR., FARIAS e GOMES, 2006),⁴³ como pode ser visualizado no quadro a seguir:

Distinção entre clientes e alunos	
Clientes	Alunos
Adquirem bens e serviços livremente, sem que haja qualquer restrição de venda baseada em atributos pessoais.	Adquirem bens e serviços mediante admissão nos programas, que leva em conta desempenho, número de vagas, trajetória curricular etc.
Pagam o preço dos bens e serviços que são adquiridos com os seus próprios recursos.	Não necessariamente utilizam recursos próprios, podendo os custos ser subsidiados pela sociedade, contribuinte de impostos, pelas empresas em que exercem suas atividades, por familiares.
Não se submetem aos princípios da meritocracia e elegibilidade	Uma vez admitidos, são continuamente testados e certificados mediante avaliações. Se reprovados, são obrigados a refazer um curso ou disciplina, ou são impedidos de prosseguir seus estudos.
A relação de um cliente com quem lhe vende um produto ou presta um serviço é impessoal; esgota-se no produto, ou no serviço, propriamente dito.	Não compram o saber, pois este deve ser construído mediante uma relação dialógica, com o professor e demais colegas. Portanto, são corresponsáveis pelos resultados obtidos.

Fonte: Adaptado, pelas autoras, de Holanda, Jr., Farias e Gomes (2006).⁴⁴

Diante dessas referências, os alunos devem ser vistos como “clientes” ou como “alunos”? A metáfora “aluno-cliente” deve ser banida do discurso educacional dessas instituições?



Se os alunos representam os sujeitos da ação educativa e principais atores de uma experiência individualizada e coletiva, que lhes possibilita construir o próprio conhecimento e exercitar a cidadania, por que razão considerá-los como clientes?

Tratar alunos como “clientes” representa, para as IES, abrir mão de exercer o seu papel fundamental: formar indivíduos cômicos de seus direitos e deveres, que almejam, pela escolaridade, desenvolver-se de forma integral, ou ainda dar um norte à sua formação. Vistos como “clientes”, os alunos representam os consumidores do saber, em busca de um produto: o ensino. Assim, ao assumirem a lógica de mercado em detrimento da lógica do direito, que é política, essas instituições deixam de contribuir para o surgimento de uma nova consciência empresarial, governamental, acadêmica e política (MATHIAS, 2001).⁴⁵

Dessa forma, defende-se, fortemente, a necessidade de essas instituições, como prestadoras de serviços educacionais, comprometerem-se com o bem-estar e o sucesso dos estudantes mediante a busca contínua da melhoria da qualidade do ensino, da comunicação e das relações interpessoais, sem que para isso tenham de *fechar os olhos* para o mercado e para os fundamentos da competitividade. Nesse sentido, devem oferecer aos alunos o melhor atendimento possível, reconhecendo e interagindo com seus sentimentos e emoções, com respeito, ética, imparcialidade e cuidados, para não se contaminarem com preconceitos, pressupostos e rótulos, afirma Rabaglio (2007).⁴⁶

Como principal núcleo de aquisição do conhecimento, para o qual convergem as dimensões do ser, da cultura e do poder, devem, também, adotar um modelo pedagógico que compartilhe a responsabilidade pelos resultados finais com todos os envolvidos no processo educativo; valorizar seus profissionais, enfatizando a didática crítica, que abre espaço à reflexão sobre a prática pedagógica; e estreitar o relacionamento entre os principais agentes do processo educativo, baseado em interações contínuas e na integração de seus interesses, como fruto da conscientização de

todos em relação aos seus papéis, que devem estar fundamentados nos princípios de uma educação voltada para a cidadania e ética profissional (AMARAL, 2008).⁴⁷

Em contrapartida, os alunos devem atender às normas e aos regulamentos da instituição e exercitar sua autonomia, assumindo atitudes mais ativas no processo de aprendizagem que lhes possibilitem sair da condição de simples ouvintes para a de indivíduos capazes de transformar informações em conhecimentos, questionar, compreender, interpretar, elaborar formulações e praticar a autoria; enfim, ser sujeito de sua própria história.

Na condição de alunos, devem exigir dessas instituições infraestruturas física e tecnológica adequadas; requerer espaços de liberdade para expressar suas ideias de forma respeitosa; e avaliar os professores em relação às suas competências, representadas pelos conhecimentos, pela capacidade técnica e comportamental, que resultam em um processo de transformação e crescimento de todos os atores envolvidos no processo educativo, e não em função de sua benevolência ou aptidão para *animar grupos*, a exemplo de um *showman*.

Se educar nos tempos atuais significa, como observa Takahashi (2000),

investir na criação de competências suficientemente amplas, que lhes permitam terem uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas no seu trabalho, [...] formar os indivíduos para “aprender a aprender”, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica,⁴⁸

Vistos como “clientes”, os alunos representam os consumidores do saber, em busca de um produto: o ensino. Assim, ao assumirem a lógica de mercado em detrimento da lógica do direito, que é política, essas instituições deixam de contribuir para o surgimento de uma nova consciência empresarial, governamental, acadêmica e política.

O conceito de “aluno-cliente”, sem dúvida, requer revisão. Discursos como “o cliente tem sempre razão”, ou “satisfação garantida, ou seu dinheiro de volta”, apropriados do mercado pelas IES, devem ser repensados, porque alijam do processo educativo o próprio aluno e sua responsabilidade na construção da realidade social.

CONCLUINDO...

Este artigo teve como objetivo refletir sobre a educação oferecida pelas instituições de ensino superior, inseridas em um cenário de acirrada competitividade, e discutir o papel do aluno no processo educativo, o que permitiu responder às questões levantadas: O aluno é ou não cliente das IES? Por quê? A metáfora “aluno-cliente” deve ser banida do discurso educacional dessas instituições?

Ao se analisar o contexto educacional brasileiro no qual as IES atuam, constata-se que, nos últimos anos, essas instituições, habituadas até então a operar em ambientes estáveis, vêm enfrentando os desafios de um mercado em ebulição, decorrentes de transformações significativas na economia global.

Com o aumento exponencial do número de matrículas, de instituições e cursos, essas organizações precisam estar atentas aos seus processos e modelos de gestão a fim de se manterem competitivas e garantir a satisfação de seus clientes potenciais e atuais, cabendo-lhes oferecer professores competentes, instalações adequadas, recursos e toda sorte de condições que possibilitem sua inserção adequada e crítica no mercado e no mundo, além do reconhecimento da sociedade.

No entanto, essa conquista deve estar alicerçada em um processo educativo construído por professores, alunos, gestores e demais membros da comunidade acadêmica, de forma colaborativa. Quando isso não ocorre, os alunos podem e devem, proativamente, promover reivindicações procedentes e contributivas, “cobrando-lhes” as condições para que a tarefa de educar se realize a contento. Isso, afinal, pelo menos ontologicamente, é a razão de sua existência.

Dessa forma, é fundamental que essas instituições busquem o equilíbrio entre atender à sociedade e satisfazer as demandas dos estudantes, mediante maior qualidade dos serviços educacionais oferecidos. Também se faz necessário investimento efetivo em uma nova forma de relacionamento mais aberta entre os principais atores do processo educativo – gestores, alunos e professores –, baseada em interações contínuas e na integração de

ALUNO NÃO É CLIENTE!
Deve, portanto, participar efetivamente do processo educativo, contribuindo para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas IES e para o consequente reconhecimento da sociedade, dado que é parte integrante desse processo.

seus interesses, possibilitando-lhes uma formação acadêmica de alto nível, seu compromisso efetivo.

Nesse contexto, é de grande relevância o papel dos professores como mediadores da aprendizagem, na formação técnica e humana desses estudantes, dando-lhes as condições para que busquem a permanente atualização, posicionando-se como aprendizes, compromissados com o desafio da educação continuada.

ALUNO NÃO É CLIENTE!
Deve, portanto, participar efetivamente do processo educativo, contribuindo para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas IES e para o consequente reconhecimento da sociedade, dado que é parte integrante desse processo.

Se novos processos e modelos de gestão se fazem necessários, que sejam adotados pelas

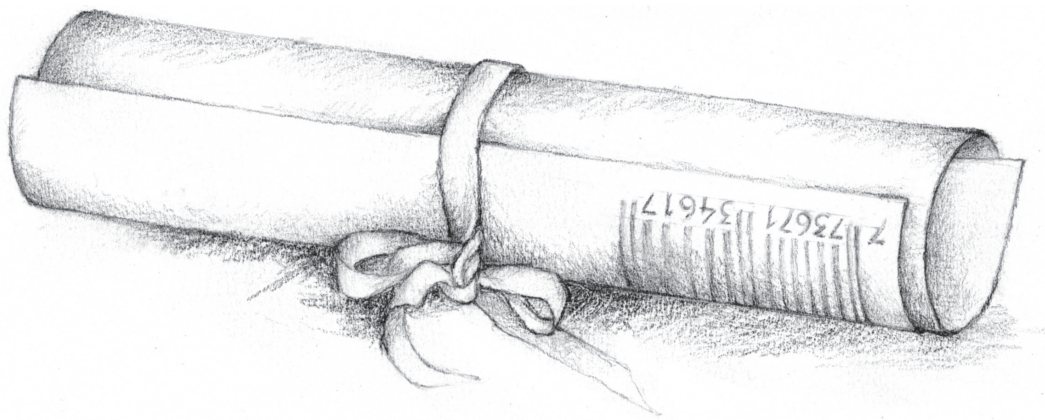
IES, pois o que irá diferenciar os indivíduos no mercado são os conhecimentos assimilados, suas habilidades técnicas e comportamentos, evidenciados em atitudes e valores decorrentes de uma educação-cidadã. O diploma ou um certificado de conclusão de curso não garantem sua empregabilidade; constituem-se tão somente em um rito de passagem, pois o que o mercado valoriza é o desempenho do profissional no dia a dia do exercício de suas atividades.

Nessa perspectiva, advoga-se que o conceito de aluno como cliente deve ser repensado e a metáfora “aluno-cliente”, banida dos discursos das instituições de ensino superior, dado que os alunos são partícipes do processo de aprendizagem e corresponsáveis por seus resultados. Os verdadeiros clientes são o mercado e a sociedade em geral, que anseiam por profissionais aptos a responder aos desafios de um mundo em transformação permanente; indivíduos abertos para novas construções.

Para as concepções pedagógicas existentes, as reflexões do presente artigo implicam redimensionar suas visões de modo a atender às particularidades do mundo atual, sem perder o *ethos* da educação. Finalmente, para as práticas de gestores, professores e alunos, implicam repensar que resultados eles podem oferecer ao mercado e à sociedade em geral, clientes demandantes de seus serviços.

NOTAS:

¹ CÓDIGO DE DEFESA DO CONSUMIDOR. Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990. Alterada pela Lei nº 12.039/2009, que determina que



- nos documentos de cobrança de débitos apresentados ao consumidor constem o nome, o endereço e o número de inscrição no CPF ou no CNPJ do fornecedor do produto ou serviço correspondente. 2009. Disponível em: <http://www.tce.rn.gov.br/2009/download/lei_federal/8078-90.pdf> Acesso em: 6 mar. 2010.
- ² AKTOUF, O. **Pós-globalização, administração e racionalidade econômica: a síndrome do avestruz**. São Paulo: Atlas, 2004.
- ³ Id. *Ibid.*
- ⁴ PORTER, M. E. **Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência**. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1986.
- ⁵ ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. A “macdonaldização” do ensino: universidades e escolas adotam o modelo da fast-imbecialização. **Carta Capital**, São Paulo, ed. 122, v. 6, n. 10, p. 20-24, maio 2000.
- ⁶ GENTILI, P. A macdonaldização da escola: a propósito de “consumindo o outro”. In: COSTA, M. V. (Org). **Educação básica na virada do século: cultura, política e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 45-60.
- ⁷ VERGARA, S. C.; BRANCO, P. D. Empresa humanizada: a organização necessária e possível. **ERA – Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: FGV, v. 41, n. 2, p. 21-22, 2001.
- ⁸ ALVES, G. A. Marketing de serviços de educação: análise exploratória. **Revista Portuguesa de Marketing**, n. 1, p. 55-65, 1995.
- ⁹ ALVARÃES, A. **Ensino superior: indústria qualitativa ou quantitativa?** 2005. Disponível em: <www.albertoalvaraes.adm.br/artigos/artigo026.htm>. Acesso em: 28 mar. 2010.
- ¹⁰ Id. *Ibid.*, p. 1.
- ¹¹ SHETH, J. N. **Customer behavior: consumer behavior and beyond**. IE-Bryden Press, 1998.
- ¹² ENGEL, J. F.; BLACWELL, R. D.; MINIARD, P. W. **Comportamento do consumidor**. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC - LIVROS TECNICOS E CIENTIFICOS, 2000.
- ¹³ LIBÂNIO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Ande**, n. 6, p. 11-19, 1982.
- ¹⁴ BORDENAVE, J. E. D. A opção pedagógica por ter conseqüências individuais e sociais importantes. **Revista de Educação AEC**, n. 54, p. 41-45, 1984.
- ¹⁵ MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino, as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- ¹⁶ SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- ¹⁷ MIGUEL, M. E. B. **Tendências pedagógicas na educação brasileira: permanências e mudanças. A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: UFPR, 1994.
- ¹⁸ Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal, foi secretário de Estado do Reino (primeiro-ministro) do rei D. José I, considerado, ainda hoje, uma das figuras mais controversas e carismáticas da história portuguesa.
- ¹⁹ SAVIANI, op. cit., 1997.
- ²⁰ Id. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 381.
- ²¹ BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. p. 6.377. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaAvancada.action>>. Acesso em: 5 jan. 2011.
- ²² Id. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 29 nov. 1968. p. 010369. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/#>>. Acesso em: 5 jan. 2011.
- ²³ SAVIANI, op. cit., 1997. p. 21-25.
- ²⁴ FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: Senac, 2004. p. 81.
- ²⁵ VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1974; Id. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- ²⁶ LIBÂNIO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Ande**, n. 6, p. 12-15, 1982.
- ²⁷ VYGOTSKY, op. cit., 1974; Id., op. cit., 1988.
- ²⁸ VERGARA, S. C. Teoria prática educacional: da técnica à ética. **PUC Ciência**, Rio de Janeiro: PUC-Rio, n. 5, p. 12, 1990.
- ²⁹ PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.
- ³⁰ VYGOTSKY, op. cit., 1988.
- ³¹ VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **The embodied mind: cognitive science and human experience**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1997.
- ³² HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade. 1991.

- ³³ SILVA, M. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. p. 51-73.
- ³⁴ SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, P. L.; ZUIN, A. (Orgs.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 29-48.
- ³⁵ FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982. p. 30-31.
- ³⁶ AMARAL, M. M. **Introdução à metodologia científica. MBA em logística empresarial. Programa FGV Management**. Rio de Janeiro: FGV, 2010. Programa e textos para estudo (documento).
- ³⁷ LIMA, L. O. **Mutações em educação segundo McLuhan**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1973. p. 37.
- ³⁸ BRASIL. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo da Educação Superior 2009**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <http://anaceu.org.br/conteudo/noticias/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2011.
- ³⁹ Id. Ibid.
- ⁴⁰ Id. Ibid.
- ⁴¹ Id. Ibid.
- ⁴² BERRY, L. L.; PARASURAMAN, A. **Serviços de marketing**: competindo através da qualidade. São Paulo: Maltese-Norma, 1992.
- ⁴³ SIRVANI, M. 1996. Are the students the true customers of higher education? Quality Progress, 29(10). Apud HOLANDA JR., A.; FARIAS, I. Q.; GOMES, D. M. O. A. O valor do cliente como elemento de marketing para instituições de ensino superior. **BASE – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, v. 3, n. 2, p. 102-111, maio/ago. 2006.
- ⁴⁴ Id. Ibid.
- ⁴⁵ MATHIAS, A. Aluno não é cliente. **Gazeta Mercantil**, Rio de Janeiro, p. 2, 16 mar. 2001.
- ⁴⁶ RABAGLIO, M. O. Foco no cliente: satisfação em ter clientes felizes. **Natureba – Educação Ambiental**. (Entrevista à Cecresp). 2007. Disponível em: <www.rhportal.com.br/artigos/wmview.php?idc>. Acesso em: 20 ago. 2010.
- ⁴⁷ AMARAL, M. M.; VILARINHO, L. R. G. Surfando na sociedade da informação e do conhecimento: a questão das competências docentes. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2008.
- ⁴⁸ TAKAHASHI, T. Sociedade da informação no Brasil. In: TAKAHASHI, T. (Org.). **Livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. p. 45.

ABSTRACT

*Mirian Maia do Amaral; Sylvia Constant Vergara. **The “student-client” in higher learning institutions: ought this metaphor be banned from educational discourse?***

Higher Learning institutions (HLIs), placed in competitive environments, embrace neoliberal assumptions for vocational education that include efficiency, competition and individuality, and therefore seek management qualification, improving their products and services; or yet, they adhere to the capitalist logic that the ‘client is always right’, adopting the concept of student-client, and becoming slaves to market logic. Are students the HLI’s clients or not? This paper seeks to address this issue, based on the pedagogical approaches in Brazilian education and on opinions about the education offered by these HLIs and the role of students in the learning process.

Keywords: *Institutions; Higher Learning; Competition; Pedagogical approach; Learning process; Student; Client.*

RESUMEN

*Mirian Maia do Amaral; Sylvia Constant Vergara. **El “alumno-cliente” en las instituciones de enseñanza superior: una metáfora a ser excluida del discurso educativo?***

Las instituciones de enseñanza superior (IES) incluidas en un escenario de competitividad, al adoptar las líneas neo-liberales de educación profesional que hacen énfasis en la eficiencia, la competencia y la individualidad, buscan calificar sus gestiones, mejorando sus productos y servicios; o prefieren adherirse a la lógica capitalista en la cual el cliente siempre tiene la razón y adoptan el concepto de “alumno-cliente” convirtiéndose en rebenes del mercado. Finalmente, el alumno es o no es cliente de las IES? Reflexionar acerca de esa cuestión es el objetivo de este artículo, sustentado en concepciones pedagógicas de la educación brasileña y en posicionamientos sobre la educación ofrecida por las IES y el papel del alumno en el ámbito del proceso educativo.

Palabras-clave: *Institución; Enseñanza Superior; Competitividad; Concepción Pedagógica; Proceso de Aprendizaje; Alumno; Cliente.*