

BOLETIM

ISSN 0102-549X

TÉCNICO
DO
SENAC

*a revista da educação
profissional*

Volume 38 nº 2 Maio/Agosto 2012

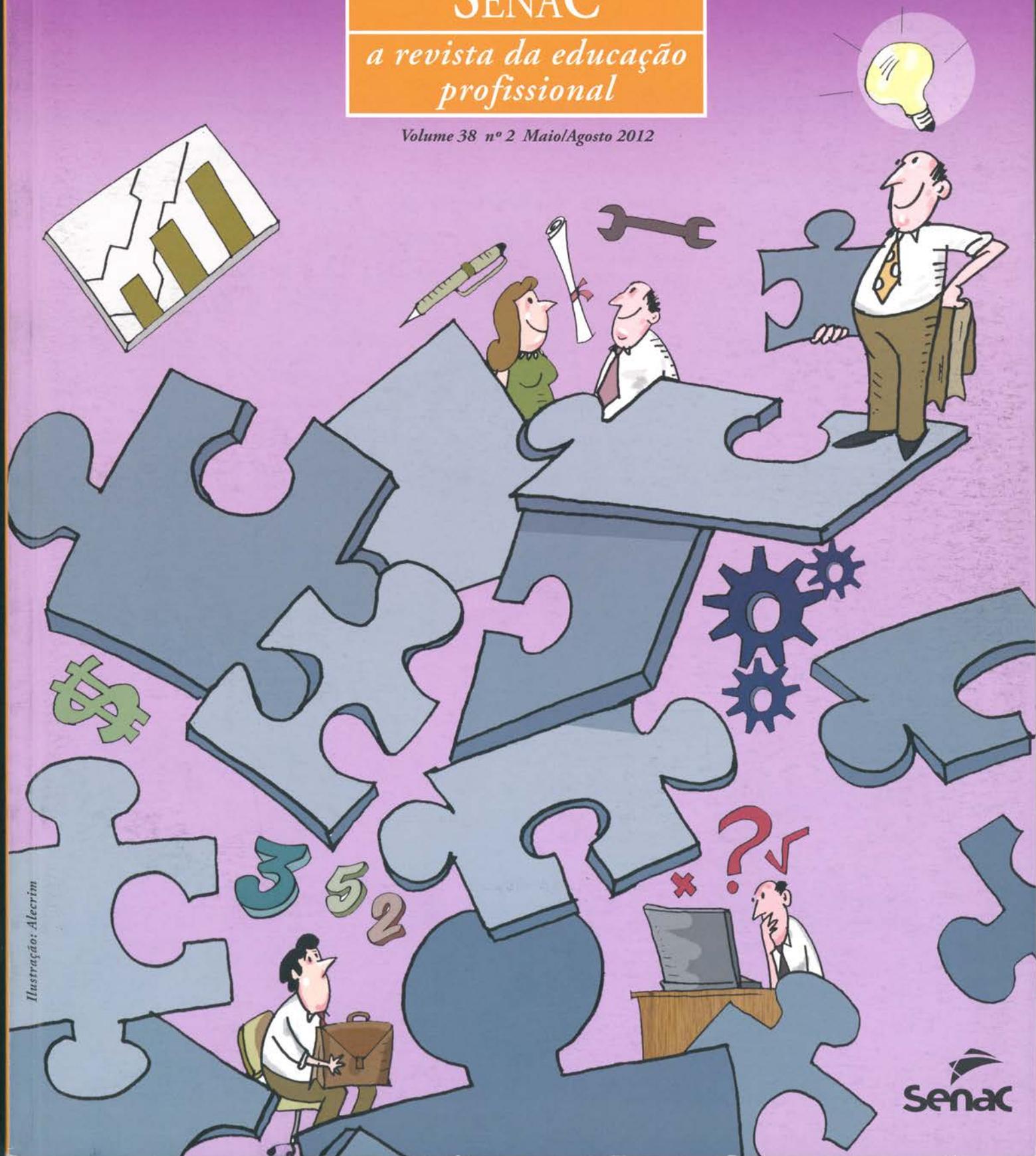


Ilustração: Alecrim

Senac

RECURSOS DIGITAIS ONLINE PARA DESENVOLVER O PENSAMENTO DE ORDEM SUPERIOR: UM ESTUDO NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL*

Ascensão Bastos¹

Altina Ramos²

Resumo

Com base no modelo de pensamento integrado proposto por Jonassen (1996), desenvolveu-se um estudo de caso na disciplina de Inglês (Língua Estrangeira - LE) com duas turmas do Ensino Secundário¹. A investigação focou-se no interesse educativo de recursos digitais (o YouTube e o fórum da Moodle) e na sua efetiva contribuição para uma aprendizagem orientada para processos de pensamento de ordem superior. A coleta de dados baseou-se em notas de campo resultantes da observação participante; trabalhos realizados pelos alunos e reflexões no fórum de discussão; vídeos selecionados a partir do YouTube; vídeos criados pelos alunos, publicados e partilhados no YouTube; feedback dos alunos e visitantes no portal do YouTube; quadro de autorregulação da produção oral e interação; e quadro de autorregulação do trabalho de projeto. Desses dados foi feita uma análise predominantemente qualitativa, mas também quantitativa. Os resultados obtidos na primeira fase do projeto permitiram concluir que a grande maioria dos alunos não só desconhecia muitas das competências e subcompetências implicadas no pensamento crítico e no pensamento criativo, como também não se regia pelos princípios intelectuais inerentes ao pensamento disciplinado e crítico (Basshan, 2005). No fim do estudo verificaram-se grandes diferenças nos resultados obtidos pelos alunos, podendo-se concluir que os recursos digitais apoiaram o desenvolvimento do pensamento de ordem superior em Língua Inglesa (Língua Estrangeira - LE).

Palavras-chave: *Tecnologias Digitais. Pensamento de Ordem Superior. Youtube. Interação online*

INTRODUÇÃO

As transformações das últimas décadas, associadas ao impacto das tecnologias digitais e à transição para a Sociedade do Conhecimento, exigem nova abordagem da educação e da formação. Com efeito, a aquisição contínua de conhecimentos e

competências é essencial aos jovens que hoje frequentam a escola, não só para poderem usufruir dos benefícios da Sociedade do Conhecimento, mas também para serem capazes de responder a seus desafios cívicos, sociais, profissionais e pessoais do tempo presente. Assim, perspectivamos o uso das tecnologias digitais em contextos educativos, associadas a metodologias participativas e inovadoras, como um incentivo para desenvolver competências de pensamento de ordem superior.

Jonassen (1996) é um dos autores para quem o uso de meios digitais na educação deve ser orientado para o desenvolvimento de competências de elevada exigência cognitiva. Esse autor define *ferramentas cognitivas (mindtools)* como parceiros intelectuais que ajudam os alunos a melhorar a *performance* e colaboram na reorganização e na representação do conhecimento. Jonassen propõe o *Modelo de Pensamento Integrado*, que define pensamento complexo como um sistema interativo que integra pensamento elementar, pensamento crítico e pensamento criativo. Esse modelo pretende descrever os processos mentais envolvidos

¹ Mestre em Estudos da Criança e Especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação, Universidade do Minho (Braga, Portugal). Licenciatura em Ensino de Português- Inglês, Universidade do Minho, e em Estudos da Criança, Magistério Primário de Braga, Portugal. E-mail: biafonso@gmail.com.

² Doutora em Estudos da Criança, Especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação, Universidade do Minho (Braga, Portugal). Mestre em Estudos Ibéricos: Multimédia e Didática das Línguas, na Universidade de Toulouse-le Mirail (Toulouse, France). Licenciatura em Literatura e Línguas Modernas na Faculdade de Letras do Porto, Universidade do Porto. É professora e pesquisadora no Instituto de Educação Universidade do Minho (Braga, Portugal). E-mail: altina@ie.uminho.pt.

* Este artigo resulta de um projeto desenvolvido em contexto de mestrado da primeira autora, orientado pela segunda autora, e concluído em 2011 na Universidade do Minho, Portugal. Recebido para publicação em: 08.06.2012.

As transformações das últimas décadas, associadas ao impacto das tecnologias digitais e à transição para a Sociedade do Conhecimento, exigem nova abordagem da educação e da formação.

na construção do conhecimento significativo, perspectivando-o como um processo recursivo e contínuo.

Com base essencialmente nesses pressupostos teóricos foi desenvolvido um projeto no âmbito da Língua Inglesa (LE) utilizando algumas ferramentas cognitivas em ambiente de aprendizagem construtivista (COLL, 1996), em particular o YouTube, o fórum de discussão disponibilizado pela plataforma Moodle e o blog. Pretendeu-se mobilizar o pensamento elementar e desenvolver as competências de pensamento crítico e criativo na aula de Língua Inglesa (nível 7), e, no âmbito curricular, a detecção de problemas reais e autênticos que constituem desafios sem resposta imediata. A discriminação racial, sexual, religiosa, a xenofobia e outros temas envolveram os alunos ativamente, iniciando o seu trabalho com o recurso a materiais autênticos, ou seja, vídeos do YouTube. Pretendeu-se, em primeiro lugar, desenvolver competências relativas ao pensamento crítico e, em uma segunda fase, desenvolver competências de pensamento criativo. Saliente-se, contudo, que o processo não partiu do pressuposto de que existe uma lista de competências a desenvolver, mas que elas interagem entre si, se sobrepõem e se inter-relacionam, existindo uma relação dinâmica entre os três tipos de pensamento que integram o pensamento superior.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A promoção de uma cultura digital e a utilização alargada das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ao serviço da aquisição de conhecimentos e competências² a adquirir ao longo da vida inscrevem-se nos objetivos estratégicos do modelo social europeu (COMISSÃO EUROPEIA, 2001). Atualmente, as TIC são um dos principais veículos de aprendizagem ao longo da vida, colocando-se ao serviço da aquisição de competências-chave, como a competência digital – entendida enquanto uso confiante e crítico dos meios eletrônicos para efeitos de trabalho, lazer e comunicação (COMISSÃO EUROPEIA, 2004a) – e também ao serviço da aquisição de competências básicas como a leitura, a escrita, o pensamento lógico e crítico, capacidades de gestão

da informação e da comunicação, no quadro de uma cidadania europeia ética e socialmente responsável (COMISSÃO EUROPEIA, 2004a; COMISSÃO EUROPEIA 2004b).

Ao desempenhar um papel fundamental no que concerne à disseminação e à aquisição de conhecimentos e competências essenciais à participação ativa dos cidadãos na Sociedade de Informação e Conhecimento, as TIC participam na promoção de uma cultura cada vez mais cosmopolita, a cultura própria de uma era denominada por Kerckhove “uma terceira era mediática: a cibercultura” (KERCKHOVE, 1997, p.176) procedente da ascensão da cultura da velocidade e das redes.

Subjacente a esse estudo está a concepção de pensamento proposta por Jonassen (1996; JONASSEN, 2007), que integra diferentes competências a serem desenvolvidas nesse projeto com o apoio de vídeos do YouTube e operacionalizadas em uma fase posterior através da criação, publicação e partilha de vídeos digitais neste *website*. As atividades de aprendizagem são realizadas em Inglês, Língua Estrangeira.

Os vídeos digitais e os fóruns de discussão *online* utilizados no projeto inscrevem-se no conceito de *ferramentas cognitivas* porque apoiam, promovem e ampliam o pensamento. O desenvolvimento de competências e a sua transferência para novas situações a fim de solucionar problemas, tomar decisões e construir ideias originais são, segundo Jonassen (1996), promovidos por essas ferramentas, que ele define como *mindtools*.

O YouTube e, paralelamente, os fóruns de discussão *online* reivindicam uma abordagem construtivista na utilização de ferramentas cognitivas que apoiam e promovem o pensamento diversificado, necessário à construção de conhecimento significativo (JONASSEN, 1996). Essas ferramentas envolvem ativamente os alunos na criação de conhecimento que reflete sua compreensão



da concepção da informação, em vez de reproduzirem meramente o conhecimento veiculado pelo professor (JONASSEN, 2007).

A aprendizagem é abordada como um “modo de pensamento”³, um sistema de pensamento integrado mobilizando competências de pensamento elementar/de conteúdo e desenvolvendo gradual e progressivamente competências de pensamento crítico e de pensamento criativo. Sistemicamente, são construídos processos complexos e superiores orientados para a ação, nomeadamente a autonomia, a independência de pensamento e a colaboração na resolução de problemas, na tomada de

O uso crítico e criativo das competências de Uso da Língua (ouvir, ler, escrever e falar), regendo-se pelos princípios intelectuais que governam o pensamento disciplinado e crítico [...], torna-se essencial na Economia do Conhecimento em que os jovens emergem como o “maior trunfo da Europa”

decisões e na concepção de novas ideias (JONASSEN, 2007). Essa linha de ação pautada pelo desenvolvimento do pensamento de ordem superior em Inglês (LE) implica o desenvolvimento crítico e criativo da competência comunicativa e das competências que interagem na sua aquisição: competências gerais (saber, saber fazer, saber ser e saber aprender) e competências específicas (linguística, pragmática e sociolinguística). Nesse sentido, os alunos aprendem a questionar, a investigar, a refletir, a avaliar, a analisar, a argumentar, a partilhar e a construir conhecimento colaborativamente e, sobretudo, a pensar clara e inteligentemente sobre problemas, objetivos, prioridades e novos desafios com que se deparam no seu dia a dia, na escola e futuramente em sua carreira profissional. O uso crítico e criativo das competências de Uso da Língua (ouvir, ler, escrever e falar), regendo-se pelos princípios intelectuais que governam o pensamento disciplinado

e crítico (COLL, 1996), torna-se essencial na Economia do Conhecimento em que os jovens emergem como o “maior trunfo da Europa” (COMISSÃO EUROPEIA, 2006, p.3).

METODOLOGIA

Trata-se de um Estudo de Caso, definido por Yin (2003) como um método que contribui para o conhecimento do indivíduo, do grupo e de outros fenômenos a eles associados e que permite reter características holísticas, significativas e reais da temática em estudo.

COLETA DE DADOS

A coleta de dados baseou-se em notas de campo resultantes da observação participante; trabalhos e reflexões realizados pelos alunos – comentários críticos e guias; vídeos selecionados a partir do *YouTube*; vídeos criados pelos alunos, publicados e partilhados no *YouTube*; testemunhos dos alunos recolhidos no fórum de discussão; feedback dos alunos e visitantes no portal do *YouTube*; quadro de autorregulação da produção oral e interação; quadro de autorregulação do trabalho de projeto.

Desses dados foi feita uma análise predominantemente qualitativa, mas também quantitativa.

ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados nas diferentes fases do projeto foram organizados segundo categorias, tabulados e transpostos para gráficos de acordo com as competências em estudo. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2002) constituiu um dos principais documentos orientadores do projeto, nomeadamente no que respeita à elaboração de categorias e descritores de níveis de desempenho. Os dados relativos ao desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e complexo em Inglês (LE) foram analisados com base nas competências assinaladas por Jonassen (1996; JONASSEN, 2007). Nos instrumentos de autorregulação dessas competências foram considerados três níveis de avaliação em cada competência, correspondendo o N1 (nível 1) ao utilizador elementar; o N2 (nível 2) ao utilizador intermédio; e o N3 (nível 3) ao utilizador independente (traduzido como autônomo e proficiente). Foram utilizadas escalas de descritores de proficiência que descrevem o que o aluno é capaz de fazer em cada nível. Na leitura das escalas, N1 correspondeu ao nível mais elementar e N3 correspondeu ao nível mais independente; cada nível incluiu os níveis inferiores na escala, i.e., o aluno que se considerou estar no N3 foi capaz de executar o que estava descrito nos níveis inferiores (CONSELHO DA EUROPA, 2002).

Considerando que o trabalho de projeto se desenvolveu em Inglês (LE), a avaliação contínua dessa competência foi também incluída nesses instrumentos de autorregulação da aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O estudo decorreu na Escola Secundária de Carlos Amarante (ESCA), Braga, envolvendo duas turmas de 11º ano, sendo a primeira autora professora de Inglês dessas turmas.

Após a realização de alguns exercícios para verificação do conhecimento das competências que integram o pensamento crítico e criativo, iniciou-se o projeto propriamente dito. Debruçados sobre os vídeos do YouTube os alunos levantaram problemas e questões, avaliaram informação selecionada com base em critérios e princípios subjacentes ao pensamento crítico, analisaram, interpretaram e relacionaram a informação contida nos vídeos com assuntos significativos da vida real. Os alunos reestruturaram o conhecimento existente em colaboração com os seus pares, adotando uma postura ativa, de autodisciplina e autocorreção, avaliando passo a passo o trabalho realizado e persistindo até alcançarem um grau de compreensão aceitável (COLL, 1996; JONASSEN, 2007).

*Os alunos reestruturaram
o conhecimento existente em
colaboração com os seus pares,
adotando uma postura ativa, de
autodisciplina e autocorreção*

• • •

Numa segunda fase foram desenvolvidas competências de pensamento criativo, competências imbuídas de um cariz mais pessoal e subjetivo, ao mesmo tempo em que se produziam os vídeos que viriam a ser publicados e partilhados no Youtube. Essas competências envolveram a síntese de informação, a imaginação de processos, resultados e possibilidades e a adição de significado pessoal. Pretendeu-se, a um nível mais lato, intervir criticamente na sociedade, retratando diferentes perspetivas que alertassem, sensibilizassem e mudassem atitudes, defendendo causas e valores éticos e morais eventualmente em falta no atual panorama social. No processo foram desenvolvidas competências de pensamento superior, que focaram a colaboração na resolução de problemas, na tomada de decisões, na conceção de novas ideias e produtos, assim como a competência comunicativa em Inglês (LE) e a independência de pensamento, competências consideradas essenciais à luz das exigências da Sociedade do Conhecimento: “[a]quelas que são necessárias a todas as pessoas



para a realização e o desenvolvimento pessoais, para desenvolvimento de uma cidadania ativa, para a inclusão social e para o emprego” (COMISSÃO EUROPEIA, 2006).

Neste artigo damos especial relevo ao papel desempenhado pelas ferramentas digitais *online* na reorganização e na representação do conhecimento no âmbito de uma das problemáticas curriculares trabalhadas, *A World of Many Cultures*.

RESULTADOS

Constatamos que os recursos digitais *online* utilizados neste estudo (YouTube, Moodle e blog) contribuíram para o desenvolvimento de um vasto leque de competências em domínios distintos e complementares que a seguir especificamos. A organização dos resultados em três tópicos visa centrar a atenção do leitor em cada um deles; no entanto, e como na realidade acontece, há ideias comuns que se intersectam e que não é possível alocar exclusivamente a cada tópico.

INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO PRESENCIAL E ONLINE

O processo desencadeou um ambiente rico no que reporta à competência comunicativa em Inglês (LE), providenciando atividades relacionadas com a receção, a produção, a interação e a mediação.

Logo no início do projeto foi dada particular atenção à interatividade, cobrindo o espectro da aprendizagem formal e não formal e envolvendo os alunos em tarefas que requeriam a mobilização do pensamento de conteúdo/elementar, do pensamento crítico e do pensamento criativo.

Atividades de *listening*, *reading* (recepção), *writing* e *speaking* (produção) foram uma constante no trabalho, tendo como grande objetivo o uso crítico da língua (*critical reading*, *critical listening*, *critical writing*, *critical speaking*). A construção partilhada do conhecimento, interagindo em Inglês (LE), foi promovida pelo próprio trabalho de projeto, centrado no aluno e realizado em grupo em ambiente formal. Foram providenciadas oportunidades valiosas de colaboração e cooperação entre os elementos que constituíam os grupos, bem como entre os diferentes grupos de trabalho, requerendo esta ajuda que os alunos interagissem, explicando e justificando suas opiniões e decisões, expressando-se claramente e apoiando-se uns aos outros no processo de aprendizagem. Como é referido por *Lantolf & Appel*, “collaborative work among language learners provides the same opportunity for scaffolded help as in expert-novice relationship in the everyday setting” (LANTOLF; APPEL, 1994, p.41). Observações recolhidas no fórum demonstram a importância desse aspeto para os jovens alunos:

As interações sociais em Inglês (LE) geradas no portal do YouTube em torno de conteúdos selecionados e/ou criados pelos alunos fomentaram similarmente a partilha e a construção de conhecimento social online, constatando-se o impacto da mediação da Web, no nível da negociação de significados de forma colaborativa

“What really made us grow as a team and as a citizen was to discuss our views and our ideas in class and in the forum. I think that debating our points of view make us realize that people around us have different ways to see life and we can learn so much with it.” (R. 11°).

Ao mesmo tempo em que selecionavam os vídeos, na primeira fase do projeto, os grupos de alunos partilharam os mesmos e fizeram comentários pelo menos sobre dois ou três vídeos visualizados.

Subsequentemente, na segunda fase do projeto, a publicação dos vídeos criados pelos alunos no YouTube, a informação adicional postada pelos mesmos no espaço próprio do portal e a interação e o *feedback* dos usuários do *website* e da professora do estudo fomentaram a compreensão dos conteúdos publicados e ajudaram a desenvolver a personalidade e o sentido de identidade dos jovens ao participarem de experiência enriquecedora marcada pela diferença na língua e na cultura (CONSELHO DA EUROPA, 2002). Observações dos alunos recolhidas no portal manifestam o impacto dessa partilha:

“[...] it was worth it, and our effort is rewarded when we can share our opinions with other people, and know that our opinion is heard” (D. 11°); “I’m proud of this work! It has a good purpose, pretty images and an excellent message. We can learn and even change minds! :)” (A., 11°) “I’m happy your English assignment on discrimination went out well; actually, the video is deeply moving. And you sang beautifully!!! Something to be proud of!!! (B., [a professora]) You really should be proud, the video is spectacular and you totally convey the main idea. Beautiful voices! (M., 11°); “You are thinking critically!!! Congratulations!!! You are the best!” (B., [a professora])

As interações sociais em Inglês (LE) geradas no portal do *YouTube* em torno de conteúdos selecionados e/ou criados pelos alunos fomentaram similarmente a partilha e a construção de conhecimento social online, constatando-se o impacto da mediação da Web, no nível da negociação de significados de forma colaborativa (SIEMENS, 2006).

Competências interpessoais foram também desenvolvidas no ambiente colaborativo que dominou o projeto, assim como competências intrapessoais na reflexão e avaliação do trabalho realizado (competência existencial/saber estar) (GARDNER, 1993; CONSELHO DA EUROPA, 2002); testemunho de uma aluna, recolhido no fórum de discussão, salienta como o trabalho colaborativo desenvolve competências interpessoais:

“I believe that we can get lots of benefits by working in groups, for instance, we learn how to communicate and how to tolerate and share our ideas and experiences. We can feel psychologically better because we feel that we are an important member of the team. More than this, working in groups gives us the opportunity to improve our skills in different fields. And I think that this work is a good example of this, we worked but at the same time we learn, and we have fun. It’s like to join business with pleasure!” (M., 11°).

A publicação dos trabalhos sobre a obra de leitura extensiva e dos vídeos produzidos pelos alunos foi feita nos blogs criados pelas duas turmas. De fato, ao verificarem que a plataforma Moodle não comportava espaço de armazenamento suficiente para arquivar os vídeos produzidos pelos diferentes grupos, os alunos resolveram criar blogs para que os colegas das diferentes turmas tivessem acesso e debatessem os mesmos. Pretendeu-se dinamizar esse recurso interativo indo ao encontro da opinião de Siemens: “ideas are presented as a starting point for dialogue, not the ending point” (Implications section, 5º parágrafo) (SIEMENS, 2002). Criados, dinamizados e geridos pelos alunos, em cooperação e colaboração uns com os outros, os blogs funcionaram como uma pequena comunidade “our

own little world” (A.,11º). Todavia, as restrições de tempo não permitiram a dinamização efetiva dos blogs e a concretização das perspectivas dos alunos como referido por eles nos textos de entrada dos blogs correspondentes às diferentes turmas:

“This blog was created by a Portuguese class in Carlos Amarante, a well known school in Braga, in response to our English teacher innovative methodologies. Unlike most teachers, she said no to the usual boring method of only using textbooks and do reading comprehension activities. She decided to involve us in a three-month project on our planned second term theme “Multiculturalism”. Our critical and creative thinking had to be explored and developed step by step, pushing us to a next and higher level. So, now, a step away from accomplishing all we set out to do, it is time for us to share learning outcomes with the rest of the world; we will post videos, pictures, thoughts and essays as well as our sources, which are all reliable. So, our class, as well as our amazing teacher, hopes you all will have a wonderful time exploring our own little world (11th)”; “This educational blog is our best bet to improve communication and learning among class H peers, attending Carlos Amarante Secondary School [...] These assignments are expected to be good evidence of our development in what concerns our critical and creative thinking as well as our English skills” (11th).

A partilha de conhecimento social *online*, baseada na premissa de que a compreensão dos conteúdos é socialmente construída através da interação com os outros na rede (SIEMENS, 2006), foi promovida pelo fórum de discussão disponível na plataforma Moodle, em ambiente curricular não formal e assíncrono. A interação gerada à volta das atividades de aprendizagem centradas no processo e na problemática em estudo desenvolveu a competência de produção escrita em língua inglesa.

O fórum fomentou também a construção de comunidade, agregando os alunos da turma. A partilha de opiniões sobre os tópicos em debate e o relato de experiências vividas por alguns alunos contribuíram para a descoberta de traços comuns entre os membros da turma, derrubando possíveis constrangimentos, fortalecendo e unindo o grupo, tornando-o mais coeso e harmonioso. Simultaneamente, a professora adquiriu um conhecimento mais personalizado sobre alguns alunos e certa cumplicidade que lhe permitiu ir mais rapidamente ao seu encontro, dando reforço a algumas contribuições, quando necessário, de modo a motivar os alunos mais tímidos ou inseguros a participar na atividade e estimular a continuidade da participação por parte daqueles que se empenhavam apenas pelo gosto de participar.

A interação dos alunos na plataforma revela a importância do fórum para os mesmos e a capacidade dessa ferramenta para, além de melhorar a capacidade de produção em LE, mobilizar as diferentes competências de pensamento:

“The forum is just like a live debate, a classroom, where people talk together, discuss their ideas [...] we sense that we have people we can talk to, people that will hear us, and that is great! It truly gives us the sense of belonging to a community” (J. 11º); “On the forum we can have wings to fly, in other words, we can imagine, create, criticize others’ opinions and thoughts”(P. 11º); “The forum [...] It’s like a blank page, without any content, and we have to fill it in with our own ideas, always being creative. By doing this important exercise, we can improve our English and our critical thinking” (A. 11º); “The forum is a tool that helps us all bonding and sharing our ideas, since, during classes, we don’t always have time to explore everything and discuss



a contínua repetição das atividades desenvolvidas com recurso às ferramentas digitais (YouTube, Moodle e blogue) permitiu aos alunos aprender a ouvir criticamente, a ler criticamente, a escrever criticamente e a falar criticamente

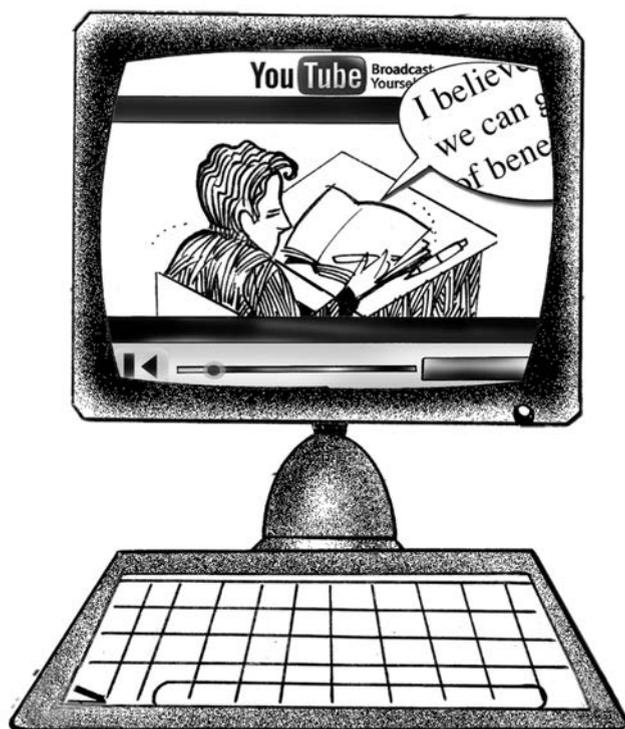


the themes with each other. But besides keeping our thoughts together as one, I believe the forum also helps us to develop our creative and critical thinking, because we are given a lot of time to reflect on the questions and our mind is free to wonder into new worlds outside our own” (A. 11º); “Sharing experiences in moodle is a great exercise. However, it isn’t an easy activity to do, due to lack of time to come to the internet” (A. 11º).

A empatia entre os alunos da turma foi notoriamente revelada no fim do segunda fase do projeto, quando os alunos que não tinham participado de modo regular se ajudaram mutuamente, envolvendo praticamente toda a turma numa corrida de entreatajuda, colocando questões uns aos outros, respondendo e complementando as opiniões dos colegas, e orientando as mesmas para novas áreas de debate, tornando-as consequentemente mais relevantes e enriquecendo, assim, toda e qualquer uma das participações.

PENSAMENTO CRÍTICO E METACOGNITIVO

A relação dos tópicos em debate com aspectos significativos da vida encorajou o desenvolvimento de uma postura indagadora, analítica, crítica e criativa, concedendo à disciplina de Inglês (LE) uma dimensão lógica. De fato, os processos de pensamento de ordem superior foram conscientemente operacionalizados no levantamento de questões e problemas, no confronto e na defesa de diferentes pontos de vista apresentados com clareza e precisão, na argumentação, na especulação, na negociação de consensos e nas conclusões e soluções apresentadas pelos alunos. Para o efeito foram desenvolvidas crítica e criativamente competências gerais (saber, saber fazer, saber ser e saber estar) e competências específicas (linguística, sociocultural e pragmática) que interagem na aquisição da competência comunicativa, abordando-se a disciplina de Inglês (LE) como um sistema de pensamento integrado. De fato, a



contínua repetição das atividades desenvolvidas com recurso às ferramentas digitais (YouTube, Moodle e blogue) permitiu aos alunos aprender a ouvir criticamente, a ler criticamente, a escrever criticamente e a falar criticamente. Notou-se, em particular, mais na última fase do projeto, um certo cuidado por parte dos alunos em avaliar, analisar e relacionar o que quer que ouvissem, lessem, escrevessem e expressassem oralmente.

A professora contribuiu para o debate como um elemento adicional, dando início às discussões, confrontando diferentes comentários, incentivando e reconhecendo a qualidade de diferentes participações dos alunos e orientando sempre o processo de modo a conduzir os alunos para a reflexão, a intervenção crítica e a participação significativa. O *feedback* da professora foi providenciado com a maior celeridade possível, constatando-se o impacto da resposta imediata e contínua junto dos jovens digitais (TAPSCOTT, 2009)

O projeto fomentou igualmente o desenvolvimento de competências metacognitivas envolvendo a reflexão, a revisão, a reformulação e a avaliação contínua, passo a passo, sobre o saber e o saber fazer (competência de realização) (CONSELHO DA EUROPA, 2002), e a autorreflexão e a revisão das ideias discutidas, conduzindo o debate para novas áreas de reflexão, além de promoverem o pensamento metacognitivo e contribuírem para a formação da identidade dos jovens alunos. Comentários dos alunos no fórum ilustram esse aspecto:

“The opinions of others influence us throughout our life, because sharing information with other people helps us build ideas and thoughts on various subjects” (J. 11°); “Reading my classmates’ comments made me change it [my opinion] and made me think in a different way. Their

opinions, at all, shape my own opinion [...]. I combine different thoughts (new thoughts), and I develop my beliefs! “(P.11°); “I think my identity has been shaped because with this forum, I connected to different points of view, different opinions that made me think [...] and change my mind [...] my personality and my identity” (R.11°).

A autorregulação da aprendizagem teve como objetivo a reflexão sobre o saber e o saber fazer de uma forma participativa e ativa, e apresentou-se como mais um dos instrumentos de pensamento crítico e metacognitivo, componentes essenciais do pensamento de ordem superior e competências consideradas essenciais na sociedade atual. Após a realização das atividades previstas os grupos procederam à autoavaliação da aprendizagem prevista nas fichas de trabalho focalizadas para a orientação do trabalho e para a reflexão sobre o saber e saber fazer. A aplicação desses instrumentos de autorregulação permitiu aos alunos a consciencialização dos objetivos das atividades que realizavam. Dado que essas atividades foram desempenhadas colaborativamente, as competências adquiridas pelos alunos não foram avaliadas de modo individual, mas sim em grupo, procedendo-se, no entanto, a diferenciações entre os elementos, quando necessário. Os alunos afirmaram explicitamente se alcançaram os seus objetivos em cada uma das competências no fim do trabalho relativo a cada uma delas, discutindo suas dificuldades e estratégias de superação num clima de respeito e objetividade. A avaliação contínua do grupo e de cada um dos seus elementos foi negociada com a professora.

A autorregulação da aprendizagem teve como objetivo a reflexão sobre o saber e o saber fazer de uma forma participativa e ativa,



Quando os grupos se avaliaram no N1 ou N2 foram convidados a rever e refazer o trabalho, fazendo novas versões do mesmo e, por conseguinte, melhorando a sua competência de realização (saber/saber fazer). Esse processo, que respeitou o ritmo dos alunos, implicou uma abordagem profunda e significativa do conhecimento governada pelos princípios intelectuais que regem o pensamento complexo (JONASSEN, 2007; SIEMENS, 2002). O comentário de um aluno, recolhido no fórum de discussão que acompanhou o projeto, demonstra a consciencialização por parte dos alunos do trabalho a realizar:

“Tudo se tornou mais interativo, e neste trabalho tivemos mesmo de usar a cabeça, pesquisar, relacionar ideias e traçar objetivos. Tivemos uma série de parâmetros em que seríamos avaliados, por isso tivemos de refletir e trabalhar nessa direção, o que é bom, pois assim aprendemos a atingir um determinado objetivo, tendo de descobrir apenas como lá chegar”. (J., 11º); “Este trabalho [...] levou-nos a criar uma visão mais crítica em relação com a realidade com que convivemos e ensinou-nos a fazer uma avaliação crítica sobre o nosso próprio trabalho de forma a obtermos um melhor produto final” (J.,11º).

No processo de construção de conhecimento desenvolvido ao longo do projeto, 76% dos alunos desenvolveram competências que possibilitaram processos direcionados para a ação, logicamente construídos e de nível superior. Ao mesmo tempo em que concebiam o seu produto inovador os alunos resolveram problemas, negociaram consensos, tomaram decisões e revelaram autonomia e independência de pensamento. No entanto, 24% dos alunos revelaram dificuldades na concretização dos seus propósitos. Incluem-se neste grupo alunos cujas manifestas dificuldades na LE, Inglês, parecem ter parcialmente impedido que o desenvolvimento conceptual e individual tenha ocorrido plenamente (LANTOLF; APPEL, 1994). Também a falta de estabilidade verificada nesses grupos de trabalho parece ter contrariado o progresso dos esquemas de conhecimento, dificultando o desenvolvimento de competências, com relevo para as que se referem ao avaliar, relacionar e imaginar.

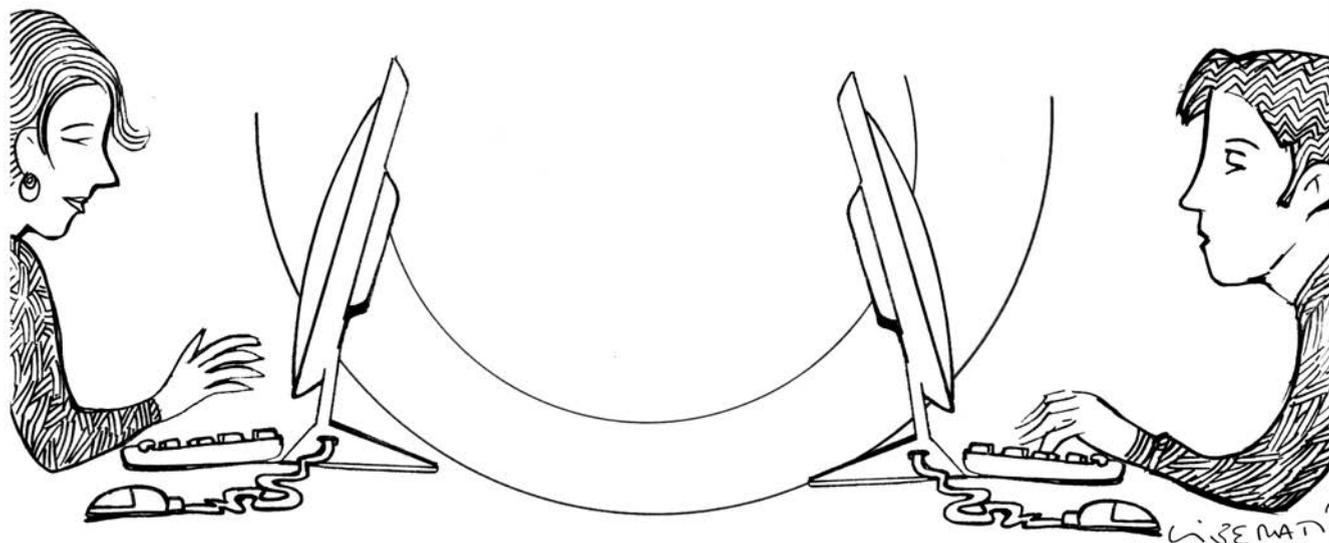
A continuidade do projeto foi operacionalizada em período posterior, abordando o estudo da obra de leitura extensiva *The Freedom Writers Diary* crítica e criativamente. A obra, introduzida pela professora, foi posteriormente analisada pelos alunos que selecionaram diferentes diários tendo como única restrição a abrangência dos mesmos – escritos entre 1994 e 1998. Com base nos conceitos e princípios do pensamento de ordem superior, foram dadas orientações de leitura e análise dos diários e criados instrumentos de autorregulação da aprendizagem, integrando

os recursos digitais online permitem mudar a direção do processo de ensino/aprendizagem.

onze critérios de avaliação do trabalho a ser apresentado por cada um dos alunos à turma (25 minutos). Os resultados revelaram que 70,6% dos alunos compreenderam os conceitos e princípios subjacentes ao pensamento crítico e criativo. A competência de produção oral e interação em LE foram avaliadas paralelamente com recurso a instrumentos de autorregulação contemplando cinco níveis de avaliação nas competências linguística, sociolinguística e pragmática. Similarmente, foram utilizadas escalas de descritores de proficiência que descrevem o que o aluno é capaz de fazer em cada nível.

O PONTO DE VISTA DOS ALUNOS

Relativamente ao ponto de vista dos alunos, constatamos que 97,6% do número total de alunos (42 alunos) demonstrou uma atitude positiva em face do trabalho de projeto realizado (estatística recolhida no fórum de discussão). A maioria dos alunos revelou-se “cooperative and rule followers”, na senda de Tapscott (2009) e Howe & Strauss (2000), enquadrando-se também nas normas definidas por Tapscott (2009.), “freedom and collaboration”, e nas características salientadas por Skiba e Barton (2006), “interactivity and connectivity”.



Os alunos apontaram como pontos fortes do projeto o trabalho colaborativo e a integração do YouTube e outras ferramentas cognitivas, que possibilitaram abordagem centrada na construção ativa e pessoal de conhecimento significativo, tornando as aulas mais interessantes, dinâmicas e interativas. Apenas um aluno afirmou preferir aulas mais tradicionais, justificando esse aspecto com a sua dificuldade em se libertar da dependência do professor. Constituíram, do ponto de vista dos alunos, pontos menos positivos do processo o elevado número de fichas de trabalho, de versões realizadas e de tempo disponibilizado a fim de concluir o trabalho com sucesso. Global-

mente, os alunos reconheceram que a metodologia permitiu o desenvolvimento de competências de pensamento fulcrais para resolver problemas no dia a dia e para alcançar sucesso na vida escolar e profissional. Foi gratificante constatar o modo como os elementos dos grupos se tornaram gradualmente mais autônomos e independentes na realização das atividades de aprendizagem, sendo notória a substituição da cultura de controle pela cultura de enablerment (TAPSCOTT, 2009).

Algumas observações dos alunos, selecionadas dos fóruns Valeu a pena? e My Assignment, transmitem-nos as suas percepções sobre o trabalho de projeto que desenvolveram, revelando não apenas o que foi exposto neste estudo, mas também outros aspectos não mencionados neste contexto:

“Penso que todo o conhecimento adquirido desde o critical thinking até ao creative thinking tem sido muito importantes para a minha vida, tanto a nível escolar, porque me ajuda noutras disciplinas, e também na minha relação com as outras pessoas [...], ganhei uma maior capacidade de reflexão, de pensamento e de acção.” (D, 11º); “Acho que o trabalho valeu a pena, pois fez-nos esforçar, pensar, criticar e utilizar esses conhecimentos no dia a dia [...] Este trabalho fez-me crescer e ficar mais honesta” (R, 11º); “This is something different, a different kind of work I have never done before, and it’s very interactive, makes us search information and use it more actively. I think it’s a very positive thing. I enjoy doing it, because we have to use our head more often and it’s challenging (J, 11º).

CONCLUSÃO

As vantagens da exploração curricular dos recursos digitais *online* são, no nosso entender, viáveis em diferentes áreas, disciplinas e níveis de ensino, representando uma abordagem empática e dinâmica da integração das tecnologias no ensino. A transversalidade desses recursos no projeto permitiu o desenvolvimento holístico de competências digitais e de competências fundamentais de aprendizagem: competências de pensamento

Globalmente, os alunos reconheceram que a metodologia permitiu o desenvolvimento de competências de pensamento fulcrais para resolver problemas no dia a dia e para alcançar sucesso na vida escolar e profissional.

de ordem superior, competências gerais (competências de realização [saber/saber fazer], competências existenciais [saber ser/estar], competências de aprendizagem [saber aprender] e competências específicas (linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas) que interagem na aquisição da competência comunicativa.

A integração contextualizada dessas ferramentas nas atividades de aprendizagem gerou entusiasmo, motivação e empenho por parte dos alunos, que valorizaram a sua qualidade e capacidades no desenvolvimento de competências de ordem superior. Os conteúdos foram abordados em Língua Inglesa (L.E) com maior profundidade,

e o conhecimento foi construído com base na solução de problemas, na tomada de decisão, na criação de novos produtos, no desafio, na colaboração e na interação. Adicionalmente, a utilização de metodologias e recursos digitais diversificados estimulou o desenvolvimento de competências metacognitivas, conduzindo os jovens alunos à contínua reflexão, à revisão e à avaliação de suas competências.

A aplicação do novo conhecimento em diferentes situações (escolares e na vida quotidiana) expandiu a visão do conhecimento e a consciência de que este não se resume a um produto, mas é essencialmente resultado de um processo, não obrigatoriamente equacionado com a aprendizagem formal (SIEMENS, 2006). De fato, o recurso às ferramentas *online*, em particular o portal do YouTube, o fórum na plataforma Moodle, os blogues e a web, em ambiente não formal, promoveram a partilha de conhecimento social, baseada na premissa de que a compreensão dos conteúdos é socialmente construída através da interação com os outros na rede (SIEMENS, 2006), dando resposta à visão paradigmática da aprendizagem que reconhece nas ferramentas tecnológicas um caminho para a construção de conhecimento.

Mais ainda, os recursos digitais online permitem mudar a direção do processo de ensino/aprendizagem. O processo se desvia do enfoque “o que pensar” (absorção e reprodução passiva da informação) para “como pensar” (autonomia do aluno e independência de pensamento), consciencializando-nos (professores e alunos) de que **o desenvolvimento da capacidade de pensar é o objetivo principal que move todo e qualquer propósito educacional.**

REFERÊNCIAS

- BASSHAN, G. et al. **Critical thinking**: a student’s introduction. New York: McGraw-Hill, 2005.
- COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.

COMISSÃO EUROPEIA. **Comunicação da comissão:** tornar o espaço europeu ao longo da vida uma realidade. Bruxelas, 2001. Disponível em: <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:PT:PDF>>. Acesso em: 6 maio 2009.

COMISSÃO EUROPEIA. **Implementation of education and training 2010 work programme:** working group B, Key Competences, 2004a. Disponível em: <<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2009.

COMISSÃO EUROPEIA. **Implementation of education and training 2010 work programme:** working group C, ICT in Education and Training, 2004b. Disponível em: <<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/infonational2004.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2009.

COMISSÃO EUROPEIA. Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. **Jornal Oficial da União Europeia**, Bruxelas, 18 dez. 2006. Disponível em <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:PT:PDF>>. Acesso em: 22 out.2009.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas:** aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa, 2002.

GARDNER, H. **Multiple intelligences:** the theory in practice. New York: BasicBooks, 1993.

HOWE, N.; STRAUSS, W. **Millennials rising:** the next great generation. New York: Vintage Books, 2000.

JONASSEN, D. H. **Computadores, ferramentas cognitivas:** desenvolver o pensamento Crítico nas escolas. 2. ed. Tradução: A. R. Gonçalves; S. Fradão; M. F. Soares. Porto: Porto Ed., 2007.

JONASSEN, D. H. **Computers in the classroom:** mind tools for critical thinking. Hillsdale, NJ: Prentice Hall, 1996.

KERCKHOVE, D. **A Pele da cultura:** uma investigação sobre a nova realidade electrónica. 2. ed. Tradução: L. Soares; C. Carvalho. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

LANTOLF, P.; APPEL, G. **Vygotskian approaches to second language research.** Norwood, NJ: Ablex, 1994.

SIEMENS, G. **The Art of blogging, part 1:** overview, definitions, uses, and implications. [S.l.: s.n.], 2002. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/blogging_part_1.htm>. Acesso em: 29 jan. 2010.

SIEMENS, G. **Knowing knowledge.** [S.l.: s.n.], 2006. Disponível em: <<http://www.knowingknowledge.com>>. Acesso em: out.2010.

SKIBA, D.J. et al. The Informatics collaboratory: building an online community to support health care informatics students. In: FIESCHI, M.(Coord); COIERA, E.; LI, Y. (Coord.). **Proceedings of the 11th World Congress on Medical Informatics:** building high performance health care organizations. Amsterdam: IOS, 2006. Disponível em <http://www.nursingworld.org/MainMenuCategories/ANAMarketplace/ANAPeriodicals/OJIN/TableofContents/Volume112006/No2May06/tpc30_416076.aspx>. Acesso em: 14 dez. 2010.

TAPSCOTT, D. **Growing up digital:** the rise of the net generation. New York: McGraw-Hill, 2009.

YIN, R.K. **Case study research:** design and methods. Thousand Oak, CA: Sage, 2003.

NOTAS

¹ O ensino secundário em Portugal corresponde ao ensino médio no Brasil.

² Entende-se por competências o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

³ PAUL, Richard; ELDER, Linda. **A Foundation for the logic teaching**, 1999. Disponível em: <http://www.criticalthinking.org/articles/Content_is_Thinking.cfm>. Acesso em: out.2010

ABSTRACT

*Ascensão Bastos; Altina Ramos. **Online digital resources to develop higher-order thinking: a survey on secondary education in Portugal***

*A case study using the Integrated Thinking Model suggested by Jonassen (1996) was carried out with two eleventh-grade English (ESL) classes. The research focussed on the educational value of mindtools (both YouTube and the Moodle forum) and their effective contribution to **higher-order thinking skills**. Data collection instruments included field notes resulting from participant observation; learners' assignments and considerations; selected videos from YouTube; learners' videos, uploaded and shared on YouTube; learners' testimonies taken from forum discussions and debates; learners and visitors' feedback on the YouTube portal; verbal production and interaction assessment forms and self-regulated project work forms. This resulted in both qualitative and quantitative data analysis. First stage results showed that not only were a vast majority of learners not aware of many of the competences involved in critical and creative thinking, but clear intellectual standards inherent to disciplined and critical thinking did not govern them either (BASSHAM et. al., 2005). Final results showed major differences regarding learners' achievements, indicating that digital tools (mindtools) promoted the development of higher-order thinking in English (ESL).*

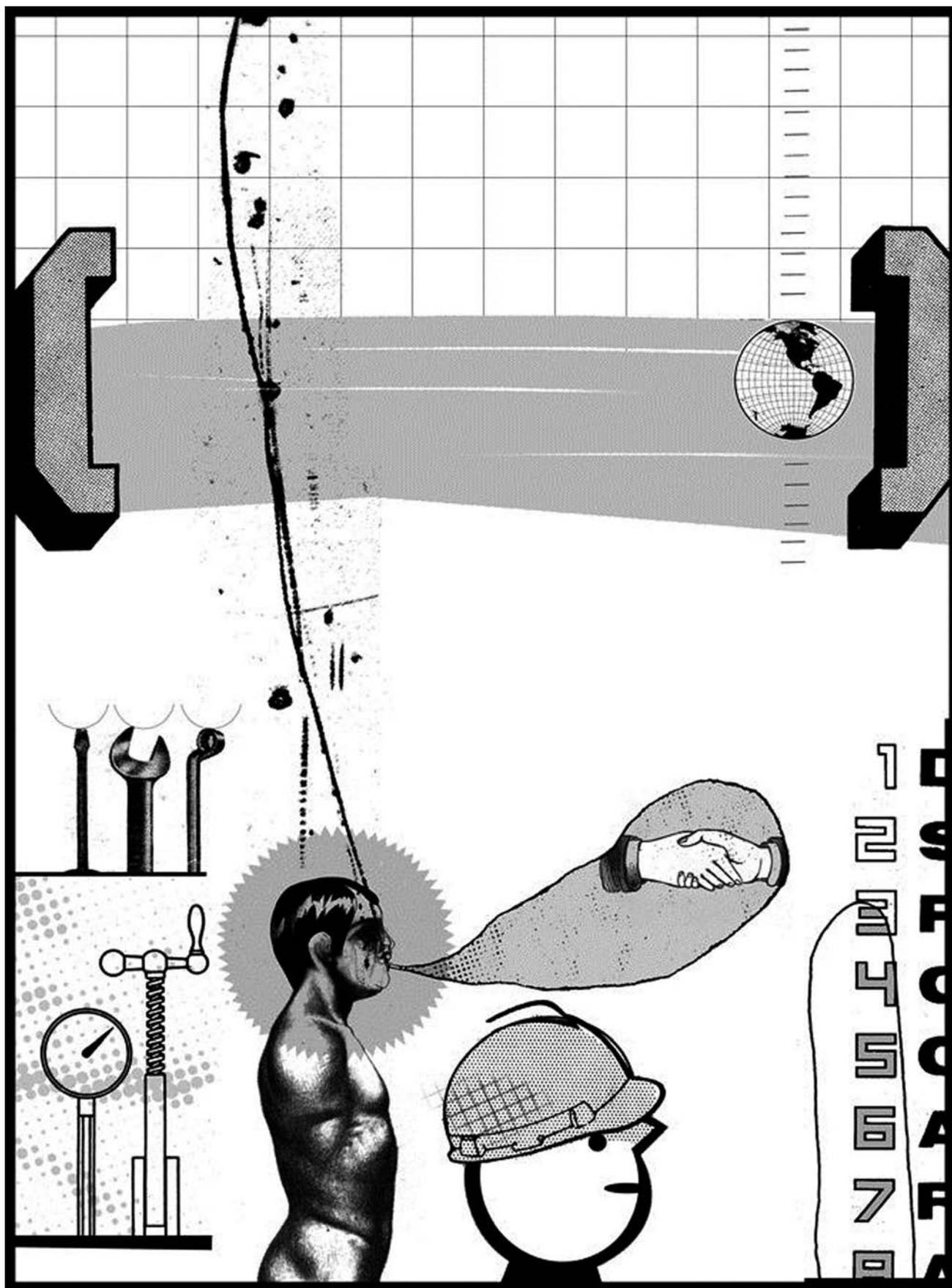
Keywords: Digital Technologies. Higher Order Thinking. Youtube. Online interaction.

RESUMEN

*Ascensão Bastos; Altina Ramos. **Recursos digitales online para desarrollar el pensamiento de orden superior: un estudio de la enseñanza secundaria en Portugal***

Con base en el modelo del pensamiento integrado propuesto por Jonassen (1996) se desarrollo un estudio de caso en la disciplina de inglés (LI) con dos clases de enseñanza secundaria. La investigación se centralizó en el interés educativo de recursos digitales (el YouTube y el Foro de la Moodle) y en su efectiva contribución para un aprendizaje orientado para procesos de pensamiento de orden superior. La recopilación de datos se fundamentó en notas de campo resultantes de la observación participante; trabajos realizados por los alumnos y reflexiones en el foro de discusión; videos seleccionados a partir del YouTube; videos creados por los alumnos, publicados y compartidos en el YouTube; feedback de los alumnos y visitantes en el portal del YouTube; parrilla de auto-regulación de la producción oral y interacción; y parrilla de auto-regulación del trabajo del proyecto. De estos datos fue hecho un análisis predominantemente cualitativo, pero también cuantitativo. Los resultados obtenidos en la primera fase del proyecto permitieron concluir que la gran mayoría de los alumnos no apenas desconocía muchas de las competencias y sub-competencias implicadas en el pensamiento crítico y en el pensamiento creativo, como además no se guiaba por los principios intelectuales inherentes al pensamiento disciplinado y crítico (Bassban, 2005). Al fin del estudio, se descubren grandes diferencias en los resultados obtenidos por los alumnos, donde se puede concluir que los recursos digitales apoyaron el desarrollo del pensamiento de orden superior en la Lengua Inglesa (LI).

Palabras clave: Tecnologías Digitales. Pensamiento de Orden Superior. Youtube. Interacción online.



SOBRE O FIM E A AFIRMAÇÃO DA CATEGORIA TRABALHO: UMA RETROSPECTIVA DOS DEBATES E UM ENSAIO BIBLIOGRÁFICO

Ivonaldo Leite ¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo desenvolver uma análise retrospectiva dos debates sobre o fim do trabalho. Neste sentido, metodologicamente, é feita uma revisão bibliográfica da produção sobre o tema em língua portuguesa, espanhola, francesa e inglesa. Em forma de resultados, são sumarizadas as razões que fundamentam as duas teses. Por um lado, os defensores da tese do fim do trabalho apontam, por exemplo, o colapso da teoria do valor; por outro, os seus oponentes sustentam a centralidade da teoria do valor na sociedade contemporânea. Conclusivamente, argumenta-se que a tese do fim do trabalho é revestida de uma componente ideológica.

Palavras-chave: Trabalho. Economia. Sociedade.

INTRODUÇÃO

As transformações no contexto produtivo, aliando o impulso das novas tecnologias aos processos de recomposição do padrão de acumulação, foram responsáveis por uma situação surpreendente. Estima-se, por exemplo, que países centrais produzem, contemporaneamente, entre três e quatro vezes mais do que há 35 anos, e que essa produção demanda menos horas de trabalho (LEITE, 2003). A propósito, na Inglaterra cerca de 40% da força de trabalho oficialmente reconhecida encontram-se empregados segundo um tipo ou outro de contrato não padronizado de trabalho, em ocupações de meio expediente, temporárias, ocasionais etc.

É a partir deste âmbito que se tem desenvolvido o debate sobre o que acontece com o trabalho. Ou seja, a discussão sobre o seu fim ou não, o que, de resto, é um tema caro às ciências sociais, pois a expressão *sociedade do trabalho*, utilizada por Dahredorf, como lembra Offe (1989), procura apontar uma perspectiva sociológica comum entre os autores clássicos da sociologia, uma vez que embora esse conceito não esteja nas

obras de Marx, Durkheim e Weber, o trabalho, em ambos, seria um dado social central.

Em forma de balanço, desenvolvo aqui uma abordagem do referido debate, procurando sistematizar as premissas básicas das duas teses que, pelo menos desde os anos 1980, têm estado em contenda, isto é, por um lado a formulação que aponta o fim do trabalho e, por outro, a que afirma a manutenção da sua centralidade na sociedade contemporânea.

FIM DO TRABALHO: DIFERENTES PERSPECTIVAS

Entre os autores que podem ser agrupados nesta posição há elaborações que se distinguem entre si. Por exemplo, as premissas das formulações de Gorz (1980, 1997) e Rifkin (1995) se diferenciam. Enquanto o primeiro se move, poder-se-á dizer, num terreno neomarxista ¹, a opção do último é por um liberalismo com cariz impressionista ². Talvez seja útil ter em conta ainda que sob a rubrica fim do trabalho têm sido colocados tanto os que apontam o total colapso da teoria do valor quanto os que falam em fim do trabalho no sentido de, a partir disso, encadearem um projeto político que transponha a sociedade do trabalho assalariado ³, como é o caso de Gorz, que afirma ser necessário “[‘exode de la ‘société de travail’ [...]” [o êxodo da sociedade do trabalho] (GORZ, 1997, p. 11).

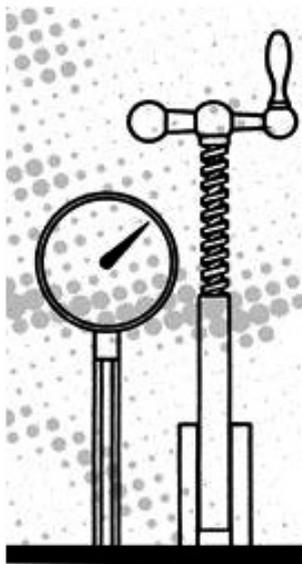
Na perspectiva que, com as devidas mediações, pode ser sumariada ao lado da de Gorz (1980, 1997), Offe (1989) e Kurz

¹ Ph.D em Ciências da Educação. Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/Campus do Litoral Norte e pesquisador-bolsista do CNPq na modalidade de Extensão no País, nível “C”. E-mail: ivonaldo.leite@gmail.com.

Recebido para publicação em: 01.03.2012.

*o progresso técnico-científico
teria se transformado numa
fonte independente de mais-valia
em relação àquela única fonte
considerada pelo marxismo em sua
versão clássica: a força de trabalho
do produtor imediato.*

(1992), Habermas, com o seu projeto de reconstrução da teoria crítica, fundada pela Escola de Frankfurt, diz que a ciência e a técnica se transformaram na primeira força de produção, com isso significando que desapareceram as condições de aplicação da *teoria do valor* tal qual ela foi elaborada por Marx. Isto é, o progresso técnico-científico teria se transformado numa fonte independente de mais-valia em relação àquela única fonte considerada pelo marxismo em sua versão clássica: a força de trabalho do produtor imediato. Quer dizer, a introdução da microeletrônica, da robótica, dos novos materiais de produção e de novas fontes de energia nos processos de trabalho seria responsável pelo deslocamento do trabalho como unidade dominante na produção de riqueza. Além disso, ele destaca três debilidades originais na *teoria do valor* que a impossibilitariam de explicar satisfatoriamente o que denomina *capitalismo tardio*. Vale a pena tê-las em conta.



Ele começa ressaltando, positivamente, o fato de Marx ter conseguido articular, na sua *Crítica da Economia Política*, as duas dimensões da sociabilidade humana, ou seja, *sistema e mundo de vida*. Em seguida, frisa que essa conexão o impediu de chegar a “uma separação suficientemente clara entre o nível de diferenciação sistêmica, que a modernidade implica, e as formas de classe que este nível institucionaliza” (HABERMAS, 1987, p. 481). A explicação para isso, acredita Habermas, decorre do fato de que “Marx sucumbiu diante das tentações da ideia de totalidade de Hegel e construiu

dialeticamente a unidade de sistema e mundo de vida como um todo falso” (HABERMAS, 1987, p. 480).

Daqui tem-se a primeira debilidade da teoria do valor. A referida unidade dialética entre *ação sistêmica* e *mundo de vida* é responsável por uma interpretação fantasmagórica da realidade capitalista, pois, conforme o entendimento habermasiano, a autonomização sistêmica do processo de produção tem o caráter de um encadeamento e, por isso, Marx estaria convencido, *a priori*, de que o capital não tem diante de si outra coisa que não a forma mistificada de uma realidade de classe. Dessa maneira, estava impedido de ver que as esferas sistêmicas, que são a economia e a moderna administração estatal, representam um nível de integração superior àquele observado nas sociedades organizadas estatalmente. Como consequência, salienta Habermas (HABERMAS, 1987, p. 480), “Marx não se dá conta de que a diferenciação do aparato estatal e da economia representa um nível mais elevado de diferenciação sistêmica, que abre novas possibilidades de controle e impõe, por sua vez, uma reorganização das velhas relações feudais de classe”.

Dessa primeira debilidade da teoria do valor é derivada a segunda debilidade, qual seja, a teoria do valor não oferece nenhuma base para um conceito de *coisificação* que permita pensar atualmente as síndromes de alienação experimentadas pelo *mundo vivido*, posto que, “com o conceito de metamorfose da força de trabalho em trabalho abstrato, o conceito de alienação perde a sua determinação” (HABERMAS, 1987, p. 482). Ou seja, o conceito de alienação “já não se refere mais aos desvios com relação a uma práxis exemplar, senão à instrumentalização de uma vida representada com fim em si mesma” (HABERMAS, 1987, p. 482). O mesmo é dizer, segundo a compreensão habermasiana, que, por Marx ter reduzido as esferas da vida humana à dimensão sistêmica, ele não pôde perceber outras formas de alienação.

Na sequência disso, tem-se a terceira debilidade da teoria do valor, isto é, o fato de esta teoria radicar numa sobrevalorização de um caso especial de *subsunção do mundo de vida aos imperativos sistêmicos*, pelo que Marx não conseguiu perceber outras formas de *fetichização* e, assim, outras mazelas de que padecem as sociedades contemporâneas. Contudo, a despeito disso Habermas reconhece que ele foi capaz de perceber o primado evolutivo da economia.

Levando mais adiante a sua análise sobre os fenômenos do capitalismo contemporâneo, afirma que a intervenção estatal pôs abaixo a clássica separação entre *estrutura* e *superestrutura*, de modo que a política não pode mais ser vista apenas como algo superestrutural. Como decorrência, “se a sociedade já é autônoma, se já não se mantém se autorregulando, como uma esfera que precede e subjaz ao Estado, o Estado e a sociedade já não se encontram na relação que a teoria de Marx definira como uma relação entre base e superestrutura” (HABERMAS, 1987, p. 68).

Estando, como entende Habermas, a economia e o Estado interligados, então a crítica não pode ser unicamente uma crítica econômica. Salienta que:

Se assim é, já não pode também desenvolver-se uma teoria crítica da sociedade na forma exclusiva de uma crítica da economia política. Um tipo de análise que isola metodologicamente as leis do movimento econômico da sociedade só pode pretender captar nas suas categorias essenciais o contexto da vida social quando a política depende da base econômica e não, inversamente, quando essa base se deve considerar já como função da atividade do Estado e de conflitos decididos na esfera do político (HABERMAS, 1987, p. 68).

Dessa forma, a tese habermasiana sustenta que os conflitos entre capital e trabalho ganham uma dimensão política, donde não podem mais ser vistos como “conflitos privados”, tendo-se então o esgotamento da teoria do valor, posto que ela tinha como objetivo central colocar a descoberto o segredo da produção de mais-valia. Por ser assim, entende-se que a politização das classes sociais tem como contrapartida a desmercantilização da força de trabalho, visto que os salários passam a ser determinados por critérios políticos, e não exclusivamente econômicos. Isto é, a força socializadora do trabalho é posta em causa.

Claus Offe, por sua vez, ao formular a sua tese sobre a perda da centralidade do trabalho, inicialmente detém-se mais num fato observável na pesquisa sociológica contemporânea alemã do que propriamente numa investigação específica sobre o mundo do trabalho. A partir de tal postura, ele infere que, na pesquisa sociológica, o trabalho não é mais considerado a categoria central de inteligibilidade da realidade social, como ocorria no pensamento sociológico clássico (OFFE, 1989). Daqui, Offe indaga se isso é uma questão puramente conjuntural, ou seja, um fato de pesquisa que apontaria para um engano ou se, antes, a pesquisa é assim por corresponder a uma tendência da própria realidade social. A sua resposta vai em direção a esta segunda alternativa.



do ponto de vista subjetivo, o trabalho perdeu a centralidade que ele possuía na organização da existência pessoal, ou seja, a determinação do estilo de vida e da consciência



Segundo o seu entendimento, a multiplicidade das formas de trabalho atualmente desfaz a sua unidade⁴. O crescente setor de serviços, conforme a tese offeana, constitui-se num corpo estranho à racionalidade do trabalho que, embora não sendo totalmente emancipado dela, não é, contudo, internamente

estruturado por ela, mas só externamente limitado. Pelo que dificilmente seria possível interpretar o trabalho no setor de serviços de acordo com o modelo da “totalização” da racionalidade do trabalho, na perspectiva da produção técnico-organizacional e economicamente eficiente de mercadorias através do trabalhador assalariado. Esta distância estaria a fazer dessa nova classe de trabalhadores o lugar da emergência de valores e posturas que questionam a *sociedade do trabalho* e seus critérios de racionalidade (produtividade, crescimento etc.), tendo-se então que, se há uma duplicidade de trabalhos marcados por racionalidades diferentes, o conceito de trabalho perde a sua univocidade e, conseqüentemente, o seu lugar central como categoria suprema na explicação da sociedade humana.

Offe assinala ainda que, do ponto de vista subjetivo, o trabalho perdeu a centralidade que ele possuía na organização da existência pessoal, ou seja, a determinação do estilo de vida e da consciência – na medida em que ele fornecia orientações e motivações para o *agir* –, visto que, em seu entendimento, existe hoje uma descentralização do trabalho em relação a outros campos da vida de tal modo que o trabalho começa a ser situado na periferia da biografia. Na seqüência da sua argumentação realça que, com a destruição dos ambientes homogêneos organizados conforme as categorias de trabalho e profissão, hoje em dia é praticamente impossível construir uma *unidade de vida*, portadora de sentido, a partir do trabalho. Isso porque, primeiro, enfatiza ele, uma continuidade biográfica de formação profissional e do exercício da profissão se apresenta no presente como uma exceção; e, segundo, porque está secularmente decrescendo a participação do trabalho no tempo de vida, emergindo ao lado dele um tempo livre que traz experiências, orientações e necessidades diferentes das provenientes da esfera do trabalho.

Apesar de poder ser relacionado ao lado de Offe, Kurz, Habermas e Gorz, Adam Schaff desenvolve uma tese sobre o *fim do trabalho* que o diferencia. No seu famoso *Sociedade Informática*, ressalva que o trabalho enquanto dimensão estruturante da vida não se extingue, assumindo que fala em *fim do trabalho* no sentido da sua forma abstrata, isto é, assalariada⁵. Expressamente, diz que o tipo de trabalho em crise é:

O trabalho que consiste no emprego da própria capacidade em troca de um determinado salário ou equivalente sob a forma do preço recebido pelo fruto do trabalho de alguém. [...] Para evitar erros de interpretação, devemos salientar que a eliminação do trabalho (no sentido tradicional da palavra) não significa o desaparecimento da atividade humana, que pode adquirir as formas das mais diversas ocupações⁶ (SCHAFF, 1990, p. 42).

Considera que o que caracteriza a reestruturação produtiva é o fato de que a automação e a robótica provocam um grande incremento da produtividade, reduzindo a demanda de trabalho humano, o que, em seu entendimento, constitui um problema suprassistêmico. Tem-se assim, continua, que o fato fundamental dos dias atuais é que o trabalho manual extingue-se como fenômeno socioeconômico, ou seja, muitos perdem a possibilidade de trabalhar não por algum tipo de perturbação passageira no sistema produtivo, mas simplesmente pela substituição do trabalho por

autômatos e robôs, de tal forma que ele se torna praticamente supérfluo.

No entanto, Schaff destaca que isso não aponta para a total extinção do trabalho, na medida em que todos os ramos do trabalho criativo permanecerão e serão desenvolvidos quantitativamente, devendo considerar-se ainda que as profissões ligadas à organização da vida social não podem ser realizadas por autômatos – o que vale também para a investigação das necessidades sociais e sua satisfação, para a educação, o transporte, preservação ecológica etc.

Sobre a elaboração de Jeremy Rifkin (1995) a respeito do fim do trabalho, pode-se dizer que enquanto as que estivemos a abordar primam pela articulação conceitual, a sua perspectiva é marcadamente caracterizada pelo impressionismo, o que se reflete, aliás, no próprio título da sua obra sobre o assunto: *The end of the work: the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era* (numa tradição direta, *O Fim do Trabalho: o declínio da força de trabalho global e o alvorecer da era pós-mercado*).

Para Rifkin, o século XXI consolidará uma confluência entre informática e genética, constituindo um único campo, que denomina como sendo o da *bio-informática e da genômica*. É a partir disso que ele diz que o nosso tempo é o tempo de uma economia sem trabalho. Embora reconheça que o progresso tecnológico cria novos postos de trabalho que podem substituir os extintos, afirma que essa substituição é muito parcial e gera novas distorções, pois a nova economia não tem necessidade de mão de obra intensiva (RIFKIN, 1995).

As premissas da sua formulação o levam a sustentar, por exemplo, que, no setor alimentício, começaremos a ver culturas de tecidos vegetais e não vegetais plantados na terra; que os microorganismos tomarão o lugar dos agricultores; que, na indústria mineira, os genes atuarão como microorganismos para extrair os metais raros dos minerais brutos; e que as fábricas serão completamente automatizadas, sendo geridas apenas por uns poucos *white collars* (RIFKIN, 1995).

TESES CONTRA TESE: QUATRO ARGUMENTOS ACERCA DA PREVALÊNCIA DA CENTRALIDADE DO TRABALHO

Inúmeros autores têm recusado – alguns com veemência – as teses sobre o fim do trabalho. Definindo uma amostra dos mesmos, podem ser citados: Castells (1999), Thomas (1988, 1994, 1998), Frigotto (1996, 1998), Teixeira (1996), Antunes (1997), Schnapper (1997) e Manacorda (1984). Com contundência, Castells, por exemplo, afirma que é, no mínimo, surpreendente o crédito que se dá a determinados livros que anunciam o fim do trabalho, acentuando que, de fato, ocorrem transformações, mas que “o trabalho é, e será num futuro previsível, o núcleo da vida das pessoas” (CASTELLS, 1999, p. 439).



o nosso tempo é o tempo de uma economia sem trabalho.

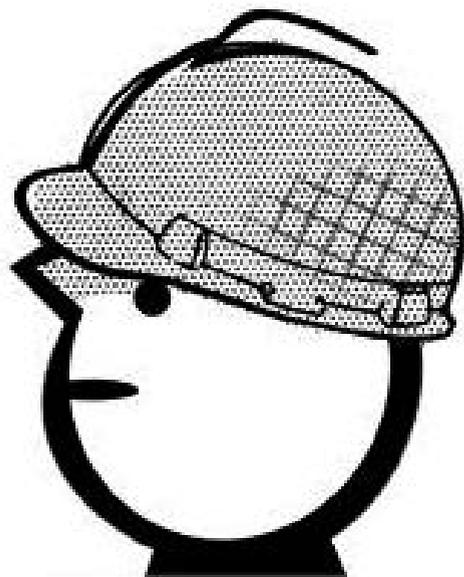


É possível delinear quatro argumentos a partir do quais se afirma a prevalência da centralidade do trabalho na sociedade contemporânea.

O primeiro é que esta tese reflete uma compreensão eurocêntrica. Ou seja, é formulada tendo como referência apenas *países centrais* (e também apenas alguns fenômenos verificados nos mesmos), descon-

siderando todas as particularidades dos países *semiperiféricos e periféricos*. Dessa forma, entende-se que ela não tem em atenção “a questão da divisão internacional do trabalho, centrando-se numa perspectiva eurocêntrica” (FRIGOTTO, 1996, p. 119). Realça-se que supor a *total generalização* de determinadas (e incipientes) tendências verificadas naqueles países, como a *completa robotização*, seria um enorme despropósito e acarretaria como consequência inevitável a destruição da própria economia de mercado, dada a incapacidade de integralização do processo de acumulação de capital. Lembrando o que foi afirmado pelo economista Ernst Mandel, trata-se de entender que não sendo nem consumidores, nem assalariados, os robôs não poderiam participar do mercado, pelo que a simples sobrevivência da economia capitalista seria posta em causa (MANDEL, 1986).

O segundo argumento é que a tese sobre o fim do trabalho não tem *sustentação empírica*. Neste ponto, Frigotto (1996, p. 114) caracteriza as análises de Offe como problemáticas, afirmando que elas “são bastante frágeis no plano dos dados empíricos-históricos, dentro da ótica que assume”. E enfatiza: “mesmo se nos fixarmos numa visão eurocêntrica, nada parece indicar que, para as grandes massas trabalhadoras, o trabalho entendido como emprego, venda da força de trabalho, esteja ausente como algo fundamental *do espaço vital, do modo de vida, do cotidiano*” (FRIGOTTO, 1996, p. 114, grifo do autor). Tendo em conta o fato de Offe (1989) criticar as perspectivas da luta pelo pleno emprego



como algo que se afasta das lutas originais da classe trabalhadora contra o “salário-emprego”, e a defesa que o mesmo faz do trabalho cooperativo, Frigotto destaca que ele “contradiz duplamente a tese de que o trabalho já não ocupa o espaço vital dos trabalhadores, primeiro admitindo que existe uma luta pelo ‘salário-trabalho’, segundo porque a alternativa do trabalho cooperativo [...] também é trabalho” (FRIGOTTO, 1996, p. 114).

Refere-se como extremamente paradoxal que se fale em fim do trabalho numa altura em que, crescentemente, imensos e sucessivos contingentes de imigrantes, cruzando países, são empregados em condições degradadas e sem segurança social. Nesse sentido, o autor aludido assinala que, em 1961, os imigrantes representavam apenas 1,2% da população da Alemanha, tendo tal percentagem passado a ser de 8% na segunda metade da década de 1990; o que se traduziu, por exemplo, em 1987, na solicitação de ingresso no país de 57 mil estrangeiros, tendo este número passado para 438 mil em 1992⁷ (FRIGOTTO, 1996).

O terceiro argumento evidencia a distinção entre **trabalho concreto e trabalho abstrato**, e sugere que a tese sobre o fim do trabalho é problemática a este respeito na medida em que, entre os seus defensores, há tanto os que não a captam quanto os que apontam o desaparecimento do trabalho em dimensões diferentes.

Apoiando-se no *Sociologia da Vida Quotidiana*, de Agnes Heller (1977), e tendo presente as palavras inglesas *work* e *labour* – tal qual elas são referidas por Hannah Arendt (1958) –, afirma Ricardo Antunes: “Cremos que sem a devida incorporação desta distinção entre *trabalho concreto* e *abstrato*, quando se diz *adeus ao trabalho*, comete-se um forte equívoco analítico, pois considera-se de maneira uma um fenômeno que tem *dupla dimensão*” (ANTUNES, 1997, p. 79). Isto é, na sequência da utilização das duas palavras inglesas entende-se que a *dimensão concreta* corresponde ao trabalho enquanto *work*, responsável pelo intercâmbio social entre os seres humanos e a natureza – sendo eles próprios parte da natureza –, fonte de criação de coisas imediatamente necessárias à sua existência; e a *dimensão abstrata* tem correspondência em *labour*, significando o esforço para a produção de mercadorias sob o regime de assalariamento⁸. Assim, acentua o autor:

O trabalho entendido enquanto *work* expressa então uma atividade genérico-social que transcende a vida quotidiana. É a dimensão voltada para a produção de valores de uso. É o momento de prevalência do trabalho concreto. Em contrapartida, o *labour* exprime a realização da atividade quotidiana que, sob o capitalismo, assume a forma de atividade estranhada, fetichizada. A desconsideração desta dupla dimensão presente no trabalho possibilita que a crise da sociedade do trabalho abstrato seja entendida equivocadamente como a crise do trabalho concreto (ANTUNES, 1997, p. 79-80).

O quarto argumento afirma a validade da teoria do valor na contemporaneidade. Aqui, de início, assinala-se que:

Ao contrário daqueles autores que defendem a perda da centralidade do trabalho na sociedade contemporânea, as tendências em curso, quer em direção a uma maior intelectualização do trabalho fabril ou ao incremento do trabalho qualificado, quer em direção à desqualificação ou à sua subproletarização, não permitem concluir pela perda desta centralidade no universo de uma sociedade produtora de mercadorias

● ● ●

o trabalho abstrato continua a cumprir um papel decisivo na criação de valores de troca.

(ANTUNES, 1997, p. 75).

Trata-se, dessa forma, de ter em conta que, ainda que presenciando uma redução quantitativa – com repercussões qualitativas – no mundo produtivo, o *trabalho abstrato* continua a cumprir um papel decisivo na criação de *valores de troca*. Ou seja, continua de pé o princípio segundo o qual “a diminuição do fator subjetivo do processo de produção em relação aos seus fatores objetivos ou o aumento do capital constante em relação ao capital variável reduz relativamente, mas não elimina, o papel do trabalho coletivo na produção de valores de troca”. Sendo assim, Antunes defende a validade da teoria do valor da seguinte forma:

Os produtos criados pela Toyota, Benetton ou Volvo, por exemplo, não são outra coisa senão *mercadoria* que resultam da interação entre *trabalho vivo* e *trabalho morto*, capital variável e capital constante. Mesmo num processo produtivo tecnologicamente avançado (onde se pudesse presenciar o predomínio de atividades mais intelectualizadas, mais qualificadas), ainda assim a criação de valores de troca seria resultado dessa articulação entre os trabalhos *vivo* e *morto*. Parece difícil imaginar diferentemente quando se considera o sistema produtor de mercadorias em escala global. A redução do tempo físico de trabalho no processo produtivo, bem como a redução do trabalho manual direto e a ampliação do trabalho mais intelectualizado, *não negam a lei do valor, quando se considera a totalidade do trabalho, a capacidade de trabalho socialmente combinada, o trabalhador coletivo* como expressão de múltiplas *atividades combinadas* (ANTUNES, 1997, p. 75-76, grifos do autor).

No mesmo sentido, Teixeira (1996) desenvolve uma análise que, a um só tempo, põe em realce premissas fundamentais da teoria do valor, foca a reestruturação produtiva – detendo-se em suas particularidades empíricas – e examina-supera formulações dos autores defensores da tese do fim do trabalho.

Ele começa por reconhecer que as grandes unidades de capital transformaram o *layout* de suas estruturas produtivas numa espécie de gigantesco “esqueleto mecânico”, sendo possível caminhar por suas vértebras sem encontrar uma alma viva, mas o domínio tecnológico, onde tal situação se apóia, enfatiza, “não dispensou o trabalho vivo como fonte produtora de valor e de mais valia” (TEIXEIRA, 1996, p. 69). E explica a razão disso:

Embora esse esqueleto possa se automovimentar, tenha nele mesmo a fonte de seu movimento mecânico, ele, contudo, precisa de uma fonte “externa” [grifo do autor] que o alimenta. A subcontratação é essa fonte. As grandes corporações contam hoje com uma rede de pequenas e microempresas, espalhadas ao seu redor, que têm como tarefa fornecer os *inputs* necessários para serem transformados em *outputs* por aquele

monstro mecânico. Além disso, essas grandes unidades de produção contam com um enorme contingente de trabalhadores domésticos, artesanais, familiares, que funcionam como peças centrais dentro dessa cadeia de subcontratação. Constituem-se todos em fornecedores de trabalho ‘materializado’, porque, agora, a compra e a venda da força de trabalho são veladas sob o véu da compra e venda de mercadorias semielaboradas. Mas isto está longe de constituir o fim do trabalho abstrato, enquanto forma de estruturação e socialização dos trabalhos privados. Ao contrário, trata-se de uma forma que levou às últimas conseqüências o trabalho abstrato, como forma específica e particular de produção de valor e de mais-valia (TEIXEIRA, 1996, p. 69-70).

Como efeito, sublinha que esses novos trabalhadores, metamorfoseados em vendedores de trabalho objetivado, porque não mais fazem parte da estrutura interna da empresa, são obrigados a fazer do seu *trabalho pessoal* a razão do seu sucesso como produtores de mercadorias. Isso quer significar que, como a sua “capacidade empresarial” depende diretamente do seu esforço pessoal – do seu próprio trabalho –, sua atividade, mais do que nunca, é para eles um meio que lhes permite existir: têm que trabalhar para viver, e assim o trabalho assalariado invade-lhes todo o cotidiano. Conforme o autor em foco:

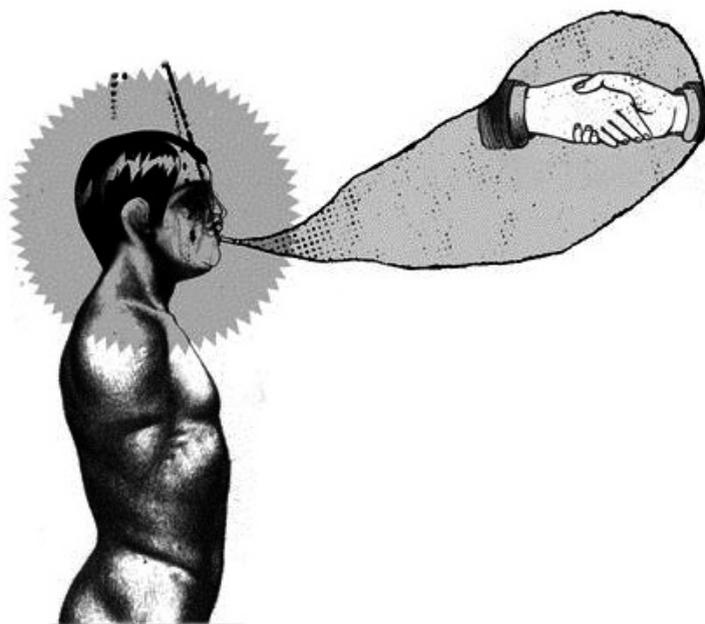
Levando mais longe essa radicalização do trabalho abstrato na realidade contemporânea, descobre-se que essa nova estruturação potencializa enormemente a exploração da mais-valia. Isso pode ser demonstrado quando se analisam as peculiaridades características das novas formas de pagamento. Quais são [...] as peculiaridades dessa nova forma de pagamento? Diferentemente do salário por tempo, do salário negociado e estabelecido no contrato de trabalho, a receita dos trabalhadores ‘vendedores de trabalho objetivado’, ao contrário, depende do *quantum* de mercadorias que eles fornecem às unidades finais de produção. O valor do seu dia de trabalho mede-se pelo trabalho despendido pelo número de unidades que produziram. Seu salário é, portanto, determinado por sua capacidade de produção por unidade de tempo. [...] Nessa nova forma, o trabalhador torna-se, ele próprio, uma fonte potencializada de autoexploração. Visto que seu salário depende da quantidade de mercadorias produzidas por unidade de tempo, é de seu interesse

• • •

*esses novos trabalhadores,
metamorfoseados em vendedores de
trabalho objetivado, porque não mais
fazem parte da estrutura interna
da empresa, são obrigados a fazer
do seu trabalho pessoal a razão
do seu sucesso como produtores de
mercadoria.*

aplicar sua força de trabalho o mais intensamente possível. Do mesmo modo, é interesse pessoal do trabalhador prolongar a jornada de trabalho, pois com isso sobe seu salário diário ou semanal. [...] Apesar dessa potencialização do processo de exploração, a nova forma de estruturação do trabalho abstrato se revela como um verdadeiro reino de liberdade, prosperidade e igualdade. O trabalhador se sente mais livre, porque agora não está mais preso a um sistema hierarquicamente organizado de exploração e opressão. [...] Ele se sente patrão de si mesmo (TEIXEIRA, 1996, p. 70-71).

Por ser assim, entende Teixeira, essa nova forma de organização do trabalho repõe também em novas bases as leis de circulação de mercadorias. Quer dizer, se antes essa esfera se



apresentava como o “reino ideal” de compra e venda da força de trabalho, agora ela se torna mais do que isso, posto que os parceiros dessa relação (o *homem de negócio* e o *trabalhador*) foram transformados em vendedores de mercadorias propriamente ditas. Tem-se que o trabalhador não se confronta mais com o capitalista como um mero vendedor de capacidade de trabalho; não entra mais no mercado de mãos vazias, mas, sim, traz uma mercadoria que foi produzida antes de ingressar na esfera da circulação. Por conta disso, apagam-se todas as diferenças entre os parceiros da troca, que passam a se reconhecer apenas como comerciantes.

De acordo com essa perspectiva, isso significa mais. A exploração, que podia ser sentida quando do consumo da força de trabalho pelo *homem de negócio*, perdeu sua base tangível, pois o trabalhador não caminha mais atrás do seu comprador, com este o conduzindo ao local da produção. As coisas se passam, agora, de modo diferente: o trabalhador e o *homem de negócio* se encontram e se separam na circulação, no mercado; confrontam-se como simples comerciantes, e não mais na condição de representantes de interesses antagônicos. Tal situação leva Teixeira a descrever da formulação de Habermas sobre a teoria do valor:



*o trabalhador e o homem de negócio
se encontram e se separam na
circulação, no mercado; confrontam-
se como simples comerciantes, e não
mais na condição de representantes
de interesses antagônicos*

Essa reposição das leis da circulação simples reforça a ideologia da troca de equivalentes como guardiã veladora da igualdade dos proprietários de mercadorias. Ao contrário do que pensa Habermas, portanto, o segredo da produção da mais-valia não foi desvendado. Esse segredo está velado ainda, porque agora ele se esconde sob a ilusão de uma *sociedade de produtores independentes de mercadorias*, uma sociedade de vendedores de trabalho materializado. Uma sociedade sem vendedores de força de trabalho, posto que o contrato de compra e venda da força de trabalho está se metamorfoseando num contrato de fornecimento de mercadorias (TEIXEIRA, 1996, p. 73, grifo do autor).

Desse modo, Teixeira conclui que o capitalismo atual não é o mesmo capitalismo do século XIX ou aquele que vigorou no período que vai do pós-Segunda Guerra até ao início da década

de 1970, visto que hoje “o capital revolucionou sua estrutura produtiva ao ponto de tornar o trabalho vivo evanescente dentro da estrutura produtiva da empresa” (TEIXEIRA, 1996, p. 73).

À GUIA DE CONCLUSÃO

Neste ensaio, procurei realizar uma incursão retrospectiva acerca do debate sobre o fim do trabalho, passando em revista as formulações de autores que apontam a perda da sua centralidade e dos que a negam. Da ilação central daí decorrente, pode-se concluir que as elaborações em torno do fim do trabalho tendem a abrigar uma forte dimensão ideológica, mesmo que esta, por vezes, não seja, em princípio, a inclinação paradigmática de um determinado autor. O fato, contudo, é que uma questão que emerge rente à ideologia tende a nela mergulhar, mesmo que se apresente com a pretensão de alçar-se a construto teórico-conceitual.

Todavia, a história é dinâmica e não se coaduna com a marca definidora da ideologia: o enviesamento dos fatos para que, produzindo-se o êxtase alienante, se inverta enganosamente a compreensão da realidade e consolide-se a crença de perpetuidade do presente, afirmando-se que nada muda. Mais cedo ou mais tarde, a dialética histórica produz processos e movimentos que estilhaçam as bases da manipulação ideológica.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARENDT, Hannah. **The human condition**. Chicago: University of Chicago Press, 1958.
- CASTELLS, Manuel. **The information age: economy, society and culture**. Massachusetts: Blackwell Publishers, 1999.
- CORREIA, José Alberto. **Para uma teoria crítica da educação**. Porto: Porto Ed., 1998.
- DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993.
- ECO, Umberto. **O nome da rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- GORZ, André. **Adeus ao proletariado**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.
- GORZ, André. **Misères du présent, richesse du possible**. Paris: Débats, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista**. Madri: Taurus, 1987. v. 2.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LEITE, Ivonaldo. **Sindicatos, trabalho e educação: um estudo do posicionamento do sindicalismo docente brasileiro e português durante a década de 1990**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2003.

MANACORDA, Paola. **Lavoro e intelligenza nell'età micro-elettronica**. Milão: Presenze/Feltrineli, 1984.

MANDEL, Ernst. **Marx: la crise actuelle et l'avenir du travail humain**. **Quatrième Internationale**, Bruxelas, n. 20, 1986.

MARX, Karl. **O capital: livro 1**. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. v. 1.

MELO NETO, José Francisco de. **O conceito de trabalho em Marx**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba/CCHLA, 1997. (Cadernos de textos).

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e educação**. In: GOMEZ, Minayo Carlos et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1995.

OFFE, Claus. **Trabalho e sociedade: problemas estruturais para o futuro da sociedade do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PETITAT, André. **Production de l'école: production de la société**. Genebra: Droz, 1982.

RIFKIN, Jeremy. **The end of the work: the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era**. Nova York: Putnam's Sons, 1995.

SCHAFF, Adam. **Sociedade informática**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SCHNAPPER, Dominique. **Contre le fin du travail**. Paris: Éditions Textuel, 1997.

TEIXEIRA, José S. Francisco. **Modernidade e crise: reestruturação capitalista ou fim do capitalismo**. In: TEIXEIRA, José Francisco; OLIVEIRA, Manfredo Araújo (Org.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1996.

THOMAS, Tom. **Crise technique et temps de travail**. Paris: Édition de l'Auteur, 1988.

THOMAS, Tom. **Partager le travail, c'est changer le travail**. Paris: Albatroz, 1994.

THOMAS, Tom. **Ni fin du travail, ni travail sans fins: une critique de la pensée unique sur le travail**. Paris: Editions Onciale, 1998.

NOTAS

¹ Nascido na Áustria e radicado na França após a Segunda Guerra Mundial, André Gorz concentrou os seus escritos na análise das contradições da sociedade capitalista e da transição ao socialismo. Uma das principais premissas de Gorz é que o desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo se deu de modo a impedir uma apropriação coletiva por parte da classe trabalhadora. A superação do capitalismo, sua negação em nome de uma racionalidade diferente, só poderia resultar da ação de camadas que representam ou prefiguram a dissolução de todas as classes, inclusive da classe trabalhadora. Por essa via, chega-se ao tema central do seu Adeus ao Proletariado, ou seja, a abolição do trabalho. De acordo com Gorz, esse termo sintetiza um processo em curso, e em rápida aceleração, nos países mais industrializados da Europa Ocidental. Neles, estaria a ocorrer a ampliação do espaço de liberdade, do tempo livre, destinado a atividades autônomas, a partir da redução progressiva da necessidade de trabalhar para comprar o direito à vida (GORZ, 1980, 1997).

² Embora Gorz coloque em evidência aspectos da formulação de Rifkin, ele próprio frisa que “*sa manière [...] n'est pas la mienne [...]*” [sua maneira não é a minha].

³ Bem como também os que utilizam a terminologia de modo relativo, ou seja, aludindo-a como forma de colocar em relevo o deslocamento do trabalho na sociedade contemporânea, no sentido de perda da sua centralidade.

⁴ Que, como ele entende, era fundamentada em cinco razões: 1) a dependência de remuneração da força de trabalho; 2) a submissão da unidade ao controle de relações de trabalho empresarialmente organizadas; 3) O perigo permanente de perder as chances de remuneração; 4) o efeito de unificação derivado da existência de grandes associações sócio-políticas, como o sindicato único; 5) a teoria do valor, que considerava o trabalho a única fonte de toda a riqueza e da cultura, produzindo um fundamento unitário para autoconsciência do trabalho, o orgulho de ser trabalhador.

⁵ A formulação de Schaff remete-nos para a história, com o realce de que a ideia de trabalho não é uma concepção homogênea. Por exemplo, o trabalho humano, nas sociedades escravistas clássicas (Grécia e Roma) e no feudalismo, está inserido em sistemas econômicos em que a terra é a dimensão do poder sociopolítico das classes aristocráticas, em que a afirmação de que os seres humanos são por natureza desiguais é tida como racional, logo “o trabalho humano só podia ser concebido como um estigma fatal ou castigo”. Em outras palavras, o trabalho só poderia ser mesmo *tripalium* (três paus), ou seja, um verdadeiro instrumento de tortura (NOSELLA, 1995, p. 30). O trabalhador, o escravo, o servo eram apenas peças de engrenagem “naturais”; eram pertences da terra, ficavam imóveis num espaço místico até a “dissolução desses corpos consumidos no *tripalium* da sobrevivência e, assim, fantasiosamente, as almas voavam pelos ares ou pelos céus da metafísica (NOSELLA, 1995, p. 30). Felicidade, liberdade, criatividade, amor e festa eram palavras conhecidas, mas para o trabalhador, escravo ou servo eram apenas concessões toleradas, formas de vida que se expressavam furtivamente nas frestas do tempo social. Aliás, a esse respeito Umberto Eco (1983), em seu *O Nome da Rosa*, procede de maneira imaginosa, mas historicamente significativa, quando retrata, por exemplo, a conversa na biblioteca entre o velho monge e Guilherme. Pergunta Guilherme: “Mas o que o assustou nesse discurso [de Aristóteles] sobre o riso? Não elimina o riso, eliminando o livro”.

⁶ Isto é, trata-se de entender que a noção de trabalho não se reduz a emprego. Aqui, novamente, é importante ter em conta o foco da história. A partir dos séculos XVII/XVIII, as máquinas revolucionaram a esfera produtiva. Uma nova forma de trabalho, o “labor”, libertou o trabalhador “do antigo *tripalium*, isto é, soltou-o desse instrumento de tortura, colocando-o no mercado de trabalho, onde poderá dispor de sua força de trabalho para comerciá-la com um capitalista, em troca de um salário” (NOSELLA, 1995, p. 30). A instituição do trabalho como uma esfera autônoma da vida social é, portanto, algo com uma relatividade histórica recente. A revalorização social do trabalho, responsável pela fundação de uma ética do trabalho, foi acompanhada, entre outras coisas, pela perseguição aos que se “relacionavam negativamente” com

ele, encarcerando-se os mendigos em hospícios e hospitais que dissimulavam ateliês e manufaturas (PETITAT, 1982). A relação trabalho & emprego é um produto da industrialização, consumada no século XX. “Só no século XX e na sequência da generalização da contratação coletiva é que a palavra desempregado passa a designar o trabalhador que já não é porque perdeu o seu vínculo jurídico ao emprego; só no século XX é que trabalho e emprego estabelecem uma ligação indissociável” (CORREIA, 1998, p. 156).

⁷ Isso levou o Parlamento Alemão, realça o autor em referência, a aprovar uma “lei restringindo a entrada de estrangeiros no País [...], para frear um processo que já teve mão invertida: a Alemanha, no final do século passado [século XIX], fomentava a saída de seus cidadãos em busca de novas terras, [e] após a Segunda Guerra Mundial buscou atrair estrangeiros para os trabalhos sem exigência de qualificação” (FRIGOTTO, 1996, p. 24). Ainda em apoio ao segundo argumento, são convocadas alegações segundo as quais são confundidas as mudanças do conteúdo e da organização do trabalho com o seu fim, desconhecendo-se que o que rege as atividades precárias e a tempo parcial, por exemplo, é a lógica do trabalho assalariado. Além disso, frisa-se, abona-se o “fetichismo tecnológico”, que concebe a tecnologia como variável independente e, ao mesmo tempo, promove o pressuposto de que as máquinas incorporam todo o trabalho entendido como instrumento de satisfação das necessidades humanas, o que implica, em última instância, conforme Paola Manacorda, supor que as necessidades humanas, e o trabalho para satisfazê-las, são quantidades finitas; todavia, tem-se que o trabalho, enquanto processo de criação do ser humano e de satisfação das suas necessidades, não pode ser considerado finito, não havendo, portanto, um limite teórico das necessidades do ser humano e das suas atividades (MANACORDA, 1984).

⁸ A origem de tal categorização está em Marx, conforme ela aparece no Livro 1, Vol. 1, de O Capital: “Todo o trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo o trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores de uso” (MARX, 1971, p. 54). Certamente a crítica do terceiro argumento não atinge, entre outros, autores como Habermas, Offe e Gorz. A propósito do conceito de trabalho em Marx, um pertinente texto foi produzido por Melo Neto (1997). Ele visita as fontes originais e, nos Manuscritos, identifica a evolução do conceito; a partir de A Ideologia Alemã, caracteriza a divisão do trabalho; e, de modo mais elaborado, tendo como referência *O Capital*, realiza a caracterização do processo de trabalho.

⁹ De resto, registre-se a confluência que há entre a tese sobre o fim do trabalho, no sentido do colapso da teoria do valor, e o enfoque econômico de feição neoclássica. Contudo, sublinhamos, indo noutra direção, convergindo abordagens econômicas e sociológicas – sob a luz da historicidade –, que é possível entender “certas” razões de alguns que falam em “fim do trabalho”, de modo que se possa pôr formulações suas em combinação com formulações dos defensores da sua continuidade. Entendamo-nos: o fato é que muitos dos que olham para a contemporaneidade e vêem nela a continuidade do trabalho abstrato (como Antunes, Frigotto e Thomas) também o criticam e defendem a sua ultrapassagem, só que numa perspectiva que supõe a superação do

sistema produtor de mercadorias, extinguindo as relações regidas pela pura lógica do assalariamento. Como admite o próprio Antunes, trata-se de uma posição que “critica a sociedade do trabalho abstrato pelo fato de que este assume a forma de trabalho estranhado, *fetichizado* e, portanto, desrealizador e desefetivador da atividade humana autônoma. [...] Nesta concepção, recusa-se agudamente o culto do trabalho assalariado (ANTUNES, 1997, p. 77-78).

ABSTRACT

Ironaldo Leite. On the order and the affirmation of Work : a retrospective of debates and a bibliographic essay.

This paper makes a retrospective analysis of debates about the End of Work. Therefore, in terms of methodology, it comprises a bibliographical review of papers in Portuguese, Spanish, French and English on that subject. The outcome summarizes the reasoning that lays the foundations for both hypotheses in question. On the one hand, defenders of the End of Work proposal point out the collapse of the theory of value. On the other hand, the opponents of the End of Work proposal affirm the centrality of the theory of value in contemporary society. In conclusion, the ideological dimension of the End of Work view is argued.

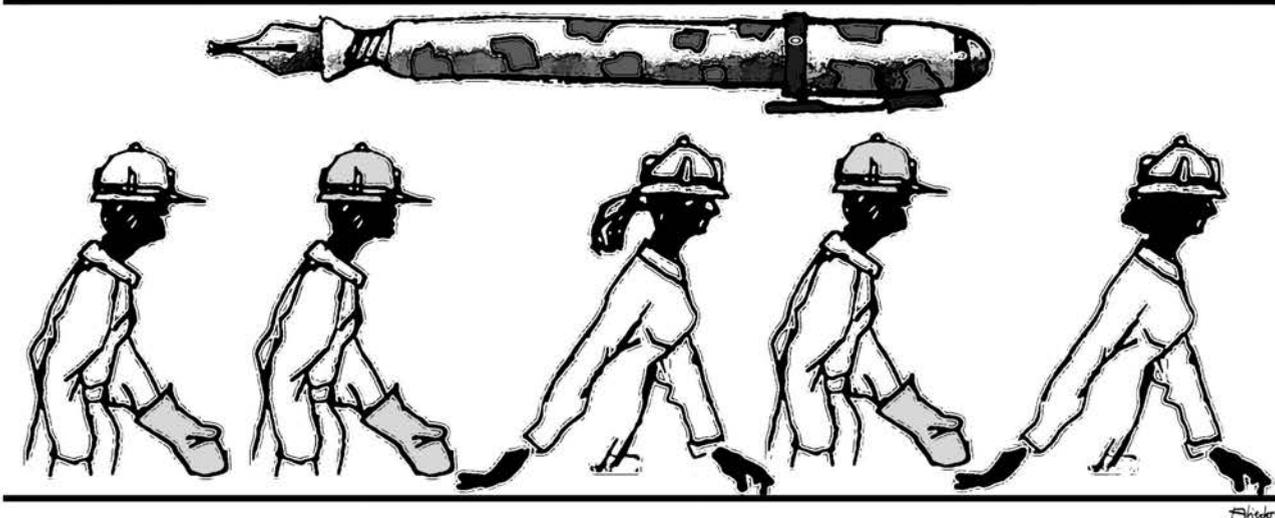
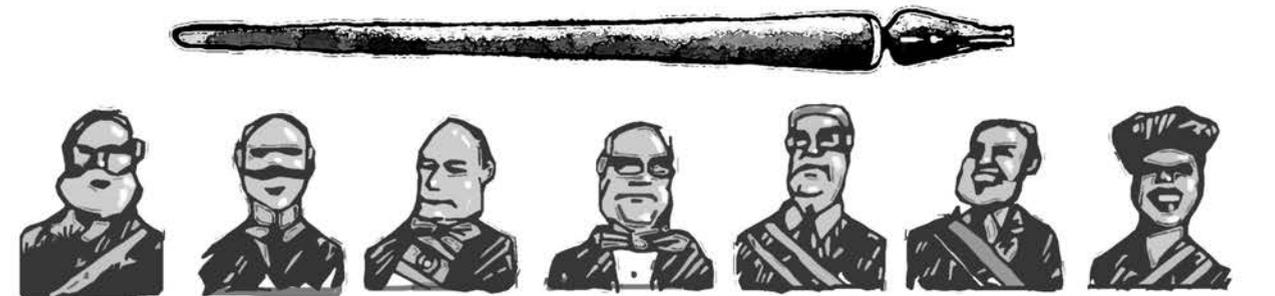
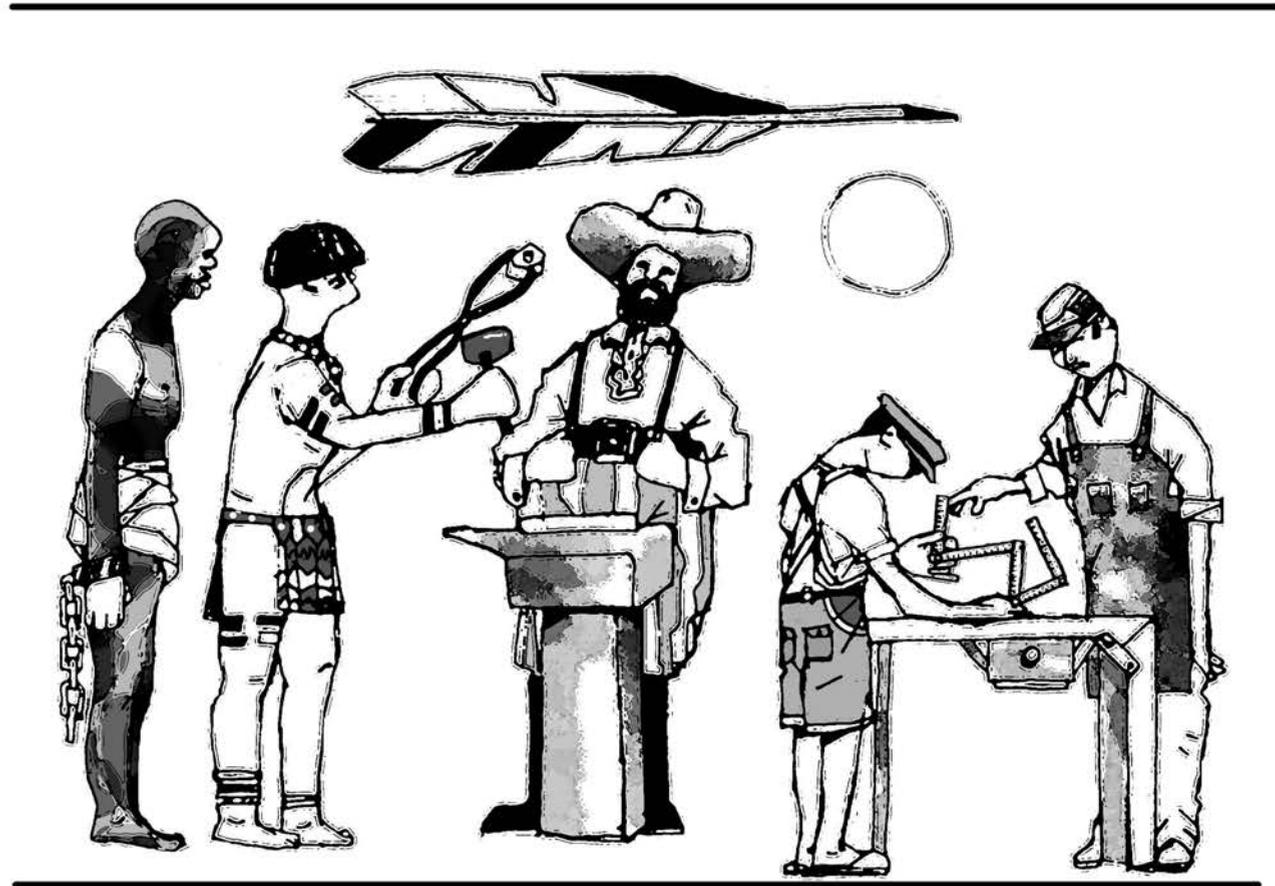
Keywords: *Work. Economy. Society.*

RESUMEN

Ironaldo Leite. Sobre el fin y la afirmación de la categoría Trabajo: una retrospectiva de los debates y un ensayo bibliográfico.

Este artículo tiene como objetivo desarrollar un análisis retrospectivo de los debates sobre el fin del trabajo. En ese sentido, metodológicamente, se hace una revisión bibliográfica de la producción sobre el tema en lengua portuguesa, española, francesa e inglesa. En forma de resultados, son sumariadas las razones que fundamentan las dos tesis. Por un lado, los defensores de la tesis del fin del trabajo, apuntan, por ejemplo, el colapso de la teoría del valor; por otro, sus oponentes defienden la centralidad de la teoría del valor en la sociedad contemporánea. Conclusivamente se argumenta que la tesis del fin el trabajo es revestida de un componente ideológico.

Palabras clave: *Trabajo. Economía. Sociedad.*



AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: SUCESSIVAS REFORMAS PARA ATENDER A QUEM?

Luiz Alberto Azevedo¹

Eneida Oto Shiroma²

Marival Coan³

Resumo

Neste artigo discutem-se resultados de uma pesquisa em documentos do Ministério da Educação sobre a legislação da educação profissional e tecnológica (EPT), bem como em produções de pesquisadores da área de educação para analisar as continuidades e descontinuidades das políticas para a educação profissional no Brasil, em especial nos 16 anos dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luís Inácio Lula da Silva (1995-2010). Desenvolve-se um resgate histórico sobre as iniciativas de governos de matizes políticas partidárias diferentes sobre essa modalidade de ensino no Brasil, com vistas a capturar a sua gênese e, dessa forma, fazer uma análise do aparato jurídico normativo que produziu o modelo de Educação Profissional e Tecnológica contemporâneo.

Palavras-chave: *Ensino Profissional. Política Educacional. Educação Profissional e Tecnológica.*

ELEMENTOS HISTÓRICOS PARA COMPREENSÃO DAS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA CONTEMPORÂNEAS

Ao comemorar os 100 anos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação (MEC) lançou um documento apresentando um resgate histórico sobre a formação do trabalhador no Brasil (BRASIL, 2008b). O documento lembra que desde o período colonial a educação profissional esteve dirigida aos índios e escravos, com vistas a formar os primeiros aprendizes de ofícios. Cunha (2000c) destaca que o emprego de escravos, índios e africanos estava direcionado para a realização de atividades que se vinculavam diretamente ao uso dos braços, por exigirem o desenvolvimento da força muscular, como ferreiros, pedreiros, carpinteiros, dentre outras, as quais afugentavam os cidadãos livres porque os tornavam iguais aos

escravos, em face de não terem “o mesmo sinal étnico da liberdade e da dignidade – a cor da pele” (CUNHA, 2000c, p. 90).

O autor argumenta que desde aquela época construíram-se as bases para o preconceito contra o trabalho manual, principalmente aqueles realizados em ambientes de precárias condições de infraestrutura e higiene, delineando, portanto, um ensino de ofícios àqueles cidadãos que não tinham qualquer possibilidade de escolha. Cunha (2000c, p.91) esclarece que um tipo de instituição



desde aquela época construíram-se as bases para o preconceito contra o trabalho manual, principalmente aqueles realizados em ambientes de precárias condições de infraestrutura e higiene



¹ Doutor em Educação pelo PPGE/UFSC. Engenheiro Eletricista. Professor efetivo do IF-SC. Pesquisador do Gepeto/UFSC. E-mail: lazevedo@ifsc.edu.br.

² Doutora em Educação pela Unicamp. Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC. Pesquisadora do Gepeto/UFSC. E-mail: eneidasshiroma@gmail.com.

³ Licenciado em Filosofia, mestre e doutor em Educação pelo PPGE/UFSC. Professor efetivo do IF-SC. Pesquisador do Gepeto/UFSC. E-mail: marival@ifsc.edu.br.

Recebido para publicação em: 09.04.2012.

criado em 1809 no Rio de Janeiro, segundo as necessidades do período colônia, foi o Colégio das Fábricas, “para abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa, trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil” (CUNHA, 2000c, p. 91),¹ assim como, algumas décadas mais tarde, em 1875, na visão do autor, foi instituído, no Rio de Janeiro, o Asilo dos Meninos Desvalidos, o mais importante estabelecimento dessa natureza com o objetivo de resolver problemas sociais, como o estado de pobreza, mendicância e propiciar a esses jovens uma formação para o trabalho.²

Cunha destaca que o Brasil vivencia no início do século XIX um período de aumento da produção manufatureira que se acentua, em 1909, com a industrialização. Em decorrência de alguns movimentos de greve deflagrados por correntes anarco-sindicalistas fomentadas por imigrantes estrangeiros, inculcando “ideias exóticas” no proletariado brasileiro em formação, o ensino profissional começa a ser visto pelas classes dirigentes como um “poderoso instrumento para a solução da ‘questão social’” (CUNHA, 2000c, p. 94). Tratava-se, de acordo com a compreensão do autor, da formulação de um ensino profissional voltado à correção de mazelas sociais. Por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, o presidente do estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, criou cinco escolas profissionais: “três para o ensino manufatureiro (em Campos, Petrópolis e Niterói) e duas para o ensino agrícola (em Paraíba do Sul e Resende)” (CUNHA, 2000c, p. 94).

Essa ação, inicialmente restrita ao estado do Rio de Janeiro, foi ampliada, três anos mais tarde, aos demais estados pelo então presidente da República, Nilo Peçanha (1909-1910), mediante o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando em todas as capitais dos estados, exceto no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul, uma Escola de Aprendizagem e Artífices. Essas escolas profissionalizantes estavam submetidas à mesma legislação que as distinguia “das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciava-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal”, caracterizando uma vertente de ensino específica em relação ao que estava instituído (CUNHA, 2000c, p. 94). Pode-se inferir que essa ação do presidente Nilo Peçanha deu origem à construção de uma dualidade educacional no Brasil, devidamente oficializada por norma legal, em 1909, com vistas a disponibilizar uma estrutura escolar que possibilitasse aos pertencentes das classes proletárias, entendidos como “desfavorecidos

da fortuna”, meios para vencer as dificuldades da vida, mediante o preparo técnico para o trabalho, afastando-os da ociosidade, da ignorância, do vício e do crime, ou seja, tornando-os, na compreensão do legislador, cidadãos úteis à Nação.

Na década de 1930, o governo Getúlio Vargas (1937-1945) transforma esse braço do ensino brasileiro, constituído pelas Escolas de Aprendizagem e Artífices, bem como a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz³, em Liceus Profissionais, a partir da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, com o objetivo de irradiar no País o ensino profissional em todos os ramos e graus. Em 10 de novembro de 1937 o governo Vargas publica a nova *Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937*, que definia o ensino profissional como ensino destinado às classes menos favorecidas da sociedade, de competência do Estado, e, de acordo

com o seu artigo 129, no caso de faltar recursos necessários à educação em instituições particulares, “é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais”, mediante a fundação de institutos de ensino profissional, assim como subsidiar instituições que não sejam da esfera federal, inclusive particulares. O governo Vargas prometia facilidades e vantagens do poder público para as indústrias e os sindicatos que criassem escolas de aprendizagem para os filhos dos seus operários ou de seus associados, numa clara intenção em disponibilizar um exército industrial de reserva para o setor produtivo.⁴

Ainda Vargas, em 30 de janeiro de 1942, faz uma nova investida no ensino profissional, instituindo a

Lei Orgânica para o Ensino Industrial, mediante o Decreto-lei nº 4.073. A partir desse decreto o governo Vargas busca contemplar uma ampla variedade de cursos – ordinários, extraordinários e avulsos –, inclusive ampliando a variedade e a versatilidade de tipos de instituições para promovê-los, como: a) escolas técnicas; b) escolas industriais; c) escolas artesanais; e d) escolas de aprendizagem, para atingir o objetivo estabelecido em lei, inclusive por meio de parcerias que poderiam ser desenvolvidas com possíveis interessados nesses tipos de cursos, os cursos profissionais. Assim, o governo Vargas aglutina uma variedade de instituições sob a forma de uma rede para promover a formação de força de trabalho de grau médio e de diferentes níveis, considerando a sua formação, e dirigida ao segmento produtivo, conforme abordado por Cunha (2000a).



O governo Vargas prometia facilidades e vantagens do poder público para as indústrias e os sindicatos que criassem escolas de aprendizagem para os filhos dos seus operários ou de seus associados, numa clara intenção em disponibilizar um exército industrial de reserva para o setor produtivo

Posteriormente, o presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961) incorpora e regulamenta o Ensino Industrial em 16 de outubro de 1959, mediante o Decreto nº 47.038. Analisando esta norma legal verifica-se que o governo Kubitschek manteve o ensino industrial como um ramo do ensino médio, ratificando a coletânea de cursos instituída, classificando-os como cursos ordinários – de aprendizagem industrial, industrial básico e industrial técnico – e extraordinários – de qualificação, aperfeiçoamento, especialização e de divulgação. Tratava-se, todavia, de uma política pensada como uma derivação do ensino secundário que foi aprimorada mediante a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, do governo Médici (1969-1974)⁵. Com essa reforma do 1º e 2º graus o MEC estabeleceu a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau mediante a organização de um currículo que justapunha um núcleo comum e uma parte diversificada para as habilitações profissionais em consonância com as demandas do mercado de trabalho local ou regional.

Outra configuração estrutural da Rede de Ensino Profissional foi implementada pelo governo Geisel (1974-1979) que, em 30 de junho de 1978, mediante a Lei nº 6.545, transformou as Escolas Técnicas Federais (ETFs) de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), autorizando-os a “organizar e ministrar cursos de curta duração de Engenharia de Operação”⁶. Com essa medida, o governo Geisel manteve como objetivo para os CEFETs a formação de auxiliares e técnicos industriais de nível médio, concedendo-lhes a prerrogativa de atuar no ensino superior de graduação e pós-graduação, formando profissionais em engenharia industrial e tecnólogos, bem como professores e especialistas para trabalhar nos cursos de nível médio e tecnólogos.

Por meio desse resgate de alguns elementos da história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do MEC é possível apreender aspectos de continuidade na ação de vários governos, até a década de 1970. Verifica-se também que o governo Geisel transformou três ETFs em CEFETs e se limitou a dizer que se tratava de instituições especiais, sem que apresentasse o significado de Educação Tecnológica.

A história do ensino profissional no Brasil se caracteriza por uma apropriação estritamente dirigida, como pode ser verificado no relatório sobre suas realizações de José Sarney (1985-



o governo Geisel transformou três ETFs em CEFETs e se limitou a dizer que se tratava de instituições especiais, sem que apresentasse o significado de Educação Tecnológica.

1990), intitulado *Realizações do Ministério da Educação – Período: 85/90* (BRASIL, 1990), a partir do qual o MEC externaliza a sua visão e a sua ação sobre esse tipo de ensino, ao declarar que os cursos técnicos de nível médio, ou seja, os técnicos são formados “para se incorporarem aos processos produtivos e à prestação de serviços à população e para atuarem como força auxiliar às equipes de pesquisa de desenvolvimento tecnológico” (BRASIL, 1990, p. 27), não deixando nenhuma dúvida sobre seu caráter instrumental.

Verifica-se também o aprofundamento da dualidade entre o ensino profissional e o propedêutico que foi produzida com vistas a atender especificidades que, na interpretação de Ferretti e Silva Júnior (2002), podem ser lidas nas três obras de Luiz Antônio Cunha: “*O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*”, “*O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*”, e “*O ensino profissional na irradiação do industrialismo*”, de forma que se pode afirmar a existência de três tipos de ensinos distintos no Brasil: o artesanal, o manufatureiro e o industrial, e cada qual com as suas especificidades em face das necessidades de cada momento histórico.

ACÇÕES GOVERNAMENTAIS MAIS RECENTES SOBRE A EPT

Uma das tentativas governamentais para a definição de uma política de Estado para a EPT ocorreu no governo Itamar Franco, mediante a edição da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema e o Conselho Nacional de Educação Tecnológica, assim como promoveu a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica decorrente da transformação potencial de todas as ETFs da época em CEFETs, com o objetivo de disseminar a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs)⁷ e, assim, viabilizar a formação de uma força de trabalho qualificada requerida pelo sistema produtivo. Tratava-se de uma reforma que, por intermédio da norma legal, promovia o ensino industrial para a condição de educação tecnológica, buscando atender um mercado de trabalho que necessitava de um profissional intermediário entre o técnico de nível médio e o de nível superior que tivesse a condição de utilizar as tecnologias daquela época.

O propósito do governo Itamar ficou evidente no momento em que o MEC publicou o relatório intitulado *Balanco das realizações do MEC no 1º trimestre do ano de 1993* (BRASIL, 1993), em que assume que o “Ministério da Educação e do Desporto voltou também suas atenções para o ‘patinho feio’ do sistema de educação brasileiro” (BRASIL, 1993), referindo-se ao antigo 2º grau. No mesmo relatório informa que encaminharia ao Congresso Nacional um projeto “criando o Sistema Nacional de Educação Tecnológica” para articular as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e as Escolas Técnicas Federais (ETFs) com os “Serviços Nacionais da Aprendizagem Industrial,



Comercial e Rural”, objetivando intensificar a formação de tecnólogos. Porém, na visão do governo Itamar, os tecnólogos não se caracterizavam como profissionais de nível superior.

Essa ação do governo Itamar ocorre na esteira da publicação de dois documentos da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) e da Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (Oreale) com vistas a realizar nos países da América Latina e Caribe uma ampla reforma educacional. Shiroma e Campos (1997, p. 22) referem-se à influência dessas agências regionais na definição de políticas nacionais destacando “a redescoberta da educação nas agendas de empresários e governo”, e que essa importância da educação para a economia “já fora tratada, em 1990, em um documento da Cepal, *Transformación productiva con equidad*, em que se pregava a necessidade da preparação de recursos humanos para a reestruturação das economias locais”, assim como, em 1992, “no V Seminário de Educação e Sociedade da Clasco discutiu-se outro documento, também preparado pela Oreale/Cepal (1992), *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación Productiva con Equidad*”, no qual foi enfatizado “o fortalecimento da base empresarial, da infraestrutura tecnológica, a crescente abertura à economia internacional e, muito especialmente, a formação de recursos humanos e o incentivo a todos os mecanismos que favorecessem o acesso à geração de novos conhecimentos”. Por essa razão, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96) afirmam que “os protagonistas dessas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes”.

O primeiro documento (COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE, 1990) recomendava que os países da região implementassem reformas sistêmicas capazes de construir uma articulação entre educação, capacitação, ciência e tecnologia e

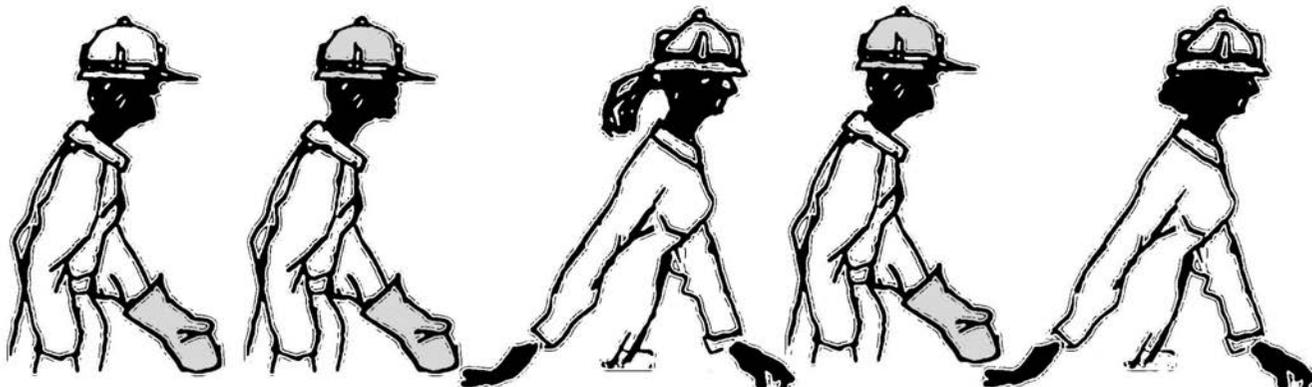
vinculá-las ao sistema produtivo e econômico, como elementos de um todo, a partir do qual seria possível gerar um novo tipo de qualificação profissional. Pode-se interpretar que os CSTs no Brasil seriam fruto dessa visão sobre um tipo de oferta acadêmica direcionado à formação de um perfil de trabalhadores demandados pelo mercado, conforme pode ser lido no relatório intitulado *Balanzo das realizações do MEC no 1º trimestre do ano de 1993* (BRASIL, 1993) do governo Itamar.

Avalia-se que tais questões reforçam a ideologia que foi difundida e fortalecida desde a *IV Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina e El Caribe* (UNESCO/OREALC, 1991), da qual participaram Ministros de Educação dos países da região. No evento, os ministros concordaram que para responder aos desafios de uma transformação produtiva com equidade social haveria a necessidade de realizar uma profunda transformação na gestão educacional, de forma a articular a educação com as demandas econômicas sociais, políticas e culturais. Evidencia-se, num primeiro plano, o ajuste da educação às demandas do capitalismo contemporâneo camufladas de atendimento às questões sociais, justificando, assim, a criação de um Sistema e um Conselho Nacional de Educação Tecnológica que amparasse os CSTs.

A intenção do governo Itamar em criar um Sistema e um Conselho Nacional de Educação Tecnológica gerou descontentamentos tanto no movimento sindical quanto na academia, notadamente entre aqueles que se posicionavam politicamente contra o governo, pois consideravam que essa ação remetia ao fortalecimento da dualidade educacional. O processo foi mantido na obscuridade, de modo que pudesse ser alterado a qualquer tempo, como se notou mais tarde nas políticas do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2011) ao criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), alegando tratar-se da construção de uma “nova institucionalidade”.⁸

A constituição do Sistema e do Conselho Nacional de

*Evidencia-se, num primeiro plano,
o ajuste da educação às demandas
do capitalismo contemporâneo
camufladas de atendimento às
questões sociais.*



Educação Tecnológica idealizada por Itamar Franco somente foi viabilizada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003) que, mediante o art. 66 da Lei nº 9.649/1998 revogou os arts. 1º, 2º e 9º da Lei nº 8.948/1994, resolvendo terminantemente o problema gerado pelo seu antecessor e, dessa forma, anunciava como gerenciária o funcionamento da máquina pública em seu governo com relação à educação brasileira. Por meio da Lei nº 9.649/1998 o governo FHC tinha o objetivo de implantar uma reforma na organização do Estado e nos Ministérios e que, contraditoriamente, definia a educação tecnológica como assunto de competência do MEC, porém negava de uma forma exemplar a sua sistematização ao não oferecer os dispositivos necessários para suportar e manter o funcionamento dos CSTs, assim como outros objetivos que haviam sido definidos para os CEFETs pelo governo Itamar, como foi o caso do seu Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

Nesse emaranhado de normas legais produzidas pelos governos brasileiros com vistas à regulamentação da EPT brasileira, marcado por tentativas de avanços e efetivos recuos, julga-se pertinente ressaltar algumas questões. A primeira é que o Decreto nº 2.208/1997 do governo FHC desencadeou uma acintosa reforma, em face de esta ocorrer na esfera pública para atender reivindicações do segmento privado, negando o princípio da coisa pública. Outra questão se relaciona ao fato de essa norma legal referir-se à Educação Profissional e não à Educação Tecnológica ou mesmo à EPT, mesmo porque os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996, “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDBEN), referem-se especificamente à educação profissional como um tipo de educação integrada às diferentes formas de educação, também ao trabalho, à ciência e à tecnologia, portanto, em sintonia com a Lei maior, a LDBEN, e que, na prática, até a edição do Decreto nº 2.208/1997, considerando as características relativas à formação de técnicos de nível médio⁹, funcionava como ensino profissional. O Decreto estabelece que a educação profissional seria desenvolvida “em articulação” com o Ensino Médio que já estava instituído. A EPT configurou-se, assim, por uma perspectiva fragmentada e dirigida ao segmento produtivo, apartada da educação regular, à qual poderia estar articulada.

Em setembro de 2003, o então Ministro de Estado da Educação, Cristovam Buarque, nos *Anais do Seminário 2003*, realizado pela Secretaria de Educação, Média e Tecnológica (SEMTEC), ocupada por Antonio Ibañez Ruiz, declarava que o governo do Presidente Lula (2003-2011) tinha o compromisso de promover as mudanças necessárias com vistas a propiciar ao conjunto da sociedade brasileira melhores condições de vida, um novo projeto de desenvolvimento. Para tanto, Buarque (BRASIL, 2003) anuncia a realização do *Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas*, ressaltando que o Estado tinha responsabilidade indutora na área da educação, da ciência e da tecnologia. Considera-se pertinente destacar, por conseguinte, que o governo Lula apresentou uma equação que relaciona as políticas para a educação com outras políticas, como sendo uma ação indutora do Estado que desencadeia o processo educacional, retirando a responsabilidade deste e colocando-a

apenas no âmbito exclusivo do MEC, inclusive apontando um futuro culpado para a sua não realização, a SEMTEC.

Na apresentação dos *Anais do Seminário 2003*, a SEMTEC/MEC declara que é preciso buscar um novo ordenamento educacional, na premissa de contribuir efetivamente para o enfren-



A responsabilidade da EPT nas curas dos males sociais é o que conduz o governo Lula a advogá-la como política pública e de interesse do Estado.

tamento das situações vulneráveis a que o País estaria sujeito, assim como para diminuir a pobreza de parcela significativa da sociedade brasileira. Percebe-se a que a preocupação para com os “desvalidos da sorte” permanece e que se deva oferecer-lhes uma educação específica: a educação profissional e tecnológica. O documento não faz menção à origem das desigualdades sociais no bojo do capitalismo, mas irradia certa compreensão de que as autarquias da Rede Federal de Educação Tecnológica deveriam atuar no sentido de corrigir tais distorções econômicas, constituindo-se, dessa forma numa evidente falácia (BRASIL, 2003).

A responsabilidade da EPT nas curas dos males sociais é o que conduz o governo Lula a advogá-la como política pública e de interesse do Estado. Esse argumento, todavia, não leva em conta que este mesmo Estado é também constituído por atores sociais que defendem o interesse na manutenção de um tipo de ensino aligeirado e produtor de efetivos renováveis, destinado a ocupar postos de trabalhos de baixa remuneração porque, ao lado da qualificação, contraditoriamente, o modo capitalista de produção necessita produzir um exército de reserva. Frigotto (2007, p. 1131) observa que “um dos equívocos mais frequentes e recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, tem sido o de tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais”.

As contradições do governo Lula em relação à EPT, contudo, logo apareceram e, mesmo se autointitulando “governo dos trabalhadores” ele se utilizou da estrutura do Estado para atender os reclamos das forças capitalistas, como foi o caso da manutenção de determinados pressupostos do Decreto nº 2.208/1997 que interessavam aos empresários do setor educacional e dos

segmentos produtivos. O governo Lula também manteve a noção de competência, oriunda de um contexto empresarial ancorado numa gestão por resultados e numa equação suportada na relação custo *versus* benefício, dissociado, portanto, da preocupação central no processo educativo com perspectiva emancipadora.



Evidencia-se a intenção do governo de superar aquele tipo de ensino denominado pelo MEC de EPT, mediante uma reestruturação no sistema educacional vigente.



Em abril de 2004, a partir de uma nova composição de forças políticas no Ministério de Estado da Educação, Tarso Genro, em conjunto com o *Secretário* de Educação Média e Tecnológica, Antonio Ibañez Ruiz, agora à frente da remodelada Secretaria de EPT, lança o documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* com a intenção de criar o Subsistema Nacional de EPT, subordinado ao “Sistema Nacional de Educação”, na premissa de viabilizar a reconstrução do traçado de uma política pública para a EPT do MEC. No documento, Moreyra e Ruiz (2004, p. 5) declaram que o MEC teve o cuidado de “resgatar as concepções e princípios gerais que deverão nortear a EPT”, compromissada com “a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à educação básica e a uma escola pública de igualdade”.

Duas outras questões são ressaltadas pelos referidos autores: a) reestruturação do sistema público de ensino médio técnico; e b) compromisso com a formação de valorização dos profissionais de EPT, não rompendo, por conseguinte, com a dualidade da educação propedêutica e profissional. Verifica-se nesse documento que o governo Lula traz para si a responsabilidade pela definição de uma política para a vigente EPT do MEC, de maneira a corrigir distorções, a partir do seguinte conceito de educação:

[...] entende-se por educação o referencial permanente de formação geral que encerra como objetivo fundamental o desenvolvimento integral do ser humano informado por valores éticos, sociais e políticos, de maneira a preservar a sua dignidade e a desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores. A educação é dinâmica e histórica, pois é convidada a fazer uma leitura do mundo moderno marcado por dimensões econômicas, culturais e científico-tecnológicas. (BRASIL, 2004c, p. 11).

Nessa manifestação desponta o entendimento de educação tecnológica, e não EPT, e é vista como uma concepção de educação densa e comprometida com os valores inerentes ao ser humano de forma a privilegiar a vertente tecnologia, e admitindo o trabalho como categoria de saber e de produção.

Evidencia-se a intenção do governo de superar aquele tipo de ensino denominado pelo MEC de EPT, mediante uma reestruturação no sistema educacional vigente, a partir da constituição de uma Lei Orgânica para a Educação Tecnológica.¹⁰ A intencionalidade do governo ficou evidente com a publicação do Decreto nº 5.154,¹¹ em 23 de julho de 2004. O novo Decreto, porém, foi re-escrito nas mesmas bases do Decreto anterior, o de nº 2.208/97, mantendo a EPT alinhada aos segmentos econômicos e produtivos, negando uma educação tecnológica emancipadora (AZEVEDO, 2011, p. 86-87). Após três dias de sua publicação, o governo anuncia o “Programa Escola de Fábricas” direcionado à aprendizagem profissional.¹² No que se refere aos cursos de EPT de graduação e pós-graduação o governo Lula, no Decreto nº 5.154/2004, remeteu a matéria ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para regulamentação.

As promessas feitas pelo governo Lula em 2004 com relação à criação de uma Lei Orgânica para a Rede Federal de Educação Tecnológica não se realizaram¹³. Em 7 de outubro de 2005 aquele governo publica a Lei nº 11.184, transformando o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET/PR) em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), definindo finalidades e objetivos para essa nova institucionalidade que já estavam definidos para os tradicionais Cefets, sob o argumento da modalidade educação tecnológica. Entretanto, silencia com relação a uma apresentação formal sobre os pressupostos epistemológicos que orientam essa modalidade de educação, fazendo apenas referência ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Estava visível o movimento do governo Lula em fazer do velho um novo que encantava e mantinha o existente, para realizar a mesma “coisa” que já estava sendo desenvolvida: dar continuidade à EPT restrita concebida pelo MEC.

O governo Lula não deixou evidenciado se a transformação do CEFETPR em UTFPR se tratava de uma política governamental com vistas a transformar outros Cefets em Universidades Tecnológicas Federais (UTF) na Rede Federal de Educação Tecnológica, com o intuito de desenvolver esse tipo de instituição. Dessa forma poderia transformar, gradativamente ou não, todos os Cefets em UTFs, que foram um tipo de instituição destinada a irradiar no País os CSTs, como uma oferta de curso técnico de nível superior e de curta duração, assim como procedeu o governo Itamar no caso das ETFs (AZEVEDO, 2011, p. 29-30). Também não foram oferecidas as condições para implantar-se no interior das UTFs um projeto político pedagógico que propiciasse sustentabilidade à construção da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a partir de uma modalidade de educação tecnológica sistematizada.

O que ficou constatado, ao final de 2005, foi um descontentamento na Rede Federal de Educação Tecnológica, notadamente dos profissionais mais articulados à defesa da educação técnica

de nível médio, acerca da implantação da UTF porque essa intenção poderia estar relacionada com o possível fim dos cursos técnicos de nível médio ofertados por essa Rede e, portanto, haveria um *déficit* desses profissionais para o sistema produtivo, em face de que essa ação governamental estaria direcionando a formação desses para outros segmentos. Observa-se que, em decorrência da correlação de forças na época, que pesaram a favor dos interesses que corroboram a reprodução da miséria¹⁴, a sociedade brasileira perdeu uma oportunidade de discutir e gestar um modelo realmente novo de instituição que poderia originar, por exemplo, uma Universidade pensada a partir dos interesses da classe trabalhadora; um tipo de autarquia movida por uma educação sistematizada, que preencheria estágios formativos, admitindo o trabalho¹⁵ e a pesquisa como princípios da produção de conhecimento e emancipação do ser humano, com vistas a uma contribuição efetiva ao desenvolvimento do trabalhador para além do aspecto de apenas capacitá-lo para atender as demandas imediatas do mercado de trabalho.

Mas o governo Lula recuou na intenção de transformar Cefet em UTF, e isso desencadeou grande insatisfação no interior dos Cefets, visto que internamente havia o objetivo de verticalizar suas atividades acadêmicas e oferecer cursos nas áreas científico-tecnológicas nos moldes das Universidades Federais, bem como implantar cursos de pós-graduação a partir de outra ótica educacional. A saída encontrada pelo governo Lula para resolver o problema foi a edição de mais uma norma legal de gabinete, o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que “estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Ifet, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica”, o qual não faz referência a nenhuma lei, contudo foi aprovado pelo Congresso Nacional. A questão de fundo é que o tipo de educação praticada na UTF é a educação tecnológica, e para os Ifets o governo Lula definiu, nesta norma legal, a oferta de EPT, retomando o tipo de ensino praticado pelo MEC e rotulado como EPT. Mais uma vez ficou patente o recuo do governo Lula em desenvolver ações com vistas a superar o modelo de ensino precário, fragmentado, do ponto de vista da densidade de conhecimento que incorpora e destinado à base da sociedade. Mesmo intitulado-se o “governo dos trabalhadores”, Lula negava, tanto do ponto de vista da institucionalidade como do tipo de educação trabalhada no interior das autarquias federais de educação tecnológica, a superação da

oferta de um ensino polarizado e rotulado como de qualidade. O Decreto nº 6.095/2007, todavia, não foi aceito por membros do Concefet (Conselho Nacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica) porque, além de carimbar o orçamento das autarquias com relação à oferta de cursos técnicos de nível médio, mantinha os mesmos objetivos previstos para os novos Cefets. Assim, em 29 de dezembro de 2008 o governo Lula publica a Lei nº 11.892, instituindo a “Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”.

Verifica-se que o governo Lula fez alguns ajustes no Decreto nº 6.095/2007. Alterou a forma de garantir que as autarquias ofertassem o percentual mínimo de 50% de suas matrículas totais com a oferta de cursos técnicos de nível médio, justificando o seu recuo na implantação da UTF na Rede. Ignorou a existência da Rede Federal de Educação Tecnológica e implantou a sua Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como ponto estratégico da Lei nº 11.892/2008 e manteve o viés ideológico da EPT do MEC, nos seguintes termos estabelecidos no art. 2º dessa norma legal: “são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de EPT nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008a), reproduzindo o que já estava implícito nos Decretos nº 5.224/2004 e nº 5.773/2006. Visando construir entendimentos com dirigentes dos Cefets, atendeu a reivindicação de membros do Concefet definindo que os Ifets poderiam ofertar cursos de bacharelado e engenharia, assim como oferecer cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado,

tudo, porém, no âmbito da vigente EPT do MEC, assim como declarou que essa nova institucionalidade é igual à universidade¹⁶.

Pacheco e Rezende (2009, p. 8), falando em nome do governo Lula, argumentam que esse governo definiu que o foco dos Ifets é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias, e que essa nova institucionalidade “pode atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, articulada com os princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O que fica reiterado no texto desses autores (PACHECO; REZENDE, 2009) é a completa banalização do conceito de exclusão/inclusão social pelo uso repetido *ad nauseum* por empresários e governos em substituição “aos conceitos de opressão, dominação, exploração,

■

Mesmo intitulado-se o “governo dos trabalhadores”, Lula negava, tanto do ponto de vista da institucionalidade como do tipo de educação trabalhada no interior das autarquias federais de educação tecnológica, a superação da oferta de um ensino polarizado e rotulado como de qualidade

■

subordinação entre outros tantos que derivam do exame crítico da luta de classes da sociedade salarial, como mera modernização da definição de pobre, carente, necessitado, oprimido” (SPOSA-TI, 2006, p. 5).

O interessante a observar é o vínculo que os autores constroem do Ifet com o Decreto nº 5.154/2004 e, de forma subjacente, com o Decreto nº 2.208/1997 do governo FHC, porque além de reafirmarem a dualidade educacional elaboraram uma multiplicidade de possibilidades de “ações educacionais que não possibilitam verificar qual é o real propósito dos Institutos que, na nova institucionalidade, de forma gradativa, são induzidos a fazer de tudo um pouco, reduzindo, por conseguinte, a oferta da formação para a qual já tinham uma competência instalada, o reconhecido ensino técnico de nível médio.

De uma forma geral, está posto que após quatro anos do governo Itamar, oito anos do governo FHC e oito anos do governo Lula o tipo de ensino endereçado aos trabalhadores e prospectado para os Ifets, no entendimento de interlocutores do MEC, uma nova institucionalidade” que absolutamente não avança em relação à EPT da década de 1990, considerando aquele tipo de ensino que era praticado no interior das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, fez com que os profissionais destas instituições fossem realmente reconhecidos pela qualidade do seu fazer docente, ou seja, pela qualidade dos cursos técnicos de nível médio.

No próximo tópico discute-se aonde se chega com políticas de governos diversos, porém com matizes e prioridades semelhantes.

A EPT DELINEADA PELO MEC

Os discursos sobre a “nova institucionalidade” dos Ifets estão presentes nos documentos atuais do MEC como a chegada ao reino das realizações educacionais. Pacheco (2010) destaca que esse tipo de instituição tem seus fundamentos no conceito de EPT, sem precedente em nenhuma outra nação, porque a concepção desse tipo de educação que orienta a ação dos Ifets, considerando a construção da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, “baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencialmente à construção da autonomia intelectual” (PACHECO, 2010, p. 11).

Deve-se observar que o Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Eliezer Moreira Pacheco, ao mesmo tempo em que enaltece a ação dessa “nova institucionalidade” dirigida a uma



possível emancipação humana, também enfatiza sua contribuição socioeconômica, compromissada com o desenvolvimento de ações dirigidas à busca do desenvolvimento local e regional, a qual, contraditoriamente, mantém, mediante uma práxis educativa vigente, a construção de uma excludência crescente relativa a uma grande maioria de pessoas da sociedade, as quais continuarão sendo utilizadas para viabilizar todo esse desenvolvimento, mas a elas não será oportunizada a participação de igual maneira aos seus benefícios.

Nesse sentido, considera-se relevante ressaltar que o desenvolvimento humano não se efetiva somente a partir da busca do desenvolvimento socioeconômico. Pacheco (2010) ressalta como “virtude” dos Ifets o fato de operacionalizarem o que já estava operacionalizado, mesmo porque se entende que o desenvolvimento socioeconômico é algo decorrente da superação primeira das condições sobre as quais o ser humano está submetido, e toda vez que se coloca o desenvolvimento socioeconômico como elemento centralizador e o ser humano numa posição de coadjuvante não ocorre passagem para outra condição de desenvolvimento social.

A EPT estava definida como modalidade de ensino na Lei nº 10.172, em 9 de janeiro de 2001, elaborada pelo Congresso Nacional na gestão de FHC, instituindo o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. Independentemente das questões político-partidárias que emergiram dos debates em torno da construção do PNE 2001-2010, o fato é que o governo Lula desconsiderou a Lei nº 10.172/2001 e lançou oficialmente em 24 de abril de 2007, de seu gabinete presidencial, o PDE, uma justaposição de ações de várias naturezas que se caracterizam muito mais como uma listagem de tarefas a serem cumpridas do que propriamente um planejamento para a educação brasileira, que, no caso da SEMTEC/MEC, manteve o modelo tradicional de EPT para os “desvalidos da sorte”, negando ao Estado brasileiro uma política educacional densa, interconectada e, principalmente, sistematizada.



o desenvolvimento humano não se efetiva somente a partir da busca do desenvolvimento socioeconômico.

Assim, o PDE se tornou o referencial para o processo de gestão das políticas educacionais no governo Lula e, no caso da EPT do MEC, serviu de base para a desconstrução de uma rede de educação profissional centenária centrada na formação técnica de nível médio em nome de uma “nova institucionalidade” fundada nos Ifets, que se propõe a ofertar vários níveis e modalidades de ensino. O instaurado no âmbito do dito “sistema educacional”, entretanto, ainda não era suficiente, e um novo patamar casuístico relativo às políticas educacionais brasileiras foi iniciado no ano de 2009 quando membros do CNE, mediante a Portaria CNE/CP nº 10, de 6 de agosto de 2009, fazem “indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009), como se o PNE 2001-2010 estivesse efetivamente em vigor, explicitando a exigência legal estabelecida no art. 87 da Lei nº 9.394/1996, a LDBEN, sem que apresentasse qualquer tipo de dado relativo ao acompanhamento do desenvolvimento desse Plano durante o seu período de vigência.

O resultado é que o governo Lula encerrou os seus oito anos de mandato sem estabelecer uma sólida política de Estado para a educação profissional, além de contribuir para o aprofundamento do aligeiramento educacional deixado pelo seu antecessor, o governo FHC, mediante reformas intituladas como políticas de governo focalizadas no sistema produtivo, aprofundando a sua mercadorização.¹⁷ A institucionalização dos cursos FICs/Projeja (Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores/Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) pode ser citada como exemplo dessa política de aligeiramento educacional.

O governo Lula não viabilizou a construção do PNE 2011-2020, que continua no Congresso Nacional sem uma definição, e o “sistema educacional brasileiro” prossegue funcionando como se a sua ausência não ocasionasse nenhuma diferença. Conseguiu, todavia, eleger o sucessor de seu governo frente ao Estado brasileiro, o governo Dilma Rousseff (2011-2015), que em 26 de outubro de 2011 lançou oficialmente o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), materializado na Lei nº 12.513/2011, como sendo um desdobramento do PDE do governo Lula e não do findado PNE 2001-2010 ou mesmo do futuro PNE 2011-2020, com o objetivo de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores” (BRASIL, 2011a).

Em síntese, o Brasil tem sido dominado por uma classe burguesa que se mescla com partidos políticos e chega ao governo, e mesmo alardeando que está compromissada com outras ideologias reproduz as mesmas ações de quem estava no poder



Em síntese, o Brasil tem sido dominado por uma classe burguesa que se mescla com partidos políticos e chega ao governo, e mesmo alardeando que está compromissada com outras ideologias reproduz as mesmas ações de quem estava no poder, refutando reivindicações das classes populares ou trabalhadoras, porém procurando guiar sua consciência pelo acesso ao consumo, numa falsa ilusão de ascensão social.¹⁸ Trata-se do desenvolvimento de um processo dirigido à acomodação de determinadas classes que poderiam insurgir-se contra o sistema vigente, promovendo atraso e dilapidando o patrimônio nacional, considerando suas riquezas, ou seja, os governos do Estado brasileiro não buscaram

elaborar políticas que possibilitassem desencadear um processo significativo que culminasse com a produção de ciência e tecnologia, assim como a crescente formação cultural da sociedade.

Por outro lado, a ciência passa de potência espiritual a potência material mediante o desenvolvimento da técnica e da tecnologia, sendo apresentada como elemento fundamental para propiciar a sustentabilidade, provocando mudanças substantivas na organização dos arranjos produtivos, embora pouco significativas no plano da distribuição da riqueza produzida. Na era dos semicondutores, processadores cada vez mais rápidos, a contradição se acirra: as tecnologias de comunicação aproximam os homens, enquanto as desigualdades sociais os distanciam. Como esses aspectos são tratados nas políticas, nas instituições e na formação de docentes para a EPT?

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Luiz Alberto. **De CEFET a IFET: cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: gênese de uma nova institucionalidade?** 2011. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BRANDÃO, Marisa. Cursos superiores de tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 5, n. 5, 2007. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN05%20BRAND%20C3O,%20M.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

BRASIL. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937). **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em: <<http://www.planalto>>.

gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 21 nov. 2011.

BRASIL. Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 23 out. 1959. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=177755&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 2 nov. 2011.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=146021&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 2 nov. 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 18, 26 jul. 2004a. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=238991&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 6 nov. 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 6, 10 maio 2006. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=254098&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 9 nov. 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 6, 25 abr. 2007. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=255590&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 6 nov. 2011.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 1, 31 dez. 1942a. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=38152&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 231, 31 dez. 1942b. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=30374&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

BRASIL. Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais su-

periores de curta duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 3.377, 22 abr. 1969. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=118843&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, p. 1.210, 15 jan. 1937b. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102716&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 6.377, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 jul. 1978. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=124749&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 1994. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=140342&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 2 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 2 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 5, 28 maio de 1998. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=149114&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 2 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 10 out. 2005. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=253203&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 6 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1,

30 dez. 2008a. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=258249&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 6 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 27 out. 2011a. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=264187&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Realizações do Ministério da Educação**: período 85/90. Brasília, jan. 1990. 96 p. Mimeografado.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. Brasília, 2011b. Disponível em: <<http://pronatecportal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação profissional**: concepções, experiências, problemas e propostas: anais. Brasília, 2003. p. 81. Mimeografado.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2008b. Mimeografado.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Proposta em discussão**: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília, abr. 2004c. p. 70. Mimeografado.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para a discussão de proposta de anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2004b. p. 10. Mimeografado.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Balço das realizações do MEC no 1º trimestre do ano de 1993**. Brasília, abr. 1993. 67 p. Mimeografado.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A formação docente na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1917-1937). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., Campinas, 2000. **Anais...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/154_tereza_m.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2011.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Transformación productiva con equidad**. Santiago, 1990. Disponível em: <http://www.egeneros.org.mx/admin/archivos/lec_equida.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2011.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Educación y conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago, 1992. Disponível em: <http://www.egeneros.org.mx/admin/archivos/lec_equida.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Portaria CNE/CP nº 10, de 6 de agosto de 2009**. Dá publicidade ao documento produzido pela Comissão Bicameral constituída pelas Portarias CNE/CP nº 7/2009 e nº 8/2009, aprovado por unanimidade na sessão plenária do dia 4 de agosto de 2009, contendo indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne_200809.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 47-70, dez. 2000a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a03.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000b. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=0VoS6Nbh0AC&pg=PA16&lpg=PA16&dq=luiz+antonio+cunha%2Bcol%C3%B4nia&source=bl&ots=i-We6nCv1l&sig=st0s-VvV5wUM4AwC5kjOWhmKDKU&hl=pt-BR&ei=4jTOTtn2FIL10gGo6q0Z&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CDgQ6AEwBDgK#v=onepage&q=luiz%20antonio%20cunha%2Bcol%C3%B4nia&f=true>. Acesso em: 24 nov. 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, maio/ago. 2000c. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_07_LUIZ_ANTONIO_CUNHA.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2011.

FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Resenha: o ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata (190p.); O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização (243p.); e O ensino profissional na irradiação do industrialismo (269p.). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000100011&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 nov. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional**: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. 2008. p. 19. Mimeografado.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24,

n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. **Revista Adusp**, São Paulo, p. 46-54, maio 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

MOREYRA, Ivone Maria Elias; RUIZ, Antonio Ibañez. Apresentação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Proposta em discussão**: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília, abr. 2004c. p. 5-6. Mimeografado.

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: SETEC/MEC, 2010. 24 p. Mimeografado.

PACHECO, Eliezer; REZENDE, Caetana. Institutos federais: um futuro por amar. *In*: INSTITUTOS FEDERAIS: Lei nº 11.892, de 20/11/2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009. 70 p. Mimeografado.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 259-282, 2005.

RUMMERT, Sonia Maria. Projeto escola de fábrica: atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 303-322, jul./dez. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema de educação**: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. Texto organizado a pedido da Assessoria do MEC para servir de subsídio às discussões preparatórias da Conferência Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Saviani.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 18, n. 61, p. 13-35, dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n61/4697.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2011.

SPOSATI, Aldáiza. A fluidez da inclusão/exclusão social. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 58, nº 4, out./dez. 2006. Disponível

em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252006000400002&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 nov. 2011.

UNESCO/OREALC. Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Edição nº24, Santiago/Chile: abril, 1991. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000905/090515s.pdf#page=42>>. Acesso em: maio. 2012.

NOTAS

- ¹ Verifica-se que a Escola de Fábrica, criada em 2005 pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007), apresenta similaridades com o Colégio de Fábricas, criado em 1809. Para fundamentar esta afirmação faz-se referência ao texto de Rummert (2005), que analisa a implementação do “Projeto Escola de Fábrica” pelo MEC via Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e conclui que “iniciativas supostamente novas voltadas para a educação da classe trabalhadora, em particular para suas frações mais exploradas e pauperizadas, constituem rearranjos da mesma lógica que gera, ao longo da história, um conjunto de propostas educativas que visam atender, prioritariamente, às necessidades imediatas e mediatas do sistema capital” (RUMMET, 2005, p. 303).
- ² Cunha (2000b, p.23) considera que é mais correto dizer que foi a “rejeição do trabalho *nil* (isto é: reles, ordinário, miserável, insignificante, desprezível, infame) que levou ao preconceito contra o trabalho manual”, de forma que, caso um determinado trabalho manual não fosse caracterizado como *nil*, este “não seria objeto de rejeição, como acontece atualmente com o trabalho do cirurgião” e que, a partir desta premissa, o resultado foi “o trabalho e a aprendizagem compulsórios: ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha”, como para “os escravos, às crianças largadas nas Casas da Roda, aos ‘meninos de rua’, aos delinquentes e a outros desafortunados”.
- ³ Cardoso (2000) destaca que a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, no período de 1917 a 1937, era a única instituição incumbida de formar professores para o ensino profissional no país.
- ⁴ Naquela época o Brasil era visto como um país de reserva de riquezas, tendo como seu principal produto a exportação de café, que representava mais de 70% dos produtos exportados. Foi naquele contexto que o governo Vargas agiu no sentido de alterar o modelo agroexportador para urbano-industrial.
- ⁵ Além do aspecto de dura repressão, no contexto da ditadura, seu governo ficou conhecido pelo “Milagre Econômico” brasileiro, que, a despeito do crescimento econômico, ampliou a concentração da riqueza nas mãos de poucos, gerando milhares de empregos, porém ampliando a disparidade social e ampliando o endividamento externo.
- ⁶ O governo de Costa e Silva (1967-1969), mediante o Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969, abre a possibilidade de Escolas Técnicas Federais serem autorizadas a organizar e manter esses tipos de cursos.
- ⁷ Para aprofundar a compreensão sobre a origem dos CSTs no Brasil, ver Azevedo (2011) e Brandão (2007), que esclarecem que essa oferta acadêmica constitui-se como um tipo de curso de nível superior difundido, tanto por instituições educacionais públicas como privadas, a partir da segunda metade da década de 1990.
- ⁸ Em dezembro de 2011, representantes do governo Dilma Rousseff (2011-2015), reunidos com a representação sindical dos professores das autarquias federais de educação para discutir a reestruturação das carreiras docentes, declararam que não seria possível uma única carreira docente porque a carreira tem que estar de acordo com as demandas da sociedade e as necessidades impostas pelo governo, e a bem do serviço público, numa clara alusão sobre a efetivação de interesses, tanto governamentais como de outras correntes da sociedade, que se vinculam a processos econômicos e de produção.

⁹ Sobre essa reforma produzida pelo governo FHC, Cunha (2000a) argumenta que o ensino técnico foi separado do ensino médio de forma proibitiva, sendo que o aluno poderia cursá-lo separadamente ou posteriormente, todavia, tolerado apenas no caso das escolas agrotécnicas, com vistas a impulsionar a juventude brasileira a interessar-se por uma condição de empregabilidade imediata.

¹⁰ O governo Lula, mesmo utilizando-se de uma retórica que propunha a superação do modelo de EPT vigente, não ocultou sua intenção e compreensão sobre essa modalidade de ensino: “é a vertente da educação que forma e qualifica profissionais, em todos os níveis de ensino, com vistas ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, em todos os setores da economia, sendo essencial para o desenvolvimento do país” (BRASIL, 2004, p. 2).

¹¹ Analisando o processo de produção do Decreto nº 5.154/2004, Rodrigues (2005) destaca os seguintes aspectos: a) o presidente Lula cumpriu um de seus compromissos de campanha junto a educadores revogando o Decreto nº 2.208/1997 do governo FHC; b) com o Decreto nº 5.154/2004, o governo Lula reconhece a dualidade educacional que se metamorfoseia numa multiplicidade de possibilidades de ensino profissional vinculada ao ensino médio; c) com o Decreto nº 5.154/2004 o governo Lula dá um salto de qualidade na educação, saindo do ano de 1942 e avançando para o ano de 1982, em face deste parecer inspirar-se na Lei nº 7.044/1982; d) “em síntese, considerando apenas a forma e a oportunidade, podemos concluir que o decreto é antide-mocrático ou ocioso” (RODRIGUES, 2005, p. 262).

¹² Quanto ao objetivo do projeto “Escola de Fábricas”, Rummert (2005) desenvolve uma análise sobre este e avalia que é instituído com vistas a “oferecer cursos de formação profissional inicial, com duração mínima de 600 horas, para 10.000 jovens por ano, em 500 Unidades Formadoras, criadas nas empresas, cada uma atendendo 20 alunos. Pretende-se com isso possibilitar que jovens, com idade de 15 a 21 anos, pertencentes a famílias com renda per capita menor ou igual a um salário mínimo, sejam incluídos socialmente por meio da formação profissional” (RUMMERT, 2005, p. 306), numa clara evidência de inclusão pelo consumo de bens materiais e não pela formação cultural do trabalhador.

¹³ Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1.090) entendem que a intenção do governo Lula, em seu início, era a de reconstruir a educação profissional, tomando-a como uma política pública a partir de uma concepção integradora. Mas isso não ocorreu, e o governo optou pela criação de programas focalizados e contingentes, como: “Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e do Inclusão de Jovens (PROJOVEM)”.

¹⁴ Na avaliação de Frigotto (2008), o que não está evidenciado é a opção da classe dominante brasileira que, além de estar subordinada ao grande capital, contribui para o aprofundamento da desigualdade social e dela se alimenta.

¹⁵ Saviani e Duarte (2010, p. 426) compreendem que mediante o trabalho “o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais”, ou seja, trata-se de um processo pelo qual “as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais”.

¹⁶ A educação superior no Brasil é desenvolvida por um rol de instituições classificadas hierarquicamente como Universidades, Centros Universitários e Faculdades, sendo que na organização acadêmica intitulada “Faculdades” estão inseridas as próprias faculdades, escolas, institutos, faculdades integradas, centros federais de educação tecnológica e as faculdades de tecnologia, conforme estabelecido no Decreto nº 5.773/2006.

¹⁷ Para situar esse contexto de ausência de políticas públicas para a educação brasileira no transcorrer do governo Lula, faz-se referência ao artigo “Educação no Governo Lula da Silva: reformas sem projeto”, de Roberto Leher (2005), do qual se destaca o seguinte trecho que explicita a relação entre o dito e o realizado: “Em que pesem belas palavras e iniciativas pontuais, não há políticas públicas em curso capazes de assegurar a escola republicana a que se referira Florestan Fernandes. O projeto de nação ancorado no agro-

negócio, no setor financeiro e na exportação de commodities não requer um sistema de ensino de qualidade. Recentemente o ministro Tarso Genro escreveu um livro pensando a esquerda e a nova sociedade: a palavra educação não foi mencionada nenhuma vez. Esse silenciamento fala mais do que mil palavras.” (LEHER, 2005, p. 54). Cumpre lembrar que no Programa Ciência sem Fronteira lançado em 2011, pelo governo Rousseff, a educação também não foi contemplada no rol das áreas prioritárias.

¹⁸ Saviani e Duarte (2010) declaram que “nas sociedades divididas em classes antagônicas, os resultados da produção material realizada pelas classes dominadas beneficiam as classes dominantes”, as quais definem o seu destino.

ABSTRACT

Luiz Alberto Azevedo; Eneida Oto Shiroma; Marival Coan. Public policies for vocational and technological education: successive reforms for whom?

This article discusses the results of a study based on Ministry of Education documents regarding legislation related to vocational education and technology (VET) and on production from scholars from the field of education about the continuity and discontinuity of vocational education policies in Brazil, especially during the 16 years of Fernando Henrique Cardoso (FHC) and Luis Inacio Lula da Silva (1995-2010) presidencies. This is a historical survey on government initiative of different political nuances regarding this type of education in Brazil, that aims at discovering its genesis and thus analyzing the normative legal apparatus that shaped the contemporary model of Vocational and Technological Education.

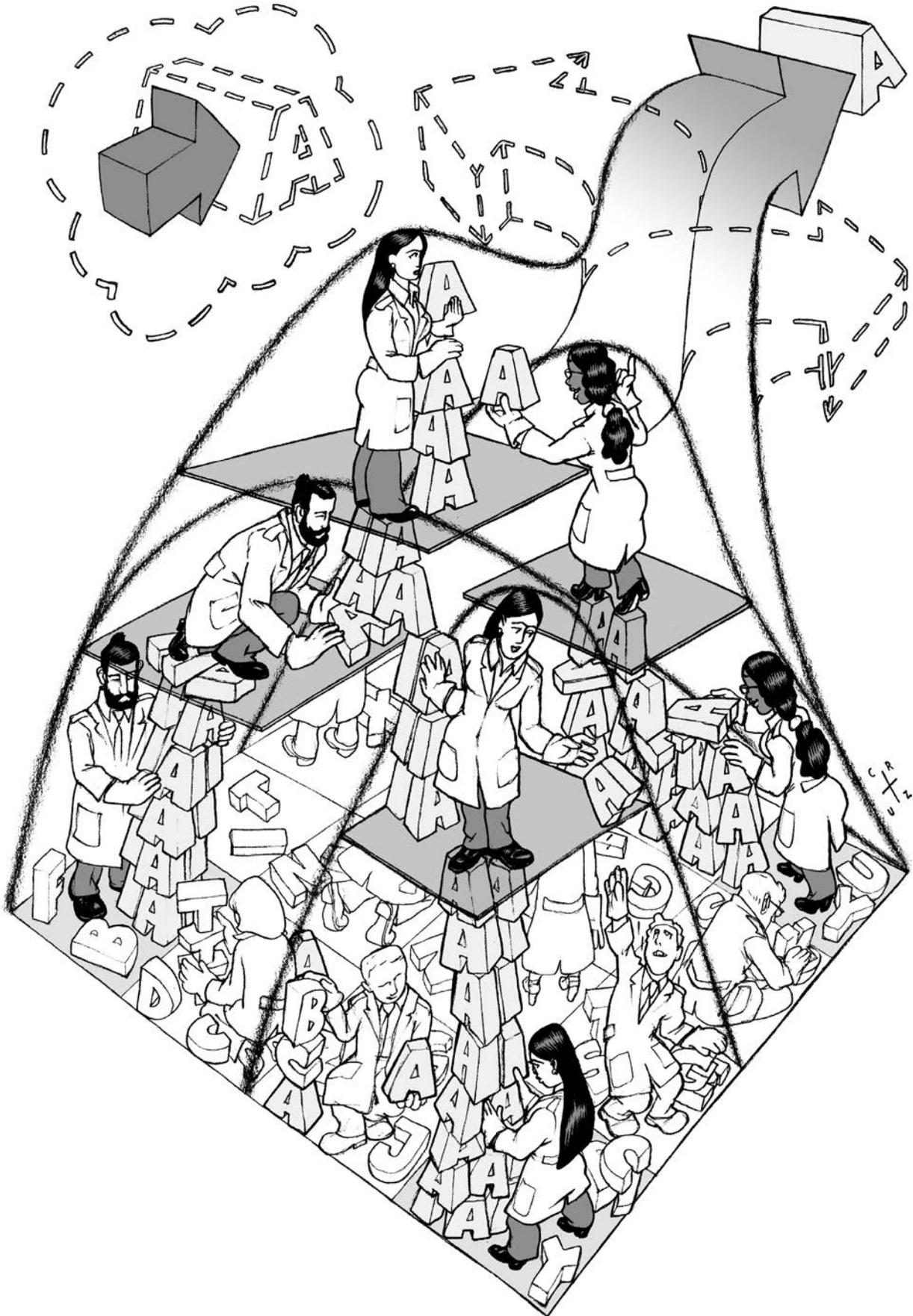
Keywords: Vocational Education. Educational Policy. Vocational and Technological Education.

RESUMEN

Luiz Alberto Azevedo; Eneida Oto Shiroma; Marival Coan. ¿Las políticas públicas para la educación profesional y tecnológica: sucesivas reformas para atender a quien?

En este artículo, se discuten los resultados de una pesquisa en documentos del Ministerio de la Educación sobre la legislación de la educación profesional y tecnológica (EPT), bien como en producciones de investigadores del área de educación para analizar las continuidades y discontinuidades de las políticas para la educación profesional en el Brasil, especialmente los 16 años de los gobiernos Fernando Henrique Cardoso (FHC) y Luis Inacio Lula da Silva (1995-2010). Se desarrolla un rescate histórico sobre las iniciativas de gobiernos con matices políticas partidarias diferentes sobre esa modalidad de enseñanza en el Brasil, buscando capturar su génesis y, de este modo, hacer un análisis del aparato jurídico normativo que produjo el modelo de Educación Profesional y Tecnológica contemporáneo. Educación Profesional. Política Educativa. Educación Profesional y Tecnológica.

Palabras clave: Educación Profesional. Política Educativa. Educación Profesional y Tecnológica.



A EVOLUÇÃO DOS MODELOS DE GESTÃO POR COMPETÊNCIAS NAS EMPRESAS

Gerardo Capano¹

Ivo Steffen²

Resumo

Os enfoques da competência na empresa nos preocupam há mais de trinta anos, o que significa que o tema não é novo, mas ainda mantém uma considerável importância pelas vantagens que podem ser obtidas pela empresa. Com o final da produção de massa, a empresa deve integrar exigências de competitividade em todos os postos de trabalho. As funções são decompostas em *atividades*, mas também chega o momento em que a unidade atividade resulta insuficiente e, então, a empresa se aproxima das *competências*. As práticas de análise do trabalho evoluíram na mesma medida, e se, no início, os postos de trabalho eram estudados de maneira estática, atualmente são analisadas as *situações* de trabalho de maneira dinâmica. As metodologias mais recentes são apoiadas nos enfoques de fluxos de atividade.

Palavras-chave: *Competência. Perfil Profissional. Análises Funcional e Ocupacional. Dacum. Posto de Trabalho. Emprego. Certificação Profissional e de Pessoas. Gestão Provisional de Emprego.*

INTRODUÇÃO

Os enfoques da competência na empresa nos preocupam há mais de trinta anos, o que significa que o tema não é novo, mas ainda mantém uma considerável importância pelas vantagens que podem ser obtidas em termos de eficácia e de eficiência organizacional, ou seja, na melhoria da produtividade e dos resultados globais da empresa. Além das tradicionais exigências da Gerência de Recursos Humanos – GRH, os enfoques por competências permitem uma integração operacional do que engloba geralmente a responsabilidade social empresarial – RSE, ou seja, o compromisso social no seu sentido amplo, incluindo o “societário” e o meio ambiente. As empresas que conseguem aumentar o nível de autonomia/responsabilidade de seus membros e podem modernizar o funcionamento hierárquico

e procedimental desenvolvem um nível de flexibilidade e de reação que constitui uma verdadeira vantagem competitiva. A função adaptativa torna-se necessária em toda a organização, definindo dessa maneira uma nova forma de funcionamento que pode ser considerada tanto como uma organização que aprende (ARGYRIS; SCHÖN, 1978) como uma organização em contínua mudança (UZAN; CONDOMINES, 2009).

Mas seria pretensioso crer que as empresas esperaram o apagar das luzes do século XX para entender a importância das competências. Sejamos realistas: desde tempos imemoriais nenhuma empresa teria sobrevivido se não tivesse sabido gerir

Os enfoques da competência na empresa nos preocupam há mais de trinta anos, o que significa que o tema não é novo, o que significa que o tema não é novo

¹ Doutor em Psicologia Social. Trainer-expert da Organização Internacional do Trabalho - OIT. Pesquisador do Laboratoire Dynamique des Capacités Humaines et des Conduites de Santé - Epsilon e Agence Française pour le Développement de L'Emploi et des Compétences - AFDEC. E-mail: gerardo.capano@gmail.com.

² Mestrado em Educação. Curso de extensão universitária na Universidade de Harvard, Boston, EUA em estudos de problemas sociais, econômicos e políticos.. Professor Titular de Metodologia Científica e Psicologia da Educação no Centro de Ensino Unificado de Brasília e Universidade Católica de Brasília. Consultor Internacional e ex-funcionário da Organização Internacional do Trabalho -OIT. E-mail: Ivosteffen@hotmail.com.

■■■■■

Sejamos realistas: desde tempos imemoriais nenhuma empresa teria sobrevivido se não tivesse sabido gerir habilmente as competências. O que muda é que, hoje em dia, as empresas devem levar em conta as competências com objetivos mais amplos e complexos

● ● ●

habilmente as competências. O que muda é que, hoje em dia, as empresas devem levar em conta as competências com objetivos mais amplos e complexos que os que se usavam no passado. Isso significa que, na nova economia de serviços, a gestão dos saberes da empresa, conjugados com a necessária coordenação dos comportamentos de seus membros, tornou-se uma variável geradora de vantagens competitivas, fundamentais para aquelas empresas que atuam em mercados dinâmicos, flutuantes e altamente competitivos.

Entre as práticas de empresa nesse campo é possível distinguir dois níveis de incidência: o management das competências se refere à coordenação diferenciada de ações concretas do campo, orientada para os resultados, enquanto a administração das competências se refere à aplicação igualitária de regras administrativas definidas pela função RH, que garantem a equidade entre os membros e um certo nível de exigências de qualidade e de atenção à produção.

Cada empresa escolhe o seu próprio enfoque de competências, a partir de modelos existentes que serão adaptados e melhorados pelo uso, criando assim novos modelos a partir da experiência. Não existe uma solução única ou perfeita, existem soluções contingentes que atores com uma determinada autonomia encontram para resolver o principal problema de toda organização, ou seja, a coordenação da ação coletiva, apesar dos interesses individuais divergentes (CROZIER, 1977). A “melhor” solução é sempre aquela que procura os resultados mais próximos ao objetivo a ser alcançado, com uma relação de custo/benefício que vai mais além do que o simples cálculo contábil e seja aceitável pelas partes interessadas. A criação de riquezas passa de uma visão clássica, em curto prazo, para uma nova visão que integra tanto os ativos intangíveis como, em longo prazo, as suas ações em função do tipo de atividade da empresa. Por exemplo, no caso das empresas de energia nuclear este longo prazo pode chegar a previsões de

vários séculos. Trata-se de unidades de tempo “não humanas” que superam amplamente a vida de uma pessoa. Ainda que no passado já houvesse obras com uma perspectiva secular (pirâmides, catedrais), trata-se de uma mística. Na economia, este é um parâmetro novo: nossa ação atual compromete a existência de gerações futuras.

Os enfoques por competência têm três impactos maiores. Em primeiro lugar, a organização e a gestão do trabalho se transformam, ao mudar a distribuição interna de responsabilidades e de atividades, possibilitando o surgimento de novas modalidades de coordenação e de controle. Segundo, a gestão do pessoal é complementada com a gestão das competências e do conhecimento, o que cria uma nova visão da gestão de recursos humanos – GRH. Terceiro, a qualificação profissional é realizada por competências, o que cria a absoluta necessidade de redefinir a classificação de postos de trabalho e os estatutos internos (incluindo a hierarquia), bem como a natureza dos contratos de trabalho.

Seja qual for o enfoque adotado, há necessidade de instrumentalizá-lo, apoiando-se na prática existente, em teorias e conceitos, para poder desenvolver técnicas e ferramentas que desemboquem em uma nova tecnologia de gestão que garanta a coerência entre a estratégia global e a GRH. O *management* das competências designa, hoje em dia, uma maneira de dirigir a organização, o que possibilita que as competências e seu desenvolvimento sejam um vetor maior da criação de valor e do desempenho na empresa, nos afirma Anne Dietrich (2008). Esta pesquisadora francesa preconiza uma análise baseada nas práticas empresariais reais, sem levar muito em conta as intenções declaratórias que respondem a uma moda ou que indicam acima de tudo a imagem da empresa. Os fatos observáveis na organização constituem a porta de entrada.

A palavra competência está muito presente na literatura empresarial atual, e – com a entrada do novo milênio – já substituiu a qualificação. Seria um erro crer que se trata somente de uma evolução linguística porque, na verdade, são conceitos diferentes com consequências diferentes. A noção de qualificação profissional é entendida como a validação de um nível de capacitação que abre as portas de um estatuto socioprofissional, remunerado em função de sua posição na classificação do convênio trabalhista correspondente. Este estatuto transcende as fronteiras da empresa e, com o tempo, a qualificação tornou-se um organizador social sumamente importante. Por seu lado, a noção de competência profissional combina vários conceitos, mas basicamente é apoiada nos conhecimentos e nas capacidades, como também é o caso da qualificação profissional. Mas as competências não cumprem a função de organizar a sociedade como acontece com as qualificações, e muito menos chegaram a substituir significativamente os estatutos e as hierarquias na empresa. A qualificação profissional é obtida de uma maneira definitiva e é transversal, o que significa que ela é válida em qualquer âmbito de trabalho, ao passo que as competências são mutáveis e o nível alcançado, em um momento, pode perder-se em outro.

Frente ao dilema assim proposto, as reações foram diversas. Por um lado foram organizados sistemas nacionais com



A palavra competência está muito presente na literatura empresarial atual, e – com a entrada do novo milênio – já substituiu a qualificação.



competências padronizadas, capazes de substituir os convênios coletivos do trabalho (NVQ, Conocer). Por outro lado, combinando o enfoque das competências comportamentais e a análise funcional, aparecem sistemas sem padronização nacional que permitem uma latitude mais ampla às empresas.

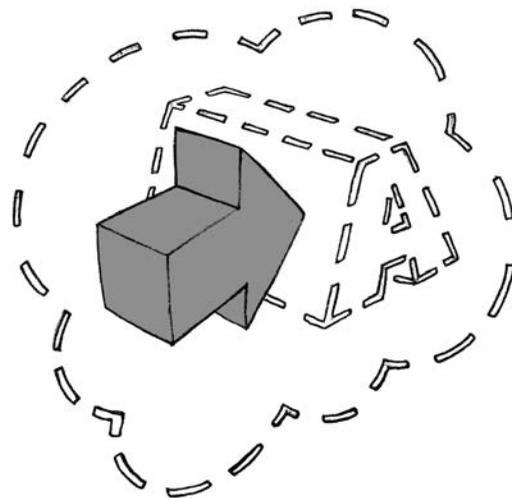
A diferença entre essas opções vem de um problema fundamental: o fato de gerar novas classificações padronizadas baseadas em competências pode fazer com que a organização perca a vantagem competitiva adquirida com a implementação de um sistema de gestão por competências. Tudo depende da razão pela qual a organização tomou essa decisão de mudança, do alcance esperado e da atuação das partes interessadas. Se for o caso de utilizar o enfoque por competências como alavanca para gerar mudanças globais, ou seja, tanto na empresa como na sociedade, as novas classificações padronizadas representam a oportunidade de renegociar e de redesenhar todos os aspectos que sejam necessários. Entretanto, quando é o caso de resolver os problemas específicos de uma organização inserida em mercados muito competitivos, movidos e mundializados, o objetivo perseguido é a melhora de sua flexibilidade, de sua capacidade de reação, para melhorar a competitividade. Nesse caso não se muda uma rigidez por outra, e as competências não têm vocação de substituir as convenções trabalhistas. A padronização não seria útil. O talento em gestão corresponde à capacidade da organização (ou seja, de seus membros e especialmente de seus chefes) em realizar esses objetivos, sabendo que para alcançá-los será necessário reestruturar não somente os sistemas de capacitação e de classificação de empregados, mas também os de responsabilidades e de autonomia na organização, ou seja, os níveis e a própria natureza do poder.

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

Até os anos 1940, para os comportamentalistas a ação era sempre motivada por uma necessidade ou impulsão fisiológica traduzida em um estado de desequilíbrio e de tensão para a pessoa (HULL, 1943). Frente a esse determinismo fisiológico, certos cientistas, como Maslow ou Herzberg, exploram as raízes sociais da motivação. Robert W. White (1959) é um dos primeiros, senão

o primeiro, a desenvolver a noção de competência relacionada com a motivação. Retomando a ideia de aprendizagens acumuladas (HEBB, 1949), White define a competência como uma interação concreta entre um indivíduo e seu entorno, e, mais tarde, como uma aprendizagem acumulada que determina uma relação flexível entre um campo estimulante (contexto) e os efeitos que podem ser produzidos pela ação do sujeito. A flexibilidade de White destaca a maleabilidade ou adaptabilidade dos comportamentos que pode ser restringida pelas impulsões. Para Rowland & McGuire (1967) a competência é definida como uma capacidade realizada que se apoia na competência motivacional de White, ou seja, a capacidade de realizar uma ação pré-orientada. Ao mesmo tempo, McClelland e Litwin (1967) – depois de se dedicar durante muitos anos à identificação de capacidades cognitivas e aos modos de raciocínio das pessoas com melhor desempenho (*high achievers*) – tomam consciência dos limites da potência preditiva da psicometria. A partir dessa constatação, McClelland (1973) reorienta suas pesquisas para a motivação e conclui que para a empresa o conceito de competência é mais operacional que o de aptidão, na gestão do desempenho profissional.

Mais recentemente, Boyatzis (1982) define a competência como a característica de uma pessoa que lhe possibilita alcançar níveis médios ou superiores de desempenho em uma função segundo sua motivação, seu caráter, seu conceito de si mesmo (*self-concept*), seus conhecimentos e suas habilidades. Estudando a liderança, este pesquisador chega a estabelecer uma teoria da inteligência e da competência emocional. Já em meados dos anos 80, a produção científica e empírica sobre as competências desenvolve-se vertiginosamente e, hoje em dia, nenhum manual de gestão, de psicologia do trabalho ou de pedagogia pode deixar de abordar esse tema. Os modelos atuais chegaram ao ponto de conseguir a integração das competências individuais com as coletivas e, inclusive, com as estratégicas (MERTENS, 2010). Apesar da grande riqueza e da variedade da produção científica, os enfoques da competência têm em geral as mesmas raízes conceituais: são oriundos de uma análise funcional da situação de trabalho, combinando necessidades técnicas (*hard skills*) e



humanas (comportamento ou *soft skills*) nos perfis do posto/emprego e do candidato/titular. A partir dessas ferramentas de base são implementados sistemas de maior ou menor alcance, segundo as necessidades e as possibilidades de cada empresa.

Não faltam críticas metodológicas (CELIS CARVAJAL, 2010) nem desilusões (MERCK; SUTTER, 2009), mas deixando-as momentaneamente de lado vamos encarar a competência sob dois ângulos distintos: o que significa a competência para a empresa, por um lado, e para o indivíduo, por outro. Como indica Thomas Kuhn (1983), em toda ciência os interesses em jogo modelam inevitavelmente o “epistema” (em grego *episteme* significa ciência) – teórico e metodológico –, pois se trata de responder a uma demanda social. Em outras palavras, para este físico, especialista da Filosofia das Ciências, a resposta a todo problema é função do contexto em que ele é delineado. Podemos considerar que Kuhn completa o conceito de racionalidade limitada de Simon (1972), ao mesmo tempo em que ilustra a agentividade psicossocial (CROZIER, 1977; BANDURA, 2003 *apud* RONDIER, 2003) e econômica (COHENDET; LLERENA; SIMON, 2010), sugerindo que cada sociedade, cada cultura e cada época desenvolvem maneiras específicas para levantar problemas e construir respostas. Ainda que as sete perguntas fundamentais de Quintiliano (Século I) – Quem? Que? Onde? Quando? Quanto? Como? e Por quê? – sejam sempre as mesmas, as respostas certas podem ser muito diferentes de uma sociedade para outra, de uma época para outra. Tanto a apresentação do problema como as respostas aceitas socialmente, e inclusive a orientação de nossos raciocínios, dependem de um sistema cultural de representação e de organização do conhecimento e da ação; em outras palavras, trata-se das produções sociais específicas – “epistema” – de Foucault (1966). Por isso, não devemos nos surpreender com a diversidade de produções em relação ao

enfoque por competências, mas sim devemos nos questionar sobre o alcance de cada caso.

A literatura especializada define amplamente as competências do trabalho (produtivas), desde o ponto de vista dos agentes socioeconômicos (empresa, sindicatos, trabalhador...). O legítimo interesse pela agentividade das competências do trabalho não atende geralmente seus aspectos psicológicos pessoais, perdendo de vista o significado e o sentido que o ser humano lhe pode atribuir. Quando há interesse em saber o que significa tudo isso para a pessoa, que impacto tem o enfoque por competências sobre a dinâmica de cada um de nós, caímos rapidamente em paradigmas sociológicos ou sociais relacionados com o trabalho e nos refugiamos nos testes de personalidade, aptidões e atitudes orientados para o desempenho. Os estudos mostram que a capacidade preditiva da psicometria por si só é medíocre (ARMSTRONG, 2009, p. 533), e que é necessário combiná-la com outras técnicas que a contextualizem. Desde nosso ponto de vista, se bem que as competências constituem indiscutivelmente uma nova forma de liderar a empresa e de considerar o trabalho, também constituem um fator de identidade maior. Seria um erro considerá-las somente como uma determinante do desempenho ou uma variável da agentividade socioeconômica relacionada com o trabalho. As competências constituem um fator de identificação enraizado profundamente na psicologia de cada um de nós e participam na construção de nossa personalidade e de nossa dinâmica social, como sujeitos atuantes.

A DIMENSÃO EMPRESARIAL DA COMPETÊNCIA

Na empresa, o enfoque por competências é, em primeiro lugar, uma instrumentação que permite identificar os conhecimentos, habilidades e comportamentos necessários à realização dos objetivos. Dar uma definição operacional da competência significa encontrar um acordo entre as partes interessadas e compartilhar a maneira de apreciá-la e encará-la. A variedade de definições demonstra a diversidade de enfoques possíveis, convergentes ou divergentes, as posições políticas e estratégicas de uns e outros, tanto em nível econômico e social como pessoal. Aceitar que as competências profissionais somente podem ser criadas e desenvolvidas na empresa significaria atribuir um papel de intenso poder centralizado. Se decidíssemos que as competências somente podem ser criadas e desenvolvidas nas escolas, estaríamos desvalorizando o papel indiscutível da empresa. E se disséssemos que as competências são um atributo estritamente pessoal, dariamos as costas à realidade socioeconômica e educativa. Como é notório, toda definição de competência representa um paradigma que situa respectivamente os diferentes atores em um sistema. O problema da terminologia utilizada nos conduz inevitavelmente à construção compartilhada de um quadro de referência e metodológico da ação. Na empresa, a noção de competências é uma construção social, que é definida e instrumentada de maneira a levar o coletivo social “empresa” para o cumprimento de suas metas. Nesse sentido, os enfoques por competências devem ser considerados como normativos, tanto

Ainda que as sete perguntas fundamentais de Quintiliano (Século I) – Quem? Que? Onde? Quando? Quanto? Como? e Por quê? – sejam sempre as mesmas, as respostas certas podem ser muito diferentes de uma sociedade para outra, de uma época para outra.

pela existência de níveis de aceitabilidade do desempenho como pela existência de regras de gestão compartilhadas por todos. Essa normatividade pode ser limitada à empresa ou generalizada a um grupo de empresas, a um setor de atividade ou a uma nação, inclusive em nível transnacional. O nível de padronização necessário é função dos objetivos e do contexto. Como já vimos, não há uma resposta única.

Em 2003 a ANACT – Agência Nacional (francesa) para a melhora das condições de trabalho, que conta entre suas missões de interesse público a de desenvolver os enfoques por competências nas empresas – realizou um estudo sobre a evolução dos sistemas de gestão por competências nas empresas após 20 anos de prática. Muitas empresas implementaram sistemas de gestão por competências, mas poucas alcançaram a sua permanência. Várias razões explicam essa constatação.

Em primeiro lugar, a ANACT identifica como razão principal os defeitos metodológicos causados pelo uso de uma definição inadequada de competência. Não se trata de julgar se a definição é correta ou não, nem se é de alto alcance. Trata-se de ver se é operacional e responde ou não às necessidades e às contingências da empresa, isto é, se a metodologia é fundamentada em um conceito estéril e estático ou em um conceito útil e dinâmico.

Em segundo lugar, cada vez que a noção de competência foi operacionalizada como uma soma de saberes práticos e teóricos fragmentados os perfis por competências eram intermináveis e a competência reduzida a migalhas, e os resultados inexpressivos. A lógica de decomposição mata a competência. A capacidade de integrar de forma dinâmica saberes e práticas na competência definida é um talento e uma variável fundamental para o êxito do processo (PARLIER, 2005).

Em terceiro lugar, para chegar a uma definição operacional de competência deve-se partir do indivíduo como construtor de sua própria competência e distinguir claramente o indivíduo das atividades que realiza. Isso quer dizer que o saber combinatório dos indivíduos muda com o tempo e com os contextos, é evolutivo. Como outros autores, Parlier identifica dois tipos de recursos que podem ser movidos pelo indivíduo: os recursos internos ou incorporados (conhecimentos, capacidades, qualidades pessoais, experiência...) e os recursos externos ou contextuais (redes de contatos, documentação, bases de dados, equipes...).

Em seu estudo, a ANACT mostra que cada vez que nos limitamos a validar ou a certificar somente os recursos não chegamos à competência e caímos frequentemente em uma confusão entre a economia das competências e a economia do saber (*knowledge*

management). A capacidade de incorporar recursos e a capacidade de aplicá-los não é de natureza equivalente. Então, pensar que as competências são transmitidas é um erro, cada indivíduo deve produzi-las e coproduzi-las (contando com a intervenção de outras pessoas). Finalmente, esse estudo destaca a importância em diferenciar a engenharia de formação e a engenharia de profissionalização, estabelecendo uma relação estreita entre as competências e a organização do trabalho.

A TIPOLOGIA DOS ENFOQUES POR COMPETÊNCIAS

Cronologicamente, é possível ver a evolução dos enfoques da competência a partir da organização científica e administrativa do trabalho (OST de Taylor, OAT de Fayol e fordismo), que instaura as noções de “posto de trabalho”, de análise do trabalho braçal (habilidades e destrezas) e de treinamento (*training*, que hoje é sinônimo de capacitação ou de formação profissional). Durante essa primeira etapa a competitividade depende exclusivamente do desenho do produto e do processo de produção, sendo os trabalhadores simplesmente executores de um planejamento que emana das altas esferas da empresa. A dinâmica produtiva é executar o planejamento e ajustar as inovações entre duas produções. A função adaptativa ao mercado é assumida unicamente pela cúpula estratégica e pela tecnoestrutura.

Por razões de semelhança dos postos, de qualidade da produção e de unidade de chefia, a organização

do trabalho muda e se torna mais flexível: o mesmo trabalhador pode ocupar diferentes postos (polivalência) ou integrar atividades de controle (enriquecimento). Então, são identificadas as funções que este trabalhador desempenha na empresa (que não devem ser confundidas com as grandes funções da empresa). A função de adaptação ao mercado permanece exclusivamente nas mãos da alta gerência e do *staff* de engenheiros, mas os papéis são ampliados.

Com o final da produção e do consumo de massa, a empresa deve integrar exigências de competitividade em todos os postos de trabalho. As funções (do trabalho/posto/polivalente/enriquecido) são decompostas em atividades, e assim entramos na noção de trabalho recomposto, o que significa que o conjunto das atividades das funções é redistribuído, perseguindo objetivos mais complexos, que exigem mais empenho dos trabalhadores. A produtividade por si só já não é suficiente, há necessidade de alcançar a produtividade competitiva a partir de cada situação de trabalho, e não somente a partir do desenho dos produtos e

● ● ●

*cada vez que nos limitamos a
validar ou a certificar somente os
recursos não chegamos à competência
e caímos frequentemente em uma
confusão entre a economia das
competências e a economia do saber
(knowledge management).*

processos. Mas também chega o momento em que a unidade “atividade” resulta insuficiente para alcançar os novos objetivos, e então a empresa se aproxima das “competências”. Esta nova noção aporta uma visão transversal entre as funções, as atividades e os comportamentos, o que permite mais facilmente uma posição proativa da empresa e de cada um de seus membros.

Em todo caso, há necessidade de instrumentar os enfoques e instaurar dispositivos de avaliação e de medida de maneira cada vez mais complexa (levando em consideração os interesses em jogo para a empresa, para as diferentes categorias de empregados, para as comunidades e para a natureza). Mas temos que reconhecer que esses dispositivos também são cada vez mais homogêneos e padronizados, e diferem principalmente nos aspectos que serão privilegiados, e não nas técnicas e métodos. Donnadiu e Weiss (2005) classificam os métodos de descrição de empregos e competências em quatro categorias, em função de dois parâmetros: a modalidade e o objeto da avaliação. Para estes autores as práticas observadas são somente uma combinação dessa dobradinha modalidade-objeto.

A primeira categoria é a mais antiga de todas e corresponde aos métodos que classificam globalmente os postos de trabalho ou empregos. Trata-se geralmente de uma classificação em uma escala ordinal, comparando os postos uns aos outros, sem distinção de natureza, de graus ou de componentes. Isso soluciona rapidamente o problema de correspondência entre a organização do trabalho e a remuneração. As comparações por pares, que induzem as comparações por ramo e setor (convenções coletivas), entram nesta categoria.

A segunda categoria corresponde aos métodos de classificação por critérios, ou à análise do trabalho (*job evaluation*, nos Estados Unidos, ou ergonomia, na França) iniciada nos anos 1930. Esses enfoques nascem com a dupla necessidade de deixar de trabalhar



somente para satisfazer à hierarquia e integrar os avanços da Organização Científica do Trabalho na administração do pessoal (especialmente adotando grelhas de classificação multicritérios). O desenvolvimento dos sistemas de educação profissional (e não somente de capacitação) que apontam a qualificação profissional e os dispositivos de medida por pontos (como o método Hay) acompanham essa troca ao sair da segunda guerra mundial. Não é possível falar de universalidade ou de padronização desses novos métodos, já que existem diferenças notáveis entre as empresas.

A terceira categoria corresponde aos enfoques por competências, que teve a sua origem nos primórdios dos anos

1950-1970, graças aos testes de aptidões e capacidades da então chamada psicologia industrial. Naquela época predominava a ideia de que era possível prever o nível de desempenho graças a uma bateria de testes que englobam dezenas de critérios. Os fatos demonstraram os limites da focalização sobre a pessoa fora da situação de trabalho. Dessa medida *in vitro* chega-se aos enfoques atuais *in vivo* graças à avaliação em situação de trabalho, como nos *assessment centres* da NVQ e da análise funcional.

A última categoria corresponde a métodos que combinam empregos (postos de trabalho), competências e pessoas. Em outras palavras, isso significa que a pessoa ou o titular é capaz de evoluir em sua visão sobre o posto de trabalho e seus objetivos. A fusão entre a definição do posto de trabalho ou emprego e o perfil específico do candidato ou titular pode ser considerada hoje como a nova definição da qualificação. Esta já não seria vista como um nível de formação e de capacidades, senão como a capacidade de uma pessoa de se apropriar de uma situação de trabalho, de se imbuir das responsabilidades e de sua melhoria. Deste ponto de vista, a segmentação do emprego em postos de trabalho pode ser realizada a partir das atividades e das competências. Ambas as escolas coexistem atualmente em muitas empresas, mas em todos os casos a metodologia adotada terá que ser simples, prática, adaptável, participativa e compatível com as exigências sociais da empresa.

Outras tipologias, como a de Dietrich, Gilbert e Pigeyre (2010), distinguem o modelo normativo do analítico, do instrumental e do compreensivo, segundo a função que a metodologia deve cumprir para a empresa e o alcance esperado.

Na prática, a maioria das empresas implementou metodologias que somente são variantes da análise funcional. Inclusive a última categoria de nossa tipologia – que parte da análise de processos – deve integrar em algum momento a descrição de postos e empregos, para poder operacionalizar convenientemente as competências. Entretanto, a evolução conceitual é muito importante para o desenho de ferramentas de aplicação. Até os anos 1980 a metodologia mais usada para fazer a descrição do trabalho era a análise ocupacional, que divide a

A fusão entre a definição do posto de trabalho ou emprego e o perfil específico do candidato ou titular pode ser considerada hoje como a nova definição da qualificação.

ocupação em postos de trabalho e define as tarefas, operações e passos necessários para a realização de um trabalho. A partir dos anos 1980 outras metodologias passaram a ter maior importância, de modo especial a análise funcional, no Reino Unido, e a metodologia DACUM, no Canadá e nos Estados Unidos, e posteriormente a GPEC (Gestão Provisional de Empregos e de Competências) na França. Enquanto a análise ocupacional focaliza o posto de trabalho, a análise funcional inicia o processo de descrição do trabalho com a missão ou propósito principal da empresa e vai detalhando as funções e subfunções até chegar às atividades do trabalhador. O nome DACUM corresponde às siglas de Developing A CurriculUM, e é uma metodologia de análise do trabalho que se desenvolveu originalmente no Canadá para obter a informação sobre os requerimentos para o desempenho de trabalhos específicos, dividindo a ocupação em funções e estas em tarefas. A GPEC francesa nasce com o conceito de “emprego” (no sentido de como empregar o recurso humano). Os métodos mais recentes derivados do workflow são focalizados sobre os papéis necessários ao processo produtivo. Essas três noções – posto de trabalho, emprego e papel – marcam a evolução conceitual do enfoque das competências na empresa.

OPERACIONALIDADE DOS ENFOQUES POR COMPETÊNCIAS

1. ANÁLISE FUNCIONAL

A análise funcional moderna é desenvolvida em um contexto histórico particular. Nos anos 1980 a reforma do sistema nacional de educação e de trabalho no Reino Unido busca aportar maior flexibilidade ao mercado de trabalho. Margaret Thatcher tenta favorecer a necessária adaptação das estruturas socioeconômicas do país às inovações fundamentais em voga (tecnologia, economia de serviços, internacionalização de mercados, redução drástica do ciclo de vida dos produtos, necessidade de reação e de agilidade nas empresas...). O novo sistema de formação e de qualificação profissional – o NVQ, ou National Vocational Qualifications – retoma a noção de qualificação profissional em sua dimensão de organizador social, mas rompe com os costumes introduzindo duas novidades maiores: a competência laboral e a diversidade de maneiras de adquiri-las (especialmente pelo reconhecimento da experiência). Paralelamente, os poderes públicos instauram um sistema de normas de referência (padrões de competência pelo ofício e pela atividade), com seus devidos modos de validação (provas ou evidências). Não se trata de uma mudança menor, mas de uma verdadeira revolução em relação às práticas dominantes.

A análise funcional parte da missão ou do propósito principal da empresa e, em seguida, define as funções, unidades e os elementos de competência. Dependendo dos objetivos a serem alcançados pode-se iniciar o processo da análise funcional a partir da função principal ou do propósito-chave de uma área funcional ou de uma ocupação. É utilizada para



Essas três noções – posto de trabalho, emprego e papel – marcam a evolução conceitual do enfoque das competências na empresa.

Operacionalidade dos enfoques por competências



elaborar normas de competência profissional inerentes a uma função produtiva. Serve para fazer um estudo qualitativo do mercado de trabalho, subdividindo uma atividade produtiva complexa em suas principais funções e subfunções até chegar à atividade desenvolvida pelo trabalhador. Na análise funcional é utilizado o método dedutivo, iniciando pela missão ou negócio de uma empresa ou área ocupacional, subdividindo suas principais funções e subfunções até chegar às atividades mais simples. Portanto, a análise funcional é um processo mediante o qual as funções de uma empresa ou área ocupacional são desagregadas de uma maneira lógica e ordenada, e o seu resultado é expresso em normas de competência profissional para uma determinada empresa ou mesmo com validade nacional.

A desagregação do trabalho complexo em atividades simples é feita estabelecendo uma relação de causa e efeito. A resposta à pergunta “O que deve ser feito para cumprir a missão ou propósito principal da empresa?” estabelece uma relação de causa e efeito entre a missão da empresa e as funções a serem desempenhadas para alcançar esta missão.

Os resultados da análise funcional são apresentados em um mapa funcional, no qual estão sequenciadas numa relação de causa e efeito a missão ou propósito-chave da empresa ou área de trabalho objeto de análise, as funções e subfunções até chegar às atividades mais simples executadas por um trabalhador.

Recomenda-se iniciar pela definição do propósito-chave e, em seguida, fazer as seguintes perguntas:

- O que é necessário fazer para alcançar o propósito-chave?
- Quais são os passos ou etapas nesse processo?
- Quais são as necessidades de nossos vários produtos?
- Como opera o setor para a obtenção de produtos e prestação de serviços?

Dependendo da complexidade do trabalho é necessário desagregar as funções em diferentes níveis. O trabalho de desagregação termina quando se chega à atividade realizada por um trabalhador.

2. O DACUM E AS VARIANTES AMOD E SCID

ODACUM foi desenvolvido com a finalidade de obter a informação sobre os requerimentos para o desempenho de trabalhos específicos. A grande vantagem do DACUM está no fato de ser muito útil e rápido na descrição do conteúdo das ocupações. O DACUM está baseado em três premissas fundamentais (OHIO STATE UNIVERSITY, 1995): a) os trabalhadores especialistas podem descrever o seu trabalho mais apropriadamente do que qualquer outro; b) uma forma efetiva de definir uma ocupação é descrever as tarefas que os trabalhadores especialistas desenvolvem; c) todas as tarefas, para serem desenvolvidas corretamente, requerem a aplicação de conhecimentos, conduta, habilidades, assim como o uso de ferramentas e equipamentos.



A GPEC parte da noção de “emprego” (também pode ser emprego-tipo, ou família de postos), que é decomposto em funções, tarefas e atividades, as quais permitirão a definição da competência com seus saberes (conhecimentos, saber-fazer e saber-ser).



A descrição do trabalho é feita mediante a realização de *workshops* de trabalhadores que conhecem profundamente a ocupação e a elaboração da matriz DACUM. Esta última se inicia com a definição da ocupação, em seguida são estabelecidas as funções e estas são divididas em tarefas, sendo então estabelecidos os critérios de desempenho.

O processo AMOD usa como base inicial o DACUM. Em seguida organiza as tarefas numa ordem do mais fácil ao mais difícil para facilitar os programas de aprendizagem. O processo se divide em: a) chuva de ideias de um grupo de trabalhadores experientes orientados por um metodólogo ou facilitador; b) organização das atividades descritas por grandes grupos, que podem ser chamadas de unidades de competência; c) dentro de cada função são derivadas as subfunções (elementos de competência); d) os elementos de competência são ordenados do mais fácil ao mais difícil para efeitos de aprendizagem; e) em seguida são estruturados os módulos formativos.

O SCID (*Systematic Curriculum and Instrucional Development*) é um método baseado no desenvolvimento de um currículo relevante, apresentado como de alta qualidade e realizado em um tempo curto e de baixo custo (WERF, 1999). O processo SCID compreende as seguintes fases: a) análise; b) planejamento; c) desenvolvimento instrucional; d) operação; d) avaliação.

3. A GESTÃO PROVISIONAL DE EMPREGOS E COMPETÊNCIAS – GPEC

Na organização, o enfoque funcional chega às competências de duas maneiras distintas: ao extrair o conteúdo dos postos de trabalho (levando à gestão de competências) e em sua dimensão de projeto de nova organização do trabalho (chegando à gestão por competências). Esse movimento é amplamente seguido pelos outros países, com variantes mais ou menos importantes, entre as quais cabe destacar o tradicional modelo alemão e a experiência francesa (a GPEC – Gestão Provisional de Empregos e Competências). O contexto político da França naquele momento era radicalmente diferente do existente no Reino Unido (pela primeira vez os socialistas chegavam ao poder). Imediatamente o dispositivo francês integrou a concertação desde sua fase de desenho e, sobretudo, não foi concebido somente para responder às novas necessidades, mas para acompanhar as empresas e os empregados nas mudanças radicais da época (informatização, aparição de novos ofícios, cancelamento de ofícios antigos, deslocamento da produção e a conseqüente redução do quadro de pessoal).

A GPEC parte da noção de “emprego” (também pode ser emprego-tipo, ou família de postos), que é decomposto em funções, tarefas e atividades, as quais permitirão a definição da competência com seus saberes (conhecimentos, saber-fazer e saber-ser). É necessário determinar um critério de avaliação e um umbral de aceitabilidade do desempenho. Trata-se de uma análise do trabalho prescrita (*up-down*), completada pelo trabalho real, o que significa a observação e a concertação técnica (*bottom-up*), em termos de competências orientadas para metas específicas da produção. A noção de “emprego” é menos rígida que a de “posto” e nos permite uma reengenharia dos postos, integrada ao enfoque por competências. Certos autores, na atualidade, fazem referência ao “papel” (DIETRICH, 2008; ARMSTRONG, 2010).

O caso da Alemanha é particular porque a relação prática/formação existe historicamente nos dispositivos de formação desde vários séculos, e não era necessário reformar o sistema, somente modernizá-lo. Os conceitos de *beruf* (profissão, ofício) e de *craft* (força, operacionalidade ou qualificação) coexistem e determinam o saber-fazer e a qualificação. A cultura alemã tem outro enfoque, mas trata-se de competências que são geradas e validadas graças a uma antiga e estreita colaboração entre os empregadores e a formação.

Os enfoques por competências são apresentados como novas maneiras de gerir os recursos humanos na empresa, instrumentando as práticas de gestão tanto em nível quantitativo como qualitativo, de maneira coletiva e individual. São consideradas

como parte integrante da estratégia da empresa que não pode nascer somente pela vontade da DRH. A sua integração com todos os componentes da empresa, dentro de um contexto de concertação e não de gerência, é uma das chaves do êxito (GILBERT; PARLIER, 2005 *apud* WEISS, 2005, p. 491-524).

4. PRINCIPAIS METODOLOGIAS DE DESCRIÇÃO DO TRABALHO E DEFINIÇÃO DE PERFIS PROFISSIONAIS POR COMPETÊNCIAS NO BRASIL

Até os anos 1980 a análise ocupacional foi o principal instrumento utilizado para fazer a descrição das ocupações e dos postos de trabalho no Brasil. Um conjunto de postos de trabalho forma uma ocupação, e um conjunto de ocupações forma uma família ocupacional. Os postos de trabalho eram divididos em tarefas, operações e passos e subpassos, descrevendo dessa maneira as atividades realizadas no posto de trabalho. Através da análise ocupacional também eram indicadas máquinas, equipamentos, ferramentas e instrumentos utilizados em cada posto de trabalho. Assim, havia uma descrição precisa do que fazer no posto de trabalho (tarefas), como fazer (operações) e com que fazer (máquinas, equipamentos etc.).

As primeiras instituições de formação profissional do Brasil, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac definiram, a partir de 1946, os perfis profissionais e elaboraram os seus programas de formação profissional utilizando a análise ocupacional. O Ministério do Trabalho e Emprego, junto com o Cinterfor da OIT e as instituições de formação profissional do Brasil, deu os primeiros passos para o que hoje é conhecido como a certificação profissional e de pessoas. Em 1975 foi implantado um projeto do Cinterfor/OIT (Projeto 128), desenvolvido juntamente com o Ministério do Trabalho do Brasil e as instituições de formação profissional, para a aferição e a certificação das qualificações adquiridas pelos trabalhadores, mediante cursos de formação sistemática, pela experiência de trabalho ou por uma combinação de ambos.

Na época era feito um balanço das tarefas que trabalhadores com anos de experiência sabiam executar, independentemente da eventual formação escolar, e mediante uma análise comparativa entre as tarefas previstas no perfil da ocupação e as tarefas de domínio desses trabalhadores eram organizados cursos de aperfeiçoamento profissional para que os trabalhadores pudessem complementar a sua formação. Ao final desse aperfeiçoamento era conferida uma certificação profissional aos trabalhadores segundo a descrição de tarefas e operações da referida ocupação. Assim, o Projeto 128 do Cinterfor/OIT tinha como objetivo não somente atestar uma qualificação ocupacional para os trabalhadores, mas também complementar a sua experiência e incentivá-los na aquisição de novos conhecimentos e habilidades.

A partir dos anos 1990 as instituições e empresas brasileiras passaram a utilizar a análise funcional e a metodologia Dacum para definir os perfis profissionais e seus programas de formação por competências. Para a descrição das famílias ocupacionais e a reformulação da Classificação Brasileira de Ocupações foi

A partir dos anos 2000, muitas instituições e empresas brasileiras, influenciadas pelos modelos de normalização, formação, avaliação e certificação de competências da Europa, começaram a utilizar a análise funcional



utilizada a metodologia Dacum. A CBO é o documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. Sua atualização e modernização são devidas às profundas mudanças ocorridas no cenário cultural, econômico e social do País nos últimos anos, implicando alterações estruturais no mercado de trabalho.

A nova versão, instituída pela Portaria Ministerial nº 397, de 9 de outubro de 2002, contém as ocupações do mercado brasileiro organizadas e descritas por famílias. Cada família constitui um conjunto de ocupações similares correspondente a um domínio de trabalho mais amplo que aquele da ocupação. Uma das grandes novidades desse documento é o método utilizado no processo de descrição, que pressupõe o desenvolvimento do trabalho por meio de comitês de profissionais que atuam nas famílias, partindo-se da premissa de que a melhor descrição é aquela feita por quem exerce efetivamente cada ocupação. Estiveram envolvidos no processo pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo – Fipe/USP, além de profissionais do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai. Trata-se de um trabalho desenvolvido nacionalmente, que mobilizou milhares de pessoas em vários pontos de todo o País. Na CBO são descritos os seguintes elementos das ocupações: código e título da ocupação, código Internacional CIUO e respectivo título, descrição sumária da ocupação, condições gerais para o exercício da profissão, formação e experiência, notas sobre a regulamentação da profissão, áreas e atividades da ocupação e recursos do trabalho (BRASIL, 2002).

A partir dos anos 2000, muitas instituições e empresas brasileiras, influenciadas pelos modelos de normalização, formação, avaliação e certificação de competências da Europa, começaram a utilizar a análise funcional para desenhar as normas ou perfis profissionais por competências para o

desenho dos programas de formação e avaliação e certificação profissional e de pessoas. Assim, por exemplo, o Instituto de Hospitalidade de Salvador-BA criou o seu modelo de normas de competência profissional para a avaliação e a certificação de profissionais de 55 ocupações do Setor de Turismo. O modelo do Instituto de Hospitalidade foi inspirado no *National Vocational Qualifications* – NVQ do Reino Unido, mas inovou na forma de apresentação das normas, descrevendo os resultados esperados do profissional em vez de fazer a descrição das unidades e elementos de competência.

A análise funcional também é utilizada por um grande número de instituições e empresas brasileiras, para elaborar as normas de competência ou perfis profissionais referentes à avaliação e à certificação das competências tácitas dos trabalhadores. Existem dois sistemas de normalização e avaliação de certificação de trabalhadores, a saber:

- a. A certificação de pessoas segundo a Norma ABNT NBR ISO/IEC 17024:2004. O organismo acreditador da certificação de pessoas no Brasil é o Inmetro. Até 2010 já tinham sido acreditados os seguintes organismos para fazer a certificação de pessoas pelo Inmetro: Associação Brasileira de Ensaio Não Destrutivos e Inspeção – Abendi, Programa Nacional de Qualificação e Certificação de Pessoal na Área de Manutenção – PNQC da Associação Brasileira de Manutenção – Abraman, Associação Brasileira de Metalurgia e Materiais – ABM, Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT/Certificadora, Centro de Tecnologia do Senai-RJ de Solda, Fundação Brasileira de Tecnologia da Soldagem – FBTS, Instituto Brasileiro do Concreto – Ibracom e Sistema Senai de Certificação de Pessoas – SSCP.
- b. A certificação profissional de competências tácitas dos trabalhadores, pouco importando onde e quando foram adquiridas essas competências. Entre as principais experiências brasileiras desse tipo de certificação merecem destaque especial as seguintes: a certificação Petrobras/Sequi – Gerência de Certificação, Qualificação e Inspeção; a certificação profissional no Setor Financeiro, com ênfase especial para a certificação anbima – Associação Brasileira de Entidades dos Mercados Financeiros e de Capitais, e a Certificação CFP® do Instituto Brasileiro de Certificação de Profissionais Financeiros – IBCPF; a



Certificação de Dirigentes das Entidades Fechadas de Previdência Complementar – EFPC e os resultados obtidos pelo Instituto de Certificação dos Profissionais de Seguridade Social; a certificação profissional de trabalhadores na área de Tecnologia da Informação – TI; a certificação de profissionais de educação da Fundação Luís Eduardo Magalhães; o Sistema Nacional de Certificação para Trabalhadores da Construção Civil, em fase de implementação; e, finalmente, a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC do Ministério da Educação.

O auge dos sistemas informáticos de administração e de direção de empresas conduziu os especialistas a desenhar meta-ferramentas para organizar e assegurar certa coerência ao conjunto de programas informáticos que coabitam na organização.

NOVAS PERSPECTIVAS: O WORKFLOW E OS PAPÉIS PRODUTIVOS

O auge dos sistemas informáticos de administração e de direção de empresas conduziu os especialistas a desenhar meta-ferramentas para organizar e assegurar certa coerência ao conjunto de programas informáticos que coabitam na organização. Em 1987 (o mesmo ano da primeira norma ISO 9000) John Zachman desenvolve um marco conceitual e gráfico que propõe uma classificação do existente na empresa, para ajudar aos profissionais dos sistemas de informação a simular e conceber respostas articuladas e globais a partir dos processos empresariais (*business process*).

A área conceitual e metodológica delimitada pelo encontro entre os Sistemas de Gestão de Bases de Dados Relacionados (SGBDR), a Inteligência Econômica (IE) moderna e as normas de qualidade permite aos Sistemas de Informação (SI) das empresas uma evolução para o que atualmente é chamado de *Enterprise Architecture* (EA) e a “Urbanização”. Esses conceitos são definidos como uma maneira de melhorar a governança informática das empresas, e são apoiados claramente em diferentes representações gráficas (esquemas, mapas) da organização.

Assim, são visualizados os processos produtivos de bens e de serviços, as etapas de cada processo, as atividades específicas, os fluxos e a articulação de todos os componentes em busca de coerência e eficácia. A EA propõe uma redução substancial da complexidade da gestão dos processos e procedimentos da organização do trabalho. Entre outros, o modelo OSSAD (*Office Support Systems Analysis and Design*) (CEISAR, 2008) prevaleceu na Europa como referência e matéria de análise organizativa. É compatível com a ISO 9000 e é focalizado na identificação de processos, instruções e procedimentos. Os esquemas e mapas (representações gráficas) nesse contexto são de três tipos:

O **modelo abstrato** (ou modelização gráfica de processos) descreve os objetivos da organização, sem levar em conta os recursos existentes. Apresenta as funções da organização (que chamaremos macroprocessos: marketing, produção, finanças...) e o tipo de informação que é gerido em cada um dos processos (dados de mercado, contratos...). Toda grande função da empresa pode ser decomposta em subfunções ou subprocessos. O nível menor de decomposição de um processo é a atividade. A lógica das sequências (ou seja, a articulação entre atividades, subprocessos e processos) ainda não é levada em conta, nesse momento o mais importante é identificar as interações.

O **modelo descritivo** (ou modelização gráfica de procedimentos) descreve a organização física (oficinas, máquinas, escritórios, mobiliário...) e integra os procedimentos e a estrutura organizativa dos atores (hierarquia, funcionamento...). Os aspectos tecnológicos e de processo são descritos em forma de procedimentos e instruções, ou seja, a maneira de realizar as atividades, os papéis, as operações, os recursos (humanos e tecnológicos) e as facilidades. Este modelo descritivo gera três matrizes principais:

- A matriz gráfica de atividades e papéis (da qual são deduzidos os perfis de posto de trabalho e as competências)
- A matriz gráfica de circulação da informação (modelo de papéis, procedimentos, instruções e nexos)

A partir da matriz gráfica de atividades e papéis do modelo descritivo são deduzidos os perfis por competências



- A matriz de operações (sequência lógica de operações e tarefas que verifica a coerência da articulação entre todas as atividades)

O **modelo prescritivo** (ou modelização gráfica de instruções de trabalho) não é obrigatório, mas pode ser necessário para esclarecer as atividades e o conjunto de referências (procedimentos e instruções) de trabalho. No caso de aplicação deste modelo à certificação da qualidade, o modelo prescritivo permite a edição do manual de qualidade.

Mais além de suas representações gráficas, este modelo apresenta uma semântica particular que pode ser definida como uma “linguagem de transformação”. Trata-se de uma terminologia específica cujo objetivo é evitar que os conceitos e palavras do modelo sejam confundidos e dissolvidos na linguagem corrente da organização. Para “interpretar” os métodos derivados da EA há necessidade de reaprender uma terminologia aplicada.

A partir da matriz gráfica de atividades e papéis do modelo descritivo são deduzidos os perfis por competências, mas estes não estão baseados numa análise de postos de trabalho (Análise Ocupacional) ou do emprego (GPEC). Quando é elaborada esta matriz os postos ainda não estão definidos.

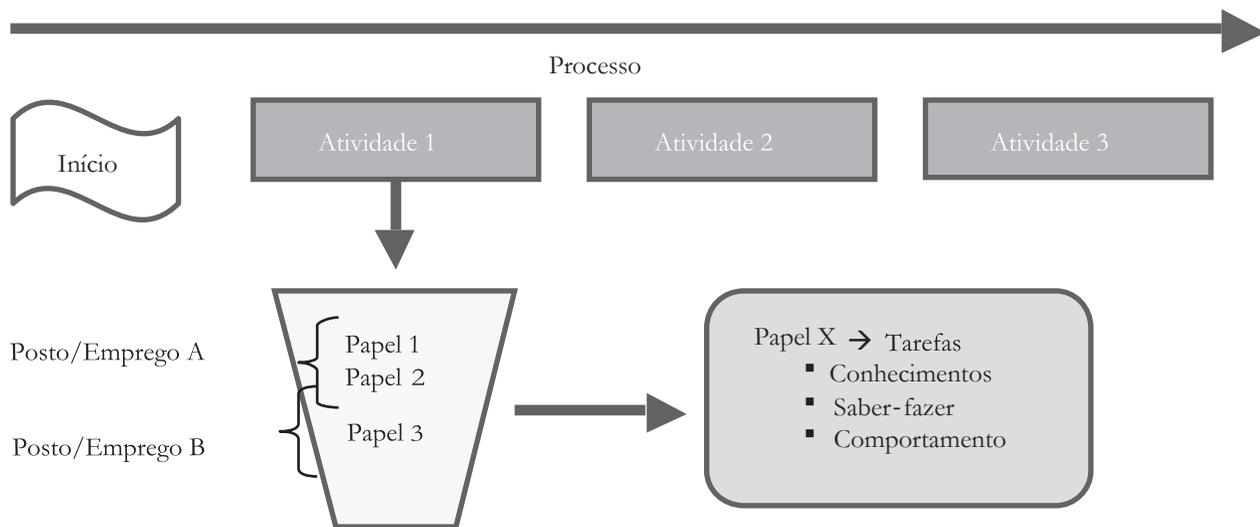


Figura 1: Da atividade à competência, outro ordenamento conceitual

Estamos trabalhando sobre uma linha de produção, sobre um processo global do qual vamos deduzir quais são os papéis que devem ser assumidos para que esse processo seja o mais eficaz possível e como as atividades devem ser articuladas entre si. O posto de trabalho ou o emprego não preexiste à análise, e o fato de partir do processo induz obrigatoriamente uma orientação para os resultados e os clientes.

Esse método – que foi criado inicialmente para desenhar programas informáticos de governança de empresas – nos presta um esclarecimento sumamente importante sobre os enfoques por competências. Os métodos clássicos da análise do trabalho chegam também a estabelecer os mapas de competências e a cartografia da empresa, mas somente ao final de um longo processo. Com o novo enfoque os mapas são o primeiro passo. A experiência já acumulada por atores como a AFDEC (Agência Francesa para o Desenvolvimento do Emprego e das Competências) demonstra que em relação às metodologias habituais o enfoque pelo *workflow* reduz substancialmente o tempo de definição dos perfis e permite a participação de todos, sem distinção de nível ou de hierarquia e sem necessidade de formação prévia. A concertação técnica multinível não depende da política social da empresa, pois é inerente à metodologia. Mas para chegar a esses excelentes resultados é necessário fundamentar certos conceitos-chave: as noções de “capacidade” e de “papel” são reabilitadas por esse enfoque porque se tornam eixos centrais da metodologia.

Assim, o papel é definido como o tipo de intervenção necessário para realizar uma atividade. A perícia na definição dos tipos de papéis constitui uma condição-chave de êxito (decisão, operação, controle...). Cada papel implica uma responsabilidade claramente estabelecida, e em vez de definir os postos a partir das atividades necessárias eles são definidos a partir dos papéis necessários, ou seja, das responsabilidades. Então, uma pessoa não está associada a um posto, senão a uma série de papéis produtivos. Essa visão permite uma flexibilidade muito grande quando se trata de substituir alguém ou definir os empregos. Cada papel necessita uma série de capacidades que vamos associando às competências. Assim, definimos as capacidades como aptidões demonstradas e as competências como capacidades socializadas especificamente. A competência é entendida aqui como a capacidade de realizar corretamente uma atividade, e a macrocompetência como a capacidade de realizar corretamente um papel. Nesse caso, o *Management* se transforma em uma atividade de direção e de dinamização dos papéis e das atividades. A partir desses elementos podem ser definidos os perfis por competências, retomando procedimentos clássicos.

Para implementar um enfoque desse tipo nas empresas recomenda-se com insistência o uso de uma lógica de descobrimento, de inovação, de autoconstrução de novos saberes compartilhados. Uma forma de pedagogia real individual e coletiva. A noção de equipe será reforçada e a interdependência operacional esclarecerá a necessidade de coordenação e controle, enfocando naturalmente todos os esforços feitos em prol dos resultados e clientes.

REFERÊNCIAS

- AGYRIS, C.; SCHON, D. **Organisational learning: a theory of action perspective**. Boston: Addison Wesley, 1978.
- ARMSTRONG, M. **Armstrong's handbook on human resources management practice**. London: Kogan Page, 2009.
- ARMSTRONG, M.; CUMMINS, A. **Valuing roles: how to establish relative worth**. London: Kogan Page, 2011.
- BOYATZIS, R. E. **The competent manager: a model for effective performance**. New York: John Wiley & Sons, 1982. Disponível em: <<http://books.google.com/books>>.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. **CBO: classificação brasileira de ocupações**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mtecebo.gov.br/cbsite/pages/saibaMais.jsf>>. Acesso em: jun. 2012.
- CEISAR. **Business process modeling: white paper**. Paris: École Centrale, 2008.
- CELIS CARVAJAL, Lucero. **Las incompetencias de los modelos de gestión humana basados en competencias**. Gestipolis.com, 8 feb. 2010. Disponível em: <<http://www.gestipolis.com/organizacion-talento/incompetencias-modelos-gestion-humana-competencias.htm>>. Acesso em: 24 maio 2011.
- COHENDET, P.; LLERENA, P.; SIMON, L. The innovative firm: nexus of communities and creativity. **Revue d'Économie Industrielle**, Paris, v. 129-130, n. 1, p. 139-170, 2010.
- CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. **L'acteur et le système**. Paris: Seuil, 1977.
- DEJOURS, Christophe. **Travail, usure mentale**. Paris: Bayard, 2000.
- DIETRICH, A. **Le management des compétences**. Paris: Viubert, 2008. p. 1-25.
- DIETRICH, A.; GILBERT, P.; PIGEYRE, F. **Management des compétences**. Paris: Dunod, 2010.
- DONNADIEU G. Stratégies et politiques de rémunération. In: WEISS D. **Ressources Humaines**. Paris: Editions de l'Organisation 2005, pp. 325-384.
- FOUCAULT, Michel. **Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines**. Paris: Gallimard, 1966.
- HULL, Clark L. **Principles of behavior: an introduction to behavior theory**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1943.
- KUHN, Thomas. S. **La structure des révolutions scientifiques**. Paris: Flammarion, 1983.
- MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**, Washington, DC, v. 28, n. 1, p. 1-14, 1973.

MCCLELLAND, D. C.; LITWIN, G. **A brief scoring manual for achievement motivation**. Boston: McBer, 1967.

MERK, B.; SUTTER, P. E. **Gestion des compétences: la grande illusion**. Bruxelles: De Boeck, 2009.

MERTENS, Leonard. **Implementing competency-based HRM: job description, staff selection, performance appraisal and certification**. Torino: OIT, 2010.

PARLIER M. **Gérer les compétences en PME**. Enseignements tirés des expériences de 11 entreprises. Editions de l'ANACT, coll. Etudes et Documents., 2005.

OHIO STATE UNIVERSITY. **Introduction to DACUM**. Columbus, 1995.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Análise qualitativa do trabalho, avaliação e certificação de competências**. Brasília, 2002.

RONDIER, Maïlys. **A. Bandura: auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle**. Paris : Éditions De Boeck Université, 2003.

ROWLAND, T.; MCGUIRE, C. **The development of intelligent behavior in Robert W. White**. Austin: Texas University, 1967.

SCHWARTZ, Yves. Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. **Revue @ctivités**, v. 4, n. 2, 2007.

SENAI. **Sistema de certificação de pessoas**. Brasília, 2005.

SIMON, H.; NEWELL, A. **Human problem solving**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1972.

STEFFEN, Ivo. **A Certificação profissional e de pessoas: relato de algumas experiências brasileiras**. São Paulo: Érica, 2010.

UZAN, O.; CONDOMINES, B. Coordination, management et RSE, au cœur de la quête managériale du changement perpétuel. **Cahiers de Recherche PRISM-Sorbonne**, Paris, p. 10-13, 2009.

WEISS, Dimitri. **Ressources humaines**. Paris: Editions d'Organisation, 2005. p. 326-355.

WERF, Karel van Der. **Desarrollo sistemático e instruccional de un curriculum: Explicación General**. OIT. INATEC. Gobierno de los Países Bajos. Nicaragua, 1999.

WHITE, Robert W. Motivation reconsidered: the concept of competence. **Psychological Review** : Elsevier, v: 66, Issue: 5, 1959 p.297-333.

ZACHMAN, John. A framework for information systems architecture. **IBM Systems Journal**, v. 26, n. 3, G321-5298, 1987.

ABSTRACT

Gerardo Capano; Ivo Steffen. **The evolution of competency models in business**.

The approaches geared towards achieving competency in business have given rise to concern for over 30 years, which means that the subject is not new but still considered important, given the advantages that businesses may obtain. With the end of mass production, business must integrate competency requirements in all jobs. Job posts are broken into activities, but there is a moment in which activity becomes inefficient, so the company starts thinking about developing competencies. The analysis of work functions has developed in the same measure, and if in the beginning jobs were studied in a static manner, today they are analyzed dynamically. Recent methodologies are based upon work flow activity approaches.

Keywords: Competence. Professional Profile. Occupational and Functional Analysis. Dacum. Workstation. Employment. Professional and Personal Certification. Provisional Management of Employment.

RESUMEN

Gerardo Capano; Ivo Steffen. **La evolución de los modelos de gestión por competencias en las empresas**.

Los enfoques de la competencia en la empresa nos preocupan desde hace ya treinta años, es decir que el tema no es nuevo y sin embargo, sigue teniendo una gran importancia por las ventajas que pueden ser obtenidas por la empresa. Con el final de la producción en masa, la empresa debe integrar exigencias de competitividad en todos los puestos de trabajo, las funciones se descomponen en actividades, pero también llega el momento en que la unidad actividad resulta insuficiente y entonces la empresa se aproxima a las competencias. Las prácticas de análisis del trabajo evolucionan de la misma manera y si al principio el puesto de trabajo era estudiado de manera estática, actualmente se analizan las situaciones de trabajo de manera dinámica. Las metodologías más recientes se apoyan en un enfoque por flujos de actividad.

Palabras clave: Competencia. Perfil profesional. Análisis ocupacional y funcional. Dacum. Estación de trabajo. Empleo; Certificación profesional de las personas. Administración provisional del empleo.



A SEGUNDA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE CURSOS A DISTÂNCIA E OS ATRIBUTOS DO SABER FAZER

Gianna Oliveira Bogossian Roque¹

Marcus Vinícius de Araújo Fonseca²

Gilda Helena Bernardino de Campos³

Resumo

O crescimento acelerado da oferta de cursos superiores na modalidade a distância, nos últimos anos, impõe a necessidade de se repensar os critérios e os indicadores de qualidade a serem utilizados na sua avaliação. Nesse cenário de mudanças econômicas, sociais, culturais e tecnológicas que se faz presente é imperioso que tais indicadores estejam em consonância com os Projetos Político-Pedagógicos das Instituições de Ensino Superior, porém alinhados ao chamado Ambiente 21. Este artigo propõe dimensões para verificação da qualidade que remetem para a consistência da formação do indivíduo, o que envolve aspectos relacionados à infraestrutura dos cursos, mas, sobretudo, critérios que apontem para a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos pelo corpo discente, uma vez que não é a informação que gera a inovação, e sim o conhecimento construído a partir dela. Para isso, o processo de desenvolvimento de cursos na modalidade a distância que contempla as fases de concepção, planejamento, produção, mediação e avaliação precisa ser revisto. A estratégia usada por tais cursos, seus sistemas de atividades e interfaces e ações têm, por obrigação, o olhar para a sociedade, o pensar pela perspectiva da instituição de ensino e o sentir pelo viés do indivíduo.

Palavras-chave: *Educação a Distância. Qualidade. Inovação. Conhecimento. Planejamento.*

INTRODUÇÃO

O termo “apagão de mão de obra” vem sendo utilizado para sinalizar a carência de profissionais qualificados e preparados para as novas demandas do mercado de trabalho. Esta questão coloca em xeque as competências e as habilidades desenvolvidas nos cursos de ensino superior e técnico ofertados, e traz à tona

reflexões sobre sua qualidade, já que são, na grande maioria, os responsáveis pela formação do cidadão para o mercado de trabalho.

Sabe-se que a vantagem competitiva de um país depende principalmente da qualidade da formação de seus cidadãos. É notório, também, que o Brasil possui menos de 12% dos jovens entre 18 e 24 anos inseridos em um curso de nível superior, índice este menor que outros países da América Latina. A meta do Governo – segundo o Plano Nacional de Educação (PNE) –, para o ano de 2011, era que 30% dos jovens dessa faixa etária estivessem matriculados em algum curso de nível superior (BRASIL, 2001).

Nesse cenário, a Educação a Distância (EAD) tem sido apontada como uma alternativa para a oferta de cursos superiores, com qualidade, a um número grande de indivíduos que buscam não só a inserção no mercado de trabalho mas, sobretudo, o aperfeiçoamento da sua formação inicial. Tanto o governo brasileiro como a iniciativa privada têm feito investimentos nos cursos superiores oferecidos na modalidade a distância, aumentando, da mesma forma, o número de vagas e de cursos oferecidos.

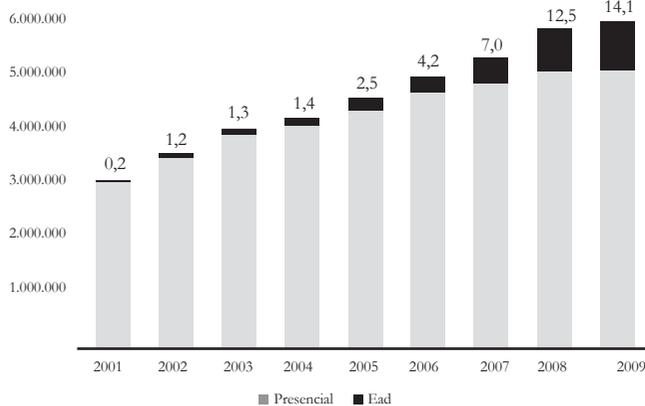
¹ *Doutoranda em Engenharia de Produção pela COPPE/UFRJ, Mestre em Informática pelo IM/NCE/UFRJ, Graduada em Engenharia Civil pela UERJ, Especialista em Análise, Projetos e Gerência de Sistemas pela PUC-Rio. Coordenadora de Avaliação e Acompanhamento da Central de Educação a Distância – PUC-Rio. E-mail: gianna@ceead.puc-rio.br*

² *Doutor em Engenharia pela Escola Politécnica da USP, Mestre em Ciências na COPPE/UFRJ, Graduado em Engenharia Química, Professor e pesquisador do Instituto de Química da UFRJ e do Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ. E-mail: vfonseca@pep.ufrj.br*

³ *Doutora em Engenharia de Produção pela COPPE/UFRJ, Mestre em Educação pela UFRJ, Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora assistente do Departamento de Educação da PUC-Rio. Coordenadora da Central de Educação a Distância – PUC-Rio. E-mail: gilda@ceead.puc-rio.br*

Recebido para publicação em: 09.02.2012.

Segundo o Censo de Educação Superior 2009 (INEP, 2010), os cursos de graduação daquele ano tiveram um aumento de 13% em relação a 2008, sendo que os na modalidade a distância aumentaram 30,4% – enquanto os presenciais, 12,5% (Gráfico 1).



Fonte: INEP (2010)

Gráfico 1 – Evolução do número de matrículas de graduação por modalidade de ensino.

A questão que se apresenta é como definir indicadores para a avaliação da qualidade da formação dos indivíduos frente às mudanças econômicas, sociais, culturais e tecnológicas que vêm se estabelecendo na sociedade do conhecimento, uma vez que os programas de cursos superiores não podem estar à margem de tais transformações. Esses indicadores devem estar em consonância com os Projetos Político-Pedagógicos da IES, porém alinhados ao chamado Ambiente 21. Segundo Fonseca (2006), no Ambiente 21 é a habilidade dos sujeitos em inovar que promove o sucesso das instituições.

A avaliação da qualidade da educação do ensino superior, na modalidade a distância e nesse novo cenário, é a proposta deste artigo.

O CONHECIMENTO E A INOVAÇÃO NO PROCESSO PRODUTIVO

As transformações – no âmbito da economia e dos processos produtivos – são percebidas em algumas tendências



no Ambiente 21 é a habilidade dos sujeitos em inovar que promove o sucesso das instituições.

socioeconômicas que têm causado reflexos na Educação. Entre elas: o uso cada vez mais frequente das TICs, sobretudo a Internet; a modificação do comportamento dos indivíduos e sua relação com o mundo e com sua vida social e profissional; o requerimento, pelo mercado de trabalho em um mundo globalizado, de profissionais com novas competências e habilidades – flexibilidade, disposição para mudanças e tomada de decisão. Essas competências são hoje consideradas essenciais ao exercício pleno da cidadania.

A produção do novo aparece como questão essencial para a ciência econômica na medida em que implica a inserção do aleatório, da incerteza e do desequilíbrio no cerne da atividade produtiva. A invenção e a inovação ascendem à posição de elementos fundamentais para o sucesso econômico de empresas, sistemas produtivos, regiões e países, implicando novas demandas para as políticas públicas (COCCO; GALVÃO; SILVA, 2003, p. 11).

A necessidade de se manter no mercado leva indivíduos a buscarem cada vez mais uma constante atualização dos seus conhecimentos, gerando reflexos na educação e, particularmente, na Educação Superior.

A educação superior contribui simultaneamente para: a) o desenvolvimento econômico, cultural e social; b) a promoção de valores e de ética compartilhados, que constituem o fundamento da coesão social e da construção de uma nação; e c) o progresso da carreira pessoal e do desenvolvimento dos indivíduos. Serve, portanto, tanto aos indivíduos, que têm o direito de acessá-la, na base do seu mérito, como à sociedade em conjunto, mediante seu papel crescente como fator do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2003, p. 116).

Com o crescimento da oferta de cursos superiores, sobretudo aqueles na modalidade a distância, e a importância da inovação para a economia, faz-se necessário refletir sobre que conhecimentos estão sendo construídos pelos alunos nos programas de educação superior a distância, uma vez que não é a informação que gera a inovação, mas sim o conhecimento construído a partir dela. Nesse sentido, é importante reconhecer que é indispensável saber separar a informação daquilo em que ela está atrelada. É dessa forma que se constrói o conhecimento novo, que remete à inovação.

Para Guile (2008), a pressão das universidades na adequação dos currículos à economia do conhecimento leva a um *dilema pedagógico*.

Os alunos oscilam entre ter de concentrar sua atenção em especificações de programas claramente definidas com base nas disciplinas do conhecimento ou dividir sua atenção em inúmeras aptidões, a fim de se envolver e responder às formas heterogêneas de conhecimento atualmente aceitas no ensino superior (GUILLE, 2008, p. 632).

Em relação às distintas percepções sobre o conceito de conhecimento, Guile (2008) traz ao lume as ideias de diferentes autores, entre eles Bell (1974 *apud* GUILLE, 2008), que enfatiza a importância do conhecimento teórico nas sociedades industriais como principal fator da produção. Já Castells (1996 *apud* GUILLE, 2008) foca a questão do conhecimento “global” e “em rede”, concentrando-se no impacto do uso das tecnologias na

● ● ●

*o conhecimento, associado à
imaginação, constitui o principal
fator de produção no novo sistema de
criação de riqueza*

● ● ●

sociedade do conhecimento. Gibbons *et al.* (1994 *apud* GUILLE, 2008) e Nonaka e Takeuchi (1995 *apud* GUILLE, 2008) entendem que é o conhecimento tácito, e não o codificado, que fornece às empresas as capacidades particulares que lhes atribuiriam vantagem competitiva na economia global.

Para Fonseca (2006), o conhecimento, associado à imaginação, constitui o principal fator de produção no novo sistema de criação de riqueza, e afirma:

A revolução de conhecimento que vem sendo testemunhada por nossa Sociedade, depois de promover profundas mudanças econômicas, técnicas e sociais, está forçando as empresas a operar de maneiras radicalmente novas e continuamente variadas.

Ainda segundo Fonseca (2006), tanto o conhecimento como a informação dizem respeito ao significado, porém o primeiro, ao contrário da segunda, é função de uma atitude, perspectiva ou intenção e está relacionado à ação.

A informação e o conhecimento, considerados como produtos econômicos, são hoje mais importantes que qualquer outro produto da Era Industrial. É fundamental visualizar como o conhecimento e seus ativos operam e se manifestam, para que se possa entender a relação entre informação, conhecimento, tecnologia, mercado, inovação e competitividade.

Guile (2008) sinaliza para as implicações dessas questões na educação, sobretudo nas políticas e práticas educacionais, e alerta para a necessidade de uma adequação dos currículos das universidades, uma vez que o ensino superior é visto como o foco da economia do conhecimento. Esse ajuste se baseia nas diferentes concepções do conhecimento incorporadas à política educacional: a tradicional, a utilitária e a pós-moderna (GUILLE, 2008, p. 631)

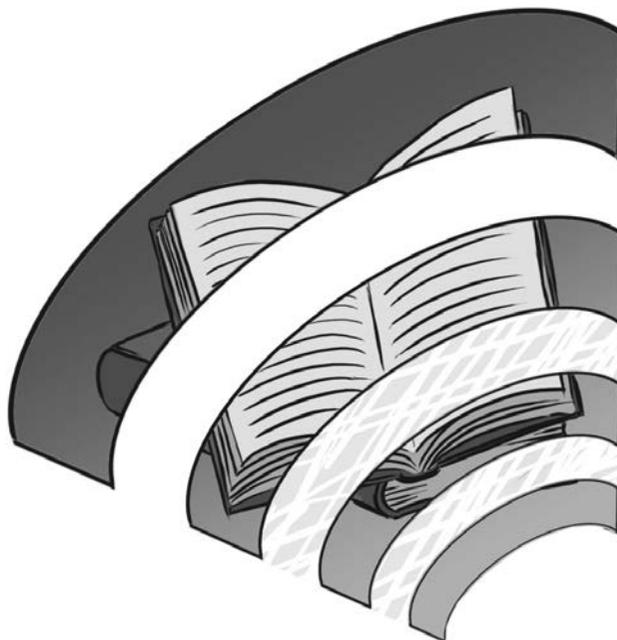
- Concepção tradicional – baseada nos conhecimentos científico e literário que integram um *corpus* de conhecimentos fundamentais e que devem fazer parte do currículo a ser transmitido pelas universidades. Apoia-se, também, na percepção de que as disciplinas e o método científico constituem a única base para a realização de pesquisas.
- Concepção utilitária – concebe o conhecimento como meio para um fim. O currículo universitário é considerado como uma contribuição à realização da *forma de sociedade* particular desejada pelos formuladores de políticas, ao passo que a pesquisa é vista como amparo ao crescimento da industrialização.

- Concepção pós-moderna – baseia-se na ideia de que o mundo e o conhecimento são sempre um produto de diferentes pontos de vista ideológicos. Para os pós-modernos, qualquer currículo baseado nas concepções tradicionais e utilitárias se fundamenta em pressupostos essencialmente arbitrários sobre conhecimento e cultura.

Essas questões, que refletem a dicotomia entre formar para a vida e formar para o mercado – e que estão relacionadas à empregabilidade –, instigam pesquisadores, preocupados com a qualidade da educação, a debater sobre as mudanças econômicas, tecnológicas, sociais e culturais pelas quais têm passado a sociedade.

Para Bernheim e Chauí (2008), empregabilidade diz respeito à capacidade e à flexibilidade do indivíduo em responder às necessidades dos setores da sociedade, além de a sua formação estar vinculada à pertinência da educação superior, que precisa ser adequada à natureza mutável do mundo do trabalho. O paradoxo entre a qualificação educacional, como estratégia de desenvolvimento de uma nação, e sua capacidade de absorção no mercado corresponde a uma importante controvérsia.

A discussão que se apresenta, portanto, é definir indicadores de qualidade de cursos superiores, de forma a promover o atendimento do corpo discente no que se refere às condições adequadas para a construção, a gestão e a transferência do conhecimento em cada um dos cursos. Não se trata de formar profissionais para o mercado sob uma visão estritamente neoliberal – nem de transformar a educação em uma *commodity* ou um modelo de negócio. Deseja-se formar o indivíduo para a vida e para a sua realização pessoal, levando-se em consideração as demandas da Sociedade.



■■■■■

Com o crescimento acelerado da oferta de recursos na modalidade a distância, percebe-se uma preocupação cada vez maior com a questão da qualidade

● ● ●

QUALIDADE E EDUCAÇÃO: OS DOIS LADOS DA MESMA MOEDA

Com o crescimento acelerado da oferta de cursos na modalidade a distância, percebe-se uma preocupação cada vez maior com a questão da qualidade, que é responsável pelos estudos e definições de critérios e indicadores. Estes últimos buscam a adoção de práticas voltadas para o aprimoramento dos cursos que, por sua vez, são verificadas por meio das avaliações.

De maneira geral, entende-se a avaliação como um mecanismo de retroalimentação que se inicia com o planejamento estratégico do curso, com a subsequente tomada de decisão sobre os dispositivos didáticos e avaliativos. Sua conclusão ocorre com a análise final da trajetória e as possíveis correções de rumo. Desse modo, é fundamental que a instituição tenha claro quais são seus valores, missão, visão e objetivos institucionais, de forma a elencar seus indicadores de qualidade e perseguir-los no processo avaliativo, uma vez que cultura é uma soma de três parcelas: recursos, processos e valores.

Ao trabalhar com o planejamento e a produção de cursos em EAD, é preciso considerar dois loci de avaliação: o do curso e o do aprendiz. Tanto a avaliação do curso como a da aprendizagem estão fundamentadas por pressupostos teóricos e filosóficos que subjazem o entendimento de ensino-aprendizagem e de conhecimento, além de estarem comprometidas com a garantia do “controle de qualidade” do processo de desenvolvimento de todas as etapas do curso.

Não há como chegar à qualidade sem educação, bem como não será educação aquela que não se destinar a formar o sujeito histórico crítico e criativo. (DEMO, 2007, p. 16)

Para Demo (2007) existem dois tipos de qualidade: a formal e a política. A primeira consiste na habilidade de manejar instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento e é traduzida como a arte de descobrir. Já a qualidade política consiste na participação do indivíduo, relacionando-se a fins, valores e conteúdos. Está

relacionada à competência do indivíduo em termos de se fazer e de fazer história.

Desse modo, para o autor a qualidade formal seria o meio, enquanto a política seria o fim, ressaltando que as duas se completam em um único conceito de qualidade.

O desafio de democratizar a universidade pode ser equívoco charmoso quando implica abaixar exigências formais, para que a mediocridade também aí se aloje (DEMO, 2007, p.71).

Para Martínez (2010), o conceito de qualidade está relacionado a dois enfoques: o moderno e o pós-moderno. O primeiro diz respeito à ordem, à padronização e à certeza. Tem um caráter de objetividade e quantificação, e sua verificação é técnica e não política. Já o enfoque pós-moderno está relacionado às incertezas, à multiplicidade de verdades, a conceitos históricos variados. A verificação da qualidade, nesse caso, é um processo dialógico tal que o bom e o melhor não são universais, são contextualizados.

Percebe-se, portanto, que o termo *qualidade* é polissêmico e seus diferentes significados variam de acordo com o meio no qual é aplicado, ou sobre qual produto está referenciado, ou qual o ambiente que está sendo focado.

REFLETINDO SOBRE INDICADORES DE QUALIDADE

No que diz respeito, especificamente, à educação a distância verifica-se uma tendência a privilegiar alguns indicadores de qualidade, sobretudo a formação dos tutores; a infraestrutura da instituição de ensino superior; a qualidade do material didático; e a obrigatoriedade de encontros presenciais.

Para o Ministério da Educação (MEC), um projeto de curso superior na modalidade a distância deve possuir um forte compromisso institucional, a fim de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica, para o mundo do trabalho, e a dimensão política, para a formação do cidadão.

O documento *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância* (BRASIL, 2007) evidencia que, para dar conta dessas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político-Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais:

- concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- sistemas de comunicação;
- material didático;
- avaliação;
- equipe multidisciplinar;
- infraestrutura de apoio;
- gestão acadêmico-administrativa;
- sustentabilidade financeira.

A partir desses tópicos, no entanto, não é possível definir indicadores de qualidade que permitam verificar se os programas promovem ou não inovações que sejam percebidas pelo corpo discente e que ocasionem transformações nas suas vidas profissionais e pessoais.

Desse modo, faz todo sentido buscar outros indicadores, além daqueles relacionados à infraestrutura e à gestão dos cursos, que sinalizem um conjunto de ações e atividades necessárias à garantia da qualidade dos cursos.

É preciso incluir outras dimensões que remetam à consistência da formação do indivíduo, como:

- construção de conhecimento não apenas disciplinar, mas, sobretudo, contextualizado com a prática;
- relevância e pertinência do conhecimento, das competências e das habilidades adquiridas com a realidade da sociedade atual;
- uso eficiente da tecnologia, e não apenas de forma instrumental.

A Consistência da Formação está relacionada a dois fatores: Confiabilidade e Aplicabilidade. Cada um deles, por sua vez, é subdividido em duas dimensões: Confiabilidade – segurança e credibilidade; Aplicabilidade – pertinência e relevância.

O fator *confiabilidade* avalia a capacidade da instituição em prestar o serviço de forma correta, segura e cuidadosa. Além disso, pesquisa o grau de confiança dos alunos no curso oferecido. Esse fator está relacionado às questões de infraestrutura, e evidencia as dimensões avaliadas pelos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância determinados pelo MEC, que indicam estratégias de operacionalização dos cursos.

O fator confiabilidade avalia a capacidade da instituição em prestar o serviço de forma correta, segura e cuidadosa



Já o fator *aplicabilidade* diz respeito à aplicação, pelo corpo discente, dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso na sua vida social e profissional e evidencia a necessidade de inovar e agregar valor aos processos educacionais. Esse fator possui as seguintes dimensões avaliativas:

- **Coerência entre conhecimento teórico e prático** – Construção de conhecimento não apenas disciplinar, mas sobretudo contextualizado com a prática.
- **Relevância social do conhecimento** – Diz respeito à importância e à construção do conhecimento científico e socialmente relevante para a formação de sujeitos ética e tecnicamente competentes. Inclui: relevância social da produção científica; valor dos conhecimentos produzidos para a sociedade e os efeitos causados no desenvolvimento social e econômico das populações para as quais são gerados.

- **Pertinência** – Diz respeito à apropriação do conhecimento, aos valores sociais por ele produzidos, selecionados e transmitidos, em cumprimento das expectativas da sociedade que se pretende construir.
- **Formação humana integral** – Compreende as dimensões técnicas, éticas, estéticas e políticas que constituem a realidade do ser humano em seus processos de vida pessoal e social. Esse indicador se reflete na empregabilidade do indivíduo.
- **Fluência Tecnológica** – Está relacionada não só ao conhecimento das TICs, mas à habilidade na criação e na busca semântica da informação e à questão da autoria. Inclui as seguintes dimensões:
- **Reflexão crítica do uso da tecnologia** – Preparar alunos, cidadãos e uma força de trabalho capazes de utilizar as novas tecnologias para apoiar seu desenvolvimento social e melhorar sua produtividade.
- **Criação em rede** – Apoiar os alunos no desenvolvimento das habilidades de criação do conhecimento e do aprendizado contínuo e reflexivo, e na elaboração de comunidades de conhecimento com base nas TICs.
- **Busca semântica** – Utilizar criticamente os recursos de rede.
- **Autoria** – Oferecer uma formação que não só promova o acesso às tecnologias de informação e comunicação, mas sobretudo aos *softwares* que potencializem a autoria e a habilidade de construir ambientes virtuais, como *blogs*, *wikis*, *softwares* livres, entre outros.

Além das questões da infraestrutura relacionadas ao fator *confiabilidade*, é fundamental avaliar um curso superior também em função da adequação dos conhecimentos adquiridos pelos egressos e sua efetiva aplicação na vida profissional, à luz da complexidade do mundo no qual se vive.

[...] o ensino superior torna-se um processo de implantar nos alunos pelo menos os mecanismos de apoio e as capacidades criativas da melhor forma. Na verdade, o que importa é continuar e, de preferência, “agregar valor” ao mundo (BARNETT, 2005. p. 102).

PLANEJAMENTO DE PROJETOS DE EAD

Com a preocupação na qualidade – e entendendo esse quesito na perspectiva da *consistência da formação* – é necessário pensar um modelo pedagógico coerente, que atenda às demandas da Sociedade e do corpo discente no que se refere à criação de condições que promovam a construção do conhecimento.

O processo de desenvolvimento de cursos na modalidade a distância compreende algumas etapas, tendo, porém, como foco uma intencionalidade pedagógica que remete para a qualidade desejada. Entre as etapas de desenvolvimento estão a *concepção*, o *planejamento*, a *produção*, a *mediação* e a *avaliação*.

A *concepção* de um curso envolve a identificação dos objetivos e das diretrizes do projeto a serem desenvolvidas. Andriole (*apud* CAMPOS; ROQUE; AMARAL, 2007) propõe um método baseado na premissa de que sem requisitos muito bem especificados, sem definições e um *design* acurado dos cursos não há

como desenvolver e nem proceder a futuras avaliações. Essas condições precisam ser explicitadas a partir da intencionalidade e da funcionalidade do curso. A análise do requisito de intencionalidade procura identificar as razões pelas quais um curso é oferecido, buscando-se conhecer o público-alvo, uma vez que o foco do curso deve ser sempre o aluno. Essa exigência vai justificar o tempo despendido, o investimento necessário, como os objetivos vão ser alcançados e a garantia da implementação em tempo hábil. Já a funcionalidade aponta para todos os dados que serão necessários para o *design* didático do curso. Portanto, a funcionalidade vai referir-se aos objetivos do curso, competências a serem desenvolvidas pelo corpo discente, formas de interação, estratégias pedagógicas, entre outros.

Na fase de *planejamento* é preciso definir uma estratégia, baseada na missão e na visão da instituição, que aponte para as ações a serem realizadas na fase de produção dos cursos.

Na era da globalização, do digital e da Internet, a estratégia continua mais importante que nunca: sobrevive quem tem melhor estratégia, sejam empresas ou pessoas. [...] toda estratégia deve estar disciplinada, centrada na idéia de valor. Valor traduz o que você está disposto a pagar por algo. Tem a ver com percepção. Portanto, é uma noção que incorpora subjetividade e que envolve muitas dimensões (FONSECA, 2003, p. 2).

A estratégia deve perseguir a qualidade do curso, qualidade essa voltada para a consistência da formação, que contempla os fatores *confiabilidade* – no curso e na instituição – e *aplicabilidade* dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Esse foco deve nortear o processo de desenvolvimento do Sistema de Atividades – voltado para dentro da instituição e que dará respaldo à estratégia –, do Sistema de Interface, que traduz para fora da instituição os objetivos e metas definidos, e das Ações, que buscam o atendimento das demandas dos alunos (Figura 1).



Fonte: Fonseca (2003, p. 9).

Figura 1 – Estratégias, Sistema de Atividades, Sistema de Interface, Ação.

Os produtos e serviços a serem desenvolvidos e que dão suporte ao curso integram o Sistema de Atividades. Este

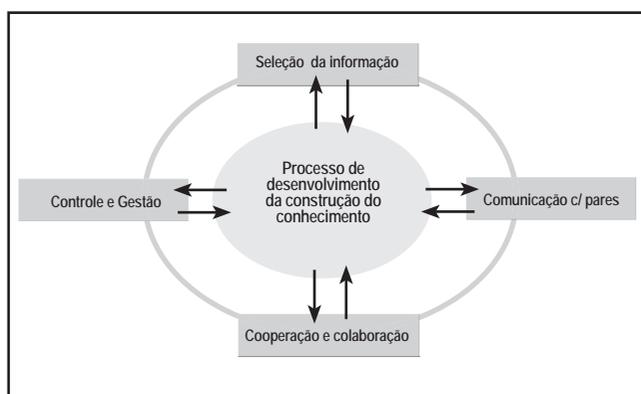
compreende a *fase de produção*, em que devem ser observados os indicadores de qualidade que remetam para a consistência da formação, sobretudo o fator *confiabilidade*. Os produtos e serviços compreendem: elaboração do material didático; estruturação de um serviço permanente de apoio ao aluno, tanto virtual como presencial – por meio da infraestrutura nos polos; garantia de acessibilidade; desenvolvimento de um sistema de avaliação, tanto do curso como da aprendizagem, e de um sistema de gestão acadêmico-administrativa; atuação competente do corpo docente, composto pelos mediadores pedagógicos, tutores presenciais e professores conteudistas, entre outros. Importante ressaltar que tanto os produtos como os serviços a serem desenvolvidos devem ser pensados e analisados segundo os valores do cliente (FONSECA, 2003), no caso dos cursos a distância, o corpo discente.

O grande desafio para a equipe de desenvolvimento de cursos a distância está em elaborar interfaces diferenciadas, que possam ser representadas por meio da web



O Sistema de Interface, que explicita os objetivos e metas definidos na estratégia, também é idealizado na *fase de produção* do curso. Esse sistema deve, da mesma forma, atender aos critérios de qualidade que compõem o fator *confiabilidade*. Nesse sistema se integram: o desenvolvimento de uma estrutura pedagógica diversificada, que abranja os diferentes estilos de aprendizagem; uma forte utilização da aprendizagem colaborativa; a garantia da interatividade, por meio de diferentes canais de comunicação, incluindo formas de interação formais e informais e a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem; o uso efetivo das redes; o estímulo à formação de uma comunidade de prática. Em outras palavras, o sistema de interface deve estabelecer as estratégias educacionais, comunicacionais e tecnológicas do curso. O grande desafio para a equipe de desenvolvimento de cursos a distância está em elaborar interfaces diferenciadas, que possam ser representadas por meio da *web* e que atendam aos princípios pedagógicos e comunicacionais selecionados para a sua elaboração (Figura 2).

Finalmente, as Ações, que representam aquilo que o aluno vê, experimenta e aprende! Elas devem ser estabelecidas de forma a assegurar o atendimento à demanda dos alunos no que diz respeito às condições adequadas para a construção de



Fonte: Campos; Roque; Amaral (2007).

Figura 2 – Processo de desenvolvimento de curso.

conhecimento disciplinar e tácito, ou seja, contextualizado com a prática profissional. Essas ações, exercidas tanto pelo próprio corpo discente como por aqueles que realizam a mediação do curso, ou seja, os mediadores pedagógicos, devem garantir o atendimento aos indicadores de avaliação da qualidade do curso explicitados neste artigo, sobretudo aqueles relacionados ao fator *aplicabilidade*. Para isso, é necessário propor e desenvolver atividades para o curso que tragam situações-problema práticas; incentivar a pesquisa e a produção científica que sejam relevantes para a sociedade, levando em consideração que o conhecimento é um processo de movimento e mudança; criação de atividades que compreendam as dimensões técnicas, éticas e políticas, pois estas constituem a realidade do ser humano em seus processos de vida pessoal e social; propor atividades que desenvolvam competências gerais e específicas – entendendo competência como a capacidade de o indivíduo mobilizar recursos cognitivos (conhecimento, habilidade, atitude) em situações práticas da vida real; desenvolver atividades que promovam a fluência tecnológica, relacionada não só ao conhecimento das tecnologias de informação e comunicação, mas sobretudo à habilidade na criação e na busca semântica da informação, autoria, coautoria e o incentivo à construção do conhecimento produzido em rede.



necessário propor e desenvolver atividades para o curso que tragam situações-problema práticas; incentivar a pesquisa e a produção científica que sejam relevantes para a sociedade.

Nessa nova sociedade, ser uma empresa que se preocupa com a qualidade de seus processos, produtos, sistemas de atividades e de interface no desenvolvimento de suas ações significa ser uma empresa que tem na gestão do conhecimento e da inovação o elo de valor no Ambiente 21 (FONSECA, 2006, p. 52).

Fica, dessa forma, evidenciada a importância das fases de *mediação* e de *avaliação* no processo de desenvolvimento de cursos a distância. Estas devem visar ao bom andamento do curso e promover a segurança do corpo discente no seu processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é fundamental que as instituições de ensino criem uma estrutura que atue de forma sistemática, contínua e formativa, em um processo permanente e incluyente, o que requer intervenções diferenciadas. Esse procedimento exige um grau de flexibilidade que possibilite ajustes necessários, a fim de atender às demandas do público-alvo. Perseguir a qualidade de cursos a distância, portanto, é um desafio em função da complexidade de atores envolvidos e da própria característica do curso, como a separação física entre o aluno, a instituição e o docente. É fundamental ter uma atenção constante a fim de minimizar e solucionar, com rapidez, desvios de percurso que possam comprometer a qualidade desejada.

Atender, acompanhar e informar, criar oportunidade de interação e/ou facilitar este processo entre o aluno e a instituição e/ou colegas e/ou professores, enfim, oferecer serviços de apoio aos alunos de maneira eficiente e organizada é uma questão fundamental. Este é o desafio com que se deparam as instituições de ensino que trabalham com EAD, as quais têm a tarefa de preparar alunos adultos, na maior parte das vezes inseridos no mercado de trabalho, com demandas claras e específicas (CAMPOS; ROQUE; AMARAL 2007, 2007, p. 13).

CONCLUSÃO

Não é tarefa simples pensar e planejar um curso que atenda aos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância do MEC, que se alinhe ao Projeto Político-Pedagógico, à missão e à visão das Instituições de Ensino Superior e que esteja engajado ao Ambiente 21, caracterizado pela aceleração das mudanças tecnológicas, das modificações de mercado e pela nova definição de valores.

É preciso, sim, pensar na infraestrutura que dá suporte ao curso; nos ambientes virtuais de aprendizagem que permitirão a comunicação e a interação entre os participantes do curso (aluno, professor, mediador pedagógico, coordenação); na formação do corpo docente, responsável pela elaboração do conteúdo do curso e pela mediação pedagógica; na qualidade do material didático do curso, que deve contemplar diversos recursos midiáticos; nas estratégias educacionais, comunicacionais e tecnológicas, que devem promover a construção do conhecimento em rede; na infraestrutura dos polos de apoio ao presencial em cursos de graduação a distância, que atendam aos alunos localmente, provendo-os com tutores presenciais, laboratórios, salas de aula e biblioteca. Mas é preciso, sobretudo, pensar na aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. É no contato com problemas e acontecimentos encontrados em situações reais

██████████

*A excelência competitiva de
qualquer curso na modalidade
EAD está, portanto,
irreversivelmente atrelada
a esse trinômio: Sociedade,
Organização, Indivíduo.*

██████████

que o conhecimento se transforma. É preciso que o curso tenha como foco de seu sistema de interface e de ações recursos que permitam aos alunos desenvolverem o *saber fazer*.

Nesse sentido, a estratégia de um curso na modalidade EAD, seus sistemas de atividades e interfaces e ações têm por obrigação o olhar para a Sociedade, o pensar pela perspectiva da Organização de ensino e o sentir pelo viés do Indivíduo, que constituirá o capital humano e fará o “existir” dessa Sociedade. A excelência competitiva de qualquer curso na modalidade EAD está, portanto, irreversivelmente atrelada a esse trinômio: Sociedade, Organização, Indivíduo (MAGALHÃES, 2010).

Uma Sociedade, seus Indivíduos e suas Organizações (o conjunto SOI) devem buscar a excelência em suas atitudes, ações e atividades. Isso é Excelência Competitiva. Assim, uma avaliação de um curso na modalidade EAD deve ser estruturada com base em cinco dimensões – tecnologia, processos, pessoas, parcerias e mercado –, que espelham as resultantes do alinhamento da organização de ensino, quais sejam, conhecimento, empreendedorismo e inovação.

Nossa proposição busca reduzir significativamente a enorme distância que separa o destino de um curso na modalidade EAD ser competitivo do desejo de tornar-se excelente. A adoção, por parte de sociedades, organizações de ensino e indivíduos, da abordagem aqui proposta é uma demanda que impera. Por quê? Pela sua obviedade já seria suficiente. Pela sua oportunidade demonstraria inteligência. Pela sua necessidade faria justiça com o correto e com o portador de futuro.

REFERÊNCIAS

BARNETT, R. **A universidade em uma era de supercomplexidade**. Tradução: Aurea Dal Bó. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005.

BERNHEIM, C. T.; CHAUÍ, M. S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da Conferência Mundial sobre Educação Superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, ago. 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2007.

CAMPOS, G. H. B.; ROQUE, G. O. B.; AMARAL, S. B. **Dialética da educação a distância**. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio, 2007.

COCCO, G.; GALVÃO, A. P.; SILVA, G. Introdução: conhecimento, inovação e redes de redes. In: COCCO, G.; GALVÃO, A. P.; SILVA, G. (Org.). **Capitalismo cognitivo**: trabalho, redes e inovação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 16.



FONSECA, M. V. A. Inovação nas organizações: tema portador de futuro. Rio de Janeiro, 2006. 52 p. Apostila da disciplina Inovação nas Organizações do Programa de Engenharia da Produção da Coppe-UFRJ.

FONSECA, M. V. A. **O que é o cliente no ambiente 21?** Rio de Janeiro: Programa de Engenharia da Produção da Coppe-UFRJ, 2003. p. 2.

GUILLE, D. O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 135, p. 611-636, set./dez. 2008.

INEP. **Censo da educação superior de 2009**: resumo técnico. Brasília, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2011.

MAGALHÃES, M. F. S. **Excelência competitiva**: a execução das estratégias nas empresas que visam durar. 2010. 270p. Tese (Doutorado em Ciências da Engenharia de Produção) – Coordenação de Pós-Graduação de Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MARTÍNEZ, P. J. F. La construcción de indicadores y evaluación de la calidad en centros educativos: seis experiencias en México. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 8, n. 5, 2010. Disponível em <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art9.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2011.

UNESCO. **Educação superior**: reforma, mudanças e internacionalização. Brasília: SESU, 2003.



ABSTRACT

*Gianna Oliveira Bogossian Roque; Marcus Vinícius de Araújo Fonseca ; Gilda Helena Bernardino de Campos. **The second generation of quality evaluation in distance learning courses and the attributes of know-how***

The brisk increase in availability for higher education distance programmes in the past few years begets the need of rethinking their quality assessment criteria and indicators. In an environment of social, economical, cultural and technological change, it is crucial that such indicators are not only aligned with the political-pedagogical framework of higher education institutions, but also with the so-called Ambiente 21. This article presents suggestions for quality assessment related to the consistency of individual education and involving aspects of knowledge as acquired by learners, since it is not information that creates innovation, but the knowledge built from it. In order to achieve this, the process of developing distance learning programmes, which includes such steps as concept, planning, production, mediation and assessment, needs to be adjusted. The strategy used by such programmes and their activities systems, interfaces and actions has to consider our society, the perspective of the educational institution and the individual.

Keywords: *Distance Learning. Quality. Innovation. Knowledge. Planning.*

RESUMEN

*Gianna Oliveira Bogossian Roque; Marcus Vinícius de Araújo Fonseca; Gilda Helena Bernardino de Campos. **La segunda generación de la evaluación de la calidad de cursos a distancia y los atributos del saber hacer.***

El crecimiento acelerado de la oferta de cursos superiores en la modalidad a distancia, en los últimos años, impone la necesidad de repensar los criterios y los indicadores de calidad que son utilizados en su evaluación. En este escenario de cambios económicos, sociales, culturales y tecnológicos, que se hace presente, es imperioso que tales indicadores estén de acuerdo con los Proyectos Político y Pedagógicos de las instituciones de Educación Superior, sin embargo, alineados al llamado Ambiente 21. Este artículo propone dimensiones para la verificación de la calidad que remiten para la consistencia de la formación del individuo, lo que envuelve aspectos relacionados a la infraestructura de los cursos, pero sobretudo, criterios que apunten para la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos por el cuerpo de estudiantes, una vez que no es la información que genera innovación pero el conocimiento construido a partir de ella. Para eso, el proceso de desarrollo de cursos en la modalidad a distancia que contempla las fases de concepción, planificación, producción, medición y evaluación, necesita ser revisto. La estrategia usada por tales cursos, sus sistemas de actividades e interfaces y acciones tiene, por obligación, el mirar para la sociedad, el pensar por la perspectiva de la institución de educación y el sentir por el rumbo del individuo.

Palabras clave: *Educación a Distancia. Calidad. Innovación. Conocimiento. Planificación.*

PROCESSOS EDUCATIVOS PARA MELHORIA DOS INDICADORES DE QUALIDADE AMBIENTAL EM UM INSTITUTO DE ENSINO TECNOLÓGICO: O CASO DO PROJETO DE GESTÃO DE RESÍDUOS

Melissa Dietrich da Rosa¹

Marília Andrade Torales²

Resumo

Este artigo trata das correlações entre os processos de educação e de gestão ambiental. O *locus* da pesquisa foi um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no qual analisamos as implicações do processo educativo-ambiental no desenvolvimento de um projeto de Gestão de Resíduos no *campus*. No bojo das decisões de pesquisa, foram consideradas como categorias de análise: características dos processos educativos ou formativos no contexto institucional; fatores estruturantes dos processos de Educação Ambiental; ações educativas no contexto do projeto de Gestão de Resíduos; fundamentos e princípios que embasam a metodologia de gestão e educação ambiental adotada pela instituição.

Palavras-chave: *Educação Ambiental. Gestão de Resíduos. Sustentabilidade.*

INTRODUÇÃO

A conjugação entre as diversas oportunidades de construção do conhecimento oferecidas pela educação formal, a partir de processos de estruturas cognitivas e afetivas dos sujeitos, poderia potencializar a compreensão das questões ambientais como questões sociopolíticas e, por conseguinte, merecedoras de um olhar crítico, contribuindo para a construção de uma nova racionalidade, ou melhor, cooperando para a construção de uma racionalidade ambiental.

A preocupação com a qualidade de vida da população cresce a cada dia, definindo novos comportamentos e necessidades para pessoas de diferentes culturas e âmbitos da sociais. No entanto,

o estilo de vida pretendido por muitos nem sempre se apresenta de forma coerente com a necessidade de equilíbrio entre a natureza e as organizações e dinâmicas da cultura humana. Assim, como os problemas ambientais denunciam limites de produção e, muitas vezes, do próprio modelo de desenvolvimento, as instituições passaram a ter que explicitar sua preocupação e sua responsabilidade com a preservação do meio ambiente (MELGAR; BELLEN; LUNKES, 2006) como forma de cumprir com as demandas sociais. Sendo assim, neste conjunto valeria destacar que as organizações também necessitam de processos educativos, posto que tais iniciativas permitem desenvolver as potencialidades dos indivíduos e promover uma apreensão dos princípios de responsabilidade planetária com a vida em todas as suas formas de manifestação.

Nesta tessitura, o presente artigo visa contribuir, por meio da descrição de um estudo de caso realizado junto aos alunos e servidores do *Campus* Sapucaia do Sul, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul), para a produção de conhecimentos que subsidiem atividades de gestão

¹ Mestre em Qualidade Ambiental. Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. E-mail: melissa.rosa@farrroupilha.ifrs.edu.br.

² Doutora em Educação e Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. E-mail: marilia.torales@ufpr.br.

Recebido para publicação em: 14.03.2012.

de resíduos e de educação ambiental em Instituições de Ensino Superior. Trata-se de aportar dados sobre a relação entre a gestão de resíduos e a educação ambiental, visando identificar como esses processos se configuram em ferramentas para a melhoria dos indicadores de sustentabilidade das políticas institucionais de qualidade ambiental.

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, que se referem a dois campos teóricos distintos, mas que compartilham e interagem em seus objetivos, temáticas e fundamentos, é importante esclarecer que adotamos uma estratégia híbrida em relação ao tipo de dados que foram coletados. Tanto os dados qualitativos como os de características quantitativas foram utilizados e cumpriram seu papel no processo de triangulação de dados, com base no uso de estratégias de análise específicas. Para fins de organização do processo investigativo, fez-se necessário uma



*o estilo de vida pretendido por
muitos nem sempre se apresenta de
forma coerente com a necessidade
de equilíbrio entre a natureza e as
organizações e dinâmicas da cultura
humana.*

ordenação das fases de desenvolvimento do trabalho, conforme segue: fase exploratória baseada em trabalho de campo; tratamento do material a partir da organização e análise dos dados; socialização dos resultados por meio de divulgação científica (congressos, seminários, simpósios, dentre outros); e redação do informe de pesquisa.

A primeira etapa da pesquisa teve um caráter exploratório, tendo em vista que foi uma fase de identificação das características gerais da instituição, do projeto a ser analisado e dos sujeitos envolvidos no mesmo. Segundo Leopardi (2002), esse tipo de pesquisa é útil quando o interesse não está focalizado em contar o número de vezes em que uma variável aparece, mas sim o que elas representam. Por outro lado, podemos caracterizar a fase exploratória como sendo a etapa de delimitação do tema e do problema pesquisado; de elaboração dos objetivos, definição dos pressupostos teóricos e metodológicos, e, por último, da revisão bibliográfica que oferece subsídios e possibilidades ao estudo (PRODANOV; FREITAS, 2009).

Os dados empíricos foram obtidos seguindo os procedimentos da abordagem qualitativa de pesquisas propostas por Minayo (1992) e Bauer & Gaskell (2002), através dos seguintes instrumentos: Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental (Plano Político Pedagógico, Organização Didática, Plano de Desenvolvimento Institucional, Programas das Disciplinas); Entrevistas semiestruturadas com o Coordenador do Curso Superior Tecnológico em Gestão da Produção Industrial (CSTGPI) e o Coordenador do projeto analisado; e Observação de atividades relacionadas ao desenvolvimento do projeto em estudo. Também foram observadas as reuniões mensais do programa que ocorreram entre setembro de 2009 e março de 2010 (sete reuniões).

Em um segundo momento os dados foram obtidos com base em uma abordagem quantitativa, através da aplicação de um questionário a professores, alunos e servidores do Curso Superior Tecnológico em Gestão da Produção Industrial (CSTGPI). Os questionários foram entregues a todos os professores que trabalham no CSTGPI (16 professores), a todos os alunos que estavam matriculados no CSTGPI no momento da aplicação do instrumento (58 alunos) e a todos os servidores que trabalham no projeto (14 servidores, sendo 1 bolsista). Sendo a resposta voluntária, obtivemos retorno de 13 questionários de servidores, 11 de professores e 36 de alunos.

Tendo em vista que este estudo teve uma fase de coleta de dados qualitativos e outra que se deteve na busca dos dados de natureza quantitativa, cabe esclarecer que foram selecionados diferentes sujeitos para cada etapa, tendo em vista o tipo de questões a ser abordado e a quantidade de pessoas que cada grupo possuía. Sobre a análise qualitativa, nas palavras de Minayo (1992), uma “amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões”. Sendo assim, foram selecionados para entrevista os coordenadores de curso e do projeto, e, na observação, os servidores, na busca de se apropriar da forma pela qual entendem e percebem a gestão de resíduos e a educação ambiental. Na fase quantitativa o critério numérico é significativo, garantindo a representatividade da amostra. Sendo assim, foram escolhidos como sujeitos da pesquisa todos os alunos e professores do Curso Superior em Gestão da Produção Industrial, além dos servidores e do bolsista que executam a coleta seletiva e reciclagem.

O método de análise dos dados qualitativos foi utilizado na análise de conteúdos, tendo em vista que, segundo Leopardi (2002), a análise de conteúdo busca compreender os conteúdos manifestos e ocultos, podendo organizar os dados em unidades léxicas (palavras significativas) ou categorias (classes de dados definidas por uma expressão ou palavra). Para uma melhor operacionalização dos dados, o processo de análise seguiu as seguintes fases: Ordenação dos dados; Classificação dos dados e Análise final, momento no qual se procurou estabelecer uma articulação entre os dados e os referenciais teóricos, a fim de responder às questões de pesquisa elaborada com base nos objetivos previamente estabelecidos.

• • •

*o projeto de Gestão de Resíduos,
apesar dos quase quatro anos de
trabalho, ainda não é capaz de
transcender a “fase de implantação”
para o da “melhoria contínua”*

• • •

RESULTADOS

Eis o contexto no qual serão apresentados os resultados e suas respectivas discussões, com base no diálogo entre os dados coletados e o referencial teórico que sustenta cada categoria de análise.

Processo de estruturação e desenvolvimento do Projeto de Gestão de Resíduos

O projeto nasce, conforme relata seu coordenador, de uma necessidade legal do Instituto Federal de tratar adequadamente seus resíduos. Além dessa justificativa, observamos nos documentos de planejamento institucional que a introdução da preocupação ambiental nas atividades do Instituto se constitui em um potencial a ser explorado para o crescimento e o amadurecimento do projeto de Gestão Ambiental do *Campus*. Nesse sentido, também se percebe que o projeto de Gestão de Resíduos, apesar dos quase quatro anos de trabalho, ainda não é capaz de transcender a “fase de implantação” para o da “melhoria contínua”, tendo em vista que a recorrência sistemática dos

mesmos problemas sem a devida tomada de decisão, apontada nas entrevistas com as servidoras que executam a coleta, é um indício que sustenta essa afirmativa.

Clarke e Kouri (2009) destacam que a responsabilidade das universidades no adequado gerenciamento dos resíduos passa pela sensibilização dos professores, alunos e funcionários envolvidos diretamente na geração desses resíduos, além de seus diversos setores administrativos que podem ter relação com a questão. Entretanto, essa sensibilização está longe de ser alcançada no *Campus*, conforme constatamos nas respostas obtidas nos questionários aplicados a professores, servidores e alunos. De acordo com os dados, eles não demonstram se sentir participantes do processo de estruturação e nem compreendem seu papel no sistema de gestão de resíduos.

As ações de Educação Ambiental que o programa aplica não estão sendo suficientes para a construção de um novo padrão de comportamento na comunidade e a aquisição de novos significados para os comportamentos existentes. Ao retomarmos o pensamento de Bauman (2008) de que as pessoas só fazem alguma ação se nela encontrarem significado, vemos que o projeto falha justamente na sua significação para a comunidade acadêmica e no valor atribuído a esses significados, denotando a necessidade de uma melhor compreensão axiológica no que se refere à mudança de padrões comportamentais.

• • •

*as pessoas só fazem alguma ação se
nela encontrarem significado*

• • •

Assim, desde nossa perspectiva consideramos que são dois os problemas principais de estruturação e desenvolvimento encontrados no projeto: a falta de engajamento da comunidade escolar, que gera a mistura sistemática dos resíduos pela falta de segregação adequada no descarte, e a não realização de ações de melhoria contínua no projeto. Assumimos que os dois problemas estão imbricados, e as ações educativo-ambientais que o programa aplica pouco têm contribuído na composição de um quadro de melhorias no que se refere aos modos de comportamento dos envolvidos.

Por outro lado, há que se citar um ponto-chave na gestão de resíduos no *Campus*, ou seja, a compensação financeira, recebida pelas servidoras responsáveis pelo recolhimento e pela destinação dos resíduos através da venda dos produtos recicláveis. Percebe-se, a partir dos dados obtidos na entrevista com essas servidoras, nas observações realizadas e na própria entrevista com o coordenador do projeto de Gestão de Resíduos, que sem



*o Projeto Político Pedagógico
institucional sinaliza a necessidade
de formação de indivíduos conscientes
e responsáveis, o que é coerente com
os objetivos de qualquer programa de
Educação Ambiental*

esse retorno financeiro não haveria o engajamento necessário para que o projeto fosse efetivamente desenvolvido. Nesse caso, o significado encontrado para a participação não é aquele que a Educação Ambiental busca ou anuncia em suas referências, mas sim o significado financeiro – e também o sentimento maternal das servidoras, por verem seus filhos mais bem alimentados, como confidenciou uma delas em um dos últimos encontros realizados durante a fase de coleta de dados.

Ações de Educação Ambiental: aprendizagens coletivas e novos desafios

Os dados mais ricos no que se referem às ações de Educação Ambiental emergem dos documentos institucionais analisados, bem como das entrevistas realizadas com a comunidade acadêmica. Como exemplo disso se poderia citar que o Projeto Político Pedagógico institucional sinaliza a necessidade de formação de indivíduos conscientes e responsáveis, o que é coerente com os objetivos de qualquer programa de Educação Ambiental e está de acordo com o apontado por Santos e Sato (2003), no que diz respeito às demandas institucionais de cumprir sua função social na escolha entre um caminho entre conservação e necessidades, na busca de alianças entre essas duas dimensões.

Como apontamos no item anterior, os documentos de planejamento institucional, apesar de não tratarem explicitamente da temática ambiental, são simpáticos aos princípios que norteiam tanto os programas de gestão como os de Educação Ambiental. Essas sinalizações se estendem ao longo dos documentos e podem ser evidenciadas em orientações para que os currículos

dos cursos propiciem ao aluno condições para conhecer e compreender a sociedade, sua origem, suas transformações, os fatores intervenientes e seu papel como agente social.

Além disso, deixam claro que nas políticas de ensino serão enfocadas a formação específica voltada para a gestão e o desenvolvimento do mundo do trabalho e, também, a responsabilidade com o fortalecimento de ações que minimizem os problemas comunitários. Porém, essas indicações não se concretizam em ações de Educação Ambiental nas salas de aula, conforme assinalam os alunos, nem no contexto do projeto ou nas ações de gestão do *campus*. Essas intenções expressas nos documentos, apesar de se constituírem como fatores contextuais favoráveis ao desenvolvimento de ações pró-ambientais, permanecem sem corresponder a ações contundentes, ficando em estado latente à espera que algo, seja uma imposição (como o próprio fator motivador do projeto – uma portaria presidencial), seja outro fator eminente que motive a concretização de um projeto ambiental que inclua ações educativo-ambientais mais explícitas.

A emergência de uma nova prática, instrumentada nas relações estabelecidas no espaço acadêmico na busca de mudanças de atitudes dos indivíduos em relação ao espaço que estão inseridos, apontada por Reigota (1995) como papel das Instituições de Ensino Superior, está sendo dificultada por diversos fatores e condicionantes, configurando um quadro em que o projeto não consegue operacionalizar mudanças de comportamento na comunidade escolar em termos ambientais, conforme seria o desejado.

Essa ineficiência pode estar ligada a outro ponto, até aqui ainda não comentado, que é a manifesta fragilidade formativa, tanto do Coordenador do Programa quanto dos demais professores, para desenvolver atividades de Educação Ambiental. Isso aparece nos enunciados do discurso do Coordenador, quando explica como é feita a Educação Ambiental no projeto, e nos questionários

dos professores quando interrogados quanto ao preparo teórico ou prático para trabalhar essa temática. Porém, essa ineficiência não é filha somente do despreparo dos professores para trabalhar com a Educação Ambiental, é preciso considerar que existe uma série de elementos correlatos que contribuem na composição desse quadro. Para desenhar melhor essa composição de necessidades, tomamos como base a afirmativa de Fouto (2002) sobre o papel das Instituições de Ensino Superior em termos de Educação Ambiental, enfocando quatro níveis: educação dos tomadores de decisão (para a sustentabilidade futura); busca e investigação de soluções, valores e paradigmas para uma sociedade sustentável; *campi* como exemplos locais de sustentabilidade; coordenação entre os níveis e entre eles e a sociedade. Vemos





o educador ambiental ou o professor tem a função de mediar a construção de referenciais ambientais e, acima de tudo, usá-los como mecanismos para o desenvolvimento de uma prática social centrada na demanda de alternativas que favoreçam o equilíbrio entre a cultura humana e a dinâmica sistêmica do planeta.



que os quatro artifícios não estão contemplados nos processos educativos ambientais do *campus* estudado.

Apesar desse aparente despreparo, parte do papel educativo ambiental da instituição está sendo cumprido, pois segundo Jacobi (2002) o objetivo da Educação Ambiental deve ser o de inserir as questões ambientais no fazer cotidiano do estudante universitário, de forma que essas questões permaneçam no imaginário dos futuros profissionais (dos formadores de opinião). Essa inserção é percebida nas respostas dos questionários pelos alunos, quando questionados, por exemplo, quanto à discussão da temática e dos problemas ambientais em sala de aula, em que 88% relatam que a questão é eventualmente abordada nas aulas. Nesse contexto, o educador ambiental ou o professor tem a função de mediar a construção de referenciais ambientais e, acima de tudo, usá-los como mecanismos para o desenvolvimento de uma prática social centrada na demanda de alternativas que favoreçam o equilíbrio entre a cultura humana e a dinâmica sistêmica do planeta.

Em termos de inclusão da Educação Ambiental como disciplina no CSTGPI, por exemplo, aqui caberia retomar as recomendações referentes ao ideário da Educação Ambiental no que se refere ao Ensino Superior. Segundo Santos e Sato (2003), ela deveria ser tratada por meio de programas específicos, idéia corroborada por Velasco (2001) ao considerar preferível a existência de uma disciplina específica na graduação à existência de nenhuma Educação Ambiental. Já Tozzoni-Reis (2008) nos indica três abordagens possíveis: tratamento de temas ambientais nas disciplinas afins à temática ambiental; disciplinas optativas de Educação Ambiental e, por fim, formação educativo-pedagógica oferecida pelas disciplinas da área ambiental nas licenciaturas. Em se tratando de um curso da área de tecnologia, que tem em sua concepção uma quantidade enxuta de disciplinas, acreditamos que a melhor opção seria a

da inclusão da Educação Ambiental na ementa das disciplinas que abordam a temática ambiental, especialmente no que se refere à Gestão da Qualidade Ambiental.

Educação e Gestão Ambiental: entrelaçamentos necessários

Conforme verificamos anteriormente, as dificuldades na efetivação dos processos de Educação Ambiental se refletem na ineficiência do sistema de gestão de resíduos do *campus*. Desse fato, e por meio da articulação entre os dados das entrevistas e questionários e, principalmente, das observações realizadas *in loco*, temos a evidência de que esses dois processos estão imbricados em suas temáticas e ações. Nessa tessitura concordamos com Seiffert (2007), que aponta que há uma dependência entre educação e gestão ambiental, já que independentemente da ferramenta de gestão ambiental utilizada e do seu nível de abrangência a efetividade da sua implantação passará obrigatoriamente por um processo de sensibilização ou educação ambiental. Seria preciso salientar que educação e gestão ambiental são dois processos diferentes, que apesar de serem complementares, interativos e análogos guardam suas características e especificidades, tanto de natureza teórica como prática.



o educação e gestão ambiental são dois processos diferentes, que apesar de serem complementares, interativos e análogos guardam suas características e especificidades, tanto de natureza teórica como prática.



A gestão ambiental, de acordo com os dados obtidos, depende de processos educativo-ambientais para o alcance de seus objetivos. Assim, a reflexão que aqui fazemos é sobre a grande valia da Educação Ambiental para o avanço do debate sobre a temática ambiental de maneira geral e, em especial, no que se refere aos seus processos formativos desenvolvidos nas Instituições de Ensino Superior, tendo em vista a necessidade de alguma ação no sentido de capacitar novos profissionais.

Esse ciclo de despreparo pode ser um dos fatores que contribui na constituição do principal problema que o coordenador do projeto de gestão de resíduos afirma ter encontrado no desenvolvimento do mesmo: a recorrente mistura de resíduos nas áreas comuns do *campus*. Parece-nos que a causa do problema da

a gestão ambiental envolve questões estratégicas das organizações, abrangendo a política ambiental, o planejamento ambiental, o gerenciamento ambiental, o monitoramento ambiental e, ainda, o gerenciamento de resíduos, portanto é preciso considerar essa complexidade de fatores e processos.

mistura, a falta de significado encontrado pelos alunos no processo de separação de resíduos quando do descarte, está ligada ao fato de a Educação Ambiental não se efetivar de maneira adequada no *campus*, resultando em um ciclo vicioso que mina as forças do projeto e que merece uma ação centrada na capacitação dos docentes e gestores, bem como no favorecimento de condições que estimulem ações pró-ambientais.

Aspectos inovadores e contribuições para a melhoria dos processos de gestão e educação ambiental

Pontos possíveis de melhoria na execução do projeto de gestão de resíduos emergem da análise final dos dados e merecem melhor aprofundamento. Em primeiro lugar, indicamos que existem elementos nos documentos pedagógicos analisados (Projeto Político Pedagógico e Projetos de Desenvolvimento Institucional) que corroboram ações de educação e gestão ambiental e que poderiam ser mais bem explorados no projeto. Nesse sentido, essas diretrizes orientadoras poderiam ser utilizadas como justificativa e como norteamento ético na estruturação de um projeto exclusivamente de Educação Ambiental que cooperasse com o projeto de gestão de resíduos e que aproveitasse o potencial do *campus*, especialmente de seus alunos e professores.

Além de esses elementos subsidiarem e endossarem ações de Educação Ambiental, as ações de gestão ambiental que ainda não foram implementadas, segundo o Coordenador do Programa por falta de suporte político e financeiro da Instituição, poderiam ser alavancadas. Retornando ao ponto de vista conceitual, segundo Seiffert (2007) a gestão ambiental envolve questões estratégicas das organizações, abrangendo a política ambiental, o planejamento ambiental, o gerenciamento ambiental, o monitoramento am-

biental e, ainda, o gerenciamento de resíduos, portanto é preciso considerar essa complexidade de fatores e processos. Nesses termos, o *campus* ainda tem muito chão a explorar, porém cabe salientar que para que esses passos sejam dados, com base nos resultados obtidos até agora e nos novos desafios que emergem do contexto, o projeto de gestão de resíduos precisa alavancar seu processo de melhoria contínua.

O processo de melhoria contínua do projeto de gestão de resíduos, como já apontado nas categorias anteriores, necessita transcender a fase de discussão dos problemas e deficiências encontrados e passar para a fase de solução e superação dos mesmos. Nesse sentido, a ferramenta PDCA (método gerencial também conhecido como Ciclo de Deming, utilizado como ferramenta de melhoria contínua) deve ser mais bem empregada pela equipe, cabendo um aprofundamento em seu estudo, principalmente por parte do bolsista que gerencia o projeto. Durante as observações ficou claro que o aparente despreparo da bolsista em relação ao uso de ferramentas gerenciais, principalmente o PDCA, que é o mecanismo adotado por esse projeto de gestão de resíduos, contribuiu para a estagnação do mesmo.

Em consequência, o desdobramento desse processo de melhoria contínua é a necessidade de melhorar os processos de Educação Ambiental do projeto, de forma a ampliar e qualificar as ofertas formativas. Inúmeras possibilidades e estratégias podem ser adotadas, mas nos parece que uma aproximação entre o CSTGPI e o projeto seja uma via que pode ser considerada dentre os aspectos práticos, como com base na fundamentação teórica apresentada nesta pesquisa. Os alunos do CSTGPI, pelas características que encontramos no projeto do curso e nas ementas das disciplinas, têm um potencial de contribuição latente tanto para executar as melhorias necessárias ao projeto quanto para servir de referência para as futuras ações de Educação Ambiental a ser desenvolvidas. No sentido de fomentar essa aproximação, três disciplinas se destaca como potenciais vias de acesso ao projeto: programas participativos, métodos de análise e solução de problemas e gestão da qualidade ambiental.

Segundo Ribeiro *et al.* (2005), existem inúmeras barreiras que impedem as Instituições de Ensino Superior de implantar efetivamente um Sistema de Gestão Ambiental (SGA) e permaneçam apenas com Sistemas de Gestão de Resíduos, que são: a falta de informação da sociedade sobre práticas sustentáveis; a não valorização do meio ambiente por diversos colaboradores da organização; a não percepção da universidade como uma fonte potencial de poluição. Assim, caberia o desenvolvimento de ações pelo *campus* que buscassem a superação desses obstáculos, culminando na evolução do atual projeto de gestão de resíduos para um SGA efetivo, considerando a necessidade de superação dessas barreiras sugeridas nas referências teóricas e também presentes nos dados coletados nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Noções de sustentabilidade vêm sendo discutidas em diversos âmbitos da sociedade, e as Instituições de Ensino Superior



a implementação de um Projeto de Gestão Socioambiental, paralelamente a um Projeto de Educação Ambiental, é vital para a melhoria do processo

também estão convocadas a se inscrever nesse contexto. Essa inserção é fundamental para a contínua ampliação e o aprofundamento da temática ambiental, já que muitos dos cidadãos que serão formados por essas instituições atuarão com base nos valores fomentados em sua formação inicial. Uma proposta nessa direção é a implementação de Sistemas de Gestão Ambiental em universidades como resposta não só de ação institucional sócio-responsável, mas também como alavanca na transformação de determinados padrões de comportamento da sociedade.

Quanto às questões emergentes deste processo de pesquisa, acreditamos que a Educação Ambiental necessita de ações de melhoria em relação ao Projeto de Gestão de Resíduos do campus e que a implementação de um Projeto de Gestão Socioambiental, paralelamente a um Projeto de Educação Ambiental, é vital para a melhoria do processo. Com essas ações entendemos que as Instituições de Ensino Superior ofereceriam aos futuros profissionais, sejam do CSTGPI ou dos demais cursos do Instituto, a possibilidade de pensar e repensar alternativas de ação a partir de um diálogo entre teoria e empiria, na busca de práticas que fortaleçam o desenvolvimento de uma nova consciência socioambiental.

Como o estudo das relações entre a gestão e a educação ambiental é relativamente recente, tendo poucos relatos em publicações especializadas, a presente pesquisa contribuiu com o campo e contém informações iniciais que podem ser desdobradas em posteriores aprofundamentos em novos trabalhos de pesquisa. Assim, como sugestão para futuros trabalhos ficam as seguintes questões que emergem deste processo reflexivo:

- Qual a melhor estratégia de Educação Ambiental a ser associada a um projeto de Gestão Ambiental?
- Como os demais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tratam a Gestão e a Educação Ambiental?
- Qual a viabilidade de existir uma rede de cooperação em termos de Gestão e Educação Ambiental entre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia?

É importante, também, ao final deste estudo, refletirmos sobre o papel das Instituições de Ensino Superior, especialmente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e demais

Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, no mundo atual. Essas instituições detêm a capacidade e a responsabilidade de promover a sustentabilidade do meio ambiente em que estão inseridas e da comunidade de sua região. Elas devem possuir a sustentabilidade como corolário político e prático, de maneira a desenvolver valores e saberes em seus alunos, agindo de forma social e ambientalmente responsável. Quanto às contribuições deste estudo para a comunidade, podemos concluir que:

- É preciso avançar no sentido de se conhecer um pouco da realidade de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia ou uma Instituição de Educação Profissional e Tecnológica quanto aos processos de gestão de resíduos;
 - É latente a necessidade de contribuir, em termos de perspectiva prática e teórica, para melhorar a compreensão das relações de dependência que a gestão ambiental apresenta com os processos educativos ambientais;
 - Percebe-se a grande valia da Educação Ambiental para ampliar o debate sobre diversas questões relativas ao campo educativo e ambiental, mas os seus processos ainda não são devidamente desenvolvidos nas instituições.
 - É relevante discutir o papel do sistema de ensino superior e suas instituições na formação de mão de obra especializada e potencialmente transformadora para nossa sociedade. Nesta linha seria possível que dizer que essa ação se constitui como ponto estratégico para a melhoria da qualidade ambiental da sociedade.
-

É relevante discutir o papel do sistema de ensino superior e suas instituições na formação de mão de obra especializada e potencialmente transformadora para nossa sociedade.

Nesse contexto se insere nosso empenho na aproximação e no fortalecimento dos campos da gestão e da educação ambiental e no seu desenvolvimento, especialmente nos Institutos Federais de Ensino Tecnológico (IFES) e demais Instituições de Educação Profissional e Tecnológica. Acredita-se que, através do fortalecimento dos sistemas de gestão de resíduos dos IFES e Instituições similares de Educação Profissional e Tecnológica e dos seus processos de educação ambiental, será fortalecida a formação ambiental dos seus egressos, melhorando por consequência a sustentabilidade e a competitividade

das empresas, além dos indicadores de qualidade ambiental e, por conseguinte, propiciando a melhoria da qualidade de vida dos brasileiros.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zigmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CLARKE, Amelia; KOURI, Rosa. Choosing an appropriate university or college environmental management system. **Journal of Cleaner Production**, v. 17, n. 11, p. 971-984, 2009.

FOUTO, A. R. F. **O papel das universidades rumo ao desenvolvimento sustentável: das relações internacionais às práticas locais**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Ambientais, Relações Internacionais do Ambiente) - Universidade Nova de Lisboa, 2002.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.

LEOPARDI, Maria Tereza. **Metodologia de pesquisa na saúde**. Porto Alegre: Pallotti, 2002.

MELGAR, Maria José; BELLEN, Hans Michel van; LUNKES, Rogério João. Educação ambiental nas empresas: um estudo de caso na Fischer Fraiburgo Agrícola Ltda. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, Florianópolis, v. 1, n. 6, p. 124-142, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.rcc.ufsc.br/edicao6/Jul_Dez_2006_Artigo7.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2009.

MINAYO, Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1992.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

RIBEIRO, A. L. *et al.* Avaliação de barreiras para implementação de um sistema de gestão ambiental na UFRGS. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 25., Porto Alegre, 2005. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2005.

SANTOS, J. E.; SATO, Michele (org.). **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. São Paulo: Rima, 2003.

SEIFFERT, Mari Elizabete Bernardini. **Gestão ambiental: instrumentos, esferas de ação e educação ambiental**. São Paulo: Atlas, 2007.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas: Autores Associados, 2008.

VELASCO, J. C. G. La acción humana, el paisaje vegetal y el estudio biogeográfico. **Boletín de La Asociación de los Geógrafos de España**, n. 31, p.47-60, 2001.

ABSTRACT

Melissa Dietrich da Rosa; Marília Andrade Torales. Educational processes to improve environmental quality indicators in a Technological Institute of Education: the case of the Waste Management Project.

This article deals with the correlations between education and environmental management processes. The research locus was a Federal Institute of Education, Science and Technology, in which we analyzed the implications of environmental and educational processes in the development of a waste management project on campus. Research decisions chose the following categories of analysis: features of processes within the context of educational institutions; factors that shape Environmental Education processes; educational actions in the context of the Waste Management project in question; foundations and principles that underlie the institution's adopted management methodology and environmental education.

Keywords: *Environmental Education. Waste Management. Sustainability.*

RESUMEN

Melissa Dietrich da Rosa; Marília Andrade Torales. Procesos educativos para la mejora de los indicadores de Calidad Ambiental en un Instituto de Educación Tecnológico: el caso del Proyecto de Gestión de Residuos.

Este artículo trata de la correlaciones entre los procesos de educación y de gestión ambiental. El locus de la pesquisa fue un instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología, en el cual analizamos las implicaciones del proceso educativo-ambiental en el desarrollo de un proyecto de Gestión de Residuos en el campus. En el centro de las decisiones de pesquisa, fueron consideradas como categorías de análisis; características de los procesos educativos o formativos en el contexto institucional; factores estructurantes de los procesos de Educación Ambiental; acciones educativas en el contexto de Gestión de Residuos; fundamentos y principios que fundamenten la metodología de gestión y educación ambiental adoptada por la institución.

Palabras clave: *Educación Ambiental. Gestión de Residuos. Sustentabilidad.*

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL RUMO AO DESENVOLVIMENTO HUMANO



Márcia Leitão

Pós-graduada pelo Programa Observatório de Inovação do Turismo/OIT da FGV/RJ e bacharel em Comunicação Social pela Faculdade da Cidade (hoje, UniverCidade), Márcia Leitão é assessora técnica da Gerência de Desenvolvimento Educacional da Diretoria de Educação Profissional do Senac Nacional.

E-mail: marcialleitao@senac.br

Márcia Leitão – Em seu livro “Formación laboral para el desarrollo humano”¹ a Sra. critica a valorização da eficiência na educação mediante o estabelecimento da relação entre escolaridade e nível de vida da população. Qual o grande malefício dessa valorização, em especial, na definição de políticas públicas para educação?

Clarita Franco – A valorização da eficiência que critico é realmente um alerta ao conceito de eficiência como impacto da educação, unicamente com foco na produtividade técnica do indivíduo. Para mim a educação, em quaisquer dos níveis e modalidades, deve ter como fim primordial a formação integral, isto é, a formação científica-técnica-ética da pessoa trabalhadora. Hoje em dia o processo de produção – em grande ou pequena

É possível adotar uma proposta mais humanista e menos eficientista visando à educação e à formação para o trabalho? Esta é a questão central que a filósofa Clarita Franco de Machado, consultora da OIT/Cinterfor, se propôs a refletir e a apresentar caminhos para sua efetivação. Nessa entrevista, a filósofa Clarita Franco e a jornalista Márcia Leitão trocam impressões sobre um novo modelo de formação profissional que contempla as dimensões científica, técnica e ética: uma formação integral, da qual a América Latina é palco importante ao dar mostras de um saber autônomo, capaz de questionar e corrigir problemas que ameaçam a sobrevivência de nossa civilização, como o consumo desmedido e o crescimento econômico desvinculado da preservação de recursos naturais e culturais. Ao retomar conceitos e fundamentos apresentados, em 2008, na obra Formación laboral para el desarrollo humano, reafirmando o papel do trabalho como expressão da sociedade, Clarita Franco defende a adoção de programas de formação laboral baseado em competências de caráter integral. Para a consultora, “uma ética mundial, seus princípios respeitados universalmente, somente será possível se, em todos os países, as pessoas forem integralmente formadas e não preparadas como peças do xadrez de uma injusta divisão internacional do trabalho”.



Clarita Franco de Machado

Doutora em Filosofia pela Universidade de Toulouse, na França. Licenciada em Filosofia pela Universidade Nacional de Colômbia. Consultora do Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento em Formação Profissional (Cinterfor), órgão vinculado à Organização Internacional do Trabalho (OIT). É autora de vários artigos e do livro “Formación laboral para el desarrollo humano”, editado pela Cooperativa Editorial Magisterio (Bogotá/Colômbia).

E-mail: cfrancodemachado@yahoo.com.

escala –, precisa em todos os setores da economia de pessoas formadas para compreender o processo de produção, a gestão e as finalidades do processo. Tal conceito do trabalhador está baseado na visão da pessoa não como uma peça a mais do processo ou da tecnologia, porém como o sujeito que pensa, aplica a inteligência, a sua vontade e, portanto, seus valores no fazer do seu trabalho, tornando-os parte importante do seu desenvolvimento humano integral nas dimensões racional, prática, ética, política, social.

Márcia Leitão – A Sra. considera falaciosos os discursos em defesa da elevação da escolaridade das populações menos favorecidas como instrumento para garantir melhores salários e condições de vida? Por quê?

Clarita Franco – Um investimento em educação com o critério único de responder aos condicionamentos impostos pelas

¹ Obra a “Formación laboral para el desarrollo humano” encontra-se disponível em versão e-book no site: <<http://www.todoebook.com>>.

empresas em termos de qualificação técnica para o uso de uma tecnologia que muda constantemente, apenas para beneficiar a produção e o mercado em mudança contínua, não resolve o problema da desigualdade social, a pobreza, o desemprego. A educação para o trabalho não pode ser organizada unicamente para dar atenção a demandas restritas de treinamento. Deve, pelo contrário, promover a educação de pessoas capazes de aplicar na vida laboral as suas competências técnicas, éticas e intelectuais de forma a participar, criativa e responsabilmente, da gestão dos processos produtivos, objetivando o fortalecimento da comunidade em geral. O treinamento do trabalhador em função de interesses particulares limitados só cria novas formas de iniquidade social.

Márcia Leitão – *Em sua obra, a Sra. destaca o conceito de “mudança de atitudes”. Poderia explicar por que “mudança de atitudes constitui a chave para estudos de custos e o coração dos benefícios”?*

Clarita Franco – Porque só quando as pessoas evoluem em atitudes favoráveis ao crescimento de estruturas sociais e políticas abertas à participação e à criatividade responsável dos cidadãos os esforços e os investimentos na educação serão duradouros e significativos para a humanidade. A análise de custo/benefício não pode ser só em termos de quanto dinheiro se coloca para o processo de produção e quanto benefício financeiro vai ter quem coloca os recursos financeiros. A educação, abrangendo a formação de pessoas em diversas etapas de seu desenvolvimento, precisa não só calcular a relação entre os insumos ou componentes necessários ao processo produtivo e o lucro derivado do mesmo. Mas, além dessa relação precisa-se valorar os resultados a longo termo e seu impacto no equilíbrio e no benefício social.

Márcia Leitão – *Hoje, no Brasil, muito se discute a integração entre educação formal e educação para o trabalho. No cerne dessa discussão está o desenvolvimento de competências, sejam elas básicas ou superiores. Quais os erros mais frequentes nessa suposta integração, ou quais os grandes desafios ao articularmos formação laboral e educação geral?*

Clarita Franco – A relevância dos termos formal e não formal da educação provém de etapas da evolução cultural, quando a educação só valia na medida em que ela era certificada e garantida pelas instituições criadas para “educar”. Hoje em dia, quando se volta a ênfase para a capacidade em forma de competência para fazer, saber e ser, não deveria ser tão relevante saber onde, em que contexto a pessoa adquire a sua educação como formação para viver, trabalhar, ser, nem as certidões oficiais, formais que a acreditam. Em consequência, educação formal e informal são

modalidades complementares da educação durante a vida da pessoa. A chave é a coerência, a complementaridade e a significância entre essas modalidades que a sociedade está obrigada a garantir para todos.

Márcia Leitão – *O que a Sra. aponta como verdadeiramente inovador em programas de formação para o trabalho na América Latina e no mundo?*

Clarita Franco – Muitas mudanças são necessárias. Algumas estão sendo feitas, outras estão sendo descuidadas ou visualizadas superficialmente. Mudanças indispensáveis são todas aquelas que propõem novos métodos de ensino facilitando os processos de aprendizagem, não só com as novas tecnologias da informação mas também com uma aproximação humana direta entre crianças, adolescentes, jovens e adultos, com o saber e as particularidades de cada um sendo reconhecidos e valorados; com as novas ideias sendo valorizadas; em que as relações nas famílias, nas instituições escolares, nos centros de formação laboral e nas comunidades sejam abertas, respeitadas, construtivas, chegando a ser a sociedade a verdadeira organização que forma

para ser, fazer, saber, se comunicar, em forma construtiva e criadora. São necessárias mudanças também quanto aos conteúdos da educação, aproveitando a informação melhor fundamentada para ser divulgada por meio de meios eletrônicos, da leitura, do domínio de diversas línguas, do conhecimento científico e tecnológico que abrange o universo, a valoração do próprio, seja cultura, País, região, com todas suas potencialidades e recursos de toda natureza. A América Latina é hoje a esperança de muitos porque está

dando mostras de saber ser autônoma e encontrar corretivos para antivalores assimilados com o lucro como fim último da vida humana, estritamente conceituado como uma circulação de dinheiro sem substrato em bens e serviços reais acessíveis a todas as pessoas.

Na formação para o trabalho, como na educação em geral, as inovações estão sempre dentro das possibilidades culturais de cada grupo humano. Conheço inovações valiosas em comunidades indígenas, urbanas, rurais, de grandes e pequenas empresas, em termos de desenvolvimento de valores, competências de todo tipo, desde comunicação interpessoal até recuperação de competências valoradas tradicionalmente e recuperadas e sistematizadas hoje no campo da saúde, por exemplo. Países como Brasil têm inovado continuamente no que se refere a modernizar métodos e técnicas de aprendizagem em consonância com avanços científicos e tecnológicos. A própria organização responsável pela formação laboral em alguns países da América Latina tem evoluído em direção ao atendimento de demandas e possibilidades atuais: no interior das instituições são desenvolvidos processos de pesquisa,

A educação para o trabalho não
pode ser organizada unicamente
para dar atenção a demandas
restritas de treinamento.

formação e avaliação dos programas que realimentam as programações de modo a atender as necessidades atuais com medidas de ordem quantitativa e qualitativa. Tenho a impressão de que nos países mais industrializados as inovações têm privilegiado mudanças de ordem tecnológica e o uso de meios eletrônicos, ficando as inovações reais no fazer da formação laboral nas mãos dos educadores, especialistas e alunos, sendo fundamental fortalecer, portanto, a formação ética e as destrezas intelectuais e valorativas que fazem com que as pessoas sejam responsáveis pela seleção, assimilação e aplicação da informação circulante nas redes. É preciso ultrapassar, assim, o conceito que reduz a formação à simples acumulação de informação.

Márcia Leitão – *Seu livro apresenta uma proposta de “formação laboral de caráter integral”. Qual o grande diferencial dessa proposta e de que forma ela se alinha ao conceito de equidade social?*

Clarita Franco - Equidade social é fim e meio na formação integral da pessoa. A pessoa, desde a infância, vai adquirir um valor de si, dos outros, do mundo, dependendo das condições de vida no entorno natural e sociocultural. A iniquidade social, tanto para a criança de lar privilegiado economicamente como para o não privilegiado, tem só duas vias no autoconhecimento, a construção de imagem de si mesmo, dos outros, do “mundo” circundante. Essas duas vias são aceitação ou rejeição. Qualquer

—

*Equidade social é fim e
meio na formação integral
da pessoa.*

—

uma dessas opções será predominante, dependendo das aprendizagens de ordem comunicativa, social, simbólica e valorativa expressas na linguagem, nos valores, nas percepções, nas relações adquiridas ou construídas desde a infância até a idade adulta. Considero que do início e ao longo da vida cada pessoa é em si mesma uma possibilidade viva de desenvolver capacidades sensíveis, racionais, afetivas, éticas, estéticas, espirituais e sociais que fazem de si um ser humano integral, em que a equidade social é condicionante e ao mesmo tempo resultante da ação das pessoas formadas integralmente. Pessoas nas quais a formação como trabalhadores está definida unicamente como aquisição de destrezas técnicas e tecnológicas, junto com o lucro como propósito final da formação e do trabalho próprio ou dos outros, não evidenciam uma formação integral e não garantem sua participação positiva na perspectiva de atingir a equidade social como um benefício para si mesmo e para os outros.

Márcia Leitão - *Como qualificar “desenvolvimento humano” dentro de um contexto de economia globalizada? Como o trabalho e a formação para o trabalho se relacionam a esse conceito?*

Clarita Franco - Este é um tema às vezes tratado sem suficiente profundidade, sendo na realidade bastante complexo. É complexo porque tem a ver com quatro conceitos fundamentais: pessoa, trabalho, sociedade e suas inter-relações dentro de processos em contínua evolução, a construção da realidade social, a formação contínua das pessoas e as relações econômicas em contínua mudança. Minha proposta que – com certeza não é só minha – pode ser sintetizada assim: desenvolvimento humano como processo contínuo das pessoas para estas sejam capazes de se comunicar simbolicamente aplicando sua razão, sua sensibilidade, sua afetividade, sua compreensão de si e dos outros, sendo capazes de transformar a realidade do entorno de acordo com valores éticos e culturais. A sociedade deve ser visualizada como conjuntos de menor ou maior amplitude, desde a família até a sociedade global, de pessoas que estabelecem relações necessárias para a sobrevivência, o desenvolvimento de suas capacidades, a expressão através do ser, pensar, agir, comunicar. Essas manifestações do ser humano ocorrem dentro de marcos dados ao indivíduo ao nascer, mas que são potencialmente modificáveis pela ação dos seres humanos organizados.

Dentro desses marcos, a utilização e a produção de bens/serviços são mantidas ou transformadas por meio das relações de poder, nas quais os valores dos indivíduos definem as mudanças, as finalidades e os ritmos das mudanças. Sendo assim, dentro desses marcos de relações a educação, vista como o desenvolvimento de comportamentos, valores, competências e conhecimentos que serão manifestos em atitudes ao longo da vida, é um processo contínuo no qual a pessoa desenvolve suas capacidades nos núcleos familiar, escolar, comunitário e cultural próprio, projetando-se, hoje, nas relações econômicas que, por efeito da comunicação virtual, aceleram e fazem mais complexa a tomada de decisões nos negócios, integrando núcleos humanos menores situados a grandes distâncias. Antes era impensável tê-los como partícipes de um processo de produção.

Mão de obra barata de países menos industrializados, usada na produção de bens que são comercializados em lugares distantes dos centros produtores, a preços de produtos e/ou de matéria-prima que fogem das normas de cada país, constituem uma economia que exige uma ética globalizada baseada no respeito dos recursos tanto físicos como culturais e humanos de cada comunidade, nação, região, cultura. Uma ética mundial, com seus princípios respeitados universalmente, somente será possível se em todos os países as pessoas forem integralmente formadas, não sendo apenas peças de xadrez de uma injusta divisão internacional do trabalho. A formação integral deve ser universal, pois as decisões econômicas têm que ser favoráveis aos seres humanos em geral, devendo ser formuladas e controladas por cidadãos de todos os países. A globalização da economia exige a atuação de uma ética mundial compartilhada.

Márcia Leitão – *O Brasil sedion, agora em junho, a Conferência Mundial de Desenvolvimento Sustentável Rio+20, e um dos temas em debate refere-se à necessidade de criar um novo indicador que não o PIB (Produto Interno Bruto) para mediar o nível de desenvolvimento de um país. Qual a sua opinião sobre essas discussões e como seu livro traz luz a esse debate?*

Clarita Franco – Eu considero mais útil o emprego de índices de desenvolvimento humano para todos e para cada um dos países e comunidades. Produto bruto, em termos de produção de bens e serviços, é curto demais. O desenvolvimento humano faz a relação entre parâmetros mais compreensíveis, tais como o acesso ao trabalho, não só como trabalho dependente, mas também como trabalho associado, formas de economia solidária, por exemplo. São marcos de referência amplos em termos de nível de equilíbrio social, distribuição do ingresso no mundo do trabalho e, principalmente, da qualidade humana do trabalho. Esse é um parâmetro que está ainda muito longe de ser compatível com uma economia global eticamente direcionada. Em alguns países os indicadores de trabalho de qualidade não existem. Em outros só se referem à relação entre salários e o mínimo necessário para sobreviver. Em outros, abrangem fatores como acesso a bens culturais, saúde, educação, comunicação, educação permanente. Acho que uma tarefa para hoje é atingir acordos internacionais para estabelecer e vigiar esses fatores derivados de uma visão integral da pessoa e da sociedade, como dito anteriormente. Alguns dos capítulos do meu livro propõem elementos para a formação de pessoas que sejam responsáveis de dar cumprimento a tarefa tão urgente. Trata-se de pensar o desenvolvimento social segundo a complexidade e a grandeza do ser humano, e não só em função do dinheiro circulante entre os diversos grupos humanos por meio da produção e venda de bens.

Márcia Leitão – *São frequentes as críticas à pedagogia baseada em competências como um modelo que ratifica os princípios e valores neoliberais. A Sra. defende um modelo de formação para o trabalho baseado no desenvolvimento humano integral. Quais as características fundamentais desse modelo? É correto considerá-lo como uma evolução da pedagogia de competências?*

Clarita Franco – É sim. A “onda” da formação por competências, da mesma forma que outras modas anteriores em educação, parte da exigência que o setor produtivo faz ao setor educativo para que os trabalhadores disponham das habilidades cognitivas e técnicas necessárias ao seu desempenho dentro do processo de produção. Tudo bem, dependendo de quem, como, para que fins a mencionada ferramenta pedagógica seja aplicada. O que eu compartilho no livro em referência, e tenho desenvolvido em projetos reais de trabalho de formação laboral em diversos países, refere-se a um modelo de formação por competências definida pelos diferentes atores econômicos em cada setor produtivo, em equipes interdisciplinares e interníveis de decisão nas empresas que garantam, na prática da formação, a valoração das capacidades e as expectativas econômicas, sociais e culturais de

*É possível e apaixonante ver
o entusiasmo e o compromisso
dos trabalhadores das empresas
construindo sua formação
permanente e contínua*



todos os trabalhadores, em toda a pirâmide laboral, nos diversos tipos de empresas.

Márcia Leitão – *Como fica o desenho curricular dos programas de formação laboral baseado em competências de caráter integral? O que traz de novo em relação aos desenhos curriculares tradicionais?*

Clarita Franco – Minha experiência nesse campo me autoriza a dizer que é possível em diversas culturas, em diferentes níveis de desempenho e setores produtivos construir programas de formação laboral por competências de caráter integral onde se articulam, pedagogicamente, conhecimentos científico, técnico, valorativo, ético e estético. É possível e apaixonante ver o entusiasmo e o compromisso dos trabalhadores das empresas construindo sua formação permanente e contínua dessa forma, analisando o seu desempenho e o próprio programa periodicamente. Vêm-se também os resultados nos processos de produção e o benefício para as pessoas que, ao longo dos programas, são capazes de desenvolver saberes teóricos e práticos aplicáveis a novos desafios derivados de mudanças técnicas e organizacionais nas empresas. No livro apresento exemplos práticos de tais experiências.

Márcia Leitão – *Enfim, é possível sonhar com um modelo de educação para o trabalho “humanizado” e mais adequado ao contexto e aos aspectos culturais da América Latina?*

Clarita Franco – Não somente sonhar... podemos já ver resultados de estruturas de emprego e decisões de política de emprego que fazem parte da política social, sempre lideradas por pessoas capazes de trabalhar nos diferentes níveis da economia, contribuindo com seu saber, respeitando e aceitando o saber dos outros. A América Latina, por sua história, cultura, riqueza humana e natural, pode e deve continuar sendo motivo de atenção e até de surpresa para outros países, como tem acontecido com a presença do Brasil em recentes fóruns internacionais. Somos capazes de promover, mediante uma formação integral dos trabalhadores, empresários, gestores, cidadãos em geral, novos modelos de uma organização do trabalho favorável ao desenvolvimento humano integral em diversos povos da região e do mundo.

RESENHA DA OBRA

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Mickey Mouse se apossa do chapéu do mago, perde o controle sobre as águas, que vão subindo e ameaçando até sufocá-lo. Essa é uma famosa cena do filme “Fantasia” (1940)¹, de Walt Disney. Para evitar atuações como o aprendiz de feiticeiro, o pesquisador precisa conhecer e dominar adequadamente as técnicas de pesquisa, em particular a do grupo focal, antes de utilizá-la. Apesar da aparente facilidade e da economia de tempo, já que várias pessoas são entrevistadas ao mesmo tempo, o emprego da técnica exige cuidados especiais, tais como: capacidade de iniciativa, ouvidos bem abertos, atenção contínua, capacidades de mudar de rota, improvisar, aceitar falas inesperadas, saber ler pacientemente as transcrições e desenvolver a capacidade de ver os resultados de dentro e de fora, sem torcer nem distorcer. Assim como a feitiçaria não podia ser usada em benefício próprio, o aspecto ético do pesquisador é primordial. Especialmente o iniciante corre o risco de induzir os participantes do grupo a responder como ele almeja e de pinçar os trechos que mais aparentam atender aos seus objetivos.

Grupos focais é uma técnica de pesquisa que vem sendo bastante adotada por pesquisadores brasileiros. Esse é o tema da obra de Barbour. Como uma das poucas obras sobre o assunto em língua portuguesa, essa tradução merece destaque, devido à relevância do tema. Os grupos focais podem ser utilizados em diversas áreas do conhecimento. Em Educação, especialmente na educação profissional, ela pode ser muito útil, por exemplo, para levantamento de necessidades ou para avaliar programas e projetos. Entre suas diversas finalidades, a técnica pode ser capaz de revelar pontos e entrelinhas que não aparecem nos dados quantitativos.

O livro está estruturado em onze capítulos. Os três primeiros contextualizam a pesquisa com grupos focais. O quarto, o quinto e o sexto abordam seu planejamento e execução. O sétimo traz algumas questões éticas que envolvem esse método. Os capítulos oito, nove e dez versam sobre aspectos relevantes acerca da análise de dados gerados pelos grupos focais, e o último discute algumas limitações e possibilidades em sua utilização.

Intitulado *Introdução a grupos focais*, o primeiro capítulo, além de apresentar um delineamento de toda a obra, traz alguns aspectos essenciais para contextualizar os grupos focais como método de pesquisa. A autora define como grupo focal qualquer discussão realizada em grupo, desde que o pesquisador motive e estimule as interações. Acrescenta que, para conduzir um grupo focal, é preciso: 1) elaborar um roteiro previamente; 2) selecionar materiais que incentivem a interação; 3) definir a composição do grupo; 4) garantir que os participantes discutam entre si, e não apenas com o pesquisador ou moderador. Nesse capítulo, a autora defende a utilização de grupos focais em diferentes

áreas do conhecimento e em diferentes contextos históricos. Ressalta que cada disciplina adaptou as técnicas de condução dos grupos focais de acordo com os objetivos que pretendia alcançar, o público pesquisado e os paradigmas teóricos utilizados.

O segundo capítulo, *Usos e abusos dos grupos focais*, tem como objetivo mostrar quando os grupos focais devem ou não ser utilizados. A adoção desse método é adequada para os seguintes fins: 1) avaliar propostas de questionários para adequá-los, caso seja verificada necessidade; 2) encorajar participantes usualmente relutantes em conceder entrevistas individuais ou os que seriam “pouco acessíveis”; 3) abordar questões do tipo “por que não?” Por outro lado, o método não é apropriado para: 1) obter narrativas; 2) avaliar atitudes.

No capítulo seguinte, *Fundamentos da pesquisa com grupos focais*, a autora discute os fundamentos epistemológicos da utilização dos grupos focais, relacionando-os às principais tradições filosóficas e metodológicas e inserindo-os na epistemologia qualitativa. Ela expõe que as principais críticas a esse método têm origem no positivismo. No mesmo capítulo, afirma que a utilização de grupos focais possibilita ao pesquisador descrever e explicar fenômenos, desde que haja um planejamento apropriado de pesquisa e, especialmente, dos procedimentos de amostragem.

O quarto capítulo, *Projetos de Pesquisa*, tem início com a descrição de quando utilizar entrevistas individuais ou grupos focais. A autora argumenta que, para escolher o método a ser adotado, é importante avaliar as vantagens e desvantagens de cada um, de acordo com o projeto e o contexto. Em seguida, ressalta que os grupos focais podem ser eficazes como método único ou como parte de pesquisa com abordagem mista. Nesse caso, os grupos focais podem ser úteis para aprofundar e esclarecer questões após a etapa quantitativa da pesquisa.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, as bases de dados produzidas a partir de diferentes métodos devem ser utilizadas para comparação (proposta da triangulação), a fim de explicar as divergências encontradas pelos diferentes métodos aplicados, e não para corroborar resultados semelhantes obtidos pelos diferentes métodos, conforme proposto pela abordagem quantitativa.

Ainda nesse capítulo, a autora considera alguns aspectos que podem interferir nas discussões do grupo. O primeiro é o local ou ambiente escolhido, pois não poderá haver nenhum material que, porventura, influencie as discussões. Ademais, o local deve ser acessível. O outro é a personalidade do pesquisador e do moderador. É fundamental antecipar os possíveis impactos que esses aspectos podem trazer para a discussão, a fim de minimizá-los ou, ao contrário, extrair vantagens desses aspectos. Também na análise dos dados é preciso considerar esses impactos. A etapa



¹ DISNEY, Walt. *Fantasia*. [S.l.]: Walt Disney Studios, 2000. 2 DVD.

do recrutamento dos membros também é crucial. É importante identificar as fontes eficazes para recrutar os participantes, usando a criatividade. Barbour explica que pagar os membros do grupo para participar da pesquisa é um ato controverso. Entretanto, é uma boa ideia reconhecer a contribuição dos participantes com brindes ou associar a participação no grupo focal com uma atividade de cunho formativo e educacional, com certificado.

O quinto capítulo, intitulado *Amostragem*, explica como a amostragem é essencial para as comparações que se pretende fazer. Ressalta que, na pesquisa qualitativa, o propósito da amostragem não é a representatividade, mas a diversidade dentro do grupo. É importante que os membros tenham pelo menos uma característica importante em comum. A quantidade de grupos focais para a realização da pesquisa é uma decisão que depende dos objetivos da pesquisa. Quanto à composição do grupo, sugere que varie de três a oito pessoas, a fim de facilitar a moderação e a análise das transcrições. O pesquisador deve estar atento, pois durante a realização de um grupo focal podem surgir novas questões, as quais poderão ser exploradas em um novo grupo focal.

No sexto capítulo, *Questões práticas de planejamento e execução de grupos focais*, a autora pontua aspectos práticos que auxiliam o pesquisador na condução dos grupos focais. Inicialmente, deve-se verificar a sala onde será realizado o grupo focal, garantindo a inexistência de materiais que possam influenciar a discussão e de barulho que interfira na condução do grupo. Em seguida, a autora dá orientações sobre equipamentos de gravação, os quais são indispensáveis para uma posterior transcrição de qualidade. Os vídeos, certamente, capturam mais informações, como a comunicação não verbal, além de possibilitar a identificação de cada membro, no momento da transcrição. Entretanto, pode gerar desconforto entre os participantes. Também é importante que o moderador registre suas observações imediatas sobre a discussão do grupo e inclusive a sequência da conversa. Para isso, um moderador assistente seria de grande importância. Sobre a transcrição, mostra que a literal permite o retorno aos dados em um momento posterior. Entretanto, se o pesquisador ouvir a gravação várias vezes e tiver acesso às suas anotações isso não torna a pesquisa menos rigorosa.

Segundo Barbour, a condução do grupo focal se inicia com a apresentação dos objetivos do grupo, o reforço do anonimato, a segurança de que todos concordam em participar da pesquisa e, por fim, as instruções. É pertinente que o pesquisador siga um roteiro, o qual deverá ser flexível. A autora defende a utilização de materiais de estímulo, tais como quadrinhos e recortes de jornais, pois eles são capazes de: 1) quebrar o gelo e inserir humor; 2) estimular as discussões; 3) proporcionar comparações entre os grupos. É recomendável que se considere a ordem das questões, partindo das mais inofensivas para as mais delicadas. As intervenções durante a discussão são fundamentais para obter esclarecimentos, para solicitar que o participante explique seus comentários ou amplie o tópico discutido e para motivar a interrupção do silêncio.

Ética e comprometimento é o título do sétimo capítulo. Nele Barbour discute questões éticas inerentes à condução de gru-

pos focais, que podem trazer implicações aos participantes e ao próprio pesquisador. Todas essas dificuldades precisam ser antecipadas, e o pesquisador deve estar preparado para lidar com elas. Ela ressalta também a necessidade de se fazer esclarecimentos com os participantes ao término da realização do grupo focal, oferecendo-lhes a oportunidade de manifestar o desejo de excluir da transcrição quaisquer comentários feitos durante a discussão e esclarecer quaisquer dúvidas. Em seguida, salienta os desafios e orientações para conduzir pesquisas com grupos vulneráveis, tais como crianças, idosos ou portadores de deficiências. Nesse sentido, a criatividade do pesquisador é essencial para obter sucesso nas discussões. Os estudos transculturais também se revelam desafiadores aos pesquisadores, tanto em termos culturais quanto de tradução e interpretação. Verifica-se, assim, que as questões práticas e éticas estão intrinsecamente conectadas ao planejamento e à execução da pesquisa.

No capítulo posterior, *Produção de dados*, a autora aborda aspectos sobre a condução dos grupos focais. Ela destaca que é uma grande habilidade do pesquisador saber quando não intervir nas discussões. Ou seja, há grupos em que quase não haverá necessidade de intervenções. Quando necessário, o pesquisador poderá fazer questões adicionais para aprofundar algum tópico e, especialmente, redirecionar o debate ao perceber que a discussão saiu do foco da pesquisa. É imprescindível que o pesquisador esteja atento para a comunicação não verbal dos participantes, e também para o tom de voz e o vocabulário, pois eles podem ser significativos na análise dos dados.

O capítulo seguinte, *Compreendendo os dados do grupo focal*, versa sobre a análise de dados produzidos em grupos focais por meio de codificações. Trata-se de um processo bastante complexo, que exige atenção do pesquisador. O roteiro do grupo focal pode ser um ponto de partida para uma codificação provisória de categorias, mas não deve ser a única base para a geração de todos os temas e categorias. Após identificar os temas gerais, é importante atentar-se para alocar outros temas em subcategorias relacionadas aos temas mais amplos. Obviamente, é essencial haver uma conexão entre os temas gerais. Há duas formas de fazer isso, após a leitura das transcrições: atribuir codificações bem detalhadas e agrupá-las posteriormente ou fazer o caminho inverso, partir dos temas gerais e fragmentar os códigos. A autora sugere o máximo de vinte temas gerais.

Em seguida, Barbour diferencia os códigos *a priori dos códigos in vivo*. Os primeiros, como o próprio nome esclarece, são aqueles previstos pelo pesquisador para aparecer na discussão. Os códigos *in vivo*, por sua vez, são conceitos específicos da comunidade investigada, que surgirão durante o grupo focal, e provavelmente não terão sido previstos pelo pesquisador. Para as categorizações deve haver uma constante movimentação entre os códigos de categorias e as transcrições. Assim, sempre haverá acréscimo, realocação e alteração de temas e categorias, pois os códigos de categorias estão constantemente sujeitos à revisão.

No décimo capítulo, *Desafios analíticos na pesquisa com grupos focais*, a autora ressalta que os grupos focais enfatizam um aparente consenso, que pode esconder importantes ênfases e diferentes opiniões individuais. Para evitar esse problema, sugere que sejam recrutados para a composição do grupo indivíduos

com perspectivas contrastantes ou que o pesquisador conduza a discussão de forma a explorar as discordâncias e, ainda assim, considerar as vozes individuais na análise. A elaboração de tabelas possibilita uma fácil consulta e visualização da padronização dos dados (que emprega algum tipo de contagem). Barbour salienta, ainda, que os momentos de silêncio na discussão, desde que não sejam causados por falhas do pesquisador ou dos participantes, podem ter significados diversos e, por isso, devem ser considerados na análise. Além disso, todo e qualquer excerto oriundo da discussão deve ser analisado dentro do contexto em que foi proferido. Para ela, uma abordagem analítica exige comparação constante dos comentários dos participantes, a fim de verificar e explicar as semelhanças e diferenças entre os indivíduos e entre os grupos, além de analisar os padrões identificados, bem como a falta deles.

O último capítulo, *Desenvolvimento de grupos focais*, traz algumas orientações finais e conclusões. A autora aconselha evitar a citação de comentários individuais que demonstrem a opinião de todo o grupo. Isso poderia fazer o leitor questionar o motivo da realização do grupo focal, além de, possivelmente, transcrever comentários fora de contexto. É mais interessante utilizar trechos que reflitam a interação do grupo. Depois, são apresentadas vantagens e desvantagens em realizar grupos focais “virtuais”. Entre os aspectos positivos, estão: 1) menor oportunidade de alguns indivíduos dominarem a discussão; 2) economias em termos de recrutamento dos participantes, custos de viagem e transcrição dos dados; 3) redução dos problemas decorrentes de combinar as características do moderador com as do grupo. Entre os negativos, citam-se: 1) possibilidade de abreviação ou

omissão de comentários importantes, devido à necessidade de digitação; 2) diminuição da habilidade do moderador em guiar a discussão e solicitar elaborações.

Cada capítulo disponibiliza uma relação de textos complementares, possibilitando ao leitor a busca de novas fontes. Também lista, ao final, os principais aspectos discutidos. Essa síntese é de grande riqueza didática, pois além de permitir que o leitor recapitule pontos significativos, facilita o acesso posterior à obra. Ao longo do texto há várias referências a pesquisas que empregaram grupos focais, além de experiências da autora. Na verdade, todo o livro reflete uma excelente fundamentação teórica.

O texto é repleto de exemplos, os quais se referem tanto a experiências bem-sucedidas quanto a erros cometidos por pesquisadores, demonstrando ao leitor o que deve ser feito ou evitado na condução de grupos focais. Destaca-se ainda a organização e a sequência lógica do livro, além da linguagem didática, que talvez se deva à qualidade da tradução. *Grupos Focais*, como um dos poucos livros em língua portuguesa sobre o tema, é um verdadeiro manual para estudiosos que utilizam ou pretendem utilizar a técnica em suas pesquisas. Barbour deixa claro que não é simples, tampouco fácil, conduzir grupos focais, todavia, como em qualquer atividade humana, a repetição e a prática nos tornam cada vez melhores no que fazemos.

Janete Palazzo

Vice-diretora geral da Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas – FACITEC. Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB).

E-mail: janete@facitec.br

RESENHA DA OBRA

MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

Discussões a respeito de conexões entre educação, tecnologia e profissionalização têm atingido dimensões antes inimagináveis em diversos países. A análise dessa trilogia recentemente foi influenciada pelo papel central que o ensino e a aprendizagem passaram a ocupar na dita sociedade do conhecimento, permeada por complexas interações entre o capital e os interesses de distintos grupos societários. Notadamente caracterizado por incertezas, tal cenário impõe a identificação de perfis profissionais exigidos pelo mercado de trabalho, bem como do papel que a escolarização assume na era das tecnologias.

Partindo-se dessas premissas, diferentes autores lançam luzes novas sobre o debate da matéria no livro ora resenhado, organizado em quatro partes e em 19 capítulos. A primeira parte contempla a imprescindível relação entre a educação básica e a educação profissional e tecnológica. Aqui, como não poderia deixar de ser, ganha notoriedade a histórica dualidade estrutural que caracterizou o ensino secundário brasileiro. Arelada a desigualdades sociais mais amplas, tal dualidade em regra reservou aos filhos das classes trabalhadoras o ensino operacional, de caráter adestrador e terminativo, e aos herdeiros das classes médias o ensino propedêutico, preparatório para a educação superior.

Artigos desse bloco temático chamam a atenção para o fato de que, a despeito da universalização do acesso ao ensino fundamental nos anos 2000, desigualdades socioeconômicas ainda hoje minam pretensões educacionais e profissionais dos mais pobres de nossos jovens. Carente do pleno acesso às novas tecnologias, a educação oferecida à maioria desses indivíduos é tão pobre quanto eles, o que torna seu ingresso na educação superior ou em consistente curso técnico profissionalizante uma realidade distante. Assim, como corolário da vigente assimetria entre o poder do trabalho e o poder do capital, conexões entre o arcaico e o novo se atualizam e reproduzem mazelas socioculturais na escola média e na capacitação para o trabalho/profissionalização.

É nesse contexto, de acordo com os ensaios resenhados, que se acentua a crise de identidade do ensino médio. Situado entre o ensino fundamental e a educação superior, constitui fim em si mesmo para aqueles que não podem prosseguir os estudos, já que a matrícula em cursos técnicos de qualidade continua privilégio de grupos seletos. Salienta-se, por essa ra-

zão, a necessidade de adequação do currículo do ensino médio às díspares intenções e perspectivas dos sujeitos aptos a cursá-lo. Assim, independentemente de sua idade, cor da pele ou condição socioeconômica, os estudantes da última etapa da educação básica têm o direito não apenas de frequentar a escola, mas de nela permanecer e por ela terem acolhidos seus projetos futuros, inclusive quanto à preparação para o mundo do trabalho.

A publicação do Decreto nº 5.154/2004¹ e suas contribuições para o diálogo entre educação propedêutica e profissional foram objeto de debate na obra. Com efeito, a possibilidade de instauração da integração entre tais áreas, sob os pilares da politécnica, trouxe expectativas de rompimento com a histórica separação curricular. Em outras palavras, a novidade introduzida pode e deve permitir a formação de técnicos que, além de suas atribuições laborais específicas, conheçam as bases científicas e históricas que norteiam sua atividade produtiva. Entretanto, como em matéria educacional teoria e prática nem sempre se coadunam, a falta de consistentes estudos empíricos ainda impossibilita o conhecimento sobre a efetividade do ensino médio integrado à educação profissional.

A segunda parte da obra ou bloco temático diz respeito às novas institucionalidades e perfis formativos da educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo. Num momento de expansão da rede federal de ensino técnico e superior, a União tem subsidiado ações voltadas à profissionalização de jovens e adultos, como, por exemplo, o Proeja e o Programa Brasil Alfabetizado². Essas iniciativas, em teoria, inserem-se num cenário no qual qualquer tempo é tempo de aprender, tendo inclusive aqueles em situação de defasagem escolar o direito de se apropriar de conhecimentos, o que necessariamente inclui a profissionalização.

A proliferação de cursos superiores de educação tecnológica, cujo crescimento nos anos 2000 em muito ultrapassou o avanço quantitativo dos demais cursos de graduação, está mencionada no *Capítulo 10: Cursos superiores de tecnologia: um estudo sobre as razões de sua escolha por parte dos estudantes*. Os dados coletados no estudo de caso evidenciaram que essas oportunidades formativas são procuradas por um público heterogêneo, como são os próprios perfis profissionais requeridos atualmente. Verificou-se que, entre os motivos para escolha desses cursos, destacam-se a especialização de seu currículo e as expectativas neles depositadas pelos estudantes em busca de exitosa inserção laboral.

Assim, pelo menos naquela investigação qualitativa, foram afastadas percepções reducionistas a respeito dos fatos que contribuem para a procura por cursos superiores tecnológicos. Pelo contrário, as razões para a escolha revelaram-se dinâmi-



¹ BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 14 fev. 2012.

² Proeja: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, instituído nos termos do Decreto federal nº 5840/2006. Programa Brasil Alfabetizado: realizado pelo MEC desde 2003, visa à alfabetização de jovens, adultos e idosos.

cas e complementares, abrangendo inclusive a curta duração dos cursos, a valorização social do diploma tecnológico e os menores custos envolvidos, no caso de matrículas em instituições privadas.

Por sua vez, o terceiro bloco temático põe em relevo os atores sociais da educação profissional e tecnológica. Em tempos de valorização de uma visão holística da realidade, enfatizam-se iniciativas que visam à articulação entre os estudantes, as escolas e as redes que oferecem ensino médio e profissional, notadamente no âmbito dos governos federal e estaduais. Exemplo disso: a constituição, em meados da década de 2000, de um fórum de discussão de políticas para o segmento contou com representantes de todas as entidades federativas e permitiu avanços na pretensa reforma da educação profissional brasileira.

A despeito de avanços, na quarta parte ou último bloco temático diversos autores ilustram problemas inerentes às políticas de educação profissional vigentes entre nós. Pelos textos, pode-se inferir que a ausência de rígidos mecanismos de financiamento torna a modalidade refém de iniciativas circunscritas a governos específicos. Logo, em vez de uma sólida política de Estado a área convive com iniciativas estanques, pulverizadas em iniciativas isoladas, espalhadas sob múltiplos matizes pelo território nacional. Nessa categoria de análise, segundo autores

consultados, está a tentativa de “privatização” da rede federal de ensino técnico levada a efeito marcadamente nos anos 1990.

Não obstante, a realidade atual apresenta inéditas oportunidades e desafios para a consolidação da educação profissional e tecnológica que se quer na sociedade do conhecimento. A ampliação das escolas técnicas federais é, sem dúvida, um dos mais significativos avanços, pois a trajetória da universalização do ensino em outros países leciona que a construção de prédios escolares é o primeiro passo rumo à democratização educacional. No rol dos desafios, a oferta de oportunidades que superem a oferta de uma educação profissional adestradora para os pobres e de um ensino acadêmico restrito às classes mais abastadas emerge com força.

O livro registra contribuições inequívocas para a compreensão das relações estabelecidas entre educação e trabalho, ontem e hoje. Se tais relações são construídas sob a égide de um modelo político mais amplo, os anos iniciais do Século XXI reservam um turbilhão de complexas possibilidades de comunicação entre educação, tecnologia e profissionalização. Espera-se que as sombrias lições do passado orientem as ações do presente com vistas a um futuro em que, com o uso democrático das tecnologias, aprender a aprender seja o cerne da educação básica profissional e tecnológica.

Leonardo Claver

Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Especialista em Financiamento e Execução de Programas e Projetos Educacionais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC).

E-mail: leonardoclaver@gmail.com