

BOLETIM

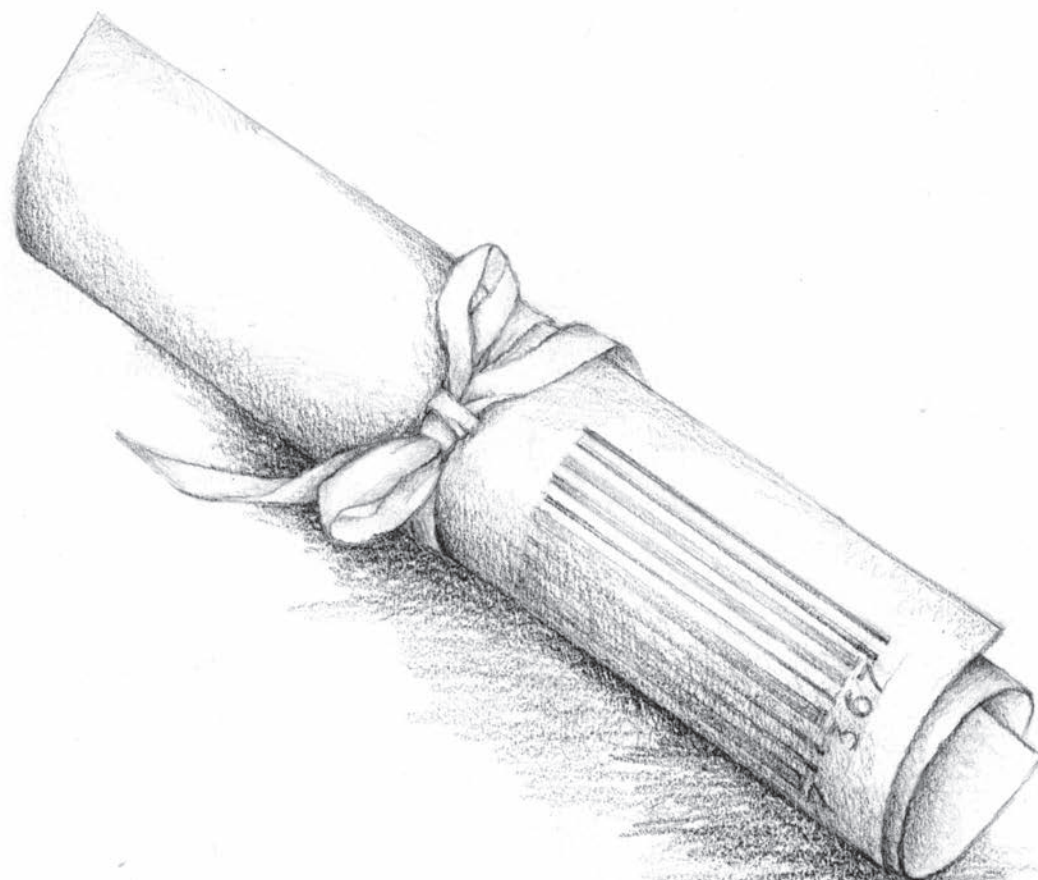
TÉCNICO DO SENAC

*a revista da educação
profissional*

Volume 37 nº 1 Janeiro/Abril 2011



Ilustração: Crug



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

Mirian Maia do Amaral*

Sylvia Constant Vergara**

Resumo

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

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recebido para publicação em: 11.02.2011.

EDUCAÇÃO E COMPETITIVIDADE

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

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

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

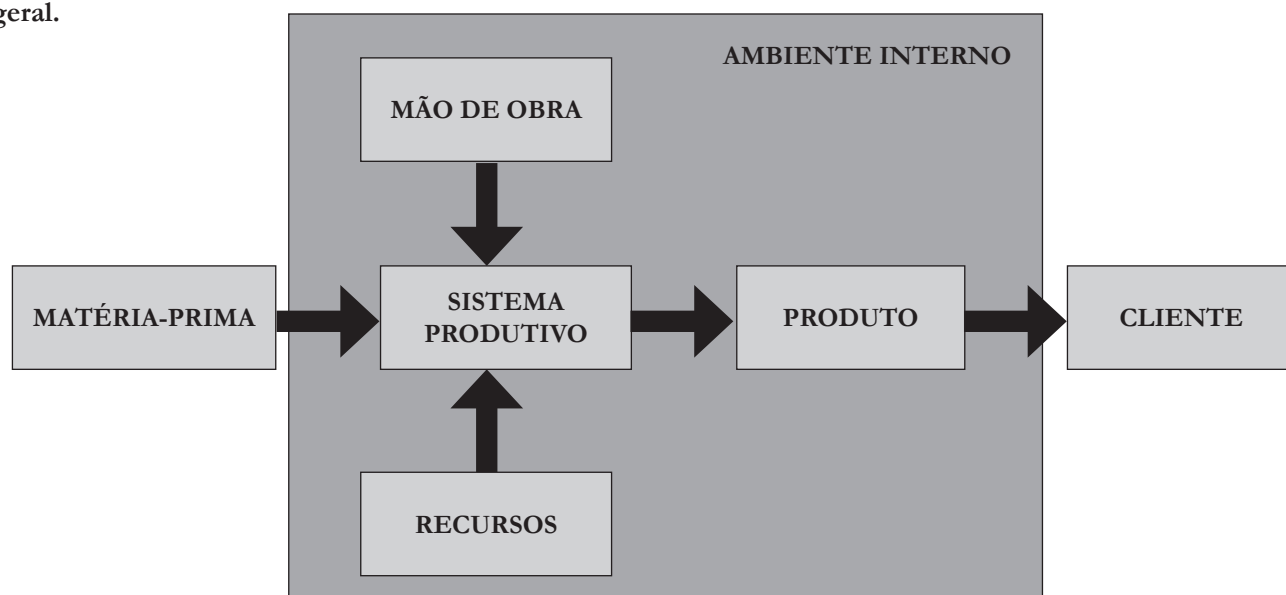
Aquela que, voltada para seus funcionários e/ou para o ambiente, agrega outros valores que não somente a maximização do retorno para os acionistas. Realiza ações que, no âmbito interno, promovem a melhoria na qualidade de vida e de trabalho, visam à construção de relações mais democráticas e justas,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

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

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

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

Figura 1 – Cadeia produtiva das organizações em geral.



Fonte: Alvarães (2005).¹⁰

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

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

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

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

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: RUPTURAS, PERMANÊNCIAS E TENDÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O ALUNO NO ÂMBITO DO PROCESSO EDUCATIVO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

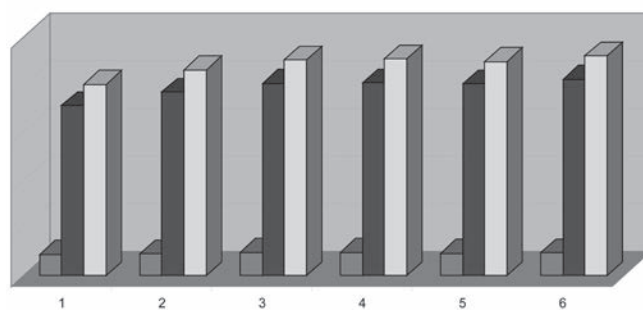
Ano	Total	Pública	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,1	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

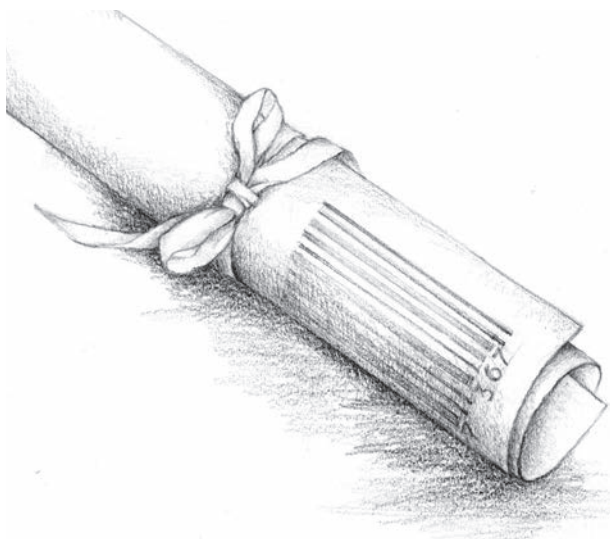
Dessa forma, é fundamental a interação entre IES e alunos, que, em última análise, são participantes ativos do processo de produção do referido serviço e corresponsáveis pelos resultados

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUINDO...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

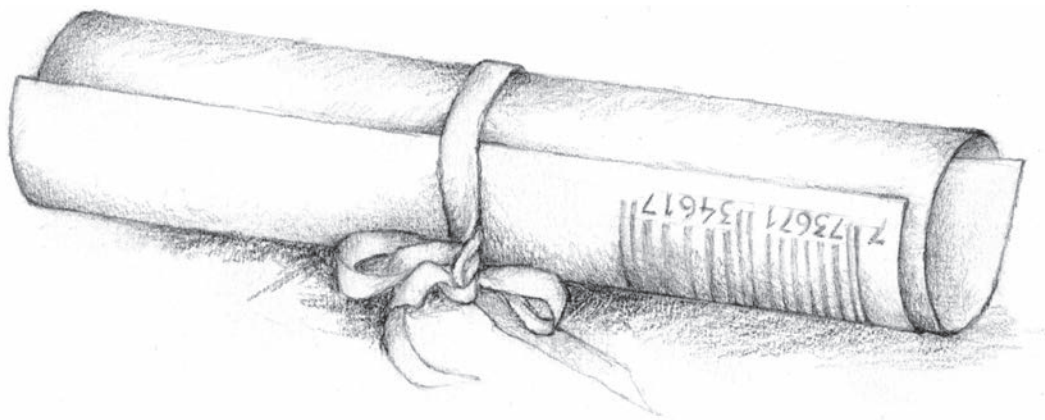
IES, pois o que irá diferenciar os indivíduos no mercado são os conhecimentos assimilados, suas habilidades técnicas e comportamentos, evidenciados em atitudes e valores decorrentes de uma educação-cidadã. O diploma ou um certificado de conclusão de curso não garantem sua empregabilidade; constituem-se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

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

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

NOTAS:

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



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

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

ABSTRACT

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

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

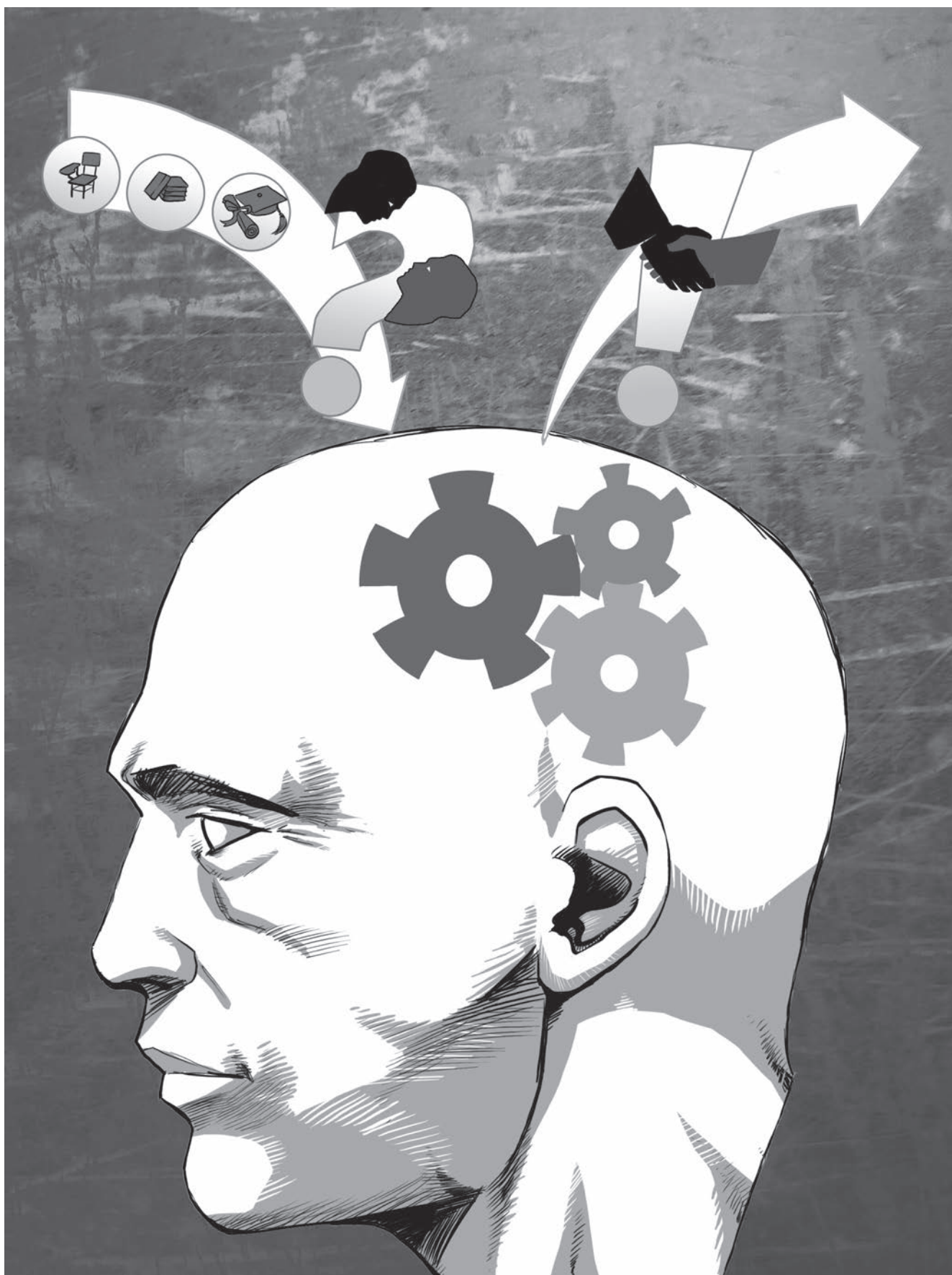
Keywords: *Institutions; Higher Learning; Competition; Pedagogical approach; Learning process; Student; Client.*

RESUMEN

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

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

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



VALORES, ATITUDES E COMPORTAMENTOS NA ÁREA DA SAÚDE: O CUIDADO NA DIMENSÃO ÉTICA¹

Léa Depresbiteris*

Você não pode me ensinar a pensar por mim mesmo,
porém pode criar um ambiente no qual eu possa descobrir
como ensinar a mim mesmo a pensar por mim mesmo.

Matthew Lipman²

Resumo

Na discussão sobre competências, compreendidas como a mobilização de saberes diversos, o saber-ser é um dos mais complexos. Ele congrega valores, atitudes, comportamentos e dá o sentido humano aos saberes técnicos, tecnológicos e às práticas profissionais. Na área da saúde, o saber-ser é um eixo essencial para concretizar a deontologia, ou seja, a ética profissional. Mas quais atitudes devem fazer parte desse corpo de saberes na área da saúde? Como elas devem ser vislumbradas no processo educativo e como avaliá-las? Este artigo visa a contribuir com a reflexão desse tema tão candente na educação profissional.

Palavras-chave: Educação Profissional; Atitude; Valor; Comportamento; Saber-Ser; Metacognição.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Muito sem jeito, Luísa encaminha Valéria para a sala de atendimento, parecendo constrangida em lidar com a usuária.

Cena 1

Luísa chamou em voz alta o próximo usuário a ser atendido.

– Sr. Cláudio!

Seu olhar percorreu a sala, repleta de gente, mas não viu movimento algum. Então, repetiu:

– Sr. Cláudio, Sr. Cláudio!

Quando ia desistir da chamada, a profissional de saúde sentiu uma mão levemente pousada em seu ombro. Virou-se e viu uma mulher jovem, que falou timidamente:

– Cláudio é meu nome na certidão de nascimento. Eu não escutei a senhora chamar, porque estou acostumada a ser chamada de Valéria.

Luísa pareceu surpresa. Tratava-se de uma mulher alta, com cabelos bem-cuidados.

Cena 2

Um profissional de saúde atende uma pessoa com uma doença sexualmente transmissível e se mostra extremamente competente ao orientá-la. Além de dar informações claras e precisas sobre a doença, interage de modo a acolhê-la, utilizando linguagens verbal e não verbal adequadas ao contexto. Esse profissional aprendeu, com estudos e vivências, que a comunicação verbal exterioriza o ser social e a não verbal, o ser psicológico, ou seja, aquele que tem sentimentos, emoções que devem ser consideradas no tratamento.

Cena 3

Carmem sempre foi uma profissional de saúde devotada. Ela se lembrava, contudo, com angústia e tristeza, de um caso, logo no início de sua carreira. Na época, estava atendendo uma mulher com sífilis e mencionou que precisaria conversar com o marido. Carmem sentiu que a usuária a olhou com tristeza.

– Ele não vem, não – falou a mulher, constrangida. – Ele não liga nada para mim. Imagine agora que estou doente!

Carmem, desconsertada, mas decidida, disse:

* Doutora em Ciências da Educação – área de concentração Psicologia Escolar – pela Universidade de São Paulo; mestre em Tecnologia Educacional pelo Instituto de Pesquisas Espaciais; pedagoga; formadora de mediadores no Programa de Enriquecimento Instrumental, níveis I e II, pelo ICELP – International Center for Enhancement of Learning Potential, em Israel; consultora educacional. E-mail: leateris@uol.com.br

Recebido para publicação em: 25.01.2011.

– *Ele vem, sim. Não vou aceitar um não do seu marido, mesmo porque, se ele não vier, a senhora não poderá continuar o tratamento.*

Carmem nunca mais viu a mulher.

Essas cenas nos permitem refletir sobre a importância das atitudes dos profissionais da área de saúde, sobretudo os que trabalham com doenças sexualmente transmissíveis (DST).

Primeiramente, é fundamental destacar a complexidade do tema “atitudes”, que pertence ao mesmo campo semântico de outros construtos teóricos, como: comportamentos, opiniões, crenças, valores e hábitos, usados, muitas vezes, como sinônimos.

Na abordagem por competências, as atitudes integram a dimensão do “saber-ser”. De modo sucinto, a competência é a mobilização de saberes diversos de um profissional: saber-saber (conhecimentos científicos, tecnológicos e técnicos), saber-fazer (práticas de trabalho) e saber-ser (valores, atitudes e comportamentos).

Nessa perspectiva, relato uma história real que, para mim, concretiza a ideia de integração dos saberes. Uma auxiliar de enfermagem viu-se diante da negativa de um senhor, portador de hanseníase, de tomar um medicamento apropriado à sua doença. Esse senhor dizia que não precisava tomá-lo porque “Deus iria curá-lo”. A auxiliar, preocupada com o estado de saúde do homem, que piorava a cada dia, pensou muito e achou uma solução interessante. Disse ao enfermo que também acreditava na cura do poder divino, mas pediu que ele a visse como uma mensageira de Deus, alguém que poderia oferecer algo que minimizasse suas dores. Nenhuma palavra a mais foi necessária.

Mas, voltemos às cenas apresentadas.

Preconceito ou falta de experiência em lidar com o diferente? Essa questão nos incita à reflexão sobre a cena 1. Por que a profissional de saúde ficou constrangida?

Na hipótese do preconceito, podemos verificar que as pessoas fazem generalizações apressadas. Isso é facilmente perceptível em piadas sobre determinadas etnias, raças, nacionalidades, deficiências, orientação sexual, entre outras. Atitudes preconceituosas impedem ações para analisar os fatos, independentemente de sua origem e de reconhecer a possibilidade do erro, mesmo em relação àquilo em que mais acreditamos. No caso das travestis, por exemplo, a imagem mental das pessoas é, em geral, uma figura abjeta. Isso ocorre porque a sociedade é pautada por um sistema de normas, padrões de gênero e sexualidade difíceis de mudar. As pessoas que fogem desses padrões são estigmatizadas e discriminadas, resultando em que seus direitos básicos de cidadania lhes sejam negados na maior parte das vezes.

Falta de experiência? O profissional da saúde que trabalha com DST precisa estar preparado para lidar com essa diversidade. Conhecer os direitos dos usuários é fundamental para poder respeitá-los. No atendimento médico, por exemplo, o travesti e os transexuais têm o direito de usar o nome social, ou seja, o nome pelo qual preferem ser chamados, independente do nome que consta no registro civil.

Na cena 2, a profissional demonstra uma atitude adequada de comunicação. Ela parece considerar que há uma profunda integração entre cognição (conhecer a doença) e afetividade (fatores que afetam sentimentos, emoções). Aliás, a integração entre cognição e afetos é uma ação fundamental na perspectiva de se considerar o ser humano em suas múltiplas dimensões.

Damásio (1996)³ refere-se à relação intrínseca entre cognição e afetividade. Em seus estudos e pesquisas com pacientes com lesões cerebrais localizadas na área pré-frontal, que é considerada pelos especialistas como fundamental para o raciocínio, encontrou, em todos eles, uma importante redução da atividade emocional. Ele diz, então, que existe uma interação profunda entre razão e emoção. Os poderes da razão e da emoção, para esse autor, deterioram-se juntos. As experiências no tratamento das lesões cerebrais desse eminente estudioso parecem indicar que determinados aspectos do processo de emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade. Os mesmos sistemas implicados no raciocínio e na tomada de decisões, no campo pessoal e social, estão relacionados também com as emoções e os sentimentos.

■

*De modo sucinto, a competência
é a mobilização de saberes
diversos de um profissional: saber-
saber (conhecimentos científicos,
tecnológicos e técnicos), saber-fazer
(práticas de trabalho) e saber-ser
(valores, atitudes e comportamentos).*

■

No tocante à cognição, Buck (CABALLO, 2008)⁴ reforça sua importância para o desenvolvimento das atitudes. Ele diz que pessoas consideradas com atitudes adequadas sabem como agir em determinadas situações, pois aprenderam com sua vivência. Esses conhecimentos e experiências, contudo, não são comportamentos mecanizados, mas, sim, construções que levam a pessoa a agir de acordo com a natureza do contexto.

Na cena 3, Carmem mostra que, no início de sua carreira, ignorava que existem atitudes adequadas para a abordagem com parceiros, sendo uma delas a de que a sua adesão deve ser voluntária. Carmem ficou chateada porque “perdeu” a usuária. Depois disso, passou a buscar mais informações sobre as atitudes necessárias à abordagem dos parceiros, como, por exemplo, a confidencialidade e o sigilo.

Atualmente, as atitudes vêm sendo denominadas, na literatura da psicologia, habilidades sociais. Para Caballo (2008),⁵ as habilidades sociais formam um elo entre o indivíduo e o ambiente. Ele ressalta que é impossível desenvolver uma definição consistente dessas habilidades, porque elas dependem também do contexto. Devem ser consideradas tendo em vista que os padrões de comunicação variam entre culturas e dentro de uma mesma cultura, dependendo de fatores como idade, sexo, classe social e educação. O comportamento considerado apropriado em uma situação pode ser inapropriado em outra.

ÉTICA, MORAL, VALORES, CRENÇAS, ATITUDES E COMPORTAMENTOS – ASPECTOS TEÓRICOS

Por sua complexidade, torna-se fundamental termos uma visão mais integrada das atitudes, o que implica falar um pouco mais sobre ética, moral, valores, atitudes e crenças. Cortella (2005)⁶ considera moral como o que diz respeito aos valores, e ética, como o que se considera felicidade. Ele recorre à etimologia para dizer que felicidade, em grego, é *eudaimonia*, palavra composta por *eu* (sentido de bom) e *daimonia* (*daimon*, estado de espírito). Quando alcançamos a felicidade, atingimos o estado de completude, de situação virtuosa. Os fatores que envolvem a noção de bom, de virtude e de felicidade são certamente subjetivos; contudo, não podemos negar que, em termos de vida social, de coletividade, existem alguns princípios éticos essenciais para uma melhor convivência. Cortella (op. cit.)⁷ reafirma essa ideia dizendo que a “perspectiva ética é a perspectiva de uma vida boa para e com outrem, em instituições justas”.

Princípios éticos nos estimulam a refletir sobre o tema “valores”.

No *Dicionário de filosofia* (ABBAGNANO, 1999),⁸ valor não é uma coisa, não tem realidade ou ser. Não significa meramente a preferência ou o objeto de escolha, mas o preferível, o desejável. O valor também não é um simples ideal, mas um guia orientador das possibilidades de escolha. Os valores são criados pelos seres humanos e têm caráter histórico. Eles se modificam, como se modificam as sociedades e as pessoas que as compõem. Na Grécia Antiga, por exemplo, a existência de escravos era tida como perfeitamente legítima: as pessoas não eram consideradas iguais entre si, e o fato de algumas não terem liberdade era considerado normal. Hoje em dia, ainda que nem sempre respeitados, os direitos humanos nos mostram a inadequação dessa concepção que vigorou no passado.

Uma definição de valor é o de uma crença duradoura em um modelo específico de conduta ou estado de existência, que é pessoal ou socialmente adotado e que está embasado em uma conduta preexistente. Os valores podem expressar sentimentos e propósitos de nossas vidas, tornando-se, muitas vezes, a base de nossas lutas e nossos compromissos. Valores são ideais ou construtos abstratos que orientam as atitudes das pessoas. Eles representam, em essência, os motivos que conduzem alguém a escolher certas atitudes e não outras (ROKEACH, 1979).⁹

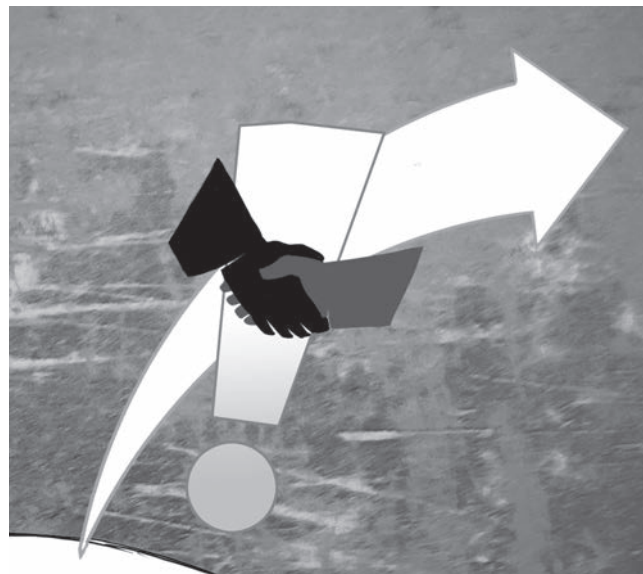
As atitudes são definidas de diferentes maneiras na literatura da psicologia, guardando, porém, uma ideia comum: a de disposições favoráveis ou desfavoráveis com relação a objetos, pessoas e acontecimentos, ou em relação a alguns de seus atributos. As atitudes não são observáveis; estão sempre implícitas. Elas se expressam indiretamente, por meio de opiniões, emoções, reações, verbalizações, o que permite a inferência sobre sua presença ou não nas ações de uma pessoa (THURSTONE, 1928).¹⁰

Inferir se as atitudes estão sendo ou foram incorporadas pelo profissional e se baseiam em valores humanos nos exige a observação constante e contínua, a convivência e a não generalização de seus comportamentos.

A psicologia apresenta diversas concepções de comportamento. Quanto à amplitude, tem-se uma visão mais restrita, definindo-o como ações e reações observáveis de alguém, e uma mais ampla, que engloba pensamentos, sentimentos e ações. Em uma visão mais ampla, há uma hipótese de que, se uma pessoa incorpora o valor de preservação e conservação do meio ambiente, provavelmente se aproximará favoravelmente desse “objeto”. Essa aproximação, ou seja, essa atitude a levará, também provavelmente, a comportamentos coerentes, como zelar pelo meio ambiente, reciclar o lixo, não desperdiçar água etc.

Na área da saúde, pode-se inferir, nunca afirmar, que as atitudes estão sendo incorporadas por uma pessoa a partir da observação de seu comportamento. Por exemplo, se uma mulher comparece regularmente a serviços de atendimento pré-natal, pode-se pensar que ela tem atitudes de cuidado com sua saúde e com a do bebê. Se uma mulher demonstra uma atitude favorável a exames de prevenção de câncer ginecológico, pode-se supor, igualmente, que ela se submeta periodicamente a um exame dessa natureza.

Outros estudiosos consideram que não é suficiente analisar a pessoa em relação ao objeto, mas no que concerne à situação em que aquele objeto se encontra. Afinal, existem fatores que provocam atitudes por “coerção social” (BLUMER, 1966).¹¹ Nesse contexto, pode-se interpretar o medo à crítica como uma forma



de alta pressão social. Um adolescente pode inclinar-se a largar o fumo por ter tido informações a respeito de seus efeitos sobre a saúde, continuando, porém, a fumar porque os companheiros também fumam e porque teme perder o prestígio junto ao seu grupo de referência (CANDEIAS, 1979).¹²

Em resumo, é preciso que as situações sejam diversas. Existem pessoas que mantêm uma consistência permanente entre atitudes e práticas, mesmo na ausência de “apoios estruturais”, e pessoas ambivalentes, que alteram seu comportamento em função de pressões momentâneas. Por exemplo, uma pessoa obesa pode mostrar-se interessada em adotar a dieta recomendada pelo médico durante uma consulta, abandonando tal ideia ao regressar à sua casa, onde inexistem apoios estruturais (YINGER, 1965).¹³

ÉTICA, MORAL, VALORES, CRENÇAS, ATITUDES E COMPORTAMENTOS NA ÁREA DA SAÚDE

Para compreender melhor quais são as atitudes mais significativas para mobilizar as competências, na dimensão do saber-ser da saúde, é preciso refletir sobre os princípios éticos que permeiam o trabalho nessa área. Cumpre enfatizar que os valores éticos de uma profissão são especificados na deontologia, que é um conjunto de normas que indicam como os indivíduos devem se comportar na qualidade de membros de um determinado corpo socioprofissional. A deontologia é denominada comumente ética profissional (FORTES, 1998).¹⁴

Na Constituição de 1988,¹⁵ conhecida como Constituição Cidadã e que tem como princípio essencial o reconhecimento de muitos direitos da cidadania, a saúde é concebida como direito de todos e como um dever do Estado. Cabe a ele a responsabilidade de garanti-la para todos, por meio de políticas sociais e econômicas voltadas para a redução do risco de doenças e de outros agravos. A finalidade principal é o acesso universal

e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação das pessoas.

Um dos valores essenciais na área da saúde é o da *integralidade*, que se apresenta indissociável de outro valor: o *cuidado*. A origem do cuidar é do latim antigo – *cura* –, termo que era usado em um contexto de relações de amor e amizade. Expressava a atitude de desvelo, de preocupação e de inquietação pela pessoa amada ou por um objeto de estimação. Para Boff (1999)¹⁶, o cuidado só se concretiza quando a existência de alguém tem importância. O grande desafio do ser humano é combinar trabalho com cuidado, uma vez que essas duas dimensões não se opõem, mas se compõem. Ambas constituem a integralidade da experiência humana, por um lado, ligada à materialidade e, por outro, à espiritualidade.

A seguir, são descritas algumas atitudes amplas e comportamentos possíveis desejados na área da saúde.

(1) Atitudes

Na perspectiva dos valores éticos orientadores da área da saúde, destacam-se atitudes de dimensão mais ampla, como: respeito, responsabilidade, solidariedade e empatia. Todas elas têm uma relação direta, mas, para fins didáticos, aparecem descritas em separado.

Respeito

O respeito é o reconhecimento da dignidade própria e alheia com comportamentos nele inspirados. O respeito recíproco e a justiça são dois elementos essenciais para a vida em sociedade (ABBAGNANO, 1999).¹⁷ Na área da saúde, o respeito humaniza o atendimento do usuário, entendendo-o em sua singularidade, com necessidades específicas, e criando condições para que tenha maiores possibilidades para exercer sua vontade de forma autônoma.



Responsabilidade

Quem respeita provavelmente será responsável. O termo responsável vem do verbo latino *respondere* (prometer, merecer, pagar). O responsável ou *responsum* é aquele que é obrigado a responder algo a alguém. Outro termo importante é *spondere*, que significa prometer solenemente, jurar, assumir obrigações. Em síntese, a responsabilidade é a virtude ou disposição habitual de assumir as consequências das próprias decisões.

Na área da saúde, a responsabilidade é desvelada na consciência do profissional que pondera as consequências de um passo a ser dado, buscando assegurar a integridade, a coerência e a harmonia daquilo que acredita e os propósitos éticos e educativos da conduta e prática profissional. A responsabilidade na área da saúde pode ser entendida em mão dupla, vista tanto do lado do profissional como do lado do próprio usuário. Do lado do profissional, pode ser entendida como a capacidade para assumir a responsabilidade pelos problemas da saúde do usuário. Do lado do usuário, implica o abandono de uma atitude passiva com relação à sua saúde e na busca da melhor qualidade de vida possível.

Solidariedade

Solidariedade é um termo de origem jurídica que, na linguagem comum e na filosófica, significa inter-relação ou interdependência e assistência recíproca entre os membros de um mesmo grupo (ABBAGNANO, 1999).¹⁸ A solidariedade não pode ser compreendida como sentimento de ternura, simpatia ou piedade. Implica compromisso para com o próximo. O compromisso profissional pode ser entendido como o grau pelo qual uma pessoa identifica-se com seu trabalho, participa dele ativamente e o considera importante para sua própria valorização.

É na alteridade, segundo Boff (op. cit.),¹⁹ que existe a perspectiva da generosidade, ou seja, só sou capaz de entrar em relação com o meu próximo uma vez que percebo o outro como outro e sua diferença com relação a mim. A alteridade supõe a via mais curta da comunicação humana, que é o diálogo e a capacidade de entender o outro a partir da sua experiência de vida e da sua interioridade. “É no rosto do outro, concreto, em carne e osso, que o olhar de seu rosto me interpela e me convoca a uma resposta.” Esses dois movimentos – para dentro de nós e para fora – é que nos fazem seres-humanos-sociais²⁰ (op. cit.).

Empatia

A empatia pode ser definida como a união, a fusão emotiva de uma pessoa com outras. Na área da saúde, procurar sentir o que a outra pessoa sente como se estivesse nessa mesma situação é extremamente efetivo no tratamento. Contudo, alguns profissionais argumentam que se deve evitar o perigo da permissividade, estabelecendo limites. A percepção quanto a esse limite está muito ligada à maturidade emocional e à experiência em relações interpessoais. Na verdade, quem fica muito tempo empático, sofrendo com a dor do outro, perde a mobilidade de ações que poderiam ser úteis para o cuidado.

(2) Comportamentos

Respeito, responsabilidade, solidariedade e empatia são algumas atitudes com potencial de tornar o cuidado mais humano e efetivo. Mas que comportamentos observar para inferir se estas se encontram ou não incorporadas?

Alguns desses comportamentos podem ser: planejar o trabalho, comunicar-se de maneira clara e precisa, promover ambiente de diálogo e confiança, e zelar pelo sigilo e preservar a discrição.

Planejar o trabalho, antecipar situações

Planejar é o processo de pensar antecipadamente um trabalho. Compreende um conjunto de conhecimentos ordenados, de modo a possibilitar mudanças na realidade. Trata-se de um comportamento de respeito na saúde. Demonstra consideração para com o usuário, não improvisação das ações, cuidado. Evidentemente, o planejamento não deve ter um caráter rígido, mas, sim, flexível, tendo em vista as incertezas da natureza do trabalho.

Na enfermagem, o planejamento é visto como um processo intelectual, isto é, a determinação consciente do curso de ação, a tomada de decisões com base em objetivos, fatos e estimativas submetidos à análise (HORTA, 1977).²¹

O planejamento tem olhos no futuro e visa ao discernimento, à compreensão, ao julgamento da realidade, mas sempre com um “quê” de esperança.

*Respeito, responsabilidade,
solidariedade e empatia são algumas
atitudes com potencial de tornar o
cuidado mais humano e efetivo.*

Comunicar-se de maneira clara e precisa

A comunicação diz respeito às informações apropriadas às necessidades do usuário, adequadas do ponto de vista técnico e científico da linguagem empregada. O processo comunicacional não é uma linha contínua, de mão única, restrita à relação entre emissor–mensagem–receptor, mas um processo complexo. O receptor não é um receptáculo passivo da mensagem, mas um sujeito ativo de reconstrução interpretativa do conteúdo informacional. Além disso, o processo comunicacional não se baseia em uma relação estanque entre emissor e receptor, mas em uma troca (conflituosa ou não) entre ambos, em que emissor se torna receptor e vice-versa. O conteúdo a ser comunicado precisa ser competente, do ponto de vista de uma compreensão mediada pelos valores e vivências

do grupo a que se destina (ARAÚJO; JORDÃO, 1995).²² A comunicação diz respeito, necessariamente, à possibilidade do diálogo, confronto e reciprocidade (HABERMAS, 1989).²³

Promover ambiente de diálogo e confiança

Para romper com a visão assistencialista, mecanicista, na área da saúde, deve-se buscar sempre um ambiente que favoreça o diálogo. O diálogo vai além de uma simples conversação entre o profissional da saúde e o usuário. Nele, as partes interessadas se expressam de forma livre e sem restrições.

Na área da saúde, o diálogo propicia a melhoria da comunicação entre os interlocutores, a observação compartilhada da experiência e a produção de percepções e ideias novas, fazendo com que se expressem sentidos e significados de diferentes naturezas. Uma consequência quase que natural do diálogo é a confiança, que traz, em seu bojo, sentimentos de tranquilidade e segurança, tão necessários para o cuidado na saúde.

Zelar pelo sigilo e preservar a discrição

A palavra discrição é originária do latim *discretione* e diz respeito à qualidade de alguém em ser discreto, reservado ou de agir com sensatez e modéstia. Com relação ao termo sigilo, Gobbeti (2006)²⁴ diz que devemos ter clareza da diferença entre esse termo e a palavra “segredo”. Segredo é tudo aquilo que não pode ser revelado. Sigilo é um elemento característico das relações de confiança. Para ele, o sigilo profissional está relacionado a todas as profissões da área da saúde. O segredo profissional diz respeito àqueles profissionais que têm acesso a informações e que devem mantê-las preservadas.

TRABALHAR EM EQUIPE — UMA ATITUDE INDISPENSÁVEL PARA A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL NA SAÚDE

As características mais fortes do processo de trabalho em saúde são a complexidade, a heterogeneidade e a fragmentação. A complexidade decorre da diversidade das especialidades, dos profissionais, dos usuários, das tecnologias utilizadas, das relações sociais e interpessoais, das formas da organização do trabalho, dos espaços e ambiente em que ele se realiza. A heterogeneidade revela-se pela diversidade dos vários processos de trabalho que coexistem nas instituições de saúde e que têm, muitas vezes, uma organização própria e funcionam sem se articular de forma adequada com os demais processos de trabalho. A fragmentação ampla encerra várias dimensões, como a fragmentação conceitual, ou seja, separação entre o pensar e o fazer. Existe também a fragmentação técnica, caracterizada pela presença cada vez maior de profissionais especializados, e a fragmentação social, que estabelece relações rígidas de hierarquia e subordinação, configurando a divisão social do trabalho no interior e entre as diversas categorias profissionais (DELUIZ, 2001).²⁵

Decorre daí a necessidade de uma ação interdisciplinar na saúde que pressuponha a possibilidade de a prática de um profissional se reconstruir na prática do outro, ambos sendo

transformados para a intervenção na realidade em que estão inseridos; por isso a importância do trabalho em equipe.

O trabalho em equipe surge como uma estratégia para redesenhar o trabalho e promover a qualidade dos serviços, quando promove movimentos coletivos de: planejamento, estabelecimento de prioridades, duplicidade dos serviços, geração de intervenções mais criativas, redução de intervenções desnecessárias pela falta de comunicação entre os profissionais. O trabalho em equipe tem como objetivo a obtenção de impactos sobre os diferentes fatores que interferem no processo saúde–doença.

Trabalhar em equipe requer colaboração com outras pessoas na realização de tarefas, projetos ou solução de problemas que sejam de comum interesse. Envolve atitudes de confiança, coleguismo, adesão e tolerância. Implica ampliação dos referenciais com que cada profissional de saúde trabalha. Implica reconhecimento da limitação da ação uniprofissional, para dar conta das necessidades de indivíduos e populações. Implica, também, mudanças nas relações de poder entre profissionais de saúde, para que efetivamente constituam uma equipe multiprofissional, e entre profissionais de saúde e usuário, na busca de sua autonomia.

AValiação de Atitudes — A Importância da Meta-fetividade e Autorregulação

Na literatura de avaliação da aprendizagem, um termo tem sido bastante usado: metacognição. A palavra “metacognição” é formada pelo prefixo grego *meta*, que significa mudança, transformação, sucessão, posterioridade, e *cognição*, que quer dizer conhecimento. Etimologicamente, metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer. Trata-se da capacidade de analisar e avaliar como se conhece. Implica diálogo interno, envolvendo um processo de autointerrogação sobre as maneiras de resolver um problema de qualquer natureza.

Quando a própria pessoa consegue identificar o erro e corrigi-lo, acontece a aprendizagem. Baker (apud BURÓN OREJAS, 2000)²⁶ confirma a importância da metacognição e, principalmente, da autorregulação, dizendo que não basta que a pessoa se dê conta daquilo que não entende, mas que precisa conhecer quais estratégias deve usar para entender e se modificar. Para isso, deve aprender a aprender, refletindo sobre seus próprios processos de pensar, e deduzir, por si mesma, que estratégias são mais eficazes para um determinado problema. Só assim será metacognitivamente autônoma.

NOTAS

¹ Este artigo foi elaborado para o curso de Vigilância Epidemiológica das DST de Notificação Compulsória. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais (2010).

² LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

³ DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Tradução Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

⁴ BUCK, R. Temperament, social skills and the communication of emotion: a developmental-interactionist view. In: GILBERT, D. J.; CONNOLLY, J. J.

(Orgs.). **Personality, social skills and psychopathology**. Nova Iorque: Plenum Press, 1991.

⁵ CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. 2. ed. São Paulo: Livraria Santos Ed., 2008. p. 11.

⁶ CORTELLA, M. S.; LA TAILLE, Y. **Nos labirintos da moral**. Campinas: Papirus, 2005. p. 8. (Coleção Debates).

⁷ Id. Ibid.

⁸ ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 991.

⁹ ROKEACH, M. Introduction. In: ROKEACH, M. (Org.). **Understanding human values: individual and societal**. Nova Iorque: Free Press, 1979. p. 1-11.

¹⁰ THURSTONE, L. L. Attitudes can be measured. **American Journal of Sociology**, n. 33, p. 529-554, 1928.

¹¹ BLUMER, H. Sociological implications of the thought of G. H. Mead. **Amer. Social.**, n. 71, p. 535, 1966.

¹² CANDEIAS, N. M. F.; MARCONDES, R. S. Diagnóstico em educação em saúde: um modelo para analisar as relações entre atitudes e práticas na área da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 13, n. 2, jun. 1979.

¹³ YINGER, J. M. **Toward a field theory of behavior**. Nova Iorque: McGraw-Hill, 1965.

¹⁴ FORTES, P. A. C. **Ética e saúde: questões éticas, deontológicas e legais, tomada de decisões, autonomia e direitos do paciente, estudos de casos**. São Paulo: EPU, 1998.

¹⁵ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 42. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2009. 410 p. (Coleção Saraiva de Legislação).

¹⁶ BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999

¹⁷ ABBAGNANO. Op. cit., 1999. p. 854.

¹⁸ Id. Ibid.

¹⁹ Id. Ibid.

²⁰ Id. Ibid.

²¹ HORTA, W. A.; HARA, Y.; PAULA, N. S. O ensino dos instrumentos básicos de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 24, n. 314, p. 159-169, 1977.

²² ARAÚJO, I.; JORDÃO, E. Velhos dilemas, novos enfoques: uma contribuição para o debate sobre estudos de recepção. In: PITTA, A. M. R. (Org.). **Saúde e comunicação: visibilidades e silêncios**. São Paulo: Hucitec, 1995.

²³ HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

²⁴ GOBBETTI, G. J. **A função da confidencialidade: bioética e incesto**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina, Programa de Pós-Graduação em Fisiopatologia Experimental, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

²⁵ DELUIZ, N. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. In: SEMINÁRIO CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A ÁREA DA SAÚDE: OS DESAFIOS DO PROFAE. **Anais**. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde, Projeto Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem, 2001. p. 27-36.

²⁶ BAKER, L. How do we know when we don't understand: standards for evaluating text comprehension. In: FORREST-PRESSLEY, D. L.; MCKINNON, G. E.; WALLER, T. G. (Eds.). **Metacognition, cognition and human performance**. Orlando: Academic Press, 1985. v. 1. Apud BURÓN OREJAS, J. **Enseñar a aprender: introducción a la metacognición**. Bilbao, Espanha: Ediciones Mensajero, 2000. p. 19.

ABSTRACT

Léa Depresbiteris. Standards, attitudes and behaviors in healthcare: the ethics of care.

When discussing the matter of Competences, understood as the mobilization of different types of knowledge, 'learning to be' stands out as one of the most complex. It brings together values, attitudes and behaviors and lends human significance to technical and technological knowledge and to professional conduct. In healthcare, 'learning to be' is essential to professional ethics. Which attitudes should be part of this body of knowledge in healthcare? How should they be seen in the learning process, and how should they be gauged? This paper wishes to contribute toward this vibrant discussion in vocational education.

Keywords: Vocational Education; Attitudes; Worth; Behavior; Learning to be; Metacognition.

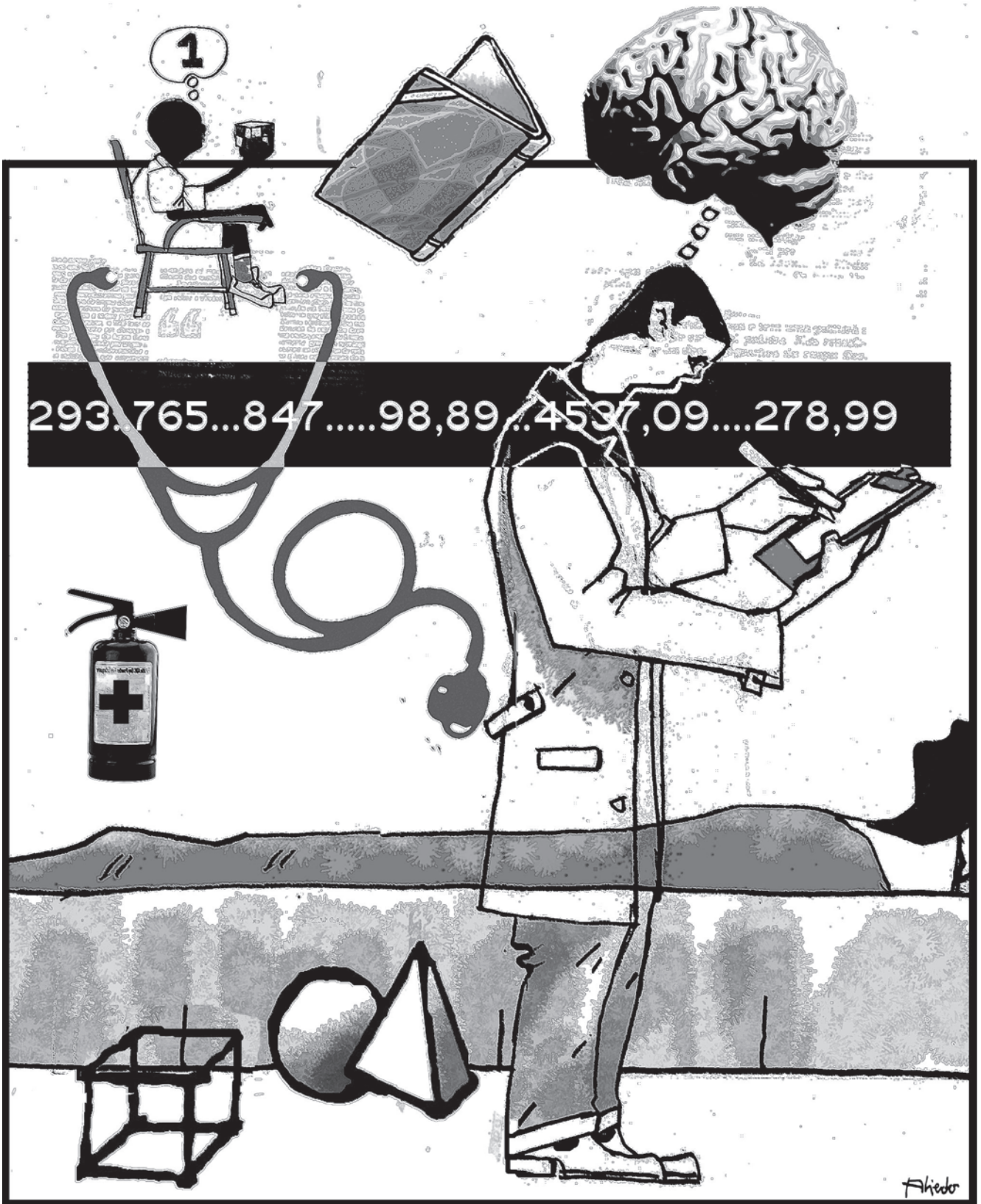
RESUMEN

Léa Depresbiteris. Valores, actitudes y comportamientos en el área de la salud: el cuidado en la dimensión ética.

En la discusión sobre competencias, entendidas como la movilización de diversos conocimientos, el saber-ser es uno de los más complejos. Él congrega valores, actitudes, comportamientos y les da a los conocimientos técnicos, tecnológicos y a las prácticas profesionales el sentido humano. En el área de la salud, el saber-ser es un eje esencial para concretizar la deontología, es decir, la ética profesional. Sin embargo, que actitudes deben formar parte de ese cuerpo de conocimientos en el área de la salud? De que manera ellas deben ser vislumbradas en el proceso educativo y cómo evaluarlas? Este artículo intenta contribuir con la reflexión sobre ese tema tan importante en la educación profesional.

Palabras-clave: Educación Profesional; Actitud; Valor; Comportamiento; Saber-ser; Metacognición.





A DIFÍCIL APRENDIZAGEM DE TAREFAS QUE EXIGEM UM RACIOCÍNIO COMPLEXO

Maria Lidia Sica Szymanski*

Resumo

Pensar sobre objetos é muito mais fácil do que pensar sobre *pensamentos sobre objetos*, o que se constitui em um pensamento formal, de “segunda potência”. Nem todos os trabalhadores são capazes de aprender tarefas que exigem esse nível de complexidade. Porém, mesmo em uma ocupação profissional que envolva a execução de tarefas simples, de “primeira potência”, diretamente sobre objetos, pode ser necessário que o trabalhador execute uma ou mais de uma tarefa que exija o pensamento formal. Este estudo objetiva investigar a aprendizagem desse tipo de tarefa, no espaço de tempo compreendido em curso profissionalizante.

Palavras-chave: Aprendizagem; Desenvolvimento Cognitivo.

INTRODUÇÃO

Uma ocupação profissional envolve um conjunto de tarefas nem sempre com a mesma dificuldade cognitiva. Há casos nos quais essas tarefas envolvem o raciocínio do executante sobre a realidade, isto é, ele pensa, com reversibilidade,¹ sobre aspectos *diretamente* observáveis nesses objetos, e sua ação apoia-se nesse pensamento, considerado um pensamento operatório concreto, de primeira potência, ou primeiro nível.² Entretanto, no conjunto de tarefas que compõem determinada ocupação, pode haver uma tarefa complexa, que exija *pensar sobre o pensamento*, envolvendo um raciocínio de segunda potência ainda mais abstrato, denominado por Piaget “operatório formal”.

O professor experiente sabe quais são essas tarefas, as quais dificilmente são apropriadas pelos alunos, ainda que bastante trabalhadas durante as aulas. Porém, considerando que uma ocupação profissional envolve muitas tarefas e o processo avaliativo leva em consideração esse conjunto, muitos alunos são aprovados, ainda que não as dominem totalmente.

Para o professor que atua na formação técnica, atento e preocupado com o desempenho profissional discente, fica uma dúvida: por que, apesar de esse professor explicar tão bem e esse aluno estar interessado em aprender, essa tarefa

acaba muitas vezes por não ser aprendida no processo pedagógico formal?

É o que ocorre, por exemplo, com a tarefa “Preenchimento do Quadro Gráfico”, no curso de Atendente de Enfermagem. Esse quadro é utilizado em hospitais para registrar discriminadamente o pulso, a temperatura e a pressão normais do paciente, para, a partir do registro inicial, traçar as respectivas curvas correspondentes às diferentes avaliações subsequentes. Para isso, é necessário que se estabeleça a correspondência entre esses valores medidos no paciente e suas respectivas colocações nas caselas do gráfico. Devem-se, ainda, registrar possíveis procedimentos, tais como cirurgias e anestésias, quando efetuados.

Pode-se considerar que essa tarefa exige que o sujeito raciocine em um nível *Operatório Formal*, pois todas as caselas do Quadro Gráfico apresentam o mesmo tamanho, correspondente a um espaço de 0,5 cm aproximadamente entre uma linha e outra, mas cada uma dessas caselas assume os valores de: 4 unidades, no caso de pulso; 0,2 unidade, para o registro de temperatura; e 2 unidades, quanto à anotação da pressão, conforme a variável que está sendo avaliada e registrada. Pensar simultaneamente nesses diferentes valores é muito difícil para a maioria dos alunos do curso.

Situações como essas, denominadas *obstáculos epistemológicos*,³ ocorrem quando um conhecimento mal estabelecido se defronta com outro que o contradiz, impedindo o aluno de progredir, levando-o a uma “inércia”. É muito importante para o professor identificar os obstáculos epistemológicos que seu conteúdo envolve e contribuir para sua superação, facilitando o aprendi-

* Doutora em Psicologia (Instituto de Psicologia da USP); docente do Programa de Mestrado em Educação da Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná).
E-mail: szymanski_@hotmail.com

Recebido para publicação em: 25.01.2011.

zado discente, o que lhe exigirá sólida base de conhecimentos matemáticos.

Piaget estabelece uma diferença entre conhecimentos que são lógico-matemáticos e conhecimentos sociais, alertando para o fato de que o conhecimento social pode ser apreendido desde que alguém o explique ao aprendiz. Por exemplo, saber que o Natal é comemorado no dia 25 de dezembro. Trata-se de um conhecimento que não envolve uma necessidade lógica, convencionou-se que se comemoraria nessa data o nascimento de Cristo, e trocar-se-iam presentes. Há culturas, entretanto, que trocam presentes no dia 6 de janeiro – dia em que os reis magos levaram suas oferendas a Jesus –, e outras culturas que nem reconhecem essas datas.

Porém, $2 + 3$ são “cinco”, e essa quantidade é a mesma em qualquer cultura, independente do nome que se dê a ela, ainda que – como acontece em algumas tribos indígenas – os sujeitos possam não reconhecer e não nomear essa quantidade. Esse conhecimento, que envolve uma necessidade lógica, é denominado por Piaget lógico-matemático, sendo apropriado lentamente pelo sujeito que aprende. Não basta alguém explicar que é assim.

Distinguir entre esses dois tipos de conhecimento permite que se compreenda melhor a dificuldade pedagógica encontrada ao se trabalhar com tarefas que envolvam conceitos lógico-matemáticos, como a tarefa “Preenchimento do Quadro Gráfico”. Os trabalhadores poderiam se apropriar de tarefas que exigem “pensar sobre o pensamento”, isto é, raciocinar em um nível Operatório Formal, por serem tarefas específicas da área em que atuam, ainda que esse raciocínio mais elaborado se restringisse às tarefas que fazem parte do trabalho que devem executar?

E o professor, poderia aprovar, em um curso profissionalizante, aquele aluno que ainda não domina uma tarefa com essa complexidade, mas vai exercer uma ocupação que a envolve?

O presente artigo objetiva contribuir na busca de respostas a essas questões. A ação docente não pode mais ser pensada de forma descolada do conhecimento sobre os processos de aprendizagem do aluno. Refletir sobre esses processos é uma forma de contribuir no sentido de melhorar a ação docente.

A ESCOLA, O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

No momento político que atravessamos, as exigências quanto ao papel da escola vão se acirrando mais e mais, e o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício profissional vai sendo colocado como um fator discriminante a favor de uma minoria. Esses conhecimentos envolvem habilidades e articulam-se dialeticamente com o desenvolvimento cognitivo desse trabalhador. Apreendê-los contribui para o desenvolvimento do raciocínio desse sujeito, e, ao mesmo tempo, a própria possibilidade do exercício dessas capacidades depende do quanto esse sujeito desenvolveu-se em relação ao seu raciocínio lógico, dentro da escola e fora dela.

A formação profissional inicia-se na infância, pois a formação escolar básica já compreende algumas habilidades e conhecimentos a ela necessários, e prossegue ao longo do desenvolvimento do sujeito, na medida em que ele interage em sua realidade cotidiana, alterando-a e sendo alterado por ela. Constantemente, a aquisição desses conhecimentos cotidianos e científicos por um sujeito vem sendo mediada por outro ou por outros que já os dominam.⁴ E, nes-

se processo de mediação do conhecimento, a escola destaca-se como a portadora, ao lado da família e de instituições como sindicatos, associações de classe, dessa função social de mediar a apropriação do saber sistematizado, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico.

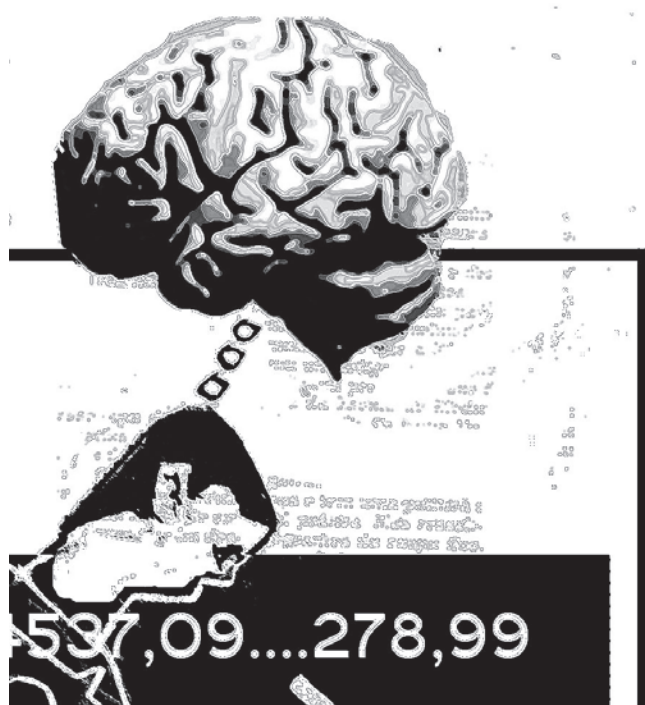
APRENDIZAGEM E AÇÃO DOCENTE

No Brasil, até as primeiras décadas do século XX, a ênfase do processo de ensino e aprendizagem escolar era colocada no professor, e o processo de aprendizagem do aluno, ainda que começasse a ser considerado nas análises teóricas da psicologia, pouco fundamentava a atuação docente. Embora as teorias psicológicas sobre a aprendizagem fossem sendo construídas, e mesmo as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon tivessem sido publicadas na Europa, antes da década de 1940, poucas consequências pedagógicas trouxeram para a sala de aula das escolas brasileiras em geral, até a década de 1960.

A não aprendizagem discente era atribuída a problemas do aluno, que não “tinha jeito para o estudo”, ou era desinteressado. Gradativamente, vão se construindo, no ideário nacional, as teorias da “carência nutricional” e do “deficit cultural”.⁵ Ou seja, o aluno não aprende porque é desnutrido, ou porque entra na escola com um *deficit* cultural. Essa perspectiva social, articulada à teoria do capital cultural,⁶ afirma que a escola não está preparada para lidar com o aluno que não apresenta esse “capital”, isto é, os conhecimentos que a escola supõe que ele deveria possuir.

Essas “explicações” vão se fortalecendo cada vez mais para justificar os altos índices de reprovação e evasão escolar das décadas de 1960 e 1970, quando começava a expansão quantitativa do Ensino Fundamental. Não se buscava analisar a *interação* cognitiva e emocional entre o professor e o aluno, e ignoravam-se outros fatores envolvidos nesse processo. As dificuldades de aprendizagem eram vistas como problemas dos alunos.

A interpretação da não aprendizagem focada em deficiências do aluno persistiu até o último quartil do século XX. Hoje, no discurso teórico-acadêmico, a ação docente como mediadora do conhecimento vem sendo considerada como um elemento fundamental na constituição da aprendizagem discente nas escolas brasileiras. Entretanto, a escola muitas vezes ainda atribui, em seu discurso cotidiano, as causas da não aprendizagem a problemas do aluno ou de sua família, em vez de considerar esses problemas como desafios aos quais necessitará buscar melhores alternativas pedagógicas. Mantém-se, portanto, a distância entre a teoria e a prática pedagógica historicamente instalada na educação brasileira, assim como, muitas vezes,



● ● ●

*a escola não está preparada
para lidar com o aluno que não
apresenta esse “capital”, isto é, os
conhecimentos os quais a escola
supõe que deveria possuir*

ainda há uma dissociação entre as questões de ensino e de aprendizagem, o que constitui falsa dicotomia, uma vez que, se não há aprendizagem, não há ensino.

O processo de aprendizagem não se resume a um acúmulo quantitativo de informações. O desenvolvimento cognitivo é um processo que envolve alterações qualitativas no raciocínio do aluno. Compreender sua complexidade poderá facilitar a ação docente.

Por sua especificidade, considerar-se-á neste texto a questão da aprendizagem do adulto, que apresenta características nem sempre iguais às da aprendizagem infantil.

A QUESTÃO DA APRENDIZAGEM DO ADULTO

A formação dos adultos, entre outros aspectos, constitui-se em um eixo norteador necessário às pesquisas hoje, perspectiva na qual se destaca a importância da busca de uma *didática profissional*.⁷ Trata-se de uma didática apoiada em fundamentos filosóficos, psicológicos e sociais, construídos com base em pesquisas com adultos, articulada à execução do próprio trabalho e/ou a cursos dentro e fora da escola, preparatórios para o exercício profissional. E Vergnaud (1994) acrescenta:

[U]ma das coisas que eu pude melhor medir [...] é que os trabalhadores menos qualificados apresentam competências muito importantes em relação ao seu ambiente de trabalho imediato, sua máquina, seus problemas de funcionamento. Por serem implícitos, os conhecimentos subjacentes a essas competências não são menos precisos e operatórios.⁸

Qualquer trabalho exige o domínio de saberes específicos e, quanto mais complexo for, mais se apoiará nas capacidades de um coletivo, pois será executado por um grupo maior de pessoas. Muitas dessas capacidades são dificilmente explicitadas, o que não as torna menos importantes. Na sociologia do trabalho, esse processo é chamado de qualificação tácita: “...no coletivo, há indivíduos cujas competências são praticamente insubstituíveis, pois elas se formam na experiência, através das

situações, de casos singulares, permanecendo, em grande parte, implícitas” (Id. Ibid.).⁹

Essas competências, conforme adquiridas nesse processo de interação social e no contato com os objetos, possibilitam o desenvolvimento cognitivo, na medida em que o indivíduo vai abstraindo informações e organizando-as em estruturas mentais que lhe permitem, a cada volta à realidade, interagir de uma maneira diferente. (PIAGET, 1976a)¹⁰

As novas informações, assimiladas às suas estruturas internas, acarretam novas acomodações dessas estruturas, abrindo novas possibilidades de interação na realidade e possibilitando, assim, por sua vez, a assimilação de novas informações, que permitirão novas acomodações e novos recursos para lidar com a realidade. Assim, as estruturas mentais de raciocínio vão se desenvolvendo no contato constante e dialético com a realidade na qual o sujeito interage, por meio de sucessivos desequilíbrios e reequilibrações cognitivas em patamares cada vez mais complexos.

Desde o seu nascimento, o ser humano está mergulhado num meio social que atua sobre ele do mesmo modo que o mundo físico. Mais ainda que o meio físico, em certo sentido, a sociedade transforma o indivíduo em sua própria estrutura, porque ela não só o força a reconhecer fatos como também lhe fornece um sistema de signos inteiramente acabado, que modifica seu pensamento; ela lhe propõe valores novos e lhe impõe uma sequência infinita de obrigações. Não há dúvida alguma, portanto, de que a vida social transforma a inteligência pela tripla mediação da linguagem (signos), do conteúdo dos intercâmbios (valores intelectuais), e das regras impostas ao pensamento (normas coletivas lógicas ou pré-lógicas). (PIAGET, 1972)¹¹

Cada ação tem seus componentes específicos que variam de indivíduo para indivíduo e de situação para situação. No entanto, apesar dessas peculiaridades, há certos pontos básicos que permanecem constantes. São esses pontos básicos que constituem os esquemas e as estruturas mentais de um modo geral.

Por meio da organização e da adaptação de novas experiências de forma interligada e por meio de assimilações e acomodações em relação à realidade, as estruturas psicológicas vão se tornando mais e mais complexas. Dessa forma, o indivíduo, por volta dos sete anos, torna-se capaz de realizar *operações mentais*, como as de classificar e seriar, que se distinguem das

ações mentais por terem reversibilidade no nível do pensamento. As operações mentais, nesse nível, são chamadas de concretas, por serem diretamente realizadas na presença dos objetos aos quais se referem.

É importante distinguir entre a ação na realidade e a ação que ocorre apenas no pensamento, podendo a ação no pensamento ser considerada operatória quando o sujeito, ao pensá-la ou executá-la, identifica seus invariantes, isto é, quais aspectos permanecem constantes, apesar de outras aparentes alterações.¹² Identificar os invariantes envolvidos e conservá-los é fundamental no processo de formação de conceitos, os quais devem apoiar-se em estruturas de pensamento flexíveis, justamente por apresentarem reversibilidade e conservação desses invariantes, possibilitando que esses conceitos constituam-se em uma ferramenta útil de pensamento.¹³

Por volta dos 12 anos, segundo Piaget,¹⁴ a criança já é capaz de realizar operações com base nas formas, e não mais centradas apenas no conteúdo, chegando, enfim, a considerar não só o real, mas também o possível, na tomada de decisões e solução de problemas. As estruturas operatórias concretas atreladas à manipulação de objetos permanecem ligadas ao conteúdo desses objetos, não permitindo uma generalização imediata de um conteúdo a outro. Já as estruturas formais de raciocínio conseguem abstrair-se dos objetos com os quais se relacionam e dos conteúdos diretos aos quais se referem, permitindo uma generalização mais abrangente.

Nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, a interação social é absolutamente necessária, destacando-se, portanto, a mediação de outra pessoa mais experiente fazendo junto ou explicando como fazer. Nesse aspecto, é mister distinguir tarefas que o sujeito já consegue fazer sozinho daquelas que é capaz de fazer somente com ajuda, consideradas dentro de uma zona de aprendizagem que está em desenvolvimento (zona de desenvolvimento proximal), e daquelas tarefas tão complexas que, mesmo com a ajuda de alguém que as domine, o sujeito não consegue compreendê-las e executá-las.¹⁵

Fazer é compreender na ação, adequando os meios aos objetivos pretendidos. *E compreender* é fazer em pensamento, resolvendo os problemas relativos ao “porquê” e ao “como” das ligações entre as ações executadas e o fim pretendido.¹⁶ Há situações em que o sujeito *faz*, ainda que não compreenda. Geralmente,

trata-se de tarefas mecânicas ou já automatizadas. Em outras situações, o fazer e o compreender estão intimamente ligados, e sem compreender o sujeito não faz. Como, por exemplo, resolver um problema de matemática.

O PROBLEMA

Szymanski (1983a)¹⁷ utilizou como instrumento para avaliar o desenvolvimento cognitivo de alunos do Senac que frequentavam o curso de Atendente Hospitalar a Escala de Desenvolvimento do Pensamento Lógico (EDPL), elaborada por Longeot (1966/1974).¹⁸ Essa Escala consta de várias tarefas práticas, selecionadas entre as provas clássicas propostas por Piaget e seus discípulos, e o êxito ao fazê-las está diretamente ligado ao grau de compreensão dos sujeitos em relação aos objetos apresentados e ao nível de desenvolvimento de suas estruturas mentais. Os resultados demonstraram que a preponderância de sujeitos classificados no nível Operatório Concreto foi altamente significativa, do ponto de vista estatístico,¹⁹ correspondendo a 90% do grupo. Apenas 10% classificaram-se no nível cognitivo correspondente a uma faixa etária superior a 18 anos. Portanto, comprovou-se estatisticamente que a maioria dos sujeitos da pesquisa, embora adultos cronologicamente, não se encontrava no nível Operatório Formal, o qual seria, teoricamente, esperado.²⁰

Mas outros estudos²¹ revelam que o tipo de adulto semelhante ao envolvido nessa pesquisa apresenta, em geral, grande dificuldade para resolver problemas que exijam operações mentais de segunda potência, ou seja, “pensar sobre o pensamento”. Piaget²² levanta algumas possibilidades para essa questão, sugerindo que os sujeitos poderiam ter desenvolvido as estruturas formais no nível endógeno, embora não as utilizassem necessariamente da mesma forma. Assim, de acordo com suas especializações profissionais, os indivíduos poderiam raciocinar de uma maneira hipotético-dedutiva dentro do campo de suas profissões, dissociando as variáveis envolvidas, relacionando termos dentro de uma combinatória e utilizando negações e reciprocidades em seu raciocínio. Por outro lado, esses mesmos sujeitos, afastados

do ensino regular, ao se defrontarem com as tarefas piagetianas, poderiam aparentemente não apresentar um raciocínio hipotético-dedutivo, ou seja, formal, pelo esquecimento ou desconhecimento de certas ideias particularmente familiares a alguns escolares.

Dentre as competências e habilidades necessárias ao desempenho das atividades do Atendente Hospitalar, o “Preenchimento do Quadro Gráfico” exige esse nível Formal de raciocínio. Como já explicitado, nessa tarefa, o trabalhador deve raciocinar tomando como base três unidades de medida diferentes, referentes à mensuração de pulso, temperatura e pressão, simultaneamente, anotando-as em um mesmo gráfico, exigindo o que Piaget chama de raciocínio de segunda potência, uma vez que o mesmo quadrinho assume valores diferentes de acordo com a variável considerada.

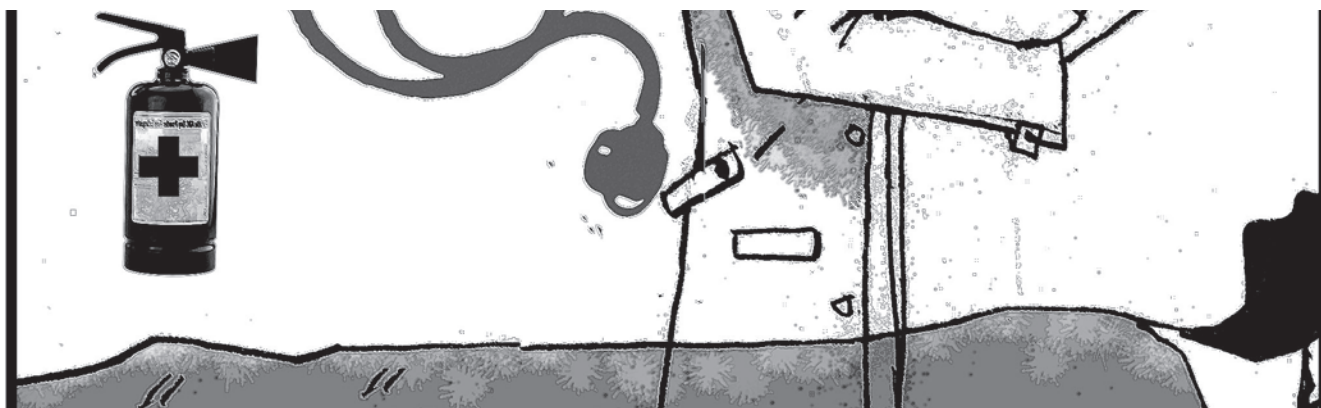
Assim, o presente estudo objetivou investigar se, de fato, adultos trabalhadores cujo raciocínio, de acordo com os parâmetros teóricos estabelecidos por Jean Piaget, estaria desenvolvido apenas no nível Operatório Concreto, conforme o resultado obtido por Szymanski,²³ poderiam, em suas atividades profissionais, executar essa tarefa complexa, que exige o nível Operatório Formal de raciocínio.

MÉTODO

Os sujeitos e o curso profissionalizante por eles frequentado

A pesquisa envolveu 42 sujeitos, alunos dos cursos de Atendente de Enfermagem mantidos pelo Senac, dos quais 91% eram mulheres e 9%, homens, com idades cronológicas variando entre 15 e 45 anos, e quase 80% da amostra estavam em uma faixa etária de até 30 anos.

Sessenta e três e meio por cento dos sujeitos não possuíam o Ensino Fundamental completo, e o restante estava entre a primeira e a terceira séries do Ensino Médio, dos quais 14% haviam-no concluído. Paralelamente ao curso de Atendente



de Enfermagem, 2% dos alunos cursavam a Faculdade de Enfermagem e 61% dos alunos estudavam apenas no Senac, e a maioria parara de estudar há dois anos ou mais.

Dos 71% que trabalhavam, 59% exerciam atividades profissionais em hospital. Entre as profissões exercidas pelos demais, situavam-se, por exemplo: costureira (2,3%), vendedor (9%) e servente (9%).

O Curso de Atendente de Enfermagem, frequentado pelos sujeitos do presente estudo, apresentava a duração total de 220 horas. A professora dessa disciplina era enfermeira e seu trabalho pedagógico dirigia-se ao domínio das tarefas básicas exigidas naquela atividade profissional, sendo a tarefa objeto desta pesquisa ensinada dentro da disciplina Técnica de Trabalho.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados

- **Questionário Informativo** para caracterização dos sujeitos.
- **Escala Individual para Avaliação do Desenvolvimento do Pensamento Lógico (EDPL):** trabalhou-se com os resultados já coletados por Szymanski,²⁴ a partir do conjunto de provas piagetianas-EDPL,²⁵ envolvendo conservação de peso, massa e volume; permutação; quantificação de probabilidades; oscilação do pêndulo; e curvas mecânicas.

Após a aplicação de todas as provas, de acordo com o número de itens que o sujeito acertara em cada prova, atribuiu-se-lhe uma nota correspondendo ao escore total, a qual variava entre 0,5 e 28 pontos. Esse valor final corresponde a um determinado estágio do pensamento lógico: Pré-operatório, Operatório Concreto ou Operatório Formal. Admite-se que um sujeito encontra-se em determinado estágio quando obtém êxito em pelo menos 50% dos itens da escala correspondentes àquele estágio.²⁶

- **Tarefa Formal:** preenchimento do Quadro Gráfico. Durante aproximadamente 10 horas, a professora trabalhou com alunos a execução dessa tarefa. Estabeleceu-se uma chave de correção, discriminando todos os passos para a sua consecução, atribuindo-se um valor a cada passo correto, de modo que, ao final, a nota do sujeito variava entre 0,0 e 19,0 pontos. Os alunos foram avaliados por meio de uma prova individual e escrita, aplicada coletivamente.

● ● ●

*no processo de formação
profissional, um curso pode não
garantir a apropriação de todos
os conhecimentos que determinada
ocupação envolve*

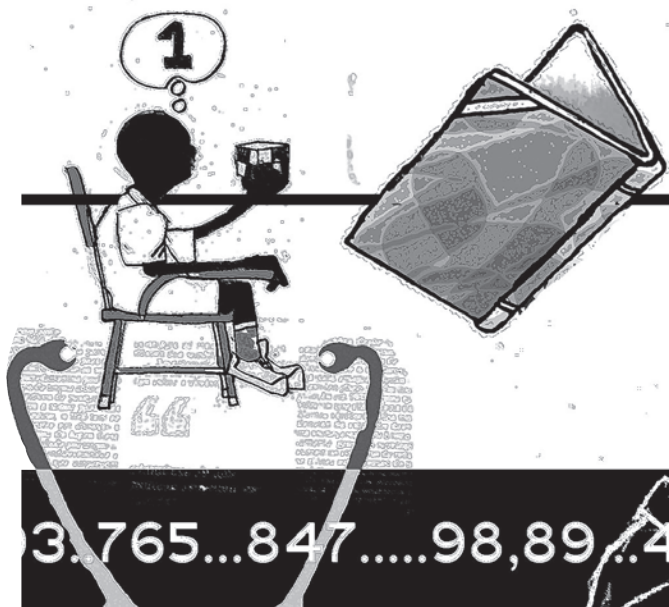
RESULTADOS

O primeiro objetivo deste trabalho foi verificar se os sujeitos classificados no nível Pré-operatório ou mesmo Concreto, por meio da EDPL (90%), seriam capazes de desempenhar uma tarefa ocupacional que exigisse o nível cognitivo Formal.

Para estudar essa questão, os sujeitos foram divididos em quatro grupos, de acordo com o número de pontos apresentados na prova referente ao Quadro Gráfico: 2,5% dos sujeitos obtiveram entre 0,0 e 5,0 pontos; 30%, entre 5,1 e 10,00

pontos; 55%, entre 10,1 e 15,0; e 12,5%, entre 15,1 a 19,0 pontos. Observa-se, portanto, que a maioria dos sujeitos concentrou-se em um nível que pode ser classificado como BOM no desempenho da tarefa “Preenchimento do Quadro Gráfico”. Porém, apenas 12,5% dos sujeitos conseguiram se apropriar de todos os passos para a consecução da tarefa.

Constatou-se, ainda, que os valores baixos no Quadro Gráfico correspondiam a valores baixos quanto ao escore final obtido na EDPL, havendo uma aparente correlação entre essas duas variáveis, comprovada estatisticamente, por meio do cálculo do coeficiente de correlação de postos proposto por Kendall.²⁷ Pode-se comprovar, portanto, que a tarefa “Preenchimento do Quadro Gráfico” exige o nível Operatório Formal para a sua consecução com êxito.



Discussão dos resultados

Piaget²⁸ sugere, indiretamente, que a familiaridade com o conteúdo da tarefa seria uma variável importante a influir sobre o raciocínio lógico do sujeito, na medida em que afirma que a experiência profissional pode levar o indivíduo a atingir o estágio Formal apenas nas tarefas mais relacionadas com seu desempenho profissional. Pesquisas posteriores também citam a variável “familiaridade com o conteúdo da tarefa” como sendo um fator que influi no desempenho dos sujeitos pesquisados.²⁹

No preenchimento do Quadro Gráfico, a nota foi atribuída de acordo com uma chave de correção previamente estabelecida, procurando-se, assim, evitar um possível viés decorrente de uma maior subjetividade na correção. Somente aqueles que foram capazes de dominar a relatividade do sistema de referência adotado e compreender que cada variável apresenta um valor numérico diferente para o mesmo espaço – 12,5% dos sujeitos – conseguiram acertar totalmente a tarefa “Preenchimento do Quadro Gráfico”, classificando-se no extremo superior, obtendo de 16,0 a 19,0 pontos.

Esses dados vêm confirmar outras pesquisas³⁰ segundo as quais nem todos os adultos operam no nível Formal, mesmo com tarefas familiares, como comprar em um supermercado. Isso significa que as tarefas no curso de Atendente de Enfermagem realmente apresentam variados graus de complexidade, e apenas algumas, como a destacada neste trabalho, exigem mais do sujeito do ponto de vista do raciocínio lógico para sua correta execução.

Dessa forma, mesmo que os sujeitos no nível Concreto do ponto de vista cognitivo não executassem as tarefas mais complexas com pleno sucesso, suas falhas se contrabalançariam pelo êxito em outras tarefas mais simples, as quais compõem a grande parte do rol de atividades de um Atendente de Enfermagem. Ou seja, no processo de formação profissional, um curso pode não garantir a apropriação de todos os conhecimentos que determinada ocupação envolve.

A SUPERAÇÃO DE UM OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO

Para investigar melhor essa questão, entrevistaram-se as chefes do Serviço de Enfermagem dos três hospitais de maior porte na cidade, as quais foram unânimes em afirmar que nem todos os alunos dominam a tarefa “Preenchimento do Quadro Gráfico” ao final do curso de Atendente de Enfermagem. Mas, com o passar do tempo e a supervisão de outro atendente mais experiente, todos os funcionários chegam a realizá-la a contento. Portanto, constata-se o conceito de zona de desenvolvimento proximal,³¹ uma vez que aqueles sujeitos que de início não apresentam o nível de desenvolvimento cognitivo necessário para executar a tarefa sem ajuda, com a ajuda de outros colegas mais experientes, vão gradativamente internalizando os procedimentos necessários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deve-se observar que cerca de 90% da amostra pesquisada estão no estágio Operatório Concreto. Isso indica que muitos funcionários, no mercado de trabalho, que exercem a função de atendente de enfermagem e chegam a preencher corretamente o Quadro Gráfico e a levar em conta, simultaneamente, os distintos sistemas de referência que ele envolve também o estágio.

Ora, o êxito posterior nessa tarefa, não verificado no decorrer do curso, pode significar que os sujeitos, avaliados no nível de desenvolvimento cognitivo Operatório Concreto por meio da EDPL, teriam suas estruturas de raciocínio desenvolvidas especificamente no nível Formal, em relação a certos conteúdos mais familiares, como, no caso, o Preenchimento do Quadro Gráfico.



ao se falar em uma didática profissional, isto é, em uma didática que considera os adultos “aprendentes”, é necessário que se compreendam melhor seus processos de raciocínio, buscando considerá-los pedagogicamente.



Ou, ainda, esses sujeitos poderiam ter o desenvolvimento cognitivo limitado ao nível Concreto. Nesse caso, conseguir registrar no Quadro Gráfico valores diferentes para pulso, temperatura e pressão não corresponderia a uma estrutura mental de nível Formal. Tratar-se-ia de uma tarefa que só seria posteriormente dominada após longo tempo de constante exercício supervisionado, constituindo-se, no início, apenas no automatismo de certas normas subdivididas em pequenos passos, ou seja, o registro de pulso, posteriormente o registro de temperatura, e muito tempo depois o registro da pressão.

Assim, a aprendizagem da referida tarefa ocorreria por meio de um processo que envolve análises parciais e sínteses constantes e gradativamente mais amplas. Corresponderia a uma “tradução”, pelo sujeito, de uma tarefa que exige pensamento

no nível Formal, na qual ele deveria pensar simultaneamente em várias variáveis com valores quantitativamente diferentes, em uma tarefa concreta, na qual ele está pensando em uma variável por vez.

De qualquer forma, por se tratar de um longo processo de aprendizagem, é muito importante que esses profissionais sejam supervisionados e orientados no próprio desempenho profissional até obterem autonomia na execução dessas tarefas que exigem um raciocínio complexo.

Por outro lado, ao se falar em uma didática profissional, isto é, em uma didática que considera os adultos “aprendentes”, é necessário que se compreendam melhor seus processos de raciocínio, buscando considerá-los pedagogicamente. Esse maior conhecimento possibilitará conduzir melhor o processo pedagógico, favorecendo a apropriação dos conceitos a serem trabalhados nos processos de formação profissional.

O professor necessita conhecer os muitos obstáculos existentes para ensinar uma adequada ação didática, instrumentalizando o aluno para que ambos alcancem a continuidade no processo de ensino-aprendizagem, tornando esses obstáculos epistemológicos “um conjunto de erros retificados” (BACHELARD, 1996).³²

Por fim, é imprescindível saber que os obstáculos existem, sendo necessário superá-los e mesmo utilizar-se deles para construção do conhecimento. Não se pretende, entretanto, concluir que considerar aspectos idiossincráticos desse raciocínio, ainda que necessário, seja suficiente para garantir a apropriação, pelos sujeitos, dos conhecimentos básicos historicamente acumulados.

Na verdade, o raciocínio lógico não é independente da complexa estrutura social na qual se inserem os sujeitos, sendo muito importante que se reflita sobre as influências sociais que envolvem o sucesso de adultos e crianças na resolução de problemas. Reconhecer a matemática que está embutida em outros conhecimentos facilita a democratização do acesso aos conteúdos matemáticos e o desvelamento da manipulação política dos índices econômicos e financeiros divulgados, possibilitando uma leitura de mundo mais consciente da realidade social.

NOTAS

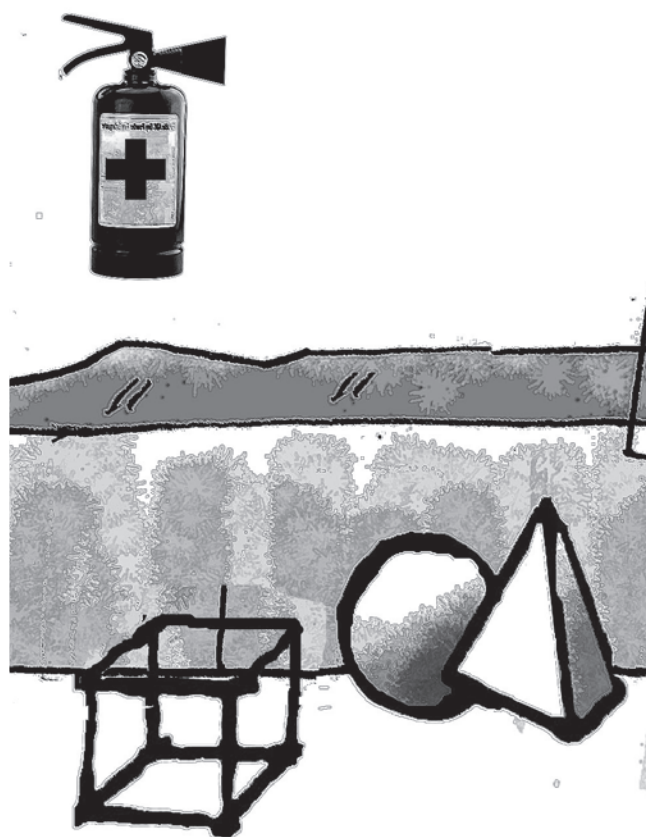
¹ Reversibilidade é uma característica fundamental no raciocínio lógico, consistindo em compreender mentalmente as relações envolvidas em uma operação mental. É a propriedade de uma ação de ser pensada com lógica, simultaneamente em mais de uma direção, não apenas naquela em que está sendo executada. Exige, portanto, flexibilidade de raciocínio, envolvendo o pensar sobre formas de anular essa ação, voltando mentalmente ao ponto de partida e compreendendo as relações de reciprocidade que a envolvem (PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1985).

² PIAGET, J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. **Human Development**, v. 15, p. 1-12, 1972.

³ BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

⁴ VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

⁵ PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.



⁶ BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

⁷ VERGNAUD, G. Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. In: **Vingt ans de didactique des maths en France**. Hommage à G. Brosseau et G. Vergnaud. Paris: Grenoble, 1994. (Coleção La Pensée Sauvage).

⁸ Id. *Ibid.*, p. 178.

⁹ Id. *Ibid.*

¹⁰ PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central de desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976a.

¹¹ Id. *Op. cit.*, 1972. p. 157.

¹² Id. *Ibid.*

¹³ VERGNAUD, G. La théorie des champs conceptuels. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, Paris, v. 10, n. 2-3, p. 133-170, 1990.

¹⁴ PIAGET, J. *Op. cit.*, 1976a.

¹⁵ VYGOTSKY, L. *Op. cit.*, 2001; VERGNAUD, G. *Op. cit.*, 1990.

¹⁶ PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Edusp, 1976b.

¹⁷ SZYMANSKI, M. L. S. **O nível operatório de adultos frequentando cursos profissionalizantes**: relações com idade e escolaridade. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da USP, São Paulo: USP, 1983a.

¹⁸ LONGEOT, F. Expérimentation d'une échelle individuelle de développement de la pensée logique. **B.I.N.O.P.**, v. 22, 1966-1974.

¹⁹ Wilcoxon Signed Ranks Test, obteve-se $Z_0 = 5,42$, que corresponde a $p < 0,00001$.

- ²⁰ PIAGET, J. Op. cit., 1972; INHELDER, B.; PIAGET, J. **The early growth of logic in the child**. Nova Iorque: Harper & Row, 1974.
- ²¹ CAPON, N.; KUHN, D. Logical reasoning in the supermarket: adult female use of a proportional reasoning strategy in a everyday context. **Developmental Psychology**, v. 15, p. 450-452, jul. 1979. SZYMANSKI, M. L. S. Algumas considerações sobre o nível de desenvolvimento mental de alunos adultos do Senac. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 91-100, maio/ago. 1983b; Id. Algumas considerações sobre as pesquisas com adultos na linha piagetiana. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 83-95, out./dez. 1986; SINNOTT, J. D. Everyday thinking and piagetian operativity in adults. **Developmental Psychology**, v. 18, p. 430-443, 1975.
- ²² PIAGET, J. Op. cit., 1972.
- ²³ SZYMANSKI, M. L. S. Op. cit., 1983a.
- ²⁴ Id. Ibid.
- ²⁵ LONGEOT, F. Op. cit., 1966-1974.
- ²⁶ Id. Ibid.
- ²⁷ $T_s = 3,201$ significante para $a = 0,005$, em que $T_c = 2,807$. Confirma-se, portanto, a rejeição de H_0 , isto é, os resultados na EDPL e na aprendizagem do Quadro Gráfico estão correlacionados.
- ²⁸ PIAGET, J. Op. cit., 1972.
- ²⁹ HORNEMANN, J. Influence du contenu sur la résolution de problèmes logiques. **Enfance**, n. 1-2, p. 45-64, 1973; PAPALIA, D. E.; BIELBY, D. D. Cognitive functioning in middle and old age in adults. **Human Development**, v. 17, p. 424-424, 1974; SINNOTT, J. D. Op. cit., 1975; ROBERGE, J. J.; FLEXER, B. K. Further examination of formal operational reasoning abilities. **Child Development**, v. 50, p. 478-484, 1979; GROSS, G. R. A study of the influence of formal high school science and math course participation, sex, and IQ on level of cognitive development as measured by standard piagetian and alternate tasks. **Dissertation Abstracts International**, order 77-27, 945, 1977; KUHN, S.; LONG, H. B. Relationship of formal operations and syntactic complexity in oral language of adult woman. **Journal of Research and Developmental in Education**, v. 13, n. 3, p. 52-65, 1980.
- ³⁰ CAPON, N.; KUHN, D. Op. cit., 1979.
- ³¹ VYGOTSKY, L. Op. cit., 2001; VERGNAUD, G. Op. cit., 1990.
- ³² BACHELARD, G. Op. cit., 1996.

ABSTRACT

Maria Lúcia Sica Szymanski. The difficult task of learning tasks that demand complex reasoning.

Reasoning about objects is much easier than reasoning about thoughts concerning objects, which is a formal line of thought, a 'thought elevated to the second degree'. Not all workers are capable of learning tasks involving such levels of complexity. However, even in the simple tasks that demand only 'first degree' work, dealing directly with objects, the worker may be required to carry out tasks that require formal reasoning. This paper seeks to study the learning process of such tasks, within the timeframe of a vocational education course.

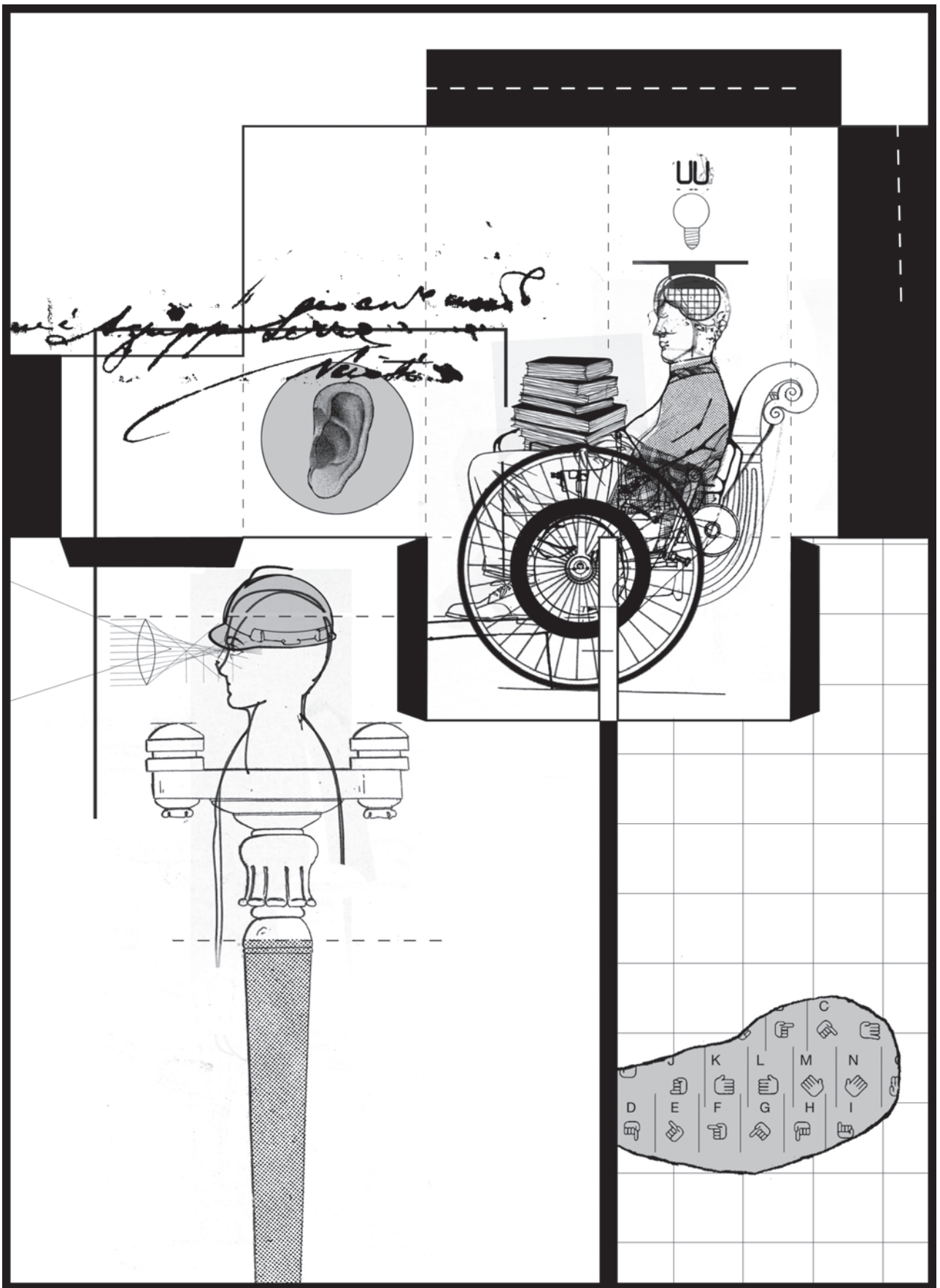
Keywords: Learning; Cognitive development.

RESUMEN

Maria Lúcia Sica Szymanski. El difícil aprendizaje de tareas que requieren un raciocínio complejo.

Pensar sobre objetos es mucho más fácil que pensar sobre pensamientos acerca de objetos, lo que se constituye en un pensamiento formal, de "segunda potencia". No todos los trabajadores son capaces de aprender tareas que exigen ese nivel de complejidad. Sin embargo, aún en una ocupación profesional que comprenda la ejecución de tareas simples, de "primera potencia", directamente sobre objetos, puede ser necesario que el trabajador ejecute una o más de una tarea que requiera el pensamiento formal. Este estudio tiene el objetivo de investigar el aprendizaje de ese tipo de tarea, en el espacio de tiempo comprendido en un curso profesional.

Palabras-clave: Aprendizaje; Desarrollo Cognitivo.



CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO NO SECAP/FADERS

*Priscila Mallmann Bordignon**

*Dirléia Fanfa Sarmiento***

Resumo

O artigo focaliza a capacitação profissional das pessoas com deficiência (PcDs), por meio do Programa de Aprendizagem desenvolvido no Serviço de Capacitação Profissional (Secap/Faders), em parceria com o Governo Federal. Os olhares sobre a pessoa com deficiência sempre estiveram vinculados às concepções relativas à produtividade, à razão e a um padrão estético presente em cada contexto sociocultural. A análise de dados possibilita inferir que o Programa de Aprendizagem é fundamental para o processo de inclusão e permanência das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Pessoa com Deficiência; Aprendizagem; Capacitação Profissional; Prática Educativa.

INTRODUÇÃO

A pessoa com deficiência, desde o início da história da civilização, foi e continua sendo vista e considerada sob diferentes olhares e perspectivas. Relacionados à forma como ela é vista pela sociedade estão os modos de tratamento por ela recebidos. Os olhares sobre a pessoa com deficiência sempre estiveram vinculados às concepções relativas à produtividade, à razão e a um padrão estético presente em cada contexto sociocultural. Ao longo do tempo, as pessoas com deficiência foram denominadas de diferentes formas (aleijada, retardada, excepcional, deficiente – físico, mental, auditivo, visual – e/ou portadora de deficiência). A partir de 2005, foi aceito oficialmente que a pessoa que possui qualquer tipo de disfunção e/ou deficiência seria chamada de pessoa com deficiência (PcD), tornando a terminologia mais adequada e sem estigma ou preconceito.

Mesmo havendo mudanças nas denominações com o passar dos séculos, as pessoas com deficiência ainda são vistas por

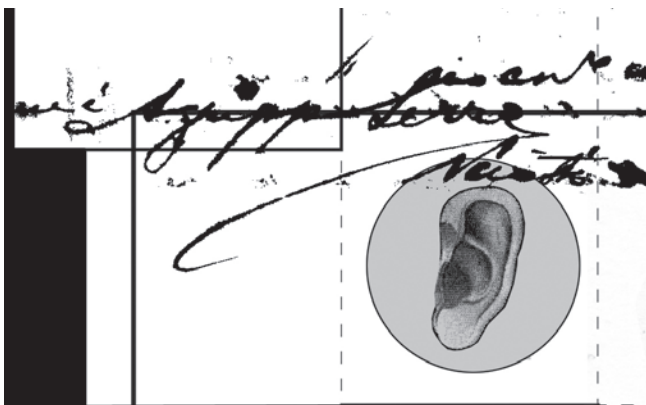
muitos como seres incapazes, incompletos, dependentes e sem autonomia para gerenciar suas escolhas, sentimentos, opiniões, comportamentos, ou seja, a própria vida. Essa é uma visão reducionista, que não define adequadamente as condições de desenvolvimento da PcD. No século XX, avanços significativos aconteceram em prol da inclusão da PcD, impulsionados por movimentos e documentos internacionais (cf. a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a Declaração de Salamanca, a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência).¹

No Brasil, com a Constituição Federal de 1988,² foram declaradas a oferta de Programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e a oportunidade de matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e privados para as PcDs que tivessem condições de se integrar no sistema educacional vigente. Outro destaque é a Lei nº 7.853/1989³ (dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social), que assegura o pleno exercício dos direitos individuais e sociais da PcD, e a Lei nº 8.069/1990⁴ (Estatuto da Criança e do Adolescente), que determina: “A criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado.”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996),⁵ alicerçada nos princípios da Constituição de 1988, retoma a ideia da educação como direito de todos. Define, no

* *Mestre em Educação pelo Centro Universitário La Salle (Unilasalle); terapeuta ocupacional da Escola de Aprendizagem da Faders (Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para pessoas com deficiência e pessoas com altas habilidades do Estado do Rio Grande do Sul). E-mail: priscila.bordignon@terra.com.br*

** *Doutora em Educação pela UFRGS; docente do Mestrado em Educação e Curso de Pedagogia do Centro Universitário La Salle (Unilasalle); pesquisadora Inep/Capes – Programa Observatório da Educação. E-mail: dirleiasarmiento@terra.com.br; fanfa@unilasalle.edu.br*



artigo 2º que: “A educação [...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”⁶ Destina alguns artigos para a questão da educação especial (Capítulo V, artigos 58, 59 e 60).⁷

Outros dispositivos legais, como o Decreto nº 3.298/1999⁸ (regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência consolidando as normas de proteção), a Portaria do MEC nº 1.679/1999⁹ (dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições), a Lei nº 10.098/2000¹⁰ (estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências), a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (quando institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica)¹¹ e o Parecer CNE/CEB nº 17/2001¹² (sinaliza e problematiza a questão da organização curricular) são exemplos de iniciativas governamentais direcionadas à questão da inclusão no campo educacional.

No que se refere à inclusão da PcD no campo laboral, é possível observar, nas últimas décadas, avanços na proposição de dispositivos legais e de políticas públicas. Em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou que seria o “Ano Internacional da Pessoa com Deficiência”. O objetivo era chamar a atenção para a necessidade de criação de planos de ação para enfatizar a igualdade de oportunidades, o direito à prevenção

e a reabilitação das pessoas com deficiência. Até esse episódio da história, as pessoas com deficiência, se não estavam em casa, sob a proteção de seus familiares, estavam principalmente em cooperativas de trabalho e/ou oficinas protegidas. As oficinas protegidas são locais onde a pessoa com deficiência realiza uma atividade de trabalho, geralmente repetitiva, ocupando seu tempo. Esses foram os primeiros locais que possibilitaram às PcDs um espaço de produção do trabalho. Com o passar dos anos, mais precisamente no final da década de 1990, com as diretrizes legais da educação e do trabalho para as PcDs, houve a necessidade de adaptar esses espaços protegidos como locais onde o foco não era a institucionalização e, sim, o aprendizado do trabalho criativo e prazeroso.

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos seja clara quanto ao direito ao trabalho, sabemos que a realidade não condiz com a teoria, visto o grande número de pessoas sem acesso ao emprego em todo o mundo, principalmente nos países em desenvolvimento, como o Brasil. Quando se trata de empregabilidade da pessoa com deficiência, o tipo de deficiência que dificulta mais a inserção no mercado de trabalho é a deficiência mental, já que somente 19,3% das pessoas que declararam apresentar esse tipo de deficiência estão empregadas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo Demográfico, 2000).¹³

Na Lei nº 8.122, de 11 de novembro de 1990,¹⁴ fica determinado que até 20% das vagas dos concursos públicos devem

ser destinados a pessoas com deficiência. No ano seguinte, a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991,¹⁵ mais conhecida como Lei das Cotas, determinou que as empresas privadas com 100 funcionários ou mais devem garantir vagas em seu quadro funcional para pessoas com deficiência; as cotas variam de 2 a 5% dos postos de trabalho (de 100 até 200 funcionários, 2%; de 201 até 500 funcionários, 3%; de 501 até 1.000 funcionários, 4%; e de 1.001 funcionários em diante, 5%). De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE, 2007),¹⁶ a fiscalização da Lei das Cotas para pessoas com deficiência ocorre em duas esferas. De um lado, atua o Ministério do Trabalho e Emprego, por meio das Delegacias do Trabalho; nesse caso, o descumprimento da legislação resulta em multas. De outro, há as ações do Ministério Público do

Trabalho, que firma termos de compromisso com as empresas e, na ausência de acordo, inicia processos judiciais.

No Estado do Rio Grande do Sul, a ampliação das vagas de empregos para pessoas com deficiência cresce abundantemente,

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos seja clara quanto ao direito ao trabalho, sabemos que a realidade não condiz com a teoria, visto o grande número de pessoas sem acesso ao emprego em todo o mundo, principalmente nos países em desenvolvimento, como o Brasil.

• • •

*é considerada aprendiz a
pessoa de 14 a 24 anos
que está matriculada na escola.
Para a pessoa com deficiência
não se aplica o limite
de idade*

principalmente desde o ano 2003, ano em que a Delegacia Regional do Trabalho (DRT/RS) ampliou significativamente as cobranças de multas das empresas que não tinham as vagas de cotas para PcD preenchidas. Com a ampliação da cobrança para empresas com 100 funcionários ou mais, aumentou também o número de empresas que buscaram incluir pessoas com deficiência em seu quadro funcional.

Em 1993, foi publicada no Brasil a Lei Orgânica da Assistência Social (Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993). No artigo 2º, inciso V, dessa Lei, fica explicitado o direito que a pessoa com deficiência tem ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), cujo valor é de “1 (um) salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família”.¹⁷

A Lei Orgânica da Assistência Social (Loas) surgiu para amparar as pessoas com deficiência, que, por serem consideradas muitas vezes incapazes, não tinham como prover o próprio sustento com o seu trabalho. Observa-se que o BPC é uma forma de facilitar e auxiliar as famílias de baixa renda que precisam garantir o mínimo de direitos para seus entes com deficiência. Contudo, é necessário que essa política de assistencialismo seja revista, pois pode tornar-se uma barreira importante no processo de inclusão da PcD no mercado de trabalho. Ou seja, a pessoa com deficiência, quando se insere no mercado de trabalho, perde esse benefício por ser considerada apta ao trabalho. Sendo assim, muitas pessoas e até mesmo seus responsáveis não desejam que essa inclusão ocorra, para ter assegurado o benefício.

De acordo com o Decreto nº 3.298/1999,¹⁸ o aluno com deficiência matriculado ou egresso do Ensino Fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho. A educação profissional deverá ser oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho. A inserção e a permanência

da PcD no mercado de trabalho pressupõem a capacitação profissional. Tanaka e Manzini (2005) mencionam que

[...] a simples existência de leis, por si só, não se constitui [em] uma medida segura para garantir o acesso e a permanência da pessoa com deficiência no trabalho. Mesmo que o seu direito ao trabalho já esteja assegurado por lei, na prática, a jornada ainda é bastante longa, pois existem alguns fatores que precisam ser analisados antes de se pensar em uma inserção efetiva e eficiente dessa população no mercado de trabalho. Dentre eles, o preparo profissional e social da pessoa com deficiência que está buscando o mercado de trabalho e também as condições estruturais, funcionais e sociais do ambiente que irá recebê-la como funcionária, para que não se corra o risco de admiti-la simplesmente por benevolência ou mera obrigatoriedade de lei.¹⁹

A formação teórico-profissional deve ser constituída por atividades teóricas e práticas, organizadas em tarefas de complexidade progressiva, preferencialmente em programa correlato às atividades desenvolvidas nas empresas contratantes, sempre em funções que exijam formação profissional. A capacitação profissional possibilita que as PcDs possam exercer funções mais bem remuneradas, pois é comum elas ocuparem vagas que exigem pouca qualificação.

No ano 2005, foi regulamentado o Decreto nº 5.598/2005, que estabelece o Contrato de Trabalho do Menor Aprendiz. De acordo com o decreto:

Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a dois anos, em que o empregador se compromete a assegurar ao aprendiz, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz se compromete a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação (art. 3º do Decreto 5.598/05).²⁰

O Programa de Aprendizagem, antes chamado de Menor Aprendiz (para PcD, chamado de Programa de Aprendizagem), citado primeiramente no Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005,²¹ tem como objetivo principal a regulamentação da contratação de aprendizes. De acordo com esse decreto, é considerada aprendiz a pessoa de 14 a 24 anos que está matriculada na escola. Para a pessoa com deficiência não se aplica o limite de idade (cf. o parágrafo único do artigo 2º do Decreto nº 5.598).²²

No ano 2007, por meio da Portaria nº 615 desse mesmo ano, foi criado o Cadastro Nacional de Aprendizagem,²³ que se destina à inscrição das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, buscando promover a qualidade técnico-profissional dos programas e cursos de aprendizagem, em particular a sua qualidade pedagógica e efetividade social. Ao cadastrar os cursos no Cadastro Nacional de Aprendizagem, a instituição deve fornecer dados sobre o público participante do curso (perfil), os objetivos do programa (ações a serem realizadas) e os conteúdos a serem desenvolvidos (habilidades, competências e atitudes). Esse programa facilita o processo de capacitação profissional de jovens e adultos, com ou sem deficiência, pois possibilita o aprendizado da atividade real de trabalho, no local de trabalho, com a supervisão de pro-

fessores da instituição responsável pelo desenvolvimento do componente teórico.

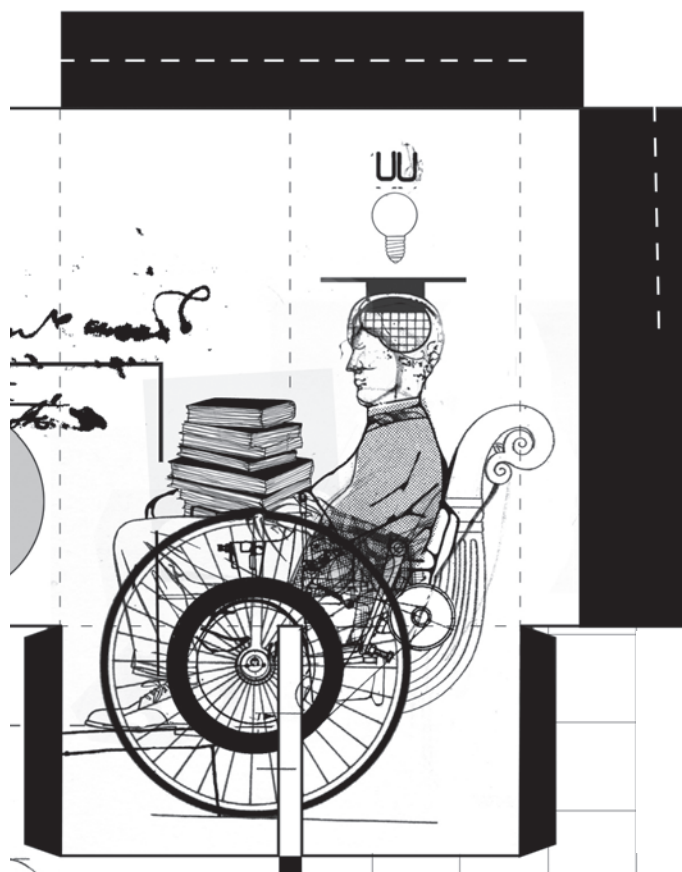
O artigo 429 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)²⁴ determina que estabelecimentos de qualquer natureza, independentemente do número de empregados, devem contratar aprendizes. É facultativa a contratação de aprendizes pelas microempresas (ME), empresas de pequeno porte (EPP), inclusive as consideradas “Simples” para fins de pagamentos de impostos, bem como pelas entidades sem fins lucrativos (ESFLs) que tenham por objetivo a educação profissional. Além disso, o artigo afirma que a cota de aprendizes nas empresas está fixada entre 5%, no mínimo, e 15%, no máximo, por estabelecimento, calculada sobre o total de empregados cujas funções demandem formação profissional, cabendo ao empregador, dentro dos limites fixados, contratar o número de aprendizes que melhor atender às suas necessidades.

Atualmente, são qualificadas para ministrar os cursos de aprendizagem as seguintes instituições de ensino: a) os sistemas nacionais de aprendizagem (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac; Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – Senat; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Senar; Serviço Nacional de Cooperativismo – Sescop); b) as escolas técnicas de educação (inclusive as agrotécnicas); e c) as entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivos a assistência ao adolescente e a educação profissional (como é o caso do Secap, instituição foco deste estudo).

Associando a questão que envolve a política de inclusão para a pessoa com deficiência, ainda se têm sérios pontos a resolver quando se trata de políticas de educação para jovens e adultos no Brasil, o que é agravado no caso de pessoas com alguma deficiência. Em pleno século XXI, ainda são necessárias medidas, de caráter assistencialista (a exemplo do Benefício) ou punitivas (a exemplo das vultosas multas às organizações que não observam o que estabelece a Lei das Cotas) que buscam assegurar os direitos das pessoas com deficiência. Tanto no âmbito educacional quanto no laboral, os dispositivos legais não são suficientes para assegurar os direitos dessas pessoas. Desse modo, problematizar a questão da deficiência e as políticas e os processos de inclusão/exclusão nos contextos educacionais e laborais parece constituir o cerne da análise que deveria perpassar o contexto geral de uma sociedade que pretenda ser inclusiva.

METODOLOGIA

O texto ora apresentado é decorrente de uma pesquisa, do tipo estudo de caso, que teve como foco investigativo a capacitação profissional das pessoas com deficiência, por meio do Programa de Aprendizagem, desenvolvida no Secap/Faders, em parceria com o Governo Federal. O campo empírico do estudo foi o Serviço de Capacitação Profissional (Secap), instituição que pertence à Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para pessoas com deficiência e pessoas com altas habilidades do Estado do Rio Grande do



Sul (Faders). Essa Fundação pertence à Secretaria da Justiça e do Desenvolvimento Social e está organizada nas seguintes áreas: Trabalho, Saúde, Educação, Assistência Social e Esporte/Lazer. A Faders tem a competência de executar e coordenar a política pública estadual para pessoas com deficiência e com altas habilidades, com a perspectiva baseada no atendimento, capacitação e pesquisa nas seguintes áreas: educação, saúde, ingresso e permanência no trabalho e geração de renda, cidadania e direitos, acessibilidade e assistência social. Cada área é desenvolvida por um determinado centro especializado e possui clientela específica.

O Secap está registrado no Ministério do Trabalho e no Ministério da Educação, por meio do Programa de Aprendizagem do Governo Federal. Seu objetivo principal é a qualificação profissional do aprendiz, de acordo com a realidade e a necessidade do mercado de trabalho. Recebe pessoas com deficiência física e/ou mental e/ou sensorial, que apresentem idade igual ou superior a 14 anos, para participar do processo de formação profissional em um dos dois cursos existentes: Auxiliar de Serviços Gerais e Auxiliar Administrativo. Os cursos em questão são cadastrados no Ministério do Trabalho e no Ministério da Educação para que se possibilite a contratação do aluno por meio do Programa de Aprendizagem. Ambos os cursos têm carga horária teórica de 400 horas/aula. O componente teórico de cada curso é realizado nas dependências do Secap e o componente prático,

em diversas empresas privadas do Estado do Rio Grande do Sul, que tem convênio com a Faders, por meio do Programa de Aprendizagem. Os cursos são formados pelos conteúdos do núcleo básico (ética, legislação, mundo do trabalho, saúde do trabalhador, gestão ambiental, português e matemática) e pelo núcleo específico (para cada curso). Os conteúdos do núcleo básico foram elaborados por orientação do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA) e os do núcleo específico foram baseados na Classificação Brasileira das Ocupações (CBO).

Durante o período do curso teórico, os aprendizes são avaliados processualmente até serem considerados aptos para ingressar no período prático do Programa de Aprendizagem, que ocorre no próprio local de trabalho. O Secap tem 12 alunos incluídos no Programa de Aprendizagem. Após o período de curso teórico, os aprendizes são incluídos em empresas, públicas e/ou privadas, para a continuação da sua formação, nas práticas assistidas e supervisionadas, por meio do “Programa de Aprendizagem na Empresa”. O período de capacitação prática pode ter duração de até dois anos. Após esse período, o aluno apto para as atividades profissionais pode ser efetivado pela empresa que participou de sua formação.

Participaram do estudo de caso:

- 12 aprendizes matriculados nos cursos de educação profissional do Secap e participantes do Programa de Aprendizagem na Empresa, situados na faixa etária entre 16 e 35 anos, sendo oito homens e quatro mulheres. Quanto às atividades que exerciam na empresa por meio do Programa de Aprendizagem, sete estavam realizando atividades de serviços gerais e cinco, atividades de auxiliares administrativos;
- um dos familiares de cada um desses aprendizes: 10 mães e dois pais, todos com escolaridade de Ensino Médio completo. A renda mensal desses familiares variava de um a três salários mínimos;
- seis docentes do Secap que atuavam nos componentes curriculares do Programa de Aprendizagem, situados na faixa etária entre 37 e 59 anos, sendo cinco mulheres e um homem. Quanto à formação dos docentes, destacam-se as áreas de Pedagogia, Serviço Social, Psicologia e Marcenaria. O tempo de atuação na docência variava entre 16 e 40 anos;
- o coordenador da área do trabalho da Faders, profissional com formação de Tecnólogo em Gerência de Recursos Humanos e Intérprete de Libras. Tinha 43 anos de idade, atuando há nove anos nesse cargo;
- a coordenadora da área técnica, 33 anos, graduada em Serviço Social, com Especialização em Saúde Mental e Mestrado em Serviço Social pela PUC-RS. Atuava na instituição há cinco anos, dos quais quatro como coordenadora técnica;
- o coordenador-geral do Secap, graduado em Educação Física, 57 anos, atuando há 37 anos na Faders e há quatro como coordenador-geral do Secap;
- a representante da auditoria fiscal da Delegacia Regional do Trabalho, graduada em Ciências Sociais pela UFRGS e em Ciências Humanas Aplicadas pela PUC-RS. Também possui

Especialização em Direito do Trabalho pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Mestrado em História pela PUC-RS;

- um gestor e um colaborador que trabalham com a PcD de cada uma das quatro organizações participantes do Programa de Aprendizagem: uma imobiliária (empresa A), uma empresa de transportes coletivos de Porto Alegre (empresa B), um hospital (empresa C) e uma empresa de transportes interurbanos regional (empresa D). Nas quatro empresas, os gestores foram representados pelo sexo feminino, sendo três profissionais graduadas em Psicologia e uma em Pedagogia Empresarial, e que atuavam na área de Recursos Humanos das respectivas empresas. Quanto aos colaboradores, nas quatro empresas, a participação foi com os supervisores diretos dos aprendizes, sendo estes representados por dois homens e duas mulheres, com idade entre 30 e 37 anos.

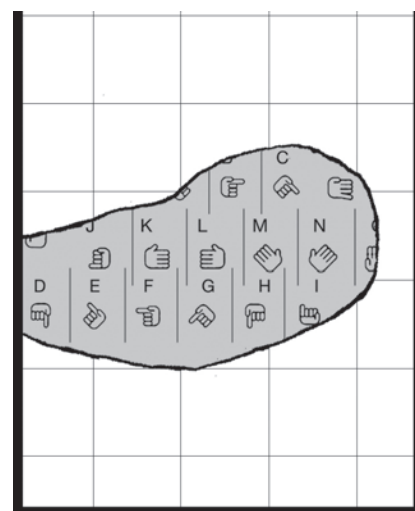
Os dados foram coletados por meio da análise documental e da entrevista. A técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin (1988)²⁵ serviu como base para a análise e a categorização das temáticas extraídas do material selecionado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A técnica de análise de conteúdo utilizada para a categorização dos dados coletados se configura em um conjunto de técnicas que possibilita, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem (BARDIN, 1988).²⁶ A unidade de registro eleita pelos pesquisadores foi o tema que doravante passamos a denominar *eixos temáticos*. Esses eixos temáticos foram identificados no decorrer da análise do material e são apresentados na sequência.

Eixo temático 1: escolarização inicial dos aprendizes

A análise do nível de escolarização dos aprendizes indica que 28% (três) concluíram o Ensino Fundamental em escola regular, 14% (dois) em escola especial e 58% (sete) ainda estavam cursando em escola regular. Somente um aprendiz relatou que encerrara as atividades escolares no quarto ano do



Ensino Fundamental. Já com relação ao Ensino Médio, dos 34% (quatro) dos aprendizes que o concluíram, todos haviam frequentado a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou supletivos, principalmente pelo fato de não conseguirem acompanhar as aulas da escola regular. Entre as dificuldades de aprendizagem no período da educação básica, a maioria dos alunos, ou seja, 75% (nove), afirmou que a Matemática era o componente curricular de que eles ainda apresentavam maiores dificuldades de compreensão. Esses alunos tiveram dificuldades para eleger um componente curricular em que tinham mais facilidade de aprendizado. O restante dos aprendizes, ou seja, 25% (três), relatou que tinha dificuldade em Língua Portuguesa, em relação à escrita.

Os docentes, ao discutirem a questão da escolarização de seus aprendizes, foram unânimes ao destacar a precariedade dos conhecimentos. Conforme os docentes 2 e 5: “Pelo que nós observamos na sala de aula, é tudo muito básico mesmo [...] Têm alunos que não leem absolutamente nada, nem conhecem as letras” (D2);²⁷ “o Ensino Fundamental e Médio [...] eu penso que deixa muito a desejar” (D5). A baixa escolaridade e a precariedade de conhecimentos básicos podem tornar-se um empecilho na contratação, conforme salienta Silva (2007):

A baixa escolaridade, indubitavelmente, é um dos principais argumentos utilizados pelos empregadores na hora de fechar as portas do mercado de trabalho para as pessoas portadoras de deficiência, uma vez que os mesmos exigem formação mínima de Ensino Médio completo para busca da oportunidade de trabalho. Tal condição, a título de conhecimento, equivale a 11 anos de estudo (8 de Ensino Fundamental e mais 3 do Ensino Médio), meta esta alcançada, até agora, por apenas 9,3% das pessoas portadoras de deficiência. (SILVA, 2007)²⁸

Quando questionados sobre as disciplinas do currículo do Programa de Aprendizagem do Secap, 67% (oito) dos aprendizes relataram que a disciplina com mais facilidade para aprendizagem era a Legislação, pois acreditavam que nessa disciplina aprendiam sobre questões que diziam respeito à sua própria vida. Isso fica evidente no relato do aprendiz 5: “Eu penso que a Legislação é muito importante, pois nessa aula é que realmente aprendemos nossos direitos e deveres, sabemos que estamos trabalhando por causa da lei.” O restante dos aprendizes, ou seja, 23% (quatro), afirmou que tem facilidade na disciplina Gestão Ambiental, afirmando que isso se deve às questões que envolvem o meio ambiente, pois são assuntos que fazem parte do seu cotidiano e das discussões atuais nos meios de comunicação.

Eixo temático 2: família e a inclusão da PcD

A família é fundamental no processo de crescimento e amadurecimento saudável de qualquer ser humano. Quando questionados sobre o papel da família em suas vidas e no seu processo de aprendizagem profissional, os aprendizes relataram que os seus familiares eram fundamentais, como se verifica nos depoimentos dos aprendizes 1, 2 e 3: “[...] eles me apoiam para que eu continue trabalhando e estudando. Eles estão orgulhosos de mim!” (A2); “[...] todos estão me incentivando a trabalhar! A minha avó disse para eu continuar me esforçando para conseguir me aposentar lá, no mesmo emprego” (A3). O aprendiz 1 relata que:

[...] meu pai me matriculou e me apoiou como sempre, mesmo com as minhas dificuldades. Na verdade, ele faz parte da minha superação. Eu torço para que os meus sobrinhos consigam logo vaga no Programa também. Na verdade, eu e a minha família estamos adorando que estou trabalhando. Tu acredita que eu até emprestei dinheiro para o meu pai, que

sempre me ajudou. Agora, se melhorar o meu salário, eu quero ver se ajudo mais em casa, porque até agora eu cuidei de mim. Viu as roupas novas? Estou diferente de quando cheguei aqui, lembra?

No depoimento dos aprendizes 7 e 8, fica evidente a figura materna como responsável pelo apoio necessário para o enfrentamento das dificuldades nessa nova fase da vida: “[...] foi a minha mãe que me matriculou aqui, e ela está gostando muito” (A7); “[...] minha mãe sempre me ajudou. Quando tem prova ela estuda comigo em casa [...] ela está muito contente porque eu estou trabalhando” (A8). Os docentes consideram o papel da família fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem dos aprendizes. O docente 3 salienta que “[...] temos que ter uma parceria com os familiares, porque não adianta nós trabalharmos com os alunos se as famílias não entenderem e acreditarem nos seus filhos [...] a instituição e a família têm que caminhar juntas, para que ocorra a inclusão”. Embora os familiares participem e autorizem o processo de ingresso dos seus filhos no Programa de Aprendizagem, os profissionais que atuam no Programa percebem claramente o descaso de alguns pais com a formação profissional de seus filhos, conforme salientam os docentes 2, 8 e 9: “[...] temos que fazer um trabalho mais sistemático com essas famílias, por questões até da inclusão mesmo, de como essa pessoa vai se apresentar no trabalho, porque como instituição não conseguimos assumir tudo” (D2). Conforme o docente 9: “A família é muito importante, não somente pela questão

financeira, pois a maioria dos nossos alunos precisa auxiliar com as despesas da casa, mas principalmente pela mudança de olhar dessa família sobre o aprendiz.” Para o docente 8, “[...] as famílias participam pouco, pode ser falha nossa [...] nos tornamos muito protecionistas [...] muitas vezes assumimos uma responsabilidade que não é nossa, e, sim, da família”. Continua o docente explicando que: “Às vezes os familiares são tão complicados que nós acabamos deixando eles de lado da situação, mas mesmo assim eles devem se comprometer mais [...]”. O coordenador 1 chama a atenção para o fato de que, talvez, “[...] a família não enxergue, por incrível que pareça, o seu filho com deficiência como uma pessoa com potencialidades. Ela ainda possui bastante dúvidas quando chega o momento do ingresso no mercado de trabalho”.

Observamos na fala dos profissionais do Secap a necessidade de cada vez mais se trabalhar a família da PcD auxiliando-a no processo de inclusão no mercado de trabalho. Para a representante da Delegacia Regional do Trabalho e Emprego, a família é fundamental para modificar um discurso social das impossibilidades para as possibilidades de uma pessoa com deficiência.

A família é fundamental para “levar adiante” uma pessoa com deficiência, devendo acreditar em seu potencial. Por isso que a aprendizagem tem essa vantagem de mostrar para a família que o seu filho tem potencial de trabalho, que vale a pena investir, levá-lo a se qualificar, investir, se for o caso, na retomada dos estudos, em tratamentos. O mundo de hoje está mostrando isso, hoje tu entras numa empresa, por exemplo, em um supermercado, e vê uma pessoa com deficiência. Talvez esse seja o maior *marketing* hoje para uma família, mostrar que o seu filho tem futuro. Ainda vemos também um discurso da impossibilidade, pois quando nasce uma criança com deficiência, ou quando uma pessoa adquire uma deficiência, a primeira coisa que ouvimos diz respeito aos limites e às impossibilidades que ela terá pela frente. Mas a vida dessas pessoas, junto à comunidade e às suas famílias, vai mostrar o avanço e a superação delas. E isso é muito importante, e está ficando cada vez mais visível em nossa sociedade, acabando com uma série de preconceitos, como

antigamente que se dizia que a pessoa com deficiência mental ou física não poderia fazer isso nem aquilo. Enfim, devemos acreditar na possibilidade. O Programa de Aprendizagem é importante para a família, além de ser um grande teste para que familiares e empresa saibam do potencial de trabalho do aprendiz.

Dessa forma, ao invés de se ter parceria somente com a empresa contratante, ela passaria também pelo âmbito da família. Assim, o suporte para a pessoa com deficiência estaria completo e efetivo, com menores chances de insucesso.

No entender da auditora fiscal, um dos fatores que podem ser considerados como barreira para a inclusão laboral é o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Eixo temático 3: barreiras no processo de inclusão

Embora existam leis e programas próprios para a inclusão das pessoas com deficiência, tanto na escola quanto no trabalho, ainda existem fatores que dificultam esse processo de inclusão. Para os coordenadores 1, 2 e 3 do Secap, as dificuldades estão cada vez menores, pois está cada vez mais fácil assinar o contrato com a empresa parceira do Programa: “[...] não temos dificuldades com relação ao contrato de trabalho, até porque as empresas estão sendo obrigadas a passar por esse processo, então há o entendimento de que tudo deve ser claro” (C2); “Eu sou do tempo que um trabalho esbarrava na confecção de um contrato, que no fim não era feito [...] hoje existe uma agilidade muito maior e de forma mais tranquila” (C3). O coordenador 1 explica que:

[...] nós temos um modelo de contrato de parceria bem elaborado, ou seja, se a empresa não tiver, nós temos. Em relação à questão da documentação dos aprendizes, aqui no curso trabalhamos bem isso. [...] tem uma disciplina chamada “Mundo do Trabalho”, na qual esse aspecto é abordado semanalmente. [...] Essa organização em relação aos documentos deve ser feita pela família. A família não acredita que o aprendiz vá trabalhar, e quando ele vai ser encaminhado ao trabalho, muitos pais não providenciaram ainda a documentação.

No entender da auditora fiscal, um dos fatores que podem ser considerados como barreira para a inclusão laboral é o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Para ela:

O benefício tem se mostrado nesse momento um impedimento. Agora mesmo o Senai abriu duas turmas de aprendizagem para pessoas surdas, uma vaga de mecânica de manutenção de máquinas, que é um curso supervalorizado, com intérprete de dois anos,, e outra de auxiliar administrativo. Na última hora, vários jovens não se apresentaram, porque não queriam perder o benefício. Portanto, temos uma proposta: quando a PcD entrar no mercado de trabalho perderá automaticamente o benefício, retomando-o caso não permaneça no emprego. Isso possibilita dar um tempo para a família perceber que o seu filho tem condições de trabalhar e de como o trabalho modifica e pode modificar a sua vida. Quem vai querer “abrir mão” do benefício, que é um salário mínimo, para participar dos contratos de aprendizagem, que são de meio turno, recebendo meio salário, sem saber de antemão se vai dar certo ou não? Também me coloco no lugar da família e também teria muita



insegurança. Um outro problema é o grande temor das empresas em relação à deficiência intelectual. Têm empresas que mesmo assinando o termo de compromisso com a DRT, em que elas ganham dois anos e deixam de ser autuadas nesse período (e tu sabes que os valores das multas são bem altos), chegam a me perguntar se é preciso ter o aluno em atividade prática na empresa, ou seja, eles não querem a PcD dentro da empresa. Eu acredito que já tivemos um bom crescimento desde que começou todo o Programa.

A auditora da DRT salienta, ainda, a dificuldade para ampliar as contratações de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. Ainda existem muitos preconceitos por parte dos gestores em relação a esse tipo de deficiência, até mesmo por desconhecimento da própria deficiência.

Penso que é importante que com esse processo nós estejamos propiciando a um segmento, talvez dos mais discriminados, dentro das pessoas com deficiência, que é a deficiência intelectual, um acesso ao Mercado de Trabalho, mais lento é verdade, e eu penso que isso seja importante; porque essa pessoa entra não para mostrar resultados, mas para aprender e para a empresa aprender a lidar com ela. E, com isso, nós estamos abrindo mais espaços para esse segmento que as pesquisas, estatísticas de trabalho indicam como sendo a menor parcela dentro do mercado de trabalho. Eu penso que isso que seja importante! (auditora fiscal da DRT)

Com o Programa de Aprendizagem do Secap, entre os aprendizes que foram incluídos nas empresas, todos apresentam, independentemente de comorbidade, o CID de deficiência intelectual, o que tem auxiliado a desmistificar esse pensamento “mágico” e fantasioso sobre o aprendiz com esse tipo de deficiência.

Eixo temático 4: investimentos necessários para a inclusão

O processo de inclusão da pessoa com deficiência, seja na escola ou no trabalho, requer diversos investimentos não só por parte da família e das empresas, mas principalmente por parte do Governo, como esfera pública que financia diretamente o Programa de Aprendizagem. Quanto aos investimentos necessários para a qualificação do Programa de Aprendizagem, a opinião da maioria dos docentes foi a de que os recursos materiais adequados e a educação continuada dos professores são aspectos fundamentais para a continuidade e efetividade do Programa. Isso fica evidenciado nas falas dos docentes 2, 5 e 7. O docente 2 chama a atenção para a necessidade do investimento financeiro “[...] para melhorar as condições materiais para aprendizagem dos aprendizes. Muitas vezes não temos materiais suficientes, e muito menos instalações adequadas”. Para o docente 7: “Além de recursos materiais, como maquinário adequado e acessibilidade, penso que o mais importante é a educação continuada dos professores, que têm que saber lidar com a inclusão.” O docente 5 destaca que:

[...] nós somos a primeira escola que está se estruturando com o Programa de Aprendizagem para pessoas com deficiências. Não existe outra aqui no Estado [...] uma escola que quer se tornar modelo de educação profissional para as PcDs tem que ter instalações físicas adequadas e curso de capacitação para todos os professores.

Outra questão muito importante refere-se à acessibilidade universal. As instituições de ensino e as empresas devem apresentar adaptações que facilitem a locomoção e o trabalho das pessoas com deficiência por meio da acessibilidade universal. Entre as adaptações incluem-se as barras de apoio e segurança para auxílio de locomoção, as rampas de acesso para usuários de cadeiras de rodas, os sinais sonoros para as pessoas cegas e com baixa visão e os sinais visuais para as pessoas surdas. As tecnologias assistivas são fundamentais para o processo de inclusão, tanto na escola quanto no trabalho, pois possibilitam a adaptação de materiais às pessoas com deficiência. Incluem-se nas tecnologias assistivas, inclusive, as adaptações dos materiais didáticos para facilitar o aprendizado das pessoas com deficiência. De acordo com a docente 6:

Não é porque a maioria dos nossos aprendizes possui deficiências e é de baixa renda que nós temos que ter todo o material deficitário também. Nós precisamos de melhores equipamentos. Isso é bom não só para nós professores como também para os alunos. Ninguém gosta de trabalhar em condições precárias. Outra coisa muito importante é o investimento em pessoal, não digo nem na área técnica, pois isso nós temos bem completa, mas precisamos de investimento na capacitação dos docentes, precisamos de monitores, maior acessibilidade e tecnologias assistivas para os cadeirantes.

As tecnologias assistivas são fundamentais para o processo de inclusão, tanto na escola quanto no trabalho, pois possibilitam a adaptação de materiais às pessoas com deficiência. Incluem-se nas tecnologias assistivas, inclusive, as adaptações dos materiais didáticos para facilitar o aprendizado das pessoas com deficiência.

A adaptação do material didático já é uma realidade dos cursos do Secap, mas a preocupação maior é com o material para o trabalho nas empresas. Na empresa, todo material didático utilizado para a capacitação dos colaboradores também precisa ser adaptado, desde tamanho de fonte até forma de escrita simplificada, com um número maior de ilustrações.

A possibilidade de poder auxiliar nas despesas domésticas também é fundamental para modificar positivamente o olhar que a família tem sobre esse familiar com deficiência.

Isso propicia a participação efetiva dos aprendizes em atividades da empresa, juntamente com os demais colaboradores, sem segregação.

Eixo temático 5: o Programa de Aprendizagem e a capacitação profissional da PcD

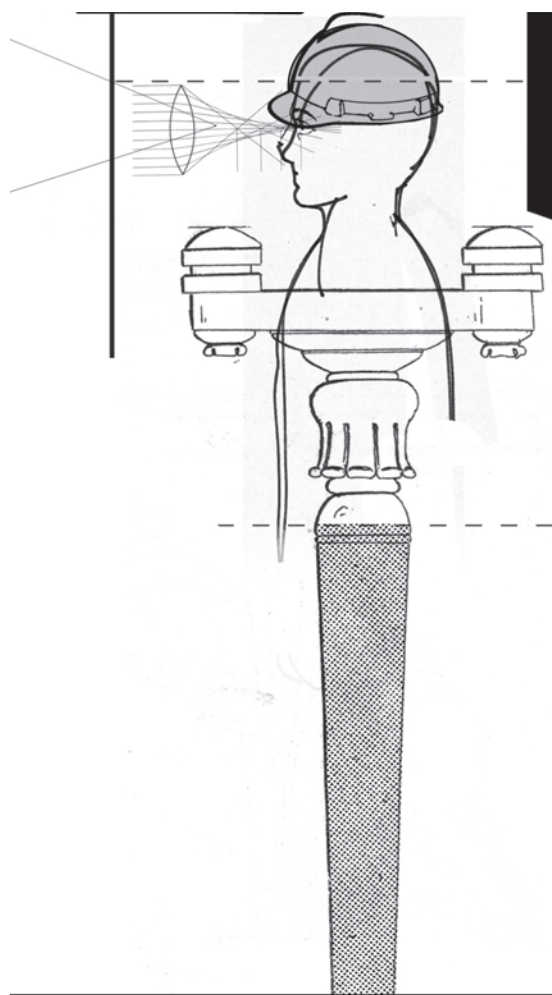
Fica claro na fala dos participantes da pesquisa que o Programa está proporcionando aos aprendizes com deficiência possibilidades de capacitação e qualificação profissional para uma efetiva inclusão no mercado de trabalho. Isso se evidencia nas entrevistas de todos os participantes, ou seja, aprendizes, docentes, coordenadores, gestores e representante da DRT. Conforme os aprendizes 1, 2, 3 e 8, os motivos que os levaram a participar do Programa são: “[...] para eu poder ser útil profissionalmente [...] ter uma profissão, ganhar um dinheiro, aprender coisas novas” (A1); “[...] para trabalhar e tentar ser efetivado. Eu estava com muita vontade de trabalhar” (A2); “[...] eu tenho algumas dificuldades [...] no Programa, nós não ficamos soltos na empresa, sempre tem alguém acompanhando a gente. Eu me sinto mais seguro” (A3); “[...] para ganhar meu dinheirinho; ajudei a minha mãe a pagar conta e comprei até um sapatinho para mim” (A8). Os aprendizes, em sua totalidade, se referem ao trabalho, às possibilidades de aprendizado, ao poder de compra e de inclusão na família e na sociedade. Enfim, à inserção social e à subsistência. A possibilidade de poder auxiliar nas despesas domésticas também é fundamental para modificar positivamente o olhar que a família tem sobre esse familiar com deficiência.

Para os aprendizes, participar do Programa de Aprendizagem é, além de capacitação profissional, uma oportunidade de ingressar no primeiro emprego. Hoje em dia, com a concorrência cada vez maior para qualquer pessoa conquistar espaço no mercado de trabalho, esse processo tem sido um facilitador do processo de inclusão, conforme observamos nas falas dos aprendizes 11 e 12: “eu queria começar no mercado de trabalho, mas não sabia como. Então, eu soube daqui, e optei vir para cá fazer o curso. Depois disso, vocês me enviaram para o estágio” (A11); “Eu vim

aqui para ver se tinha alguma vaga no curso [...] me ofereceram vaga no Programa, e eu aceitei [...] vou ganhar meu dinheiro e aprender mais” (A12). Constatamos que os aprendizes tinham um objetivo em comum: incluir-se no mercado de trabalho. Isso infere a possibilidade de trabalhar e a importância que todos relatam de ter autonomia financeira, questões básicas para uma pessoa que está atingindo ou já atingiu a vida adulta.

Com relação à percepção dos possíveis benefícios do Programa de Aprendizagem do Secap para a efetiva capacitação profissional das pessoas com deficiência, os olhares dos coordenadores 1 e 2 salientam que o Programa vem aprimorar e ampliar as possibilidades de as PcDs serem incluídas no mercado de trabalho: “É expressamente importante que esses Programas existam, para que as pessoas que não tiveram outras oportunidades tenham através deste Programa” (C1); “[...] é uma iniciativa bem corajosa nossa [...] é um grande passo em termos de aprendizagem da pessoa com deficiência” (C2). O Programa de Aprendizagem do Secap visa principalmente à qualificação desse aprendiz com deficiência, possibilitando um ensaio do exercício profissional, com acompanhamento e supervisões acadêmicas e locais, com carga horária diminuída. No entender do docente 2:

O fato “dos” aprendizes trabalharem numa carga horária mínima e



estarem aqui também fazendo essa troca são pontos importantes. Eu tive a experiência de ver o cansaço de um aluno nosso, que está atualmente trabalhando num supermercado, já era final de tarde e fiquei me perguntando: até que ponto uma pessoa que, além de estudar, trabalha das 14h às 22h tem condições de aprender adequadamente? O mais importante para mim, quanto ao Programa, é o fato “dos” alunos terem o nosso acompanhamento aqui, mesmo estando na empresa.

Preparar o jovem para a inclusão laboral implica capacitá-lo para tarefas como o desenvolvimento de novas capacidades e conhecimentos, a modificação de certas representações sociais e atitudes em relação ao trabalho e a definição de um novo equilíbrio entre metas relativas à profissão e extraprofissionais. A inserção no mercado laboral contribui para o estabelecimento de relações sociais, dos processos de identificação e do reconhecimento de pertinência a uma sociedade. Segundo o docente 3, o Programa está viabilizando “[...] uma inclusão mais adequada, com uma estrutura melhor de supervisão. Mesmo tendo pouco tempo de existência, já está funcionando, é só ver a nossa realidade aqui, no Secap”. A relevância do Programa também pode ser observada na fala da auditora fiscal da DRT: “[...] tenho escutado as empresas elogiarem bastante o trabalho: que elas estão mais seguras, que isto está mostrando para elas a possibilidade de trabalhar com um segmento que até então achavam difícil”. Continua a auditora: “O que acho interessante é que elas têm falado em um apoio qualificado, no sentido de mostrar para os gestores como lidar, como falar, como pedir que as pessoas façam as atividades.”

Para os gestores das empresas B e C, o benefício do Programa de Aprendizagem, além de ser uma alternativa para o preenchimento das cotas para pessoas com deficiência, é uma oportunidade de humanizar os setores das empresas: “Os aprendizes trabalham bem e estão integrados com a equipe. É muito bom ter um Programa como esse na empresa, especialmente quando somos projeto piloto” (gestora da empresa B). O gestor da empresa C expressa que: “Os aprendizes são assíduos e comprometidos com o trabalho [...] perguntam se não podem ir trabalhar aos sábados e domingos [...] Hoje eu percebo o quanto o trabalho com eles pode ser gratificante!” Nas falas dos aprendizes 1 e 7 podemos observar os benefícios que o Programa de Aprendizagem traz para suas vidas: “O Programa é ótimo [...] me sinto mais útil, ganhando dinheiro, aprendendo

muitas coisas, trabalhando e tendo uma profissão” (A1); “[...] estou aprendendo realmente uma profissão. O dinheiro é bom também; pude comprar roupas novas e todo mês compro um ranchinho para minha família” (A7).

Para os aprendizes, além de maior autonomia financeira, o Programa proporciona a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho de uma forma mais protegida, com supervisão e acompanhamento local e acadêmico. Essa possibilidade, por sua vez, é um incentivo para os aprendizes buscarem o contrato efetivo nessas empresas onde atualmente realizam o Programa. Para Freitas (2007),²⁹ o deslocamento do significado do trabalho, desde o início de sua história, que era de castigo, para a finalidade de vida, auxilia na compreensão do trabalho na sociedade moderna como sentido da vida. Isso fica explícito nas falas dos aprendizes 10 e 11: “[...] estou adorando [...] agora eu tenho uma oportunidade de trabalhar [...] é o começo do meu futuro [...] pretendo ajudar em casa, até porque moro só eu e a minha mãe; minha vida mudou para melhor!” (A11); “[...] agora eu ajudo a mãe, pago a conta de luz, faço rancho [...] me sinto mais útil e mais maduro. Antes eu era mais tímido e agora me sinto bem, converso com as pessoas no ambiente de trabalho” (A10).

Para os familiares desses aprendizes, os benefícios de seus filhos participarem do Programa de Aprendizagem superam a insegurança e o medo que sentiam no início, quando ainda não sabiam como seus filhos seriam recebidos nos locais de trabalho. Esse fato fica evidenciado nos relatos das mães dos aprendizes 8 e 9: “Minha filha está muito feliz e, na verdade, nós, eu e meu esposo. Ela está até fazendo uma poupança para comprar um quarto novo” (mãe da aprendiz 8); “[...] o J. está muito feliz [...] é o seu primeiro emprego. No começo fiquei muito preocupada e insegura [...] fui lá no hospital para conhecer a chefia dele e o local [...] fiquei mais tranquila e percebi que seria bom para ele”. A mãe continua relatando que: “Depois de acompanhá-lo há quase um ano no Programa, entendi o quanto este trabalho está sendo importante para o amadurecimento do meu filho. Só sei que estamos todos muito felizes e orgulhosos dele!” (mãe do aprendiz 9).

É evidente o quanto a autonomia e o processo de amadurecimento dos aprendizes têm possibilitado outro lugar para eles dentro da família, um lugar diferente, no qual são vistos como capazes, trabalhadores e pessoas com possibilidades, e não incapacidades.

*Preparar o jovem para a inclusão
laboral implica capacitá-lo para
tarefas como o desenvolvimento de
novas capacidades e conhecimentos, a
modificação de certas representações
sociais e atitudes em relação ao
trabalho e a definição de um novo
equilíbrio entre metas relativas à
profissão e extraprofissionais*

Eixo temático 6: supervisão do Programa de Aprendizagem

A supervisão do Programa de Aprendizagem é fundamental em qualquer área e atuação educacional. No Programa de Aprendizagem do Secap, os aprendizes atuam quatro dias da semana na empresa, e, no quinto dia, ao invés de irem para o trabalho, frequentam o grupo de supervisão. Nesse grupo, são discutidas questões referentes às atividades de trabalho de cada um, hábitos e atitudes, dificuldades e potencialidades dos aprendizes. Para os profissionais que atuam na supervisão dos aprendizes, esse é um momento fundamental para a efetivação do Programa de Aprendizagem:

Aqui todos os aprendizes que estão na prática vêm juntos para cá semanalmente para ter uma supervisão coletiva, para que possam dividir as experiências de trabalho. Tentamos nos fazer presentes também nesses espaços. Cada local de trabalho tem a sua sistemática, há lugares que optam por eles mesmos darem as orientações aos aprendizes, ao invés de nós, porque isso aproxima a empresa do aprendiz, descaracteriza um pouco aquela situação de um cuidado da instituição formadora, que somos nós. Temos uma boa relação com todas as empresas, facilitando desta forma a sistemática. Quando a empresa acredita que há a necessidade de buscar nosso auxílio, nós intervimos, ou podemos ainda dar orientações aos supervisores de campo da empresa. O importante é que os aprendizes estão semanalmente aqui. (C1)

As supervisões são os momentos através dos quais podemos conversar e escutar as dúvidas e ansios dos aprendizes. Para mim, esse momento é crucial para determinar se o aprendiz vai ter sucesso ou não na sua atividade profissional. (colaboradora da empresa B)

Para a representante da DRT, esse processo de supervisão ainda não está acontecendo ou é precário em alguns segmentos, principalmente na empresa, o que dificulta o processo de aprendizagem da pessoa que participa do Programa.

Eu acho que a aprendizagem é pouco ainda. Não estou nem falando somente das pessoas com deficiências; todas as pessoas deveriam ser supervisionadas durante o aprendizado, porque estão numa fase de aprendizado, e não de trabalho produtivo. E eu acredito que isso não seja feito, nem com as pessoas com deficiência, nem com as que

não têm deficiência. No que diz respeito à pessoa com deficiência, a questão da aprendizagem tem ainda uma importância maior, por isso devemos preparar o ambiente de trabalho para recebê-la. Essa é a “chave do sucesso”, isso é o que vai garantir uma boa inclusão. Se não houver essa preocupação, a pessoa vai ficar perdida dentro da empresa; se aquele ambiente não for preparado, se aquela chefia não demonstrar interesse, o processo não acontece. Acho que isso é o diferencial que se está trazendo nesse processo. Mesmo assim, ainda é tudo muito incipiente. Se tu pensares que os projetos de aprendizagem foram lançados por nós, no Rio Grande do Sul, no dia 28 de abril de 2009, percebe que é tudo muito recente ainda; agora que estamos a ver a “coisa” se movimentar. O momento é de troca de experiências; todo mundo está aprendendo, e os relatos desta pesquisa serão importantes para que se analise e se enriqueça o processo. De qualquer forma, as supervisões são importantes, mas acredito que as empresas deveriam ser mais atuantes. (auditora fiscal da DRT)

A partir do exposto, percebemos que a supervisão nas empresas deve ocorrer com mais frequência, embora em algumas empresas parceiras isso já venha acontecendo, o que tem proporcionado um diálogo produtivo entre o Secap, o aprendiz e a empresa. Para esse período do Programa de Aprendizagem, que pode ser de até dois anos, é essencial um trabalho conjunto entre instituição de ensino, empresa e família. Isso

viabiliza um aprendizado adequado ao aprendiz com deficiência, com o objetivo de explorar as suas potencialidades, habilidades, competências e atitudes, proporcionando-lhe e à sociedade um novo discurso: o da possibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dispositivos legais sinalizam para a necessidade e a importância de as pessoas com deficiência serem incluídas tanto nos contextos educacionais quanto nos laborais. Além da escolarização básica e da capacitação profissional, ainda existem outros desafios para a inclusão plena da PcD: a adaptação da infraestrutura física; a cultura de algumas empresas, que não estão preparadas para receber essas pessoas e entender algumas dificuldades que elas possam apresentar; a carência de profissionais que atuam na área de recursos humanos, médicos do trabalho e

líderes de áreas empresariais que conheçam os alcances e limites das pessoas com deficiência.

Assim, para atender principalmente ao que estabelece a Lei das Cotas, são necessárias adequações tanto no que se refere à capacitação profissional das pessoas com deficiência, para satisfazer as demandas das vagas disponibilizadas, quanto às próprias organizações que contratam tais pessoas. Na maioria das vezes, a classe empresarial contrata as pessoas para cumprir a lei sem, no entanto, ter critérios claros e definidos ou até mesmo uma estrutura em termos de recursos estruturais e humanos que possam assegurar o acompanhamento e a produtividade da PcD. Se houver maior integração entre empresa e instituições educacionais, haverá maior conhecimento da correspondência entre as exigências das tarefas profissionais e alcances das pessoas com deficiência, havendo, assim, melhor adequação, tanto das tarefas como das competências.

NOTAS

¹ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=View&id=159&Itemid=311>>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. 9 dez. 1975.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA. Guatemala: ONU, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=159&Itemid=311>>.

² BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao>.

³ BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência

(Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1.920, Seção 1, 25 out. 1989. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp?Action=LegislacaoTextual>>.

⁴ Id. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 13.563, Seção 2, 16 jul. 1990. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp?action=LegislacaoTextual#>>.

⁵ Id. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27.833, Seção 1, 23 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto integral da lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp?action=LegislacaoTextual#>>.

⁶ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Op. cit.

⁷ Id. ^{ibid}.

⁸ BRASIL. Leis, decretos. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 10, Seção 1, 21 dez. 1999. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp?action=LegislacaoTextual#>>.

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999. **Documenta**, Brasília, n. 459, p. 351-352, dez. 1999. Publicado no DOU de 3 dez. 1999, p. 20, Seção I. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp?action=LegislacaoTextual#>>.

¹⁰ BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 21, Seção 2, 20 dez. 2000. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp?action=LegislacaoTextual#>>.

¹¹ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 02/01, aprovada em 11 de setembro de 2001. **Documenta**, Brasília, n. 480, p. 180-187, set. 2001. Publicada no DOU de 14 set. 2001, p. 39-40, Seção 1E. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O artigo 17 e seus parágrafos tratam da educação profissional.

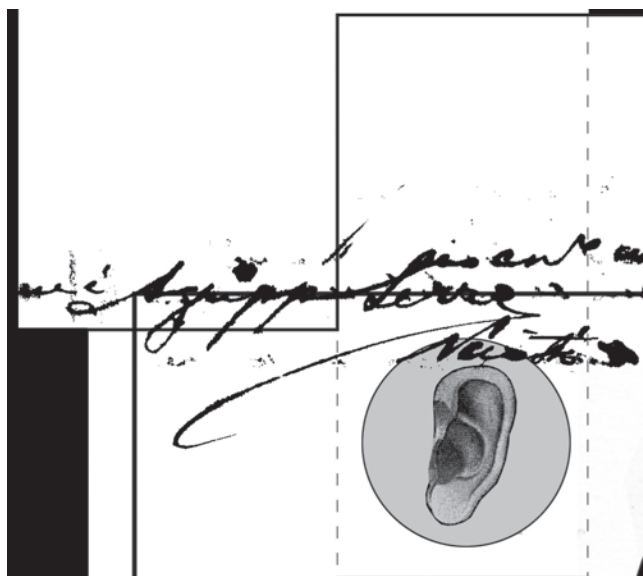
¹² BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parer CNB/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001**. Das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>.

¹³ CENSO DEMOGRÁFICO 2000. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo>>.

¹⁴ BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 8.122, de 11 de novembro de 1990. Autoriza o Poder Executivo a abrir ao orçamento da Seguridade Social da União créditos adicionais até o limite de CR\$ 2.236.745.000,00, para os fins que especifica. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 24.859, Seção 1, 20 dez. 1990.

¹⁵ Id. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Regulamenta as cotas para contratação de PcD por empresas privadas. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 14.809, Seção 2, 25 jul. 1991.

¹⁶ BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Inspeção do Trabalho. A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Brasília: MTE, SIT, 2. ed..2007. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/fisca_trab/inclusao_pessoas_defi12_07.pdf>.



- ¹⁷ BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 18.769, Seção 1, 8 dez. 1993.
- ¹⁸ Id. Decreto nº 3.298/1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 10, Seção 1, 21 dez. 1999.
- ¹⁹ TANAKA, O.; MANZINI, E. J. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência?. **Revista Brasileira de Educação Especial** [on-line], v. 11, n. 2, p. 275-276, 2005.
- ²⁰ BRASIL. Leis, decretos. Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 2, Seção 3, 2 dez. 2005.
- ²¹ Id. *Ibid.*
- ²² Id. *Ibid.*, art. 2º, parágrafo único.
- ²³ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 615, de 13 de dezembro de 2007**. Cria o Cadastro Nacional de Aprendizagem, destinado à inscrição das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, relacionadas no art. 8º do Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, buscando promover a qualidade pedagógica e efetividade social. (Redação dada pela Portaria nº 1003/2008/MTE). Disponível em: <http://www.mte.gov.br/legislacao/portarias/2007/p_20071213_615.pdf>.
- ²⁴ SAAD, E. G. **Consolidação das Leis do Trabalho**: comentada. 41. ed. atual. rev. e ampl. São Paulo: LTr, 2008. p. 1.295, art. 429.
- ²⁵ BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- ²⁶ Id. *Ibid.*
- ²⁷ SILVA, Eduardo Jannonne da. **Investimento na Educação das pessoas portadoras de deficiência como responsabilidade social das empresas**. Anais do XVI Congresso Nacional do CONPEDI, Belo Horizonte, MG, 2007. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/bh/eduardo_jonnone_da_silva.pdf>.
- ²⁸ Id. *Ibid.*, p. 64.
- ²⁹ FREITAS, Maria Ester de. **Cultura Organizacional**: evolução e crítica. São Paulo: Thompson, 2007.

ABSTRACT

Priscila Mallmann Bordignon; Dirléia Fanfa Sarmento. Vocational Training for individuals with disability: The Secap/Faders case study.

This paper focuses on vocational training for individuals with disability (IwD) offered by the Secap/Faders (Serviço de Capacitação Profissional) Apprenticeship Program in partnership with the Brazilian Government. Individuals with disabilities have been regarded largely through the prisms of productivity, reason and aesthetic standards of different sociocultural contexts. Data analysis allows inferring that Apprenticeship programs are fundamental for inclusion and for the permanence of people with disabilities in the work market.

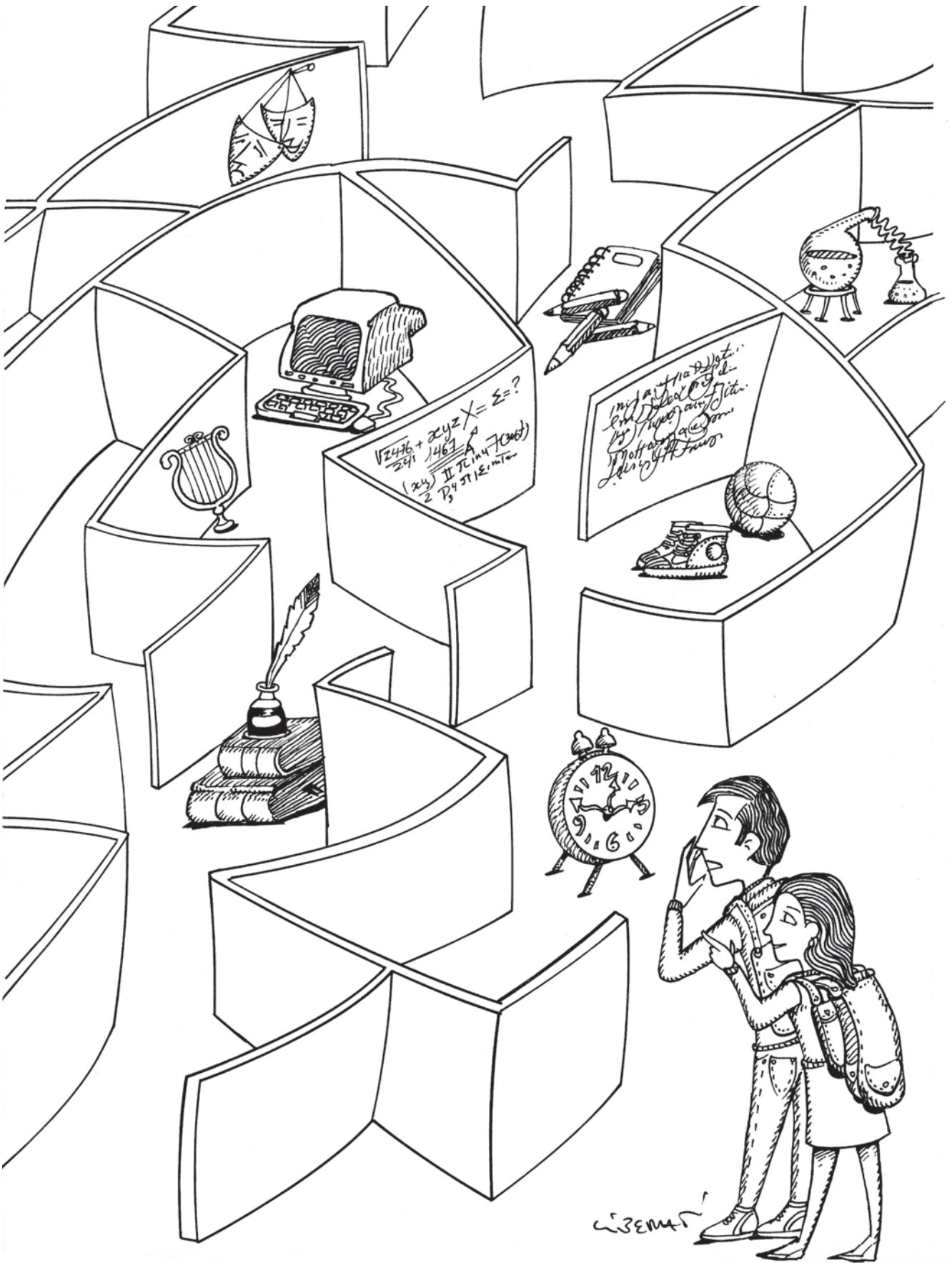
Keywords: *Individuals with disability; Apprenticeship; Vocational training; Learning practices.*

RESUMEN

Priscila Mallmann Bordignon; Dirléia Fanfa Sarmento. Capacitación profesional de personas con deficiencia: estudio de caso en el Secap/Faders

El artículo enfoca la capacitación profesional de las personas con deficiencia (PcDs), a través del Programa de Aprendizaje desarrollado en el Servicio de Capacitación Profesional (Secap/Faders) en sociedad con el Gobierno Federal. Los enfoques sobre la persona con deficiencia siempre estuvieron vinculados a las concepciones relacionadas a la productividad, a la razón y a un patrón estético presente en cada contexto sociocultural. El análisis de datos permite inferir que el Programa de Aprendizaje es fundamental para el proceso de inclusión y permanencia de las personas con deficiencias en el mercado de trabajo.

Palabras-clave: *Persona con Deficiencia; Aprendizaje; Capacitación Profesional; Práctica Educativa.*



ENSINO MÉDIO: DECIFRA-ME OU TE DEVORO¹

*Candido Alberto Gomes**
*Clélia de Freitas Capanema***
*Helder Bueno Leal****
*Jacira Câmara*****

Resumo

A análise de dados oficiais revela declínio das matrículas no Ensino Médio. Grande parte dos alunos desiste do Ensino Fundamental, outros o terminam com atraso, enquanto um grupo não quer continuar os estudos, provavelmente pela pouca atratividade da escola. A natalidade não aparece como significativo obstáculo a continuar os estudos. A elevação das exigências educacionais do trabalho pode contribuir para manter os alunos na escola, pois muitos o buscam, mas só uma fração o obtém. A crise histórica de identidade do Ensino Médio modelou uma esfinge a ser decifrada.

Palavras-chave: Ensino Médio; Educação Profissional; Educação de Jovens; Educação de Adultos; Demografia; Juventude.

INTRODUÇÃO

A expansão das matrículas para a educação profissional no Brasil suscita indagações a respeito do Ensino Médio, seja ele concomitante, integrado ou anterior a essa modalidade. Como se elevam os requisitos de escolaridade para o trabalho, em particular o nível médio completo para numerosas ocupações, profissionalizar significa contar com as condições correspondentes de educação básica. Parecendo refletir (e, ao mesmo tempo, contribuir para) a elevação das exigências de escolaridade para o trabalho, até 2016, o Ensino Médio se tornará obrigatório e gratuito no Brasil, como parte da educação básica, compulsória dos quatro aos 17 anos de idade. Poucos são os países que estabeleceram os mesmos limites brasileiros. Argentina, Austrália, Israel, Nova Zelândia e Reino Unido co-

meçam a obrigatoriedade aos cinco anos e a Venezuela, aos três, sendo mais frequente, no mundo, seis anos. Quanto ao limite final, Azerbaijão, Estados Unidos e Holanda estatuíram os 17 anos e Bélgica e Uzbequistão, 18, ao passo que a maioria dos Estados-membros da Unesco permanece nos 16 (UNESCO, 2010).² No caso do Brasil, essa progressiva obrigatoriedade se aplica às crianças e aos jovens, bem como ao Estado, já que a Constituição Federal, no artigo 218, inciso I, declara educação compulsória como direito público subjetivo (BRASIL, 2010).³ A Carta vigente inovou, não definindo a educação como direito programático que o Estado assegurava se pudesse e quisesse, mas como direito público subjetivo, atendendo, desse modo, às sucessivas críticas de Pontes de Miranda (1972).⁴ Pela nova condição, o Estado é obrigado a garantir vagas, podendo ser acionado pelos cidadãos caso não o faça.

Entretanto, cabe analisar possíveis fatores suscetíveis de afetar o cumprimento da compulsoriedade do Ensino Médio, destinado a atender a uma faixa de jovens com relativo protagonismo em face das suas vidas: que oferece esse nível de ensino, em relação ao qual se evidenciam o abandono pelo aluno e a falta de atração para permanecer ou retornar à escola (NERI, 2009)?⁵ Que é necessário para modificar esse quadro e em que direções?

DA ELITE À MASSA

Descrevendo de modo sumário a caminhada histórica do Ensino Médio no mundo ocidental, cabe rememorar que ele era

* Ph.D. pela *University of California, Los Angeles* (1983); coordenador da *Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília*; professor titular do Programa de Mestrado e Doutorado da mesma Universidade. E-mail: algomes@terra.com.br

** Ph.D. pela *University of Southern California* (1978); pós-doutorado pelo *University of London Institute of Education* (1985-1986, 1997); professora titular fundadora da *Universidade Católica de Brasília*; docente do Programa de Mestrado e Doutorado da mesma Universidade. E-mail: cleliac@ucb.br

*** Mestre em Educação pela *Universidade Católica de Brasília* (2004); professor assistente da mesma Universidade; diretor do *Colégio Marista de Brasília*. E-mail: helderleal@ucb.br

**** Ph.D. pelo *George Peabody College for Teachers, Vanderbilt University* (1975); pós-doutorado pelo *University of London Institute of Education* (1985-1986); professora titular fundadora da *Universidade Católica de Brasília*; docente do Programa de Mestrado e Doutorado da mesma Universidade; ex-diretora do referido Programa. E-mail: jacira@ucb.br

destinado a formar a elite. Não é difícil imaginar os meninos de sobrecasaca preta nos colégios brasileiros, miniaturas de adultos, movendo-se em miniaturas da sociedade colonial e imperial, conforme retratado pelo *O ateneu* (POMPEIA, 1888).⁶ Como em outros países, prevaleceu depois no Brasil a divisão entre as “escolas para os nossos filhos e para os filhos dos outros” (TEIXEIRA, 1976⁷; GOMES et al., 2000⁸).

Após o curto tronco da escola primária, abriam-se dois grandes ramos, sem passarelas entre si: o ensino propedêutico, supostamente para continuar os estudos em nível superior, e a educação profissional. O pós-guerra no Ocidente abriu amplos horizontes. O alongamento da escolaridade compulsória nos países desenvolvidos primeiro se fez por intermédio da extensão do tronco da escola primária à escola secundária inferior. Como fator e consequência, a escola compreensiva dos Estados Unidos se difundiu pelo mundo. Embora difícil de transplantar, reuniu sob o mesmo teto os diversos ramos da escola secundária, com um sistema de escolha de disciplinas “*pick’n save*”, similar a um supermercado. Ao mesmo tempo, a obrigatoriedade escolar nos países industriais se elevou até em torno dos 16 anos de idade.

Os Estados Unidos, que viveram certas mudanças antes de outras nações, tinham no ano letivo de 1899-1900 apenas 59 mil matriculados na educação secundária superior (do nono ao 12º ano). Esse número se multiplicou por quase 13 em 1939-1940; depois, nos anos dourados de 1959-1960, por 16, e por 414 em 2005-2006. Os alunos da escola básica, isto é, do jardim de infância ao 12º ano, já representavam 71,9% da população de cinco a 17 anos de idade, na virada do século XIX para o XX. Nesses mesmos anos, esse percentual passou, respectivamente, a 84,4%, 83,1% e 92,4%, ou seja, quase a cobertura total (U.S., 2010).⁹ O pós-guerra, nos Estados Unidos como em outros países, promoveu a extinção do trabalho infantil, para que todos ficassem em escola de tempo integral, contribuindo, assim, para manter ou incrementar o emprego dos adultos. Desse modo, a adolescência se estruturou histórico-socialmente: como um espelho, que reflete e devolve a luz, a escola abrigava e ao mesmo tempo gerava essa nova idade (SAVAGE, 2009).¹⁰ Com o tempo de convivência cada vez maior entre os adolescentes, a socialização horizontal (intrageneracional) se tornou tão ou mais importante que a socialização vertical (intergeracional), formando-se, com isso, uma sociedade própria (COLEMAN, 1963¹¹; GOMES, 2005¹²), sob a égide da economia de consumo e da cultura de massa. Pautada pela busca de identidade e protagonismo, com os seus critérios próprios de prestígio e estratificação sociais, a sociedade adolescente criou suas próprias subculturas (GALLAND, 1997¹³, 2001¹⁴; WOOD, 2006¹⁵). Com o halo da modernidade, esses padrões se mundializam cada vez

mais, ajustando-se e sendo reinterpretados em diferentes meios sociais, de modo que certas características da adolescência e da juventude hoje podem ser consideradas transnacionais. Não por acaso, desde o início do século XX, filósofos e educadores alertavam para as mudanças indispensáveis rumo à subjetividade, para o uso dos métodos ativos e para a redefinição dos papéis da escola, do professor e do aluno.

Em especial no Ocidente, prolonga-se a escolaridade e adia-se o ingresso no trabalho e na idade adulta. A adolescência, começando cada vez mais cedo, tornou-se o primeiro vestibulo de “espera” da idade adulta, sucedido pelos da pós-adolescência e da juventude (GALLAND, 2001¹⁶; GOMES, 2010¹⁷). Só então se pode chegar à plena maturidade, tantas vezes temida pelos seus sujeitos. Permeando tais processos, pulsam as transformações tecnológicas e econômicas da globalização, em grande parte geradoras do desemprego juvenil, bem como da inflação de credenciais educacionais (DORE, 1976¹⁸; COLLINS, 1979¹⁹; DURU-BELLAT, 2006²⁰; GOMES, 2005²¹). Em outras palavras, quanto mais longa a escolaridade, mais se requerem diplomas, que, por sua vez, tendem a traduzir-se em menores conquistas ocupacionais e de renda, com perspectiva de mobilidade intergeracional descendente (PEUGNY, 2009²²), isto é, de os filhos não conseguirem atingir o *status* socioeconômico dos pais.

O Brasil, no pós-guerra, transformou a escola secundária de elite em elevador social urbano. Revestida do prestígio da educação acadêmica, mesmo que os seus concluintes não penetrassem na educação superior, ela conduzia às ocupações não manuais, de certo modo antecipando a falácia da educação profissionalizante, do modo inadequado como foi implantada em Gana (FOSTER, 1978²³). Diante da dualidade entre as escolas “para os nossos filhos e os dos outros”, em 1971 ampliou-se a escolarização obrigatória para oito anos e se estatuiu a profissionalização para todos no Ensino Médio. Como o texto legal não encarnou na realidade, confirmando a referida falácia da educação profissionalizante, tal como implantada à época, voltou-se ao dualismo em 1982 e, em 1996, fez-se crescer o tronco da educação geral até ao fim do Ensino Médio, estendendo pontes e passarelas para a educação profissional (GOMES, 2005²⁴). Como a estratificação social continua a distinguir os nossos filhos e os dos outros, as fronteiras se tornam mais sutis. Com a relativa clivagem entre escolas públicas e particulares, os currículos do Ensino Médio se tornam cada vez mais enciclopédicos, como uma cômoda cheia de gavetas isoladas, e se mantêm propedêuticos para os herdeiros do capital cultural e social, enquanto, para os filhos

Não por acaso, desde o início do século XX, filósofos e educadores alertavam para as mudanças indispensáveis rumo à subjetividade, para o uso dos métodos ativos e para a redefinição dos papéis da escola, do professor e do aluno.

dos outros, constituem simulacro de preparatório para a educação superior. Nesse movimento centrífugo, o Ensino Médio formativo permanece uma utopia. Por seu lado, a educação profissional é incentivada como antídoto ao desemprego juvenil. Ainda que válida e meritória, tem seus limites: população mais escolarizada não gera mais empregos na estrutura ocupacional. Esta e a escola, com soberanias diferentes, são reinos com dificuldade de sintonizar-se. Como na expansão dos meios de pagamento, emitir mais moeda ou, no caso, mais diplomas tende a desembocar na inflação.

ENSINO MÉDIO: NECESSÁRIO OU DISPENSÁVEL?

Nesse obscuro labirinto, como se situa o Ensino Médio? Além da corrida às credenciais, incentivada pela economia e pela sociedade, existe agora, por mandamento constitucional, a obrigatoriedade progressiva. No entanto, é significativo o funil no fim do Ensino Fundamental para o Médio. Embora tenha havido na última década grande aumento do número de concluintes do Ensino Fundamental regular, Golgher (2010)²⁵ estimou, com base na Pnad 2007, que cerca de 75% dos jovens completavam esse nível educacional. Desses 75%, cerca de 12% não continuavam os estudos no Ensino Médio regular, enquanto as perdas ao longo deste último representavam cerca de 10% dos efetivos discentes. Desse modo, a evasão era maior *antes* do Ensino Médio. Por sua vez, Neri et al. (2009),²⁶ utilizando também a Pnad 2007 para estudar o grupo dos 15 aos 17 anos, constataram que, apesar do elevado retorno econômico da educação, 17,8% dos jovens se encontravam fora da escola, em particular do Ensino Médio. Entre os motivos declarados avultava a falta de interesse (40,3% dos “evasores”), seguida pelas demandas de renda e trabalho (27,1%), outros motivos (21,7%) e falta de escola (10,9%). O desinteresse era o motivo mais forte, embora o percentual fosse pouco menor para a faixa de sete a 14 anos de idade: 35%.

Sabe-se que o aborrecimento do jovem na escola (NIZET; HIERNAUX, 1984²⁷) é um dos fatores expulsórios, ao qual se pode acrescentar parte dos que alegam a necessidade de trabalhar, motivo “virtuoso” para justificar o afastamento da escola (cf. GOUVEIA, 1983²⁸). A categoria residual “outros

motivos” alcançava percentual idêntico na população de sete a 14 anos, isto é, 21%. Cumpre indagar se o declínio das matrículas no Ensino Médio, em seguida à rápida expansão nos anos 1990, está relacionado a esse desinteresse dos jovens. Corbucci (2009)²⁹ concluiu que as possíveis explicações desse declínio, ao menos para 2000-2006, eram a diminuição do número absoluto de concluintes do Ensino Fundamental regular, a menor distorção idade-série no Ensino Médio e o aumento das matrículas do Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos. Todavia, conforme revelou o suplemento da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (Pnad) de 2007 (BRASIL, 2009),³⁰ a cobertura da EJA (educação de jovens e adultos) era muito modesta: 92,3% da população de 15 anos de idade e mais nunca a haviam frequentado, ao passo que apenas 7,7% a frequentavam ou haviam frequentado antes da coleta de dados. Desses 7,7%, quase a metade, 46,1%, estava ou esteve no Ensino Médio. Assim, falta à EJA ampliar sua missão como educação de segunda oportunidade.

Em 2007, o Ministério da Educação aperfeiçoou o Censo por meio do acompanhamento dos alunos no fluxo escolar, passando os números de alunos e de matrículas. Essa análise, porém, focalizará as últimas – matrículas –, tendo em vista a pequena diferença entre os números de alunos e de matrículas. De fato, em 2008, as matrículas no Ensino Médio superavam o total de alunos por apenas 1,14%, ou, em números absolutos, cerca de 94 mil em todo o país. Com base nessas estatísticas, a Tabela 1 indica que, após acelerado incremento, em especial nos anos 1990, o maior número de matriculados ocorreu em 2004, contraíndo-se a partir de então, salvo pequenas variações anuais, em todas as regiões do país. As disparidades das regiões se manifestam com as usuais vantagens para o Sudeste e o Sul.

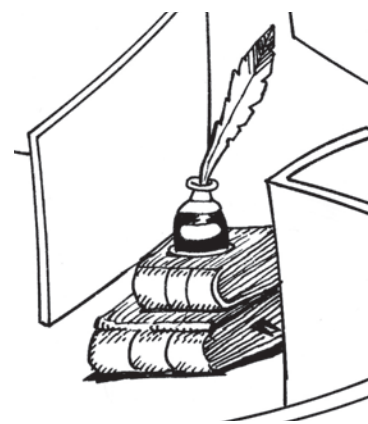


Tabela 1 – Brasil e regiões: matrículas totais no Ensino Médio regular – 1994-2009

	1994	1995	1996	1997	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Brasil	4.932.552	5.374.831	5.739.077	6.405.057	8.192.948	8.398.008	8.710.584	9.072.942	9.169.357	9.031.302	8.906.820	8.369.369	8.366.100	8.281.058
Norte	320.022	344.198	371.454	435.160	571.594	621.095	663.943	706.843	726.537	739.565	755.773	730.499	714.883	661.438
Nordeste	1.050.660	1.144.344	1.202.573	1.353.691	1.923.582	2.114.290	2.312.566	2.515.854	2.606.661	2.669.335	2.692.512	2.526.311	2.537.615	2.509.208
Sudeste	2.447.712	2.679.174	3.768.832	3.140.823	3.914.741	3.874.218	3.890.002	3.970.810	3.940.359	3.767.400	3.597.691	3.353.266	3.375.414	3.437.143
Sul	762.547	829.242	937.937	1.018.324	1.206.688	1.201.306	1.220.301	1.250.037	1.248.473	1.221.253	1.213.531	1.147.062	1.143.534	1.131.769
Centro-Oeste	351.611	377.873	412.087	457.059	576.343	587.099	623.772	629.398	647.327	633.749	647.313	612.231	594.654	576.182

Fonte: Censos Escolares, Inep/MEC.

Observação: O Censo de 2010 (versão preliminar) indica 8.357.675 matrículas, com leve aumento em relação ao ano anterior, porém menor que 2008.

Ajustando as lentes para captar outros ângulos, verifica-se que aumentou a eficiência e diminuiu a distorção idade-série no Ensino Médio regular: o grupo maior de 17 anos, em 2000, constituía 55,6% do total das matrículas, passando a 35,7%

em 2008, o que reflete, também, o ajustamento do fluxo de efetivos discentes no Ensino Fundamental regular (Tabela 2). Novamente se verificam os valores mais favoráveis no Sudeste e no Sul.

Tabela 2 – Brasil e regiões: matrículas totais e matrículas de alunos com mais de 17 anos de idade no Ensino Médio regular – 2000 e 2006-2008

	Matrícula Total	Mais de 17 anos	%	Matrícula Total	Mais de 17 anos	%	Matrícula Total	Mais de 17 anos	%	Matrícula Total	Mais de 17 anos	%
	2000			2006			2007			2008		
Brasil e Regiões												
BRASIL	8.192.948	4.561.998	55,6%	8.906.820	4.093.549	46,0%	8.264.816	3.643.528	44,1%	8.272.159	2.956.670	35,7%
Norte	571.594	409.234	71,6%	755.773	467.933	61,9%	706.654	418.749	59,3%	704.776	311.086	44,1%
Nordeste	1.923.582	1.342.506	69,8%	2.692.512	1.656.190	61,5%	2.486.394	1.488.350	59,9%	2.488.341	1.037.599	41,7%
Sudeste	3.914.741	1.981.899	50,6%	3.597.691	1.329.860	37,0%	3.329.543	1.157.545	34,8%	3.352.136	1.080.162	32,2%
Sul	1.206.688	499.649	41,4%	1.213.531	366.990	30,2%	1.139.259	337.074	29,6%	1.137.652	320.256	28,2%
C-Oeste	576.343	328.710	57,0%	647.313	272.576	42,1%	602.966	241.810	40,1%	589.254	207.567	35,2%

Fonte: Censos Escolares, Inep/MEC.

Ao adicionar as matrículas no Ensino Médio regular e na EJA, a Tabela 3 mostra a redução das duas modalidades, de tal modo que o declínio atinge esse nível educacional como um todo a partir de 2007. No caso da EJA, a diminuição é mais pronunciada que no ensino regular, sugerindo que os

adolescentes concluintes do Ensino Fundamental tendem a prosseguir os seus estudos, mais provavelmente no período diurno. Por seu lado, menos jovens e adultos tendem a matricular-se na modalidade que, em princípio, é para eles desenhada.

Tabela 3 – Brasil: matrículas totais no Ensino Médio segundo a modalidade – 2004-2010

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Ensino Médio Regular	9.169.357	9.031.302	8.906.820	8.369.369	8.366.100	8.337.160	8.357.675
Ensino Médio EJA	1.709.053	1.717.592	1.750.662	2.268.297	1.635.245	1.547.275	1.388.852
Total Ensino Médio	10.878.410	10.748.894	10.657.482	10.637.666	10.001.345	9.884.435	9.746.527

Fonte: Censos Escolares, Inep/MEC.

Por sua vez, desagregando as matrículas do Ensino Médio regular por turno, verifica-se que, no matutino e vespertino somados, o crescimento, acelerado até 2003, diminuiu o ritmo, mantendo leve incremento até o último ano observado (Tabela 4). Enquanto isso, as matrículas do período noturno alcançaram o pico em 2001 e declinaram lentamente daí em diante. A Tabela 5 patenteia tal comportamento, com a diferença de que o apogeu de matrículas ocorreu primeiro nas regiões Sudeste (2003), Sul e Centro-Oeste (2002). Nas regiões de menor desenvolvimento

relativo, elas começaram a descer a ladeira um pouco mais tarde, possivelmente depois de atender à procura não atendida, isto é, respectivamente, em 2004 e 2005 no Norte e no Nordeste. Por seu lado, as matrículas no período diurno continuaram a crescer lentamente nas regiões Norte e Nordeste, ao passo que nas demais a queda começou mais tarde: no Sudeste, a partir de 2004; no Sul e no Centro-Oeste, a partir de 2006. Sendo bem maior o contingente de matrículas das três últimas, seu impacto leva o total nacional à queda.

Tabela 4 – Brasil e regiões: matrículas do Ensino Médio regular por turno – 1997-2000

	1997	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Brasil											
Diurno	2.824.455	3.533.566	3.819.585	4.093.373	4.455.350	4.813.625	5.032.919	5.046.776	5.090.310	4.917.279	5.096.097
Noturno	3.580.602	4.235.633	4.373.363	4.304.635	4.255.234	4.259.317	4.136.438	3.984.526	3.816.510	3.452.090	3.270.003
Norte											
Diurno	177.432	208.695	231.691	262.997	293.664	322.520	341.982	361.297	388.243	400.482	410.370
Noturno	257.728	319.059	339.903	358.098	370.279	384.323	384.555	378.268	367.530	330.017	304.513

Nordeste											
Diurno	627.236	817.435	903.760	1.001.617	1.130.627	1.258.532	1.370.558	1.406.304	1.446.798	1.398.604	1.469.690
Noturno	726.455	915.134	1.019.822	1.112.673	1.181.939	1.257.322	1.236.103	1.263.031	1.245.714	1.127.707	1.067.925
Sudeste											
Diurno	1.315.219	1.660.759	1.787.235	1.892.753	2.029.829	2.181.667	2.221.887	2.168.482	2.113.284	2.012.782	2.091.369
Noturno	1.825.604	2.094.959	2.127.506	1.981.465	1.860.173	1.789.143	1.718.472	1.598.918	1.484.407	1.340.484	1.284.045
Sul											
Diurno	501.452	587.805	613.492	633.725	671.957	707.884	732.770	738.938	749.001	722.818	740.000
Noturno	516.872	617.817	593.196	TABELA	548.344	542.153	515.703	482.315	464.530	424.244	403.534
Centro-Oeste											
Diurno	203.116	258.872	283.407	302.281	329.273	343.022	365.722	371.755	392.984	382.593	384.668
Noturno	253.943	288.664	292.936	284.818	294.499	286.376	281.605	261.994	254.329	229.638	209.986

Fonte: Censos Escolares, Inep/MEC.

Para melhor compreensão dos fatos, cabem algumas indagações. Afinal, que faz e onde se encontra a faixa de 15 a 17 anos de idade? Se estiver na escola, apresenta alto grau de atraso? Se não estiver, que faz? Ademais, estaria encolhendo o contingente de jovens que se atrasaram na escola e, trabalhando ou não, precisavam estudar à noite? Estaria diminuindo em número a coorte de 15-17 anos de idade?

O Quadro 1 evidencia que, em 2007, os alunos matriculados no Ensino Médio não chegavam a constituir a metade da faixa etária de 15-17 anos. Esse percentual aumentou, já que tem aumentado a regularização do fluxo de discentes, quanto ao ajustamento idade-série. O atraso ainda leva uma parte substancial dos alunos a concluir o Ensino Fundamental em uma idade

em que o custo de oportunidade (custo de estar na escola em vez de efetuar outras atividades, como o trabalho remunerado) tende a ser mais elevado, desestimulando a frequência escolar, ainda mais a uma escola média para eles pouco atrativa. Com efeito, em 2009, a média de anos de estudo da população de 15 anos de idade era de 6,6, isto é, Ensino Fundamental incompleto. O grupo de 16 anos, revelando o atraso crescente, alcançava 7,4 anos, e o de 17 anos, 8,1, ou seja, pouco além do Ensino Fundamental completo de oito séries anuais. Se a distorção idade-série fosse nula, a coorte de 17 anos teria 11 séries completas, por ter iniciado o Ensino Fundamental de oito séries aos sete anos de idade, antes da mudança legal que elevou esse nível para nove anos (BRASIL, 2010).³¹

Quadro 1 – Brasil: perfil de atividades do grupo etário de 15-17 anos – 2009 (em milhares)

Total:	10.390	100,00%
Estudantes	8.860	85,30%
Dos quais na rede pública	7.788	87,90%
Não estudantes	1.530	14,70%
Total		100,00%
Economicamente ativos	3.744	36,00%
Ocupados	1.258	12,10%
Procurando trabalho	2.486	23,90%
Não economicamente ativos	6.655	64,00%
Total		100,00%
Mulheres com filhos nascidos vivos	283	2,7% (ou 5,5% das mulheres)

Fonte dos dados originais: Pnad 2009.

O Quadro 1 patenteia, ainda, a notável persistência dos jovens no estudo. Considerando que o grupo etário de 15-17 anos totalizava 10,4 milhões de pessoas, os estudantes representavam 85,3%. Estes se concentravam nas redes públicas: 87,9%, o maior percentual dentre as diversas faixas etárias, o que reflete não só a presença de muitos alunos ainda no Ensino Fundamental, como também a expansão do Ensino Médio público. Se os estudantes correspondiam a 85,3% do grupo de idade, a população não economicamente ativa era inferior, da ordem de 64,0%. Isso

revela o interesse de muitos no sentido de trabalhar. Assim, a população economicamente ativa era de 36,0% do grupo (considere-se que a idade constitucional mínima para admissão ao trabalho é de 16 anos). Indicando as dificuldades de obter trabalho nessa idade, em especial com modesta escolaridade, 12,1% estavam ocupados, enquanto cerca do dobro procurava trabalho (23,9%). Os obstáculos podem estar ligados à escalada de exigências de escolaridade pelos empregadores, como o piso de Ensino Médio completo. As jovens com filhos nascidos vivos

eram escassa minoria, de modo que a natalidade não avultava como obstáculo à escolarização. Cumpre assinalar que as mães muito jovens tendem a concentrar-se na população que não trabalha nem estuda. Desse modo, a atividade predominante da classe etária em foco é o estudo. Ela manifesta o desejo de trabalhar, porém o trabalho é difícil de obter.

Outra visão sobre o grupo etário de 15-17 anos aparece na Tabela 5. Embora comparando dados heterogêneos, a Pnad e o Censo Escolar, este último desde o seu início em 2007, apontam que a cada ano têm aumentado o número de alunos e o seu percentual sobre o total da população residente. Em ritmo lento, mas contínuo, em 2009 o número de alunos da educação básica, nas modalidades regular e EJA, incluindo a educação profissional, correspondia a 87,9% da população residente. Em outras palavras, grande parte da coorte está na escola, variando de 95,9%, no Sudeste, a 81,7%, no Nordeste. Entretanto, mais de um terço do número de alunos

do país ainda se encontrava no Ensino Fundamental regular, ao passo que 56,7% se situavam no Ensino Médio regular. O total da EJA foi de 6,4% e o da educação profissional, 1,2%. O perfil é insatisfatório, mas os dados do triênio evidenciam a correção crescente da distorção idade-série, de modo que o Ensino Médio regular abrigava 51,6% do total de alunos em 2007, crescendo para 56,7% dois anos depois. A EJA tem pequena expressão, variando de 6,9% a 6,4% do total nacional. No caso da EJA-Ensino Médio, recordemos que o limite mínimo legal para a conclusão é de 18 anos, ao passo que, para o Ensino Fundamental, é de 15 anos de idade. A educação profissional oscila de 0,9% a 1,2% no Brasil, alcançando valores mais altos no Sudeste e no Sul. Estas superam as três outras regiões, de menor desenvolvimento relativo. Além do nível mais elevado de escolarizados, é nas duas primeiras regiões que provavelmente são maiores as exigências técnicas, econômicas e educacionais para o trabalho.

Tabela 5 – Brasil, grupo etário de 15-17 anos, população residente e número de alunos por nível e modalidade educacionais (em milhares), 2007-2009

Brasil e Região	População 15-17 Anos	Alunos/ Total	Alunos/ População %	Número de alunos de 15-17 anos de idade					
				Ensino Fundamental Regular	Ensino Médio Regular	Ensino Fundamental EJA	Ensino Médio EJA	EJA Integrado com Educação Profissional	Educação Profissional
2007									
Brasil	10.178	8.805	86,5	3.578	4.539	606*		0	82
% por nível e modalidade		100,0	–	40,6	51,6	6,9		0,0	0,9
Norte	960	793	82,6	427	280	86*		0	0
Nordeste	3.166	2.604	82,2	1.380	965	255*		0	4
Sudeste	3.896	3.543	90,9	1.155	2.161	166*		0	61
Sul	1.408	1.232	87,5	373	782	62*		0	15
Centro-Oeste	749	631	84,2	243	350	36*		0	2
2008									
Brasil	10.290	9.001	87,5	3.057	5.222	549	59	0	114
% por nível e modalidade		100,0		34,0	58,0	6,1	0,7	0,0	1,2
Norte	987	774	78,4	313	384	68	7	0	2
Nordeste	3.165	2.650	83,7	992	1.408	218	28	0	4
Sudeste	3.952	3.680	93,1	1.144	2.260	168	17	0	91
Sul	1.429	1.250	87,5	376	799	58	2	0	15
Centro-Oeste	756	645	85,3	232	370	36	5	0	2
2009									
Brasil	10.399	9.136	87,9	3.264	5.176	542	50	0	104
% por nível e modalidade		100,0		35,7	56,7	5,9	0,5	0,0	1,2
Norte	965	807	83,6	366	361	73	6	0,0	1
Nordeste	3.274	2.674	81,7	1.131	1.295	216	26	0	6
Sudeste	3.874	3.716	95,9	1.140	2.319	164	14	0	79
Sul	1.502	1.276	85,0	395	810	54	1	0	16
Centro-Oeste	784	664	84,7	231	391	36	4	0	2

Fontes dos dados originais: População residente – Pnad 2007-2009; número de alunos – Educacenso 2007-2009.

Observações: Zero significa menos de mil alunos. Em face do arredondamento, a soma das regiões pode não ser igual ao total nacional. Excluídos os alunos de educação especial, pelo seu número reduzido em termos relativos. O Educacenso 2007 informou o total de alunos em EJA, sem desagregá-los em Ensino Fundamental e Médio. Os Educacensos, em 2007-2009, informaram os números de alunos e de matrículas, ao contrário do Censo Escolar de 2010, versão preliminar.

Nessa curta série histórica, registra-se, também, o aumento anual do número de alunos, mais veloz que a população residente. Assim, na corrida entre o crescimento populacional e a escolarização, esta última vai ganhando, embora a passo não de lebre, mas de tartaruga. Esse ritmo é condicionado pela correção de fluxo no Ensino Fundamental, uma vez que o Ensino Médio é a foz da educação básica. Segundo Rios-Neto et al. (2010),³² tais perdas são mais altas *antes* e *depois* do Ensino Médio regular, isto é, no Ensino Fundamental, ainda o maior funil seletivo, e na estreita ponte para a educação superior. Ainda assim, o Ensino Médio sofre o abandono e a reprovação somados de cerca de um quinto das matrículas. Destaque-se que há uma inversão em face do nível fundamental: neste predomina a reprovação, enquanto no médio, em que os alunos têm mais idade e maior protagonismo, o abandono supera, como uma espécie de reprovação branca, pela qual o aluno minimiza o fracasso escolar antes que se formalize, ao fim do ano, a situação de reprovado, anotada no histórico escolar (GOMES et al., 2000³³).

Aos poucos chegará o tempo de toda a coorte de 15-17 anos estar escolarizada, com a relação idade-série. Mas, quando? Ampliar o acesso tem sido a tônica da história da educação brasileira, que come o mingau quente pelas bordas. Somos um sucesso na ampliação de vagas, porém, precisamos chegar à parte mais quente do mingau. Se o Ensino Médio for mais útil e atrativo, suas perdas diminuirão, indicando que é melhor associar quantidade e qualidade, em vez de buscar a última só depois da primeira. A tarefa é urgente, pois o perfil demográfico em breve exigirá a diminuição de vagas, a multiplicação da qualidade e a divisão equitativa na educação básica.

Então, que grupos socioeconômicos aparecem em desvantagem no acesso, frequência, continuidade dos estudos e duração média total da jornada escolar? O trabalho de Neri et al. (2009)³⁴

**Ampliar o acesso tem sido
a tônica da história da educação
brasileira, que come o mingau quente
pelas bordas. Somos um sucesso
na ampliação de vagas, porém,
precisamos chegar à parte
mais quente do mingau.**

verifica que, independente do nível educacional e série frequentados, os grupos abaixo da média nacional se compunham dos rapazes (talvez pelo maior custo de oportunidade e pelas dificuldades com as rotinas escolares³⁵); dos residentes em área rural; da população de menor renda; dos que migraram; e dos não brancos, quer dizer, os desfavorecidos de sempre.

DIMINUI A POPULAÇÃO JOVEM?

Se as matrículas caem, um fator seria o encolhimento da população jovem? As previsões para muitos países, como o Brasil, a China e a Índia, e até mesmo para a África

Subsaariana são de envelhecimento populacional, com maior longevidade e, simultaneamente, menores fecundidade e natalidade, o que obriga desde já a pensar em políticas públicas (UNITED NATIONS, 2008).³⁶ A Tabela 6 coteja dois conjuntos de dados e permite verificar que as divergências entre ambos são pequenas. Seus resultados confirmam que, embora a população total no Brasil tenha crescido entre 2001 e 2009, a tendência é de diminuição. As faixas mais avançadas da juventude, isto é, de 20-29 anos, ainda aumentam; todavia, o número de crianças e adolescentes tende a diminuir. Mais ainda, os percentuais de variação por faixa etária tendem a ser maiores no período de 2005-2009 que em 2001-2009, sugerindo a aceleração do decréscimo populacional das faixas mais jovens. Apesar de exceções, verifica-se a tendência de as coortes serem cada vez menores, o que modifica dramaticamente a paisagem brasileira. Desagregando por região, constatam-se numerosos sinais negativos nas últimas duas colunas. A região Norte é uma exceção no período como um todo, mas as variações entre 2005-2009 são quase todas negativas. O Sudeste e o Sul apresentam maior diminuição de crianças e jovens, pela sua menor taxa de natalidade. No total da população, espelhando migrações internas, a região Nordeste é a que mais perde população, e a Centro-Oeste e a Norte, as que mais ganham.

Tabela 6 – Brasil e regiões. População residente por grupos etários (em mil pessoas), participação percentual dos grupos etários sobre a população residente total e variação percentual – 2001, 2005 e 2009

Brasil e Região	Grupos de Idade (em Anos)	2001		2005		2009		Variação Percentual 2001-2009	Variação Percentual 2005-2009
		N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%		
Brasil	TOTAL	170.683	100,0	183.881	100,0	191.769	100,0	12,2	4,3
	0-4	15.683	9,2	14.625	8,0	13.385	7,0	-14,7	-8,5
	5-9	16.310	9,5	16.969	9,2	15.604	8,1	-4,3	-8,0
	10-14	16.862	9,8	17.168	9,3	17.421	9,1	-7,5	1,5
	15-17	10.408	6,1	10.628	5,8	10.399	5,4	-0,1	-2,2
	18-19	7.180	4,2	7.075	3,9	6.537	3,4	-9,0	-7,6
	20-24	15.978	9,4	17.282	9,4	16.498	8,6	3,3	-4,5
	25-29	13.684	8,0	15.424	8,4	16.473	8,6	20,4	6,8

Tabela 6 – Brasil e regiões. População residente por grupos etários (em mil pessoas), participação percentual dos grupos etários sobre a população residente total e variação percentual – 2001, 2005 e 2009 (cont.)

Brasil e Região	Grupos de Idade (em Anos)	2001		2005		2009		Variação Percentual 2001-2009	Variação Percentual 2005-2009
		N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%		
Norte	TOTAL	9.830	100,0	14.573	100,0	15.555	100,0	65,8	6,7
	0-4	1.131	11,5	1.526	10,5	1.472	9,5	30,2	-3,5
	5-9	1.092	11,1	1.747	12,0	1.661	10,7	52,1	-4,9
	10-14	1.081	11,0	1.638	11,2	1.675	10,8	54,9	2,3
	15-17	684	7,0	912	6,3	965	6,2	41,1	8,2
	18-19	475	4,8	602	4,1	580	3,7	22,1	-3,7
	20-24	1.061	10,8	1.457	10,0	1.457	9,4	37,3	0,0
	25-29	839	8,5	1.310	9,0	1.420	9,1	69,2	8,4
Nordeste	TOTAL	49.087	100,0	51.757	100,0	54.020	100,0	10,0	4,4
	0-4	5.057	10,3	4.706	9,1	4.290	7,9	-15,2	-8,8
	5-9	5.338	10,9	5.279	10,2	4.903	9,1	-8,1	-7,1
	10-14	5.492	11,2	5.340	10,3	5.450	10,1	-0,8	2,1
	15-17	3.365	6,9	3.320	6,4	3.274	6,1	-2,7	-1,4
	18-19	2.165	4,4	2.201	4,3	1.915	3,5	-11,5	-13,0
	20-24	4.658	9,5	5.198	10,0	5.028	9,2	7,0	-4,1
	25-29	3.781	7,7	4.340	8,4	4.686	8,7	23,4	8,0
Sudeste	TOTAL	74.226	100,0	77.604	100,0	80.466	100,0	8,4	3,7
	0-4	6.161	8,3	5.408	7,0	4.861	6,0	-21,1	-10,1
	5-9	6.368	8,66	6.432	8,3	5.824	7,2	-8,5	-9,5
	10-14	6.659	9,0	6.517	8,4	6.707	8,3	0,7	2,9
	15-17	4.186	5,6	4.200	5,4	3.874	4,8	-7,5	-7,8
	18-19	3.029	4,1	2.801	3,6	2.640	3,3	-12,8	-5,7
	20-24	6.822	9,2	7.063	9,1	6.640	8,3	-2,7	-6,0
	25-29	5.995	8,1	6.475	8,3	6.816	8,5	13,7	5,3
Sul	TOTAL	25.717	100,0	26.832	100,0	27.776	100,0	8,0	3,5
	0-4	2.172	8,5	1.905	7,1	1.806	6,1	-21,6	-10,7
	5-9	2.311	9,0	2.285	8,5	2.048	7,4	-11,4	-10,4
	10-14	2.390	9,3	2.411	9,0	2.344	8,4	-1,9	-2,8
	15-17	1.449	5,6	1.420	5,3	1.502	5,4	3,7	5,8
	18-19	1.008	3,9	965	3,4	921	3,3	-8,6	-4,6
	20-24	2.228	8,7	2.299	8,6	2.199	7,9	-1,3	-4,3
	25-29	1.983	7,7	2.122	7,9	2.291	8,3	15,5	8,0
Centro-Oeste	TOTAL	12.095	100,0	13.114	100,0	13.978	100,0	15,6	6,6
	0-4	1.162	9,6	1.080	8,2	1.059	7,6	-8,9	-1,9
	5-9	1.202	9,9	1.226	9,4	1.169	8,4	-2,7	-4,6
	10-14	1.204	10,0	1.260	9,6	1.245	8,9	3,4	-1,2
	15-17	724	6,0	776	5,7	784	5,6	8,3	1,0
	18-19	503	4,2	506	3,9	481	3,4	-4,4	-4,9
	20-24	1.209	10,0	1.265	9,7	1.218	8,7	0,7	-3,7
	25-29	1.086	9,0	1.177	9,0	1.260	9,0	16,0	7,1

Fonte: Pnads 2001 a 2009 (BRASIL, 2010). A partir de 2003, inclui a área rural da região Norte.

Portanto, é hora de “colocar as barbas de molho”: no que se refere ao Brasil como um todo, em vez da ampliação do acesso, com a construção de prédios e a formação e contratação de novos professores, o século XXI parece redirecionar os esforços no sentido de concentrar e selecionar recursos, de

modo a aproveitar essa oportunidade histórica com a elevação da qualidade e da democratização educacionais. Contudo, como evidenciam os dados, o país constitui um mosaico de situações diferentes: o que pode se aplicar a algumas peças não se aplicará necessariamente às outras.

Já se anuncia a sociedade em que os idosos participarão em proporções crescentes da população total (cf. GOMES, 2010).³⁷ Essa janela cronológica hoje aberta, em que os recursos podem ser repartidos por menor número de alunos, pode significar a divisão do bolo por número menor de convidados, em fatias maiores, diminuindo o hiato da despesa média/aluno entre o Brasil e os chamados países desenvolvidos. Para isso, contudo, é preciso que o bolo ao menos mantenha o mesmo tamanho. Caso se adiem a qualidade e a democratização, os prejuízos serão ainda maiores que os das tradicionais políticas expansionistas. Como evidenciado, tais políticas expandiram as matrículas à custa do abandono, da evasão e da reprovação em massa. O que foi “economizado” com o adiamento da qualidade foi inferior às perdas causadas pelo fracasso escolar (BEHRMAN; BIRDSALL, 1983).³⁸ Essa janela, o bônus demográfico, já se revela na Tabela 6. Considerado o Brasil como um todo, segundo as Pnads entre 2001 e 2009, a população total continua a aumentar, como resultado das coortes mais avançadas, inclusive o grupo de 25-29 anos. Todavia, o percentual das faixas mais jovens sobre a população total tem diminuído ao longo do período. Ademais, tem recuado o seu número absoluto, inclusive do grupo de 15 a 17 anos, idade recomendada para o Ensino Médio regular, com a tendência de a redução ser maior entre as crianças. Comparando os dois períodos, 2001-2009 e 2005-2009, o percentual de decréscimo tende a ser mais alto no último, sugerindo aceleração da queda da fecundidade e da natalidade (BRASIL, 2011).³⁹

Desagregando-se conforme as regiões, na Norte o crescimento de 2001-2009 arrefece na segunda metade da década, enquanto diminui a população de até 19 anos, com exceção do grupo de 10-14 anos. No Nordeste também diminui o ritmo de crescimento nos últimos anos observados. No Sudeste, Sul e Centro-Oeste, ao passo que a população total ainda aumenta, o oposto ocorre com crianças e adolescentes. O grupo correspondente ao Ensino Médio regular, de 15-17 anos, encolhe no país e nas regiões Nordeste e Sudeste, incrementando-se apenas nas demais regiões.

Tabela 7 – Brasil: projeções da população residente por grupos etários (em mil pessoas), participação percentual dos grupos etários sobre a população residente total e variação percentual – cenários medianos – 2015-2050

Grupo Etário (em Anos)	2015		2020		2030		2040		2050	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
0-14	46.168	22,8	41.964	20,1	36.919	17,0	10.882	4,9	10.476	4,8
15-24	33.540	16,6	34.212	16,4	28.639	13,2	25.059	11,4	22.967	10,4
15-59	132.543	65,3	137.773	65,9	139.222	64,1	133.744	60,8	122.389	56,0
60 e mais	24.154	11,9	29.315	14,0	41.004	18,9	52.643	23,9	64.025	29,3

Fonte: Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat (UNITED NATIONS, 2008).

FIOS DA MEADA

A obrigatoriedade progressiva da educação até os 17 anos recai não apenas sobre o Poder Público, na qualidade de direito público subjetivo, mas também sobre a população, compelida, em tese, a frequentar a escola. Observa-se que, segundo a investigação (NERI, 2009),⁴¹ apesar da persistência dos estudantes, parte considerável dos jovens não via sentido no Ensino Médio.

As projeções por idade até o meio do século, segundo a Tabela 7, reiteram a fisionomia do Brasil como país de adultos e idosos e adultos, com a população total minguante. Com efeito, só a população de 60 anos de idade e mais aumentará em números absolutos e relativos, mais do que dobrando ao longo do período, em face da extensão da longevidade. O grupo de 15-59 anos se reduzirá, bem como o de crianças e jovens. Se, ao fim da série histórica, os jovens representarão 10,4% da população total, as crianças de até 14 anos corresponderão a apenas 4,8%. Assim, conforme a região, as matrículas do Ensino Médio regular tenderão a comportar-se entre o moderado crescimento e o declínio (ver BRASIL, 2010a).⁴⁰

Embora as mudanças demográficas prenunciem repercussões tanto positivas quanto negativas, fica claro que as taxas de dependência cairão muito: poucos jovens estarão fadados a ocupar o lugar dos adultos e a sustentar um elevado número de idosos. Assim, os quatro decênios a seguir anunciam grandes mudanças em todos os setores. No caso da educação, não é possível tomar decisões corretivas em cima da hora, improvisadamente: cumpre preparar-se para a diminuição progressiva da pressão por vagas, o que se traduz em redução de servidores públicos e readaptação de muitos deles. Como a alocação de recursos públicos à educação, desde o Fundef, se faz pelo número de matrículas, é preciso velar para que o bolo não encolha à medida que diminuir o número de convidados. Sendo progressivamente menor o número de jovens, a sociedade precisará contar com uma forte coluna de apoio: a sua produtividade precisa crescer, com a contribuição da qualidade e democratização educacionais, na medida da sua importância estratégica.

Recusar-se a prever e tomar providências implicaria apoiar o Brasil em pés de barro. Nesse caso, o futuro do país não seria o de “país do futuro”. Ao contrário, o país do presente se encaminharia para ser pior que o país do passado recente, o que faria esfumar-se o perfil de economia emergente, de rápido crescimento, com relevante papel geopolítico.

Se as perdas ainda são maiores no Ensino Fundamental regular, estabelecendo um funil prévio, resultante de fatores extra e intraescolares, nem por isso se pode minimizar o desinteresse de uma parte dos jovens pelo Ensino Médio. Pílula dourada, embora amarga, engolida pelos herdeiros do capital cultural e social, o Ensino Médio ainda é, para eles, ponte efetiva para a educação superior. Em contraste, a Constituição conduz ao Ensino Médio de massa, conforme grande parte do mundo. Para tanto, esse

ensino necessita de profundas mudanças, de modo a persuadir o jovem a continuar os estudos. Protagonismo crescente sugere maior efetividade da atração que da coerção. Até porque não se aprende contra a vontade, só se aprende quando existe o desejo interno de aprender (CHARLOT, 2000).⁴²

O nó górdio do Ensino Médio é a sua busca de identidade, ao que parece ainda não encontrada, o que dificulta quer a gestão educacional, quer a escolar. As políticas secularmente pecam pela falta de unidade, deixando esse nível de ensino de certo modo desvinculado do fundamental e do superior. Tais políticas têm revelado dificuldade de compatibilizar diferentes interesses, além de criarem um hiato entre os textos legais e os contextos da sua aplicação. Com isso, se a questão é persuadir o jovem a continuar os estudos, a escola deve ser atraente, incentivadora, útil. Não a atratividade de um parque de diversões ou de um *shopping*, mas a atração da relevância e da pertinência. Como o homem pensa, sente e age, coerentemente os currículos precisam considerar a pluralidade dos conhecimentos, promover as capacidades de pensar, sentir, compreender e atuar, articulando trabalho, ciência e cultura no rumo da capacidade humana. Espera-se uma escola na qual o jovem reconheça um passaporte válido para a vida adulta, que ele percebe competitiva e, de certo modo, assustadora. Uma escola com identidade consolidada, cujo encanto seja a aprendizagem significativa dos códigos de modernidade, em um permanente diálogo com as culturas juvenis. Para tanto, não bastam mudanças epidérmicas para imprimir no Ensino Médio a marca de estação de amadurecimento biológico, intelectual, psicológico, social e político, em outros termos, um ambiente de desenvolvimento da cidadania. Se as culturas juvenis, apreciamos-las ou não, se formaram, precisam ser reconhecidas para estabelecer pontes e enlaces. É perigoso construir uma ponte sem conhecer bem os terrenos das duas margens e do leito do rio (ver UNESCO, 2003).⁴³

NOTAS

¹ Trabalho integrante do Programa de Pesquisas da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília. Todos os coautores integram a referida cátedra.

² UNESCO. Institute of Statistics. **Table 1:** education systems. Disponível em: <<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=163>>. Acesso em: 31 ago. 2010.

³ BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 31 ago. 2010.

⁴ MIRANDA, P. de. **Comentários à Constituição de 1967; com a Emenda nº 1, de 1969.** 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1972. t. 6, arts. 160-200.

⁵ NERI, M. C. O paradoxo da evasão e as motivações dos sem escola. VELOSO, F. et al. (Org.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 25-50.

⁶ POMPEIA, R. **O ateneu.** Rio de Janeiro, 1888. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000005.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2011.

⁷ TEIXEIRA, A. S. **Educação no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

⁸ GOMES, C. A. et al. **O Ensino Médio no Brasil ou a história do patinho feio recontada.** Brasília: Universa/Unesco, 2000.

⁹ U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Institute of Education Sciences. **Digest of education statistics.** Table 33. Historical summary of public elementary and secondary school statistics: selected years, 1869-70 through 2006-07. Disponível em: <http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/dt09_033.asp?referrer=list>. Acesso em: 31 ago. 2010.

¹⁰ SAVAGE, J. **A criação da juventude: como o conceito de *teenage* revolucionou o século XX.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

¹¹ COLEMAN, J. S. **The adolescent society: the social life of the teenager and its impact on education.** Nova Iorque: The Free Press of Glencoe, 1963.

¹² GOMES, C. A. **A educação em novas perspectivas sociológicas.** 4. ed. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2005.

¹³ GALLAND, O. **Sociologie de la jeunesse.** Paris: Armand Colin, 1997.

¹⁴ GALLAND, O. Adolescence, post-adolescence, jeunesse: retour sur quelques interprétations. **Revue Française de Sociologie,** Paris, v. 42, n. 4, p. 611-640, out./dez. 2001. Disponível em: <http://www.crest.fr/ckfinder/userfiles/files/Pageperso/galland/galland_fichiers/ado_postado_vf.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2011.

¹⁵ WOOD, R. T. **Straightedge youth: complexity and contradictions of a subculture.** Syracuse, NY: Syracuse University Press, 2006.

¹⁶ GALLAND, O. Op. cit., 2001.

¹⁷ GOMES, C. A. A inflação da adolescência. In: AMPARO, D. M. do et al. (Org.). **Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico.** Brasília: Liber Livro/UnB, 2010. p. 125-148.

¹⁸ DORE, R. **The diploma disease: education, qualification and development.** Berkeley: University of California Press, 1976.

¹⁹ COLLINS, R. **The credential society: an historical sociology of education and stratification.** Nova Iorque: Academic, 1979.

²⁰ DURU-BELLAT, M. **L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie.** Paris: Seuil, 2006.

²¹ GOMES, C. Op. cit., 2005.

²² PEUGNY, C. **Le déclassement.** Paris: Grasset, 2009.

²³ FOSTER, P. J. The vocational school fallacy in development planning. In: KARABEL, J.; HALSEY, A. H. (Orgs.). **Power and ideology in education.** Nova Iorque: Oxford University Press, 1978. p. 356-366.

- ²⁴ GOMES, C. Op. cit., 2005.
- ²⁵ GOLGHER, A. B. **Diálogos com o Ensino Médio 2: o Ensino Médio no Brasil visto a partir do modelo Profluxo e outros indicadores demográficos.** Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2010. Texto para discussão, 392.
- ²⁶ NERI, M. C. et al. **Tempo de permanência na escola.** Rio de Janeiro: FGV/ Ibre/CPS, 2009. Disponível em: <<http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/tpe/>>. Acesso em: 11 jan. 2011.
- ²⁷ NIZET, J.; HIERNAUX, J.-P. **Violence et ennui: malaise au quotidien dans les relations professeurs-élèves.** Paris: Presses Universitaires de France, 1984.
- ²⁸ GOUVEIA, A. J. Trabalho do menor: necessidade transfigurada em virtude. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 55-62, fev. 1983.
- ²⁹ CORBUCCI, P. R. **Sobre a redução das matrículas no ensino regular.** Brasília: Ipea, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1421.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2011.
- ³⁰ BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: aspectos complementares da educação de jovens e adultos e educação profissional: 2007.** Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/suplementos/jovens/publicacao_completa.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2011.
- ³¹ BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores, 2009.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2011.
- ³² RIOS-NETO, E. L. G. et al. **Análise da evolução de indicadores educacionais no Brasil: 1981 a 2008.** Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2010. Texto para discussão, 386.
- ³³ GOMES, C. A. et al. Op. cit., 2000.
- ³⁴ NERI, M. C. et al. Op. cit., 2009.
- ³⁵ O Censo parece confirmar o incremento daquele custo, uma vez que, ao longo das três séries do Ensino Médio regular, aumenta o percentual de matriculados no período noturno (BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: Censo Escolar 2010 (versão preliminar).** Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao_censo2010_201210.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2011.
- ³⁶ UNITED NATIONS. Population Division. **World population prospects: the 2008 revision.** Disponível em: <<http://esa.un.org/UNPP/p2k0data.asp>>. Acesso em: 11 jan. 2011.
- ³⁷ GOMES, C. A. Op. cit., 2010.
- ³⁸ BEHRMAN, J. R.; BIRDSALL, N. The quality of schooling: quantity alone is misleading. **American Economic Review**, Nashville, v. 73, n. 5, p. 928-946, 1983.
- ³⁹ BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tabela 261 – população residente por situação, sexo e grupos de idade.** Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=pnad&o=3&i=P&c=261>>. Acesso em: 12 jan. 2011.
- ⁴⁰ Id. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010: tabelas completas.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/default_tab.shtm>. Acesso em: 27 set. 2010 (a).
- ⁴¹ NERI, M. Op. cit., 2009.
- ⁴² CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ⁴³ UNESCO. **Ensino Médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades.** Brasília: Unesco, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001335/133539por.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

ABSTRACT

*Candido Alberto Gomes; Clélia de Freitas Capanema; Helder Bueno Leal; Jacira Câmara. **High School: decipher me or I'll devour you.***

Official data analysis shows high school enrollment has plummeted. Most students leave during elementary school, others finish late and some do not want to finish high school at all, probably because it is not appealing to them. Birthrates do not figure as a noteworthy obstacle to finishing high school. The increase in learning requirements in the work market may contribute towards keeping students enrolled, because many seek work, but few obtain it. The historic crisis in high school identity has fashioned a sphinx, yet to be deciphered.

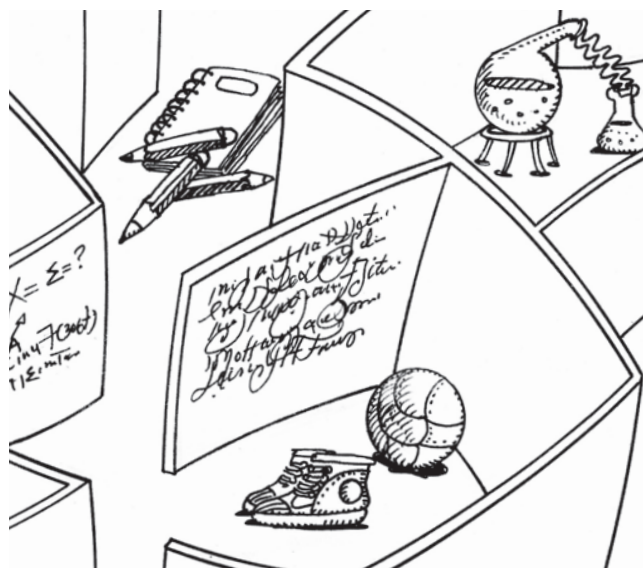
Keywords: *High School; Vocational Education; Youth Education; Adult Education; Demographics; Youth*

RESUMEN

*Candido Alberto Gomes; Clélia de Freitas Capanema; Helder Bueno Leal; Jacira Câmara. **Educación Secundaria: descifre o te devoro.***

El análisis de los datos oficiales revela un descenso de las matrículas en la educación secundaria. Gran parte de los alumnos desiste de la educación básica, otros la concluyen con retraso, mientras un grupo no quiere proseguir los estudios probablemente debido al escaso atractivo de la escuela. La natalidad no aparece como impedimento significativo para continuar los estudios. El aumento de las exigencias educativas del trabajo puede contribuir para mantener a los alumnos en la escuela, ya que muchos lo desean, pero solamente un fracción de ellos lo obtiene. La histórica crisis de identidad de la educación secundaria ha creado una esfinge que hay que descifrar.

Palabras-clave: *Educación secundaria; Educación Profesional; Educación de Jóvenes; Educación de Adultos; Demografía; Juventud.*





O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Sônia de Fátima Rodrigues Santos**

*Eliane Dayse Pontes Furtado***

Resumo

O artigo apresenta estudos sobre as práticas pedagógicas e a trajetória de formação dos professores da educação profissional e tecnológica (EPT) no âmbito do Proeja. O texto apresenta um recorte do referencial teórico do trabalho de tese de doutorado em Educação que desenvolvemos na Universidade Federal do Ceará. Nosso objetivo é analisar o contexto histórico em que foi implantado o Proeja, seus objetivos e os desafios metodológicos, além de identificar as principais causas das dificuldades metodológicas apresentadas pelos professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas nos cursos do Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Palavras-chave: Proeja; Formação de Professores; Práticas Pedagógicas.

APRESENTAÇÃO

Considerando a forma como vêm sendo trabalhadas as metodologias de ensino na educação profissional e na educação de jovens e adultos, situamos a questão motivadora deste estudo com vistas a identificar as principais causas das dificuldades metodológicas apresentadas pelos professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas nos cursos do Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Nosso interesse em investigar a temática partiu, para uma das autoras, da experiência como servidora no âmbito pedagógico de uma instituição de educação profissional, o IFPA, onde está sendo possível acompanhar nos últimos anos um acentuado processo de implantação, pelo Governo Federal, de mudanças na

legislação educacional, principalmente no que se refere à educação profissional e tecnológica (EPT). Essa preocupação foi inserida como objeto de estudo de doutorado, o que despertou o interesse na segunda autora, como orientadora da pesquisa da primeira, e ainda como coordenadora da pesquisa interinstitucional que envolve a Universidade Federal do Ceará, o Instituto Federal do Ceará e o Instituto Federal do Pará (UFC/IFCE/IFPA, respectivamente), constituída no âmbito do projeto Capes/Proejatec da Pós-Graduação em Educação da UFC.

Atualmente, estamos diante de um processo de reforma que traz em seu bojo novas solicitações e posicionamento dos professores em relação às suas práticas pedagógicas. Entretanto, tem passado ao largo a dificuldade didática encontrada por grande parte de professores que atuam na educação profissional, por carecerem de formação pedagógica inicial, em decorrência de essa modalidade de ensino ser muito caracterizada pelo “fazer”. Isso acaba marcando a modalidade pela forte ação de professores “leigos” no que tange aos aspectos pedagógicos e à formação humanista.

Ações na perspectiva de mudança dessa realidade têm sido pensadas, mesmo que de forma ainda tímida, com algumas iniciativas no sentido de formar o professor para o conteúdo específico da educação profissional e tecnológica ou mesmo para essa modalidade de formação. Elas vêm assinadas com a alcunha de emergenciais, fragmentárias, pouco intensivas e de caráter conservador, colocando-se distante das necessidades atuais.

* *Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará; doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará; professora e pró-reitora de Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. E-mail: soniacefepa@yahoo.com.br*

** *Ph.D. em International Development pela Faculty of Economics and Social Sciences Victorian University of Manchester, Grã-Bretanha; mestre em Rural Social Development pela Faculty of Education, University of Reading, England; professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: ep.furtado@uol.com.br*

Recebido para publicação em: 14.09.2010.

Nesse sentido, embora nos últimos anos tenham se ampliado as vozes em defesa da capacitação na perspectiva da formação humanista, não se evidenciaram ainda políticas públicas incisivas e contínuas no sentido de qualificação docente para a educação profissional e tecnológica, situação agravada ultimamente pela implantação do Programa Nacional de Formação Tecnológica e Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (Proeja), mesmo que os cursos de especialização oferecidos como parte desse Programa tenham sido uma iniciativa louvável.

O PROEJA SOB A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

O Proeja é preconizado no Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005,¹ posteriormente revisto pelo Decreto nº 5.840/2006,² priorizando a formação integrada por intermédio da construção de um currículo que supere as clássicas separações: cultura geral *versus* cultura técnica; educação acadêmica *versus* educação profissionalizante; ciência *versus* cultura. Como um programa que prima pela formação do cidadão consciente e politicamente participativo, traz no bojo de sua proposta educacional a possibilidade de um novo fazer pedagógico, rompendo com práticas conservadoras que historicamente demarcaram o campo da educação no Brasil.

A integração proposta pelo Proeja, segundo o Documento Base (2006), se delinea em torno de um projeto pedagógico único, que, articulado com os princípios, concepções e diretrizes, permite a formação do cidadão de modo integrado.

A ideia de construção de um currículo integrado traz como possibilidade rever a atual estrutura e organização do ensino básico, da EJA e da EPT, principalmente no que diz respeito à inserção dos jovens no mundo do trabalho com uma nova postura diante da realidade social, uma vez que a formação integral dos sujeitos nessa diretriz não se resume à preparação para o mundo do trabalho. “Mas ganha novos contornos de uma formação que visa compreender e se compreender no mundo” (BRASIL, 2006).³

Essa compreensão projeta um novo conceito de qualificação profissional que passa a incorporar uma dimensão técnica aliada a uma dimensão sociolaboral. Nessa perspectiva, pode-se pensar uma qualificação profissional que seja ao mesmo tempo técnica e

social. Sobre essa questão, destacamos que “a qualificação social e profissional permite a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas” (BRASIL, 2006).⁴

Isso significa dizer que a EPT assume uma dimensão social e vai muito além da simples preparação para o mundo do trabalho. Para que isso ocorra, no entanto, é necessário o estabelecimento de práticas educativas inovadoras capazes de projetar um novo ideário inclusivo, tendo o trabalho como princípio educativo e o direito ao trabalho como um

elemento central da cidadania, favorecendo, dessa forma, “a melhoria das condições de trabalho e da qualidade social de vida da população” (BRASIL, 2006).⁵

Quando se analisa o Documento Base do Proeja, constata-se uma série de fundamentos políticos e filosóficos que balizam a proposta pedagógica desse Programa, principalmente no que diz respeito ao currículo integrado; o destaque à educação como direito de todos; e a educação como processo contínuo e permanente. Essa concepção nos parece apropriada principalmente por estarmos falando de um programa que tem a EJA como um dos sustentáculos da proposta, noção que recupera o seu verdadeiro sentido ao ser concebida como uma formação para o exercício da cidadania. É claro que construir uma política pública inclusiva para jovens e

adultos é um desafio permanente, no campo educacional, principalmente em função das especificidades daqueles que integram essa modalidade de ensino (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre outros). Dessa forma, acredita-se na possibilidade de “superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola” (BRASIL, 2006).⁶

Para que a proposta se concretize, é necessário dar voz a esses sujeitos, de modo a conhecê-los melhor, reconhecer suas histórias, seus saberes e suas condições objetivas de existência. Sobre essa questão, acredita-se que:

A educação [...] deve compreender que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas. O que significa que a educação precisa levar em conta as pessoas e os conhecimentos que estas possuem. (BRASIL, 2006)⁷



a EPT assume uma dimensão social e vai muito além da simples preparação para o mundo do trabalho. Para que isso ocorra, no entanto, é necessário o estabelecimento de práticas educativas inovadoras capazes de projetar um novo ideário inclusivo.



Outra noção importante que fundamenta o Documento Base do Proeja é o papel dos professores como articuladores e mediadores do conhecimento. Os professores passam a ser uma peça-chave do Programa, pois sua atuação deve estimular a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento. A aprendizagem é fruto de um trabalho permanente de superação das lacunas e fragilidades dos sujeitos. Como forma de sintetizar os fundamentos políticos e filosóficos do Proeja, expresso no Documento Base, eis os pontos básicos que norteiam o referido Programa:

1. integração curricular com vistas à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída por intermédio de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
2. ressignificação do papel da escola, que passa a ser vista como o *locus* de formação de sujeitos críticos, reflexivos e criativos;
3. valorização dos saberes construídos coletivamente nos processos educativos;
4. o trabalho como princípio educativo e como possibilidade de emancipação humana;
5. a escola articulada com a realidade social e cultural de seus sujeitos;
6. a compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem.

Para a consolidação da proposta, é preciso repensar a organização didática para o curso. Ela deve ser concebida como uma construção contínua, processual e coletiva que envolva todos os sujeitos que participam do programa. A construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização diante da realidade do educando, parece ser o maior desafio a ser enfrentado no Proeja.

A possibilidade de revisão curricular tem como amparo legal a Resolução CNE/CEB nº 1/2000,⁸ que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA em seu artigo 5º, parágrafo único, destacando a identidade própria da EJA, os perfis dos estudantes e a proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de proporcionar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo

formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.⁹

A organização curricular assume novos contornos quando centra a preocupação na formação integral do educando, ao considerar experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve. Desse modo, o Proeja concebe currículo como um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, habilidades, valores, símbolos, significados e culturas, apresentando uma clara posição oposta àquela perspectiva estreita de preparação para o mercado de trabalho e recomendando que sua formatação compreenda: a) a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio (RAMOS, 2002);¹⁰ b) a perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a

segmentação e desarticulação dos conteúdos; c) a incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extraescolares; d) a experiência do aluno na construção do conhecimento, trabalhando os conteúdos, estabelecendo conexões com a realidade de educando e estimulando a trazê-la para a reflexão na sala de aula, tornando-o mais participativo; e) o resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos professores.

Para Ramos (2002),¹¹ a concepção de integração curricular “exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”. Conforme o Documento Base do Proeja (2006), ela pode assumir formas de organização bastante diversificadas, rompendo com “a dualidade estrutural, cultura geral *versus* cultura técnica”.¹² Sobre isso, Machado (2005)¹³ apresenta diferentes abordagens metodológicas que o currículo integrado pode contemplar em sua estruturação: abordagens embasadas na perspectiva de complexos temáticos; concentricidade de temas gerais, ligados entre si; temas integradores, transversais e permanentes; abordagem por meio de esquemas conceituais; e abordagem centrada em resoluções de problemas.

Convém ressaltar que, independente da forma de organização e das estratégias adotadas para a construção do currículo integrado, o fundamental é que ele assuma o diálogo como base de sua construção. Além do diálogo, é preciso pensar na produção de um diagnóstico da realidade e do levantamento de demandas locais e na existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática. Isso implica a necessidade de encontros pedagógicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no projeto: professores, alunos, gestores, servidores e comunidade. Como afirmam Furtado e Lima (2010), “é necessário que se crie um ambiente escolar favorável às reflexões que a tarefa exige: um ambiente educacional no qual haja compromisso com a transformação dessa sociedade desigual em que vivemos...”¹⁴ e a crença em uma “escola vinculada ao mundo do trabalho, numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social” (DOCUMENTO BASE DO PROEJA, 2006).¹⁵ Ou seja, uma nova cultura escolar e docente deve ser forjada no interior das escolas de forma a superar o caráter prescritivo das práticas pedagógicas.

Enfim, o Proeja funda-se em ações que demandam o envolvimento de diferentes esferas governamentais e no compromisso de construir uma escola de trabalhadores vinculada ao mundo do trabalho. Para isso, uma confluência de ações tem sido implementada paralelamente à implantação dos cursos: a formação continuada dos professores por meio de cursos de extensão e especialização nos institutos federais (IFs) e a articulação com os programas de pós-graduação para formação dos professores dos IFs, no patamar de mestrado e doutorado. Além disso, um grande desafio tem sido enfrentado: a constituição de grupos de pesquisa, resultado das parcerias entre os IFs e as universidades e que se configuram uma rede de pesquisa nacional que investiga a relação entre trabalho e educação, as práticas pedagógicas, os materiais didáticos utilizados, os processos de avaliação, o uso de tecnologias da informática e da comunicação (TIC), a identidade dos professores, enfim, o currículo em ação nos cursos em andamento nos IFs, inclusive os cursos de especialização.

Para a plena compreensão da dinâmica vigente nos cursos do Proeja, um conjunto de contradições tem sido desvelado e aprofundado, e estas só serão compreendidas e superadas ao longo da prática pedagógica singular que a natureza do Programa exige. A confluência e integração da área de formação profissional à luz da relação entre trabalho e educação na modalidade de educação de jovens e adultos é um campo novo e instigante, pois requer de todos que nele estão envolvidos “reflexão na

ação” e “sobre a ação” (SCHÖN, 2000),¹⁶ ou como diria Paulo Freire, ação-reflexão-ação, vislumbrando a construção de um novo paradigma.

O percurso de formação do docente da EPT

A formação dos professores para atuação na EPT, ao ser objeto de reflexão, aponta para o reconhecimento da realidade concreta vivenciada por eles, e, para tanto, requer a experiência em situações educativas de cunho social, para que a compreensão da diversidade seja explicitada como ponto de partida para a ação educativa. A sistematização das experiências vivenciadas em programas e ações educativas promovidas pelo Governo ou de iniciativas de organizações da sociedade civil tem servido para balizar as propostas pedagógicas, e em meio a tais experimentações a formação do docente vem se construindo e servindo de referencial capaz de contribuir para a elevação do nível de ensino oferecido a esses sujeitos.

Trata-se, portanto, de um processo em construção, sendo relevante, nesse contexto, assegurar o quanto o saber docente da EPT encontra níveis de complexidade, pois abrange valores sociais, culturais, políticos e outros que interagem o suficiente para sistematizar a ação educativa nos espaços formais e informais em que se realiza.

Na tentativa de entender as concessões que vêm acontecendo na contratação dos professores para esse ensino, tentamos identificar se há especificidade na formação desse professor. Entendemos, em primeiro lugar, que professor da EPT é antes de tudo professor, e sabemos que para ser professor é preciso ter no horizonte uma formação mais avançada, e não exclusivamente

uma formação especializada. É preciso garantir o domínio do trabalho intelectual, a capacidade de criar conhecimentos novos relacionados à prática (SCHÖN, 2000).¹⁷

Após apontarmos essa demanda complexa e necessária para a formação dos professores da EPT, torna-se necessário visualizarmos o que demarcam nos últimos anos as diretrizes para a formação desse professor.

Segundo os estudos de Peterossi (1994),¹⁸ desde sua criação, as Escolas de Aprendizes e Artífices contavam com dois tipos de professores: os professores normalistas, que não se diferenciavam muito dos nossos professores que atuam com as disciplinas do núcleo básico, e os professores recrutados diretamente das fábricas e oficinas, que se comparavam, nos aspectos pedagógicos, aos nossos profissionais professores (engenheiros, administradores...). A estes faltavam, e faltam, a base teórica, os



*independente da forma de
organização e das estratégias
adotadas para a construção do
currículo integrado, o fundamental
é que ele assuma o diálogo como
base de sua construção.*



conhecimentos técnicos e a formação pedagógica que possibilitassem a reflexão e a permanente construção de conhecimentos. Enfim, que atuassem como professores investigadores na sua própria sala de aula.

O despreparo docente aliado ao fato de que tais escolas funcionavam guardando entre si autonomia, e, portanto, sem um mínimo de uniformidade de normas de programação e conduta metodológica, fez com que o método “imitativo” caracterizasse o ensino ministrado como um todo. (PETEROSSO, 1994)¹⁹

A grande maioria dos professores do ensino da EPT traz na sua bagagem de formação apenas a experiência profissional vivenciada ou o próprio curso profissional. Assim, as escolas de EPT funcionavam muito mais como uma oficina-escola do que propriamente como instituições de ensino. O quadro de professores era preenchido com pessoal recrutado junto às oficinas de empresas industriais.

A Lei Orgânica de 1942²⁰ consagra a necessidade de os professores do magistério profissional receberem informações específicas, ao mesmo tempo que delega ao próprio ensino industrial essa incumbência.

É instituída a prestação de concursos para o provimento, em caráter efetivo, da função nas escolas técnicas federais, ao mesmo tempo que se declara manifesta a preocupação desses professores: “buscar-se-á elevar o nível de conhecimento e a competência pedagógica dos professores das escolas industriais e escolas técnicas, pela realização de cursos de aperfeiçoamento, de especificação, pela organização de estágios em estabelecimentos industriais, e pela concessão de bolsas de estudo para viagens ao estrangeiro”. (PETEROSSO, 1994)²¹

De 1942 até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961,²² apesar do preceito legal expresso na Lei Orgânica do Ensino Industrial, a formação dos docentes e as exigências para seu recrutamento e desempenho obedeciam a normas que não guardavam entre si uma ordenação e uma sistemática clara. Pelo contrário, eram confusas, permitindo a cada Governo aplicar soluções particulares. É essa situação que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 vai encontrar e, por meio de seu artigo 59, que afirma que a “formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores das disciplinas específicas de ensino médio técnico, em cursos especiais de Educação Técnica”,²³ tentará realinhar por meio de regulamentação oficial.

A aprovação do Parecer nº 12/1967²⁴ do Conselho Federal de Educação (CFE), em fevereiro de 1967, seis anos após a promulgação da LDB, inicia o processo de caracterização desse professor, acentuando a dicotomia professor do Ensino Médio e professor de Ensino Médio Técnico. Segundo Peterossi (1994),²⁵ para justificar a distinção, o parecer chama a atenção para os termos “Educação Técnica” e “Especial” utilizados no artigo 59 da LDB, que diz:

mais do que preparação ou formação em cursos regulares onde parte teórica costuma prevalecer, trata-se de dar aos professores das disciplinas específicas um curso especial de educação técnica, onde, ao lado do

conteúdo e de processos didáticos, deve incluir-se toda uma filosofia do desenvolvimento industrial, tão necessária no estágio por que passa atualmente o país.²⁶

Estava, assim, consagrada, no âmbito do CFE, a distinção em dois tipos bem definidos de professores: o do ensino secundário e o do ensino técnico.

Com a promulgação da Lei nº 5.540/1968,²⁷ uma mudança substancial vai ocorrer na estrutura desses cursos de formação de professores para EPT. De fato, em seu artigo 30, a lei estabelece que a formação de professores para o ensino secundário, de disciplinas gerais e técnicas, se fará em nível superior. Segundo Peterossi (1994): “A nova exigência legal vai encontrar tanto as universidades como os estabelecimentos isolados de ensino superior totalmente despreparados para promover a formação dos professores reclamados pelo ensino.”²⁸ Então surge o Decreto-Lei nº 464/1969,²⁹ que complementa a lei estabelecendo que, enquanto não houvesse número suficiente de professores, a habilitação seria mediante “exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior, indicadas pelo CFE”.

A exigência de nível superior para a formação de professores da EPT levou, na época, o diretor do Ensino Comercial do MEC a propor a criação de licenciatura em cursos de curta duração, destinada a candidatos ao magistério técnico, a ser ministrada em instituições de ensino superior, sob a forma de convênios com centros de habilitação e treinamento de professores. Foi seguido pelos diretores do Ensino Agrícola e Industrial, que estenderam o pedido para que os profissionais de nível superior e de nível médio profissionalizante fossem autorizados a lecionar disciplinas técnicas.

A Diretoria de Ensino Industrial, em 1969, apresentou ao ministro da Educação sugestões que se apoiavam no Decreto-Lei nº 665,³⁰ de 2 de julho de 1969, e que incorporavam alternativas de curso de curta duração e complementação pedagógica. As sugestões são apresentadas sob a forma de um plano de formação de professores desenvolvido pela Diretoria na qualificação de seus recursos humanos.

Em 1971, foram reunidas no âmbito do MEC as Diretorias de Ensino



Industrial, Comercial e Agrícola, e em um único departamento, que passou a se chamar Departamento de Ensino Médio, sendo retomada a questão da unificação de uma política de formação do magistério. A questão ganha novos contornos, uma vez que estava a caminho a nova política que consagraria, com a promulgação da Lei nº 5.692/1971,³¹ o sentido profissionalizante da escolarização de nível médio. Assim se expressa Peterossi (1994):

O plano apresentado pelo diretor de Ensino Médio é basicamente o que fora instituído pela Portaria 432 de 19 de julho de 1971. Estavam criados os cursos de Esquema I e II. A Portaria 432 representa um avanço considerável sobre as medidas que até então norteavam a formação do magistério técnico. Pela primeira vez os professores que atuam nesse ramos de ensino recebem um tratamento unificado, superando-se as diferenciações profissionais por setores econômicos e política interna de cada uma das antigas diretorias do ensino técnico; fala-se agora em formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias.³²

Segundo a autora, há pouco menos de um mês da vigência da Portaria nº 432,³³ entra em vigor a Lei nº 5.692/1971, instituindo a profissionalização compulsória de todo o ensino de 2º grau. A nova lei encontra uma política de formação de professores apenas esboçada, mas vai impor uma demanda desse profissional. Com a Lei nº 5.692/1971,³⁴ foi ratificada a necessidade de formação de nível superior para o magistério de 2º grau, e as discussões passam a girar em torno do enquadramento dos cursos de esquema recém-criados às normas que regulamentam o ensino superior.

A Resolução nº 3, de 25 de fevereiro de 1977,³⁵ vai instituir o curso de licenciatura plena para a graduação desses docentes. A resolução destacava quatro setores em que a licenciatura poderia ocorrer: técnicas agropecuárias, técnicas industriais, técnicas comerciais e de serviços, técnicas de nutrição e dietética. A Portaria nº 396, de 28 de junho de 1977³⁶, regulamenta a Resolução nº 3³⁷ e introduz o princípio de aproveitamento de estudos, que já era característica dos cursos nos moldes dos Esquemas I e II na licenciatura recém-criada. Dessa forma, embora formalmente os cursos de esquema tenham sido extintos, na prática o Esquema



I permanece, e com um acréscimo de carga horária, bem como o Curso de Esquema II.

As propostas de formação de professores para a EPT, mesmo no período de vigência da profissionalização compulsória do ensino de 2º grau (1971 a 1982), foram de iniciativa dos órgãos diretamente ligados ao ensino técnico, como o Cenafor,³⁸ e do Conselho Nacional de Educação.

A realização da maioria dos cursos de formação de professores para as disciplinas específicas, mesmo quando oferecidas pela universidade, revestiu-se do caráter emergencial e não teve continuidade. Em parte por sua origem, em parte pela omissão da universidade, a formação desses professores foi gerenciada pelo Cenafor de 1971 até sua extinção, em 1986, ficando suas funções absorvidas pela Secretaria de Ensino de 2º Grau (Sesg) na época de sua extinção.

A LDB nº 9.394/1996³⁹ trouxe referências gerais para a formação de professores, extensivas aos de disciplinas específicas: formação mediante relação entre teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos, e prática de ensino de, no mínimo, 300 horas.

O Decreto nº 2.208/1997,⁴⁰ que veio regulamentar os artigos da nova LDB referentes à educação profissional, interpretou, no seu artigo 9º, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, uma incúria com relação às exigências de habilitação docente. Previa que estes deveriam ser selecionados principalmente pela experiência profissional, que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia, pois poderia dar-se em serviço, e manteve a admissão de programas especiais de formação pedagógica. Apesar disso, cursos regulares de licenciatura foram também citados, mas sem quaisquer outras referências mais concretas.

Nesse campo, segundo os estudos de Peterossi (1994), a Resolução CNE nº 2, de 7 de julho de 1997,⁴¹ vem dar a sustentação para a organização de programas especiais de formação pedagógica com a finalidade de suprir a falta, nas escolas, de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial, cabendo à instituição proponente encarregar-se de verificar a compatibilidade entre a formação anterior do candidato e a(s) disciplina(s) para a(s) qual(is) pretenda habilitar-se. A citada resolução estabelece que a estruturação curricular desses programas deverá ser organizada de forma a articular três núcleos fundamentais:

- a) um núcleo contextual, visando dotar os professores da compreensão de todas as relações que envolvem o processo de trabalho da escola, das questões mais técnicas da relação ensino-aprendizagem;
- b) um segundo, mas fundamental, denominado núcleo estrutural, deve proporcionar as condições estruturais para o desenvolvimento do trabalho do professor através do conhecimento e aplicação das inúmeras possibilidades de abordagens curriculares;
- c) finalmente propõe um núcleo integrador, no qual, como o próprio nome sugere, o professor poderá adquirir as competências para a proposição e desenvolvimento de ações específicas e integradas visando à solução dos problemas.⁴²



a educação no discurso oficial é condição necessária para a obtenção de ganhos salariais, mas não se constitui no aspecto suficiente para tal, no que se refere à formação inicial sólida dos professores, no sentido de possibilitar capacitação que os levem a uma perspectiva crítica e reflexiva acerca do contexto no qual se insere a EPT.



Determina, ainda, a Resolução CNE nº 2/1997⁴³ que a carga horária mínima a ser desenvolvida nesses programas seja de, pelo menos, 540 horas, com um mínimo de 300 horas de parte prática, ficando aberta a possibilidade para que a formação prática seja realizada em serviço, quando o professor-estudante já estiver envolvido em atividade de docência, desde que a sua prática esteja integrada ao plano curricular do programa e possa ser supervisionada pela instituição que o ministre.

Entretanto, salientamos que a educação no discurso oficial é condição necessária para a obtenção de ganhos salariais, mas não se constitui no aspecto suficiente para tal, no que se refere à formação inicial sólida dos professores, no sentido de possibilitar capacitação que os levem a uma perspectiva crítica e reflexiva acerca do contexto no qual se insere a EPT. Se considerarmos o Proeja, em especial, vemos, pelo que foi exposto no item anterior, a importância que têm a formação e a capacitação dos professores da EPT para lidar com alunos que têm especificidades, a idade, a origem social e o fato de já terem vivenciado experiências de trabalho.

Atualmente, o discurso em relação à necessidade da promoção da formação pedagógica ao professor que atua na ETP foi intensificado, porque ela não pode se pautar pela especificidade de um curso e, sim, pela própria natureza da educação, que, desde a época de Freire, é vista como um ato político. Nessa perspectiva, a Lei nº 11.892, de 29 dezembro de 2008,⁴⁴ que cria os institutos federais, res-

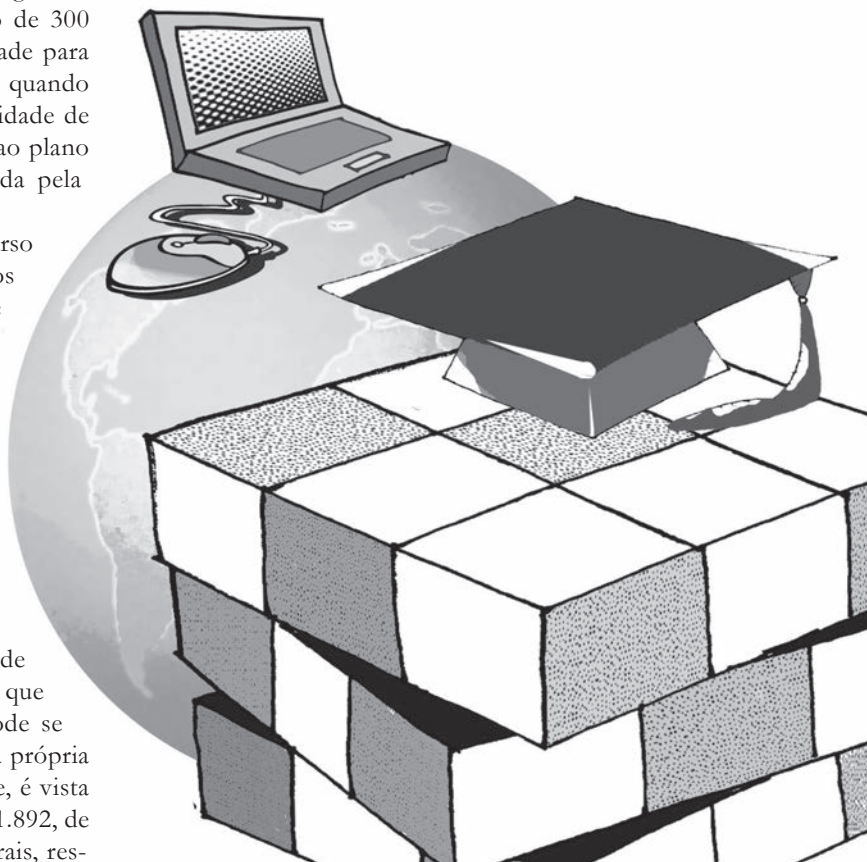
salta o compromisso destes com os cursos de formação de professores, atribuindo a motivação do ato e a importância da soma de esforços com o objetivo da diminuição da lacuna hoje existente em nosso país à oferta de licenciaturas. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é colocada ao lado de outras instituições que historicamente vêm trabalhando nesse campo, como é o caso das universidades e faculdades isoladas.

Ao dar evidência à soma de esforços, destacamos importantes iniciativas do Governo Lula nesse campo, como o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a extensão das políticas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a formação de professores com a implantação do Plano Nacional de Formação Docente (Parfor).

Segundo o secretário da Educação Profissional e Tecnológica do MEC, professor Eliezer Pacheco (2008),⁴⁵ a formação dos profissionais da EPT se dará em caráter inicial e continuado. Nesse sentido, ressalta a importância da oferta de licenciaturas para EPT e de cursos em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Ele enfatiza que, na perspectiva do Decreto nº 5.154/2004:⁴⁶

É preciso rever a formação de professores aproximando e articulando campos do conhecimento de formação profissional. Têm-se igualmente que implantar políticas de qualificação dos técnicos que atuam em nos-



sas unidades. O avanço evidenciado nos últimos anos na política de qualificação dos docentes é significativo. Dezenas de bolsas de mestrado e doutorado contemplaram professores e os mestrados e doutorados interinstitucionais (Minter e Dinter) já acontecem em proporção crescente. (PACHECO, 2008)⁴⁷

Informa que cerca de 30 polos de pós-graduação *lato sensu* em Proeja estão atendendo a um número significativo de professores de toda a rede pública de ensino. Parte importante dessa política concretiza-se com o estabelecimento de formas de cooperação cada vez mais estreitas com a Capes e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o que permitirá a expansão da rede federal e a formação do seu quadro docente.

A formação pedagógica para os profissionais que atuam ou atuarão como professores do conteúdo específico da EPT exige, em primeiro lugar, o comprometimento com o fortalecimento de uma cultura do valor do trabalho educativo como aspecto que deve perpassar os diferentes fazeres da escola e que se pautem pela permanente reflexão sobre o sentido do por que fazemos educação neste país, algo que certamente contribuirá para modificar o perfil do profissional não só docente, mas também dos técnicos administrativos que atuam na EPT.

Pereira (2009)⁴⁸ levanta a questão de que não se deve colocar exclusivamente aos institutos federais a responsabilidade da formação dos professores da EPT, por entender que é extremamente importante que universidades e faculdades de educação somem esforços nesse sentido.

Para a concretização das ações de formação docente, o fortalecimento dessas ações e a consolidação das iniciativas específicas na área de formação docente, as instituições deverão implantar ou ampliar seus núcleos de pós-graduação em educação enfatizando a EPT como campo de estudos.

Em relação aos polos de formação em nível de pós-graduação *lato sensu* em Proeja, o IFPA, como uma instituição federal, assumiu o compromisso, junto à Secretaria de Educação Profissional Tecnológica (Setec), de atuar como polo no desenvolvimento do Curso de Especialização em Proeja no Estado do Pará, com o apoio técnico, na época, da Coordenação Técnica Pedagógica da instituição.

A oferta desse curso de pós-graduação fundamenta-se na necessidade da formação de um novo profissional que possa atuar na EPT integrada à educação básica na modalidade EJA, como profissional-pesquisador capaz de integrar trabalho, ciência, técnica e tecnologia, humanismo e cultura geral, buscando o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das pessoas que atuam nessa esfera educativa, trabalhando os princípios da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade,



que são exigências do mundo do trabalho e da própria sociedade. Enfim, o curso remete para uma educação comprometida com a formação de sujeitos com autonomia intelectual, ética, política e humana, que prepare o professor para atuar no contexto da educação que se propõe oferecer, claramente explicitada no caso do Proeja, discutida no item anterior.

O início da oferta de Especialização em Proeja pelo IFPA ocorreu em agosto de 2006, com a disponibilização de 100 vagas, distribuídas em três turmas, de acordo com o Plano de Trabalho e Projeto Pedagógico do curso. Desde o seu início, o curso

tem sido ofertado anualmente em três turmas com 40 alunos, totalizando 120 vagas anuais.

De acordo com os relatos e as observações feitas pelos alunos aos professores e à coordenação, o curso tem significado um desafio pessoal, pois boa parte deles estava afastada de programas de formação continuada sistematizada, e ainda por terem a formação inicial ligada a áreas técnicas. Nesse sentido, podem usufruir dos debates educacionais, das discussões políticas, pedagógicas, filosóficas e legais da educação profissional e da educação de jovens e adultos.

A oferta desse curso de pós-graduação fundamenta-se na necessidade da formação de um novo profissional que possa atuar na EPT integrada à educação básica na modalidade EJA, como profissional-pesquisador capaz de integrar trabalho, ciência, técnica e tecnologia, humanismo e cultura geral.



*a EPT, em nosso país,
em quase 100 anos (referência
a 1909 – criação das Escolas
de Aprendizizes Artífices),
encontra-se marcada pela forte
ação de professores “leigos”.*

A capacitação do professor para a EPT em todos os níveis, inclusive na educação básica, em que a proposta do Proeja está inserida, torna-se necessária diante da necessidade de preparar o professor para o exercício de sua ação pedagógica, já que não podemos falar em desenvolvimento de competências, em busca da politecnicidade e da identidade profissional, sem que se pense no preparo adequado do mediador que, neste caso, é o professor.

A atividade profissional do professor insere-se no processo educativo mais amplo, uma vez que é uma atividade ligada à formação humana, na perspectiva de preparação para a vida em sociedade. Nessa ótica, a educação deve ser entendida como uma prática social, ou seja, como uma atividade humana por excelência. É a partir da educação que se promovem os conhecimentos que serão a base para que todo indivíduo possa interagir socialmente. É pela educação que os indivíduos recriam sua existência e tornam-se capazes de transformar a realidade em que vivem.

Ao tratar dos saberes e práticas vinculados à formação dos professores da EPT, destacamos que é preciso, ao pensar a formação desses professores que atuam, hoje, nas modalidades de educação básica, levar em conta que maioria deles tem a sua formação predominantemente técnico-científica, por dentro da academia, que não se preocupa em considerar o contexto de vida dos alunos como fator importante na relação ensino-aprendizagem. Quase sempre chegam aos institutos com mestrado e doutorado apresentando sérias dificuldades para ministrar suas aulas para o nível médio, em especial no Proeja, devido a não terem tido em sua trajetória profissional qualquer preocupação com a formação pedagógica humanista.

Nesse contexto, a EPT, em nosso país, em quase 100 anos (referência a 1909 – criação das Escolas de Aprendizizes Artífices), encontra-se marcada pela forte ação de professores “leigos”, no sentido de que sua formação não é suficiente para a tarefa que realizam, isto é, a preocupação única com o aspecto técnico se sobrepõe ao aspecto pedagógico.

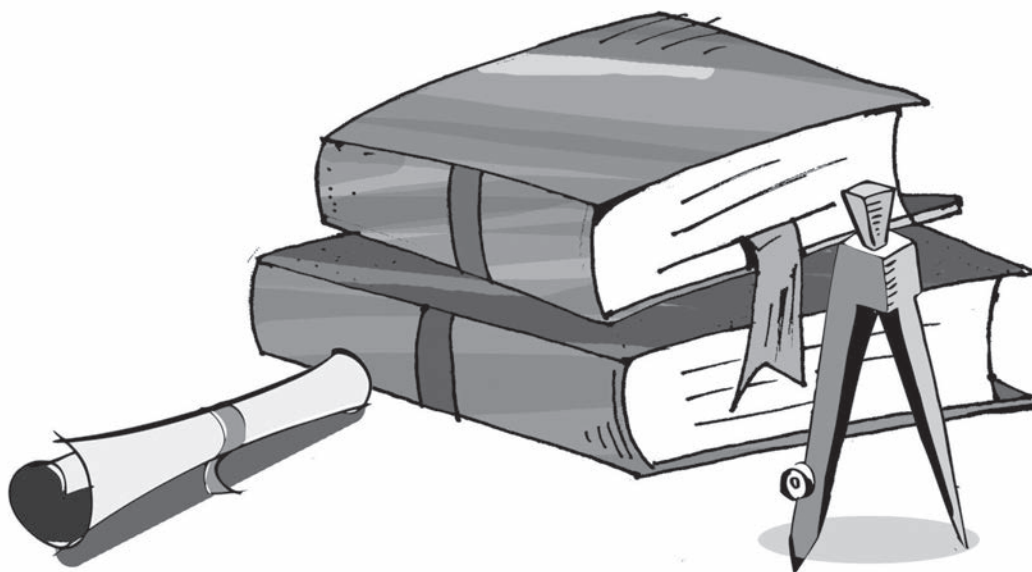
Visualizando a trajetória da formação dos professores para EPT, percebemos que não houve uma proposta realmente consistente em relação à formação humanista, crítica, desses professores. Ainda permanece o aspecto do profissional técnico em sala de aula, evidente desde o início desse ensino nas Escolas de Aprendizizes e Artífices, com os “mestres professores”, até nossos dias, com o “profissional técnico professor”. Embora nos últimos anos as discussões a esse respeito tenham se intensificado, não se evidenciaram ainda políticas públicas incisivas e contínuas no sentido da oferta, para esse professor,

de licenciaturas com formação pedagógica crítica reflexiva, possibilitando-lhe ter uma visão mais ampla do que tem a oferecer a seus alunos.

NOTAS

- ¹ BRASIL. Leis, decretos. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica: legislação básica**. 6. ed. Brasília, 2005. p. 25-26. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla03.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2010>.
- ² Id. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências. **Documenta**, Brasília, n. 537, p. 224-226, jul. 2006. Publicado no DOU de 14 jul. 2006, p. 7, Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em: 8 ago. 2010.
- ³ BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base-Proeja**. Brasília, 2006. p. 43. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=327:documento-base-&catid=38:documentos&Itemid=59>. Acesso em: 10 ago. 2010.
- ⁴ Id. *Ibid.*, p. 24.
- ⁵ Id. *Ibid.*, p. 20.
- ⁶ Id. *Ibid.*, p. 24.
- ⁷ Id. *Ibid.*, p. 24.
- ⁸ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2010.
- ⁹ Id. *Ibid.*
- ¹⁰ RAMOS, M. N. **A EPT pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. Campinas: Educ. Soc., v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em: <www.epsjv.fiocruz.br/vol.2005/boletim_bibliografico/textoscompletos/EPT.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2009. p. 114.
- ¹¹ Id. *Ibid.*, p. 122.
- ¹² BRASIL. Ministério da Educação. Op. cit., 2006.
- ¹³ MACHADO, L. **Diferenciais inovadores na formação de professores para educação profissional**. 2005. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/SEMANAPEDAGOGICA/17_Diferenciais-Inovadores-na-Formacao-de-Professores-para-EP>. Acesso em: 2 jun. 2010.
- ¹⁴ FURTADO, E. D. P.; LIMA, K. R. R. EJA, trabalho e educação na formação profissional: possibilidades e limites. Porto Alegre: **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, p. 200, 2010.
- ¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Op. cit., 2006. p. 7.

- ¹⁶ SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ¹⁷ Id. Op. cit., 2000.
- ¹⁸ PETEROSS, H. G. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.
- ¹⁹ Id. Ibid., p. 70.
- ²⁰ BRASIL. Leis, decretos. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Coleção de Leis do Brasil**, de 31 dez. 1942. v.3, p. 20, c.1. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/#>>. Acesso em: 2 jun. 2010.
- ²¹ PETEROSS, H. G. Op. cit., 1994. p. 72.
- ²² BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, republicada em 16 dez. 2003. v. 2. p. 2, c.3 Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: 6 jun. 2010.
- ²³ Id. Ibid., p. 11.
- ²⁴ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer 12, de 1º de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a formação de professores do ensino médio. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 65, p. 36-43, jan./fev. 1967.
- ²⁵ PETEROSS, H. G. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.
- ²⁶ Id. Ibid., p. 74.
- ²⁷ BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, p. 010369, 29 nov. 1968. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/#>>. Acesso em: 8 jun. 2010.
- ²⁸ PETEROSS, H. G. Op. cit., 1994. p. 76.
- ²⁹ BRASIL. Leis, decretos. Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, p. 1.409, 11 fev. 1969. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/#>>. Acesso em: 8 jun. 2010.
- ³⁰ BRASIL. Leis, decretos. Decreto-Lei nº 665, de 2 de julho de 1969. Altera o artigo 8º da Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que prove sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, p. 5.593, 3 jul. 1969, Seção 1. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/#>>. Acesso em: 8 ago. 2010.
- ³¹ BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 6.377, 12 ago. 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaAvancada.action>>. Acesso em: 1 out. 2008.
- ³² PETEROSS, H. G. Op. cit., 1994. p. 81.
- ³³ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 432, de 19 de junho de 1971. Fixa normas para cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas do ensino médio. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 128, p. 193-197, jul. 1971.
- ³⁴ BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Op. cit.
- ³⁵ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 3, de 25 de fevereiro de 1977. Dispõe que a graduação de professores para a parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau far-se-á em curso de licenciatura plena ministrado por estabelecimentos de ensino superior. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/anexo.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Ffinep%2Fprolei%2FAnexo%2F-2748184364143993471>>. Acesso em: 8 ago. 2010.
- ³⁶ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Portaria nº 396, de 28 de junho de 1977. Dispõe que os cursos de licenciatura plena para graduação de professores da parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau, de que trata a Resolução nº 3/77-CFE, serão ministrados por estabelecimentos de ensino superior que mantenham curso reconhecido de licenciatura. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 201, p. 305-307, ago. 1977.
- ³⁷ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 3, de 25 de fevereiro de 1977. Op. cit., p. 9.
- ³⁸ Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional, e surgiu em 1969 vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de contribuir para a preparação, o aperfeiçoamento e a



atualização dos recursos humanos que atuam na área de formação profissional.

- ³⁹ BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, Seção I, 23 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto integral da lei de diretrizes e bases da educação nacional.
- ⁴⁰ BRASIL. Leis, decretos. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 135, n. 74, p. 7.760-7.761, 18 abr. 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 30 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- ⁴¹ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE nº 2/97, de 7 de julho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de professores para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, Médio e da EPT em nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_resol02_26junho_1997.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2010.
- ⁴² Id. *Ibid.*, p. 1.
- ⁴³ Id. *Ibid.*, p. 1.
- ⁴⁴ BRASIL. Leis, decretos. 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, Seção 1, 30 dez. 2008. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/#>>. Acesso em: 10 jun. 2010.
- ⁴⁵ PACHECO, E. **Setec/MEC: bases para uma Política Nacional de EPT (2008)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf>. Acesso em: 26 maio 2010.
- ⁴⁶ BRASIL. Leis, decretos. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica: legislação básica**. 6. ed. 2005. p. 5-7. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 26 jun. 2010.
- ⁴⁷ PACHECO, E. **Setec/MEC: bases para uma Política Nacional de EPT (2008)**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf>. Acesso em: 26 maio 2010. p. 7.
- ⁴⁸ PEREIRA, A. C. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf>. Acesso em: 26 maio 2010.

ABSTRACT

Sônia de Fátima Rodrigues Santos; Eliane Dayse Pontes Furtado.
The Vocational Education teacher: challenges in pedagogical practices.

This paper presents a study on the pedagogical practices and training trajectory of teachers working in vocational and technological education (VTE) within the scope of PROEJA. It is an element of the theoretical backdrop that anchors our doctorate dissertation, carried out in the Universidade Federal do Ceará. We intend to analyze the historical context in which PROEJA was established, its' goals and methodological challenges, and also identify the main reasons for the methodological challenges encountered by teachers in the course of their pedagogical practices in PROEJA, in the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

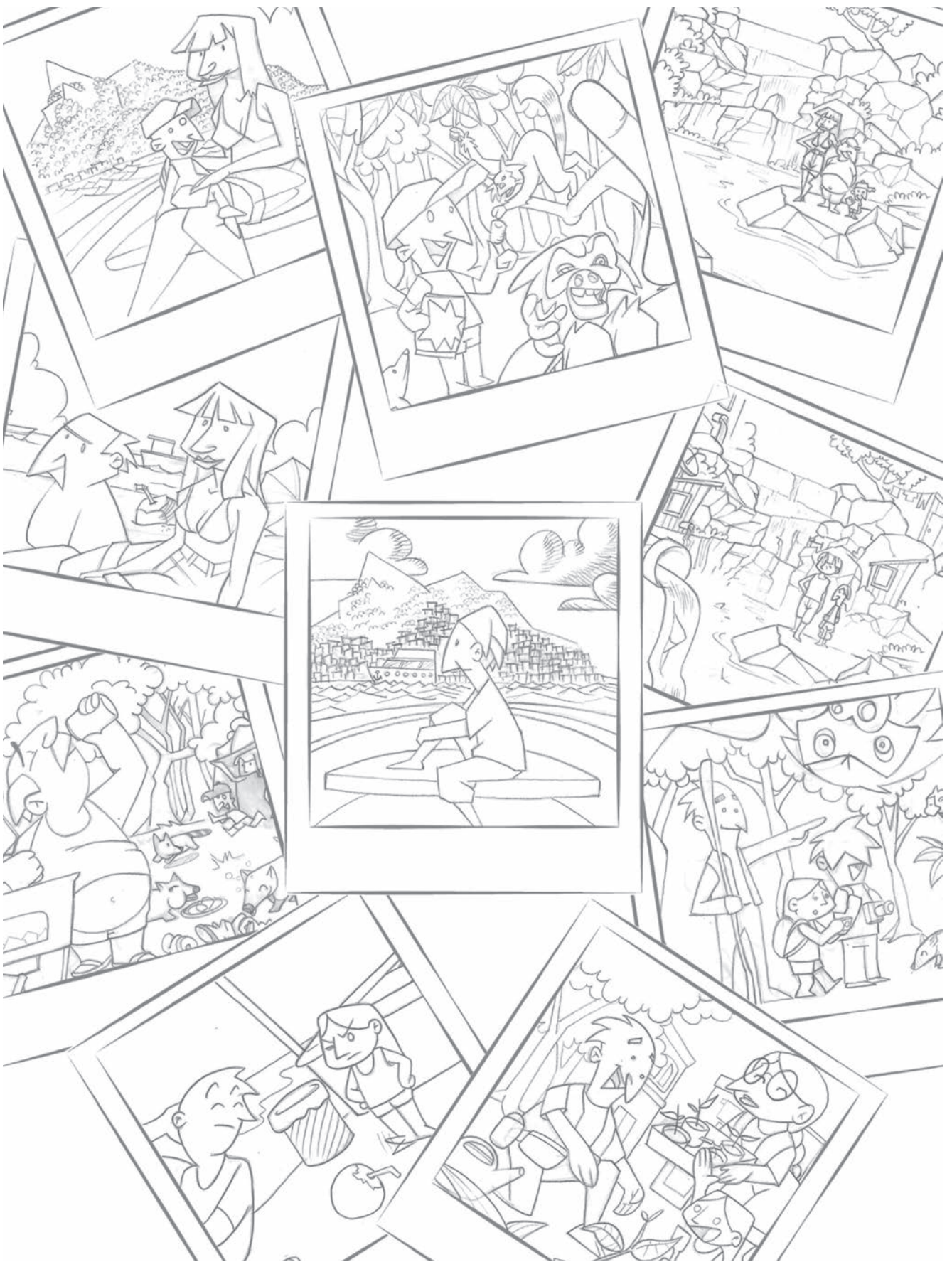
Keywords: *Proeja; Teacher education; Pedagogical practices.*

RESUMEN

Sônia de Fátima Rodrigues Santos; Eliane Dayse Pontes Furtado.
El profesor de la educación profesional: desafíos en las prácticas pedagógicas

El artículo presenta estudios sobre las prácticas pedagógicas y la trayectoria de formación de los profesores de la educación profesional y tecnológica (EPT) en el ámbito del Proeja. El texto presenta una parte del marco teórico del trabajo de tesis de doctorado en Educación que desarrollamos en la Universidad Federal de Ceará. Nuestro objetivo es analizar el contexto histórico en el que fue implantado el Proeja, sus objetivos y los desafíos metodológicos, además de identificar las principales causas de las dificultades metodológicas presentadas por los profesores en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en los cursos del Proeja del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Pará (IFPA).

Palabras-clave: *Proeja; Formación de Profesores; Prácticas Pedagógicas.*



EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO EM TURISMO: CONCEITOS E CUIDADOS

Márcia Leitão*
Nely Wyse**

Resumo

O presente artigo analisa a educação profissional para o turismo a partir da perspectiva da profissionalização sustentável. Reconhecendo o turismo como fenômeno característico da sociedade pós-industrial, as autoras discutem os marcos regulatórios da educação superior e o papel da educação profissional na construção, no Brasil, de um turismo ético voltado à sustentabilidade e à inovação.

Palavras-chave: Educação Profissional; Turismo; Profissionalização; Deontologia no Turismo.

INTRODUÇÃO

O turismo pode ser apresentado como um fenômeno exemplar da era pós-industrial. Iniciada na década de 1990, essa era se caracteriza, economicamente, pela diminuição do número de postos de trabalho na indústria e pelo crescimento do setor de serviços. Também chamada de “sociedade do espetáculo” por Guy Debord (2002),¹ a sociedade pós-industrial ou pós-moderna tem nos meios de comunicação o poder de estabelecer para o mundo globalizado um padrão de realidade que pode ser imaginária ou virtual, mas que dilui, homogeneiza e contamina as realidades e percepções locais.

A “sociedade do ócio” ou do “espetáculo” apresenta, também, uma variável sem precedente histórico: a predominância do tempo livre² para a maioria das pessoas, que permite o consumo do lazer e do entretenimento nas suas diferentes formas, sendo o turismo sua forma por excelência.

No mundo do trabalho da economia pós-industrial, a novidade é o poder do cérebro para suplantar o poder dos músculos. É a sociedade do conhecimento significando a predominância

das ideias sobre o uso da mão de obra. A maioria das atividades no turismo é operacional, os profissionais exercem funções de atendimento direto ao cliente, geralmente definidos por padrões estabelecidos pelo empregador.

Por abranger diferentes subáreas, como alimento e bebidas, viagens, entretenimento, lazer, hospedagem, transporte, recreação, esporte, além de outras atividades do ramo de serviços, o turismo é considerado um objeto de estudo multissetorial e matéria interdisciplinar da geografia, economia, sociologia e antropologia, tendo como característica dominante o vínculo com o mercado de trabalho.

Segundo John Tribe (2003), turismo é “a soma dos fenômenos e relações originadas a partir da interação de regiões geradoras e hospedeiras de turistas, fornecedores empresariais, economias, governos, comunidades e ambientes”.³ Dessa forma, turismo é tanto aquela parte do mundo externo, em que as pessoas se ocupam em ser turistas, quanto aquela outra, afetada pela atividade; é, por assim dizer, um fenômeno abrangente, desordenado, complexo, multifacetado e dinâmico, sendo inerentes ao fenômeno turístico questões éticas, ambientais, estéticas e culturais.

TURISMO E SOCIEDADE

Na visão de Krippendorff (2000),⁴ na sociedade contemporânea, as pessoas veem o turismo como opção de fuga da realidade do mundo do trabalho, de sua residência e de sua realidade. A fuga é para relaxar física e psicologicamente; desligar-se das dependências sociais; libertar-se do cotidiano; viver com liberdade;

* Bacharel em Comunicação Social e pós-graduada pelo Programa Observatório de Inovação do Turismo – OIT/Neath/ FGV-/RJ; jornalista e assessora técnica de Relações Institucionais do Senac – Departamento Nacional. E-mail: marcialeitao@senac.br

** Mestre em filosofia política pela UFRJ; membro do Conselho de Turismo da Confederação Nacional do Comércio; professora do MBA em Turismo da FGV-RJ; assessora técnica da Coordenadoria Pedagógica do Eixo Tecnológico de Turismo e Lazer do Senac – Departamento Nacional. E-mail: nelynyse@senac.br

Recebido para publicação em: 29.10.2010.

e ter mais felicidade. Tem-se, aqui, uma variável sociológica relevante para as considerações sobre o turismo e seu ensino.

A tese de Dejours (1996)³ sobre o mundo do trabalho afirma que o sofrimento no trabalho é importante para que o trabalhador participe do sistema produtivo. Os argumentos que sustentam a sua tese revelam que o trabalhador perde a esperança de melhorar de vida e fazer carreira. Sua relação com o trabalho vai perdendo o sentido devido à não correspondência entre seus esforços e suas expectativas de felicidade, ao medo de não ser reconhecido como competente, ou ainda devido à degradação das relações de trabalho e às arbitrariedades das decisões. Como sofrimento sistemático, esses medos e frustrações acabam desestabilizando a identidade pessoal e profissional do trabalhador, e o trabalho torna-se fonte de infelicidade e alienação. Esse desconforto, essa alienação fortalece a cultura *carpe diem* (“aproveite o momento”) que irá marcar, muitas vezes, a relação entre o homem produtivo e o turismo.

Esse contexto de fuga do sofrimento exigirá do turismo um ambiente próprio, a construção de infraestrutura básica nas cidades e comunidades turísticas; demandará equipamentos como hotéis, restaurantes e parques temáticos. Constrói-se uma realidade sedutora paralela para que o indivíduo tenha alternativa ao trabalho e à vida doméstica. Enfim, uma realidade artificial – criada pelo homem – para atender às necessidades artificiais do homem da era pós-industrial.

A sociedade do ócio constrói produtos para serem consumidos pelos “ociosos”. Mundo globalizado, sem fronteiras, sem ideologias, sem verdades, é terreno ideal para produzir a insatisfação com a vida de modo geral e com a sua vida em particular. As duas escapatórias mais utilizadas e aceitas socialmente são os “mundos alternativos” criados pelo turismo – destinos exóticos, étnicos, natureza e culturas diferentes – e as experiências epifânicas exibidas pelos meios de comunicação nos modelos de *reality shows*, na televisão, e Orkut e *Second Life*, na Internet.

Sociedade pós-industrial, do ócio, do consumo, do espetáculo ou pós-modernidade tem como determinante a representação, a aparência, a imagem produzida. O ser é substituído pelo ter; a verdade é substituída pela representação; a ética, pela estética; o bem, pelo consumo; a justiça, pelo direito; o intelecto, pelos sentidos. Enfim, é o mundo da experimentação tão desejado pelos turistas.

O turista é um *voyeur* por definição. Olha de modo curioso a realidade de vida alheia, quer experimentar a cultura e a vida dos

outros, quer acesso à mesma fonte de satisfação do artesão ou do passista da escola de samba, delicia-se com caipirinha e feijoada, expõe-se ao sol da praia de modo intenso como se a vida fosse acabar logo depois. Sua viagem é experimentar a vida dos outros. Mas, dessa experimentação, que começa vazia, podem nascer novos padrões de tolerância, respeito à diversidade, consciência crítica.

Assim, é preciso estar preparado para entender as entrelinhas da relação turista–comunidade local, turista–Estado, turista–trabalhador. Da consistência dessas relações é que nascerá um mercado de trabalho diferenciado, não meramente baseado nas relações comerciais, mas voltado para uma nova forma de viver juntos e uma nova forma de “profissionalização” para o turismo.

POR UMA PROFISSIONALIZAÇÃO SUSTENTÁVEL

Embates políticos e técnicos despontam aqui e ali sobre a profissionalização do setor turismo, sem que efetivamente haja, entre os vários interlocutores, clareza sobre o que é profissionalização, quais os seus compromissos, seus pressupostos e, portanto, sua aplicabilidade no turismo. Mas,

antes de analisar as características fundamentais da educação profissional para o turismo, importa refletir um pouco sobre profissão e profissionalismo.

A etimologia da palavra “profissão”

A palavra “profissão” vem do latim “*professio*”, que tem a mesma origem do verbo “professar”, ou seja, declarar publicamente algo. Assim, profissão requer compromisso público, um compromisso diante da sociedade em defesa de uma prática ou de uma forma de conduta. A ideia da “profissão” veio substituir o conceito de ofício, que, nas Idades Antiga e Média, misturou arte com técnica, em que o *modus faciendi* determinava também um *modus vivendi*. Tínhamos, então, os ofícios profissionais de ferreiro, de sapateiro, de artesão, entre outros. Cada ofício detinha um conhecimento próprio que lhe dava identidade pública junto a seus pares e o diferenciava de outros.

A chegada da manufatura e posteriormente da industrialização trouxe a fragmentação do trabalho e, de certa maneira, a “desprofissionalização” do trabalhador. A fragmentação dos processos de trabalho, que caracterizaria o padrão de acumulação de capital nos séculos XIX e XX, gerou também a fragmentação do fazer, do saber e do ser. Sob a égide do capital e do mercado,

o termo “profissão” virou sinônimo do domínio de um conjunto de técnicas e de habilidades de trabalho, esquecendo-se, no entanto, seu compromisso público.

A sociologia das profissões nos aponta dois atributos essenciais para se definir uma atividade humana como atividade profissional: 1. a existência de um corpo específico de conhecimento de acesso restrito, fechado e controlado pelos seus praticantes; e 2. a orientação para um modelo de serviço ou prática, que, de certa maneira, assegure a esses profissionais uma reserva de mercado.

Tais atributos se justificam, especialmente, na nova faceta de desenvolvimento do capitalismo. O capitalismo industrial e nacional dos séculos passados hoje se transfigura em capitalismo financeiro e transnacional, modificando as economias e as sociedades. O francês Jean-Luc Melenchon (2002) lembra que:

Hoje, como nas etapas anteriores de sua história, o desenvolvimento do capitalismo se estabelece a partir do alargamento de seus mercados. Em um mundo onde uma parte da humanidade cresce incessantemente, contribuindo com a produção, mas excluída da possibilidade do consumo, o capitalismo se desenvolve principalmente mediante a mercantilização dos novos setores da atividade humana.⁶

Na nova era do capitalismo, o conhecimento passou a ser instrumento de poder, e a evolução tecnológica mitificou a qualificação do trabalhador a partir de um conceito de evolução profissional, sem, contudo, reforçar seu papel de integração social. Essa realidade do capitalismo presente gera uma esquizofrenia no tocante à profissionalização: ao mesmo tempo em que se busca evolução profissional continuada para atender às demandas de um mercado em franca transformação, estabelecem-se regulamentações e protocolos para o exercício de atividades profissionais calcados em modelos transnacionais, nos quais é preciso atender a uma lógica mercantilista, que, por sua vez, contradiz a ideia de livre mercado. O corporativismo e a reserva de mercado são os frutos do mesmo capitalismo que prega a livre concorrência e o liberalismo.

As raízes teóricas da “profissão” e dos “profissionais”, no entanto, se perderam cooptadas pela lógica do mercado da sociedade pós-industrial, e hoje a “profissionalização”, além de reduzida ao sinônimo de ensino formal de uma atividade técnica, tornou-se também um processo de mero atendimento burocrático à regulamentação de proteção ao exercício de uma atividade produtiva.

Por meio da criação de protocolos formais de exercício profissional, pretende-se assegurar a identidade comum aos seus praticantes; porém, a base cognitiva formada a partir da interação entre os pares e a sociedade, a cultura, o processo continuado de transformação dessa base cognitiva profissional e a aprendizagem tecnológica perderam lugar para as normas ditadas por órgãos reguladores, muitas vezes exógenos à própria profissão.

[...] educar para competitividade, educar para o mercado, educar para incorporar o Brasil no contexto da globalização. Tal visão restrita acabou por deixar de lado muitos dos valores que anteriormente vinha informando o fazer educacional: educar para a cidadania, educar para a participação política, educar para construir cultura, educar para a vida em geral. (HADDAD, 1999)⁷

Na contramão da ideia corrente do “saber que atende ao mercado”, nasce um novo conceito: o da *profissionalização sustentável*, que pretende responder ao “duplo imperativo do progresso”, segundo Melenchon (2002): o acompanhamento da rápida evolução tecnológica e a garantia social para o trabalhador.⁸

O desenvolvimento econômico ou tecnológico de um setor não pode ser justificativa para o aumento da exclusão social, da precarização do emprego ou da vulnerabilidade do indivíduo, seja esta de ordem econômica, cultural, tecnológica ou científica. Uma profissionalização sustentável baseia-se em uma educação articulada que transite entre a formação geral e a específica, entre a formação política e a técnica, entre a cultura e o trabalho, entre a criatividade e a responsabilidade.

A FRAGMENTAÇÃO DO SABER E O PAPEL DO EDUCADOR

Parece-nos oportuno entender melhor as rupturas epistemológicas ocorridas nos últimos quatro séculos que levaram à fragmentação do saber em disciplinas e a modelos pedagógicos diferenciados. Até a chegada do racionalismo no século XVII, a epistemologia tradicional era multidimensional. Os conhecimentos relativos à tradição, à religião, à filosofia e às ciências se misturavam, e era difícil separar as “coisas do Homem” das “coisas de Deus” e/ou das “coisas da Natureza”.

Com a epistemologia racionalista, surgiu a ciência moderna, e com ela rompeu-se o diálogo entre os saberes. Análises e metodologias científicas geraram a “disciplinarização” do conhecimento. Uma nova hierarquia reorganizou os saberes e, no século XIX, as ciências passaram a ser categorizadas como: fundamentais (matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia); descritivas (zoologia, mineralogia, botânica, psicologia); e aplicadas (engenharia, agricultura, educação). Essa cisão, a par da complexidade e da dinâmica do mundo do conhecimento, impulsionou o aparecimento também da hiperespecialização.

Sommerman (2006) apud Silva (2006)⁹ afirma que, no século XX, há a emergência da reorganização dos saberes não apenas na retomada da circularidade, mas no estabelecimento de um

Com a epistemologia racionalista, surgiu a ciência moderna, e com ela rompeu-se o diálogo entre os saberes. Análises e metodologias científicas geraram a “disciplinarização” do conhecimento.

novo diálogo entre eles. A pesquisa acadêmica passa, então, a se limitar a diferentes níveis de cooperação entre as disciplinas, florescendo, assim, expressões do tipo: multi- ou pluridisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

A questão dos prefixos vai muito além da diversidade neles subtendida. Sommerman cita outros autores para assim explicar os conceitos:

- **Multidisciplinar** – como o nível de pesquisa em que se buscam informação e ajuda em várias disciplinas para a solução de um problema;
- **Interdisciplinar** – como o nível de associação entre as disciplinas em que a cooperação gera intercâmbios reais e enriquecimentos mútuos;
- **Transdisciplinar** – como o nível superior de integração em que a interação entre as disciplinas leva à construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre elas.

NOVOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

A partir desse novo paradigma da profissionalização pelo qual a educação profissional se alicerça em uma nova organização dos saberes, mais articulada e contextualizada, mudaram também as práticas pedagógicas, os processos de avaliação do aluno e a base do conhecimento do próprio professor.

Nesse novo cenário, emerge, na educação profissional e na educação superior, uma nova pedagogia, em que a interdisciplinaridade (associação entre as disciplinas a partir da cooperação, geradora de intercâmbios reais e enriquecimentos mútuos) e a transdisciplinaridade (a interação entre as disciplinas levando à construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas) ganham importância. No caso específico do turismo, a partir do estudo sobre as potencialidades turísticas para o Brasil em face da Copa do Mundo de 2014, a interdisciplinaridade permite-nos, por exemplo, trabalhar simultaneamente conteúdos que envolvam a economia turística, a filosofia, a geografia mundial, o meio ambiente, o planejamento estratégico e a gestão da oferta turística, relações públicas e até mesmo estatística e matemática financeira.

Por outro lado, na visão transdisciplinar, o coletivo é sempre muito mais do que a mera soma das partes. Sob a ótica transdisciplinar, faz-se mais do que somar disciplinas ou especialidades; ao torná-las comunicantes, apropriam-se métodos, misturam-se ideias e, assim, se constrói o novo. Mas é preciso esclarecer que o que se gera com a transdisciplinaridade não é uma nova disciplina e, sim, conhecimentos de múltiplas naturezas.

Entretanto, é preciso cuidado no desenvolvimento de projetos pedagógicos calcados no ensino em competências. É preciso escapar da cilada da tecnocracia, do utilitarismo e do enfoque acentuado na eficiência e nos resultados, tão característicos da visão neoliberal das economias globalizadas. É necessário se fixar, assim, no conceito e nos princípios da profissionalização sustentável, já descritos. Para tanto, é essencial que o docente

tenha bem claro o que são competências, para desenvolvê-las e avaliá-las corretamente.

Competências referem-se a conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao desempenho eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Competência não é apenas a habilidade para cumprir uma tarefa. Seu sentido é mais abrangente e pode abrigar várias tarefas, além de aspectos cognitivos e comportamentais. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999)¹⁰

Assim, agir de forma ética no trabalho é uma competência, da mesma forma que saber operar um computador ou falar inglês fluentemente. O grande problema, na verdade, está na agilidade com que o grupo dessas competências exigidas pelo mundo do trabalho se modifica. Segundo o filósofo Pierre Levy (2004), “[...] trabalhar equivale cada vez mais a aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos”.¹¹



na visão transdisciplinar, o coletivo é sempre muito mais do que a mera soma das partes. Sob a ótica transdisciplinar, faz-se mais do que somar disciplinas ou especialidades; ao torná-las comunicantes, apropriam-se métodos, misturam-se ideias e, assim, se constrói o novo.

Atento a essas novas demandas e aos novos paradigmas da educação e do mundo do trabalho, o sistema educacional brasileiro procurou se adaptar a essa nova realidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterada pela Lei Federal nº 11.741, de 16 de julho de 2008¹²) dividiu a educação regular em educação básica (que compreende os Ensinos Fundamental e Médio) e educação superior. Para a educação profissional, a LDB e sua regulamentação (Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004; Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, art. 39) estabeleceram três modalidades: formação inicial e continuada ou qualificação profissional; educação profissional técnica de

nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.¹³

Nessas regulamentações, definiram-se diretrizes curriculares nacionais que buscavam uma maior articulação entre os saberes da educação regular e os saberes demandados pelo mundo do trabalho. Na construção dos currículos para a profissionalização, ganhou destaque o desenvolvimento de competências para a “laboralidade”, ou seja, para a garantia da condição de manutenção do indivíduo em atividade produtora e geradora de renda a partir de contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis, que assegurassem mobilidade ocupacional e social ao indivíduo trabalhador.

No caso específico do turismo, além de garantir essa “laboralidade” e a interdisciplinaridade, o processo educativo e de profissionalização precisou atender, também, para a contextualização das bases tecnológicas que determinam a organização curricular dos cursos de formação e os perfis profissionais do setor.

A educação para turismo ganhou, dessa forma, a responsabilidade de identificar e dar a necessária fundamentação dos princípios científicos à atividade econômica, atribuindo-lhe consistência na análise, na investigação e na pesquisa feitas no e para o setor. Nesse tocante, a educação tecnológica, a graduação, a pós-graduação (a educação superior em geral) tiveram de sofrer uma adaptação especial para atender às especificidades do turismo.

A educação superior e a profissionalização do turismo no Brasil

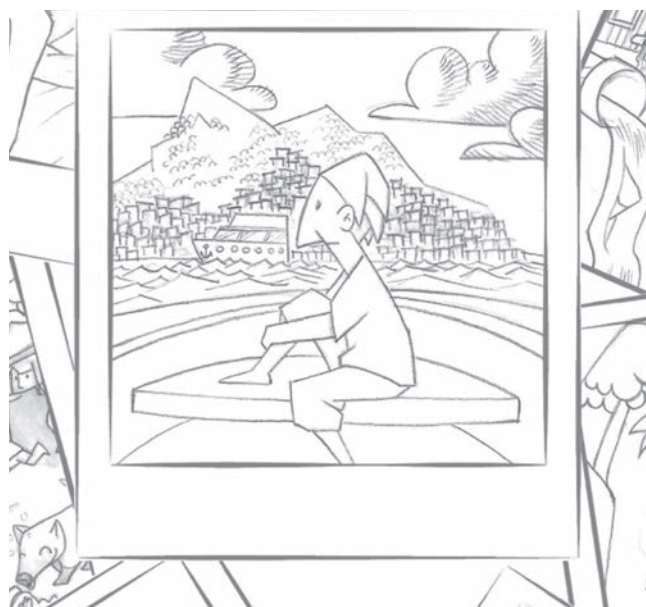
Os primeiros cursos de bacharelado em turismo no Brasil datam do início dos anos 1970. Até 1975, apenas cinco capitais ofereciam cursos de nível superior em turismo (São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife e Brasília). Somente em 1979 o bacharelado em turismo foi oficialmente reconhecido pelo MEC, pela Portaria nº 1.191,¹⁴ e, apesar do reconhecimento federal, a profissão de bacharel em turismo ainda não está regulamentada no país. Um projeto de lei nesse sentido foi aprovado recentemente na Câmara Federal (setembro de 2009).¹⁵

Atualmente, os cursos de educação superior em turismo são regidos pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/MEC nº 13, de 24 de novembro de 2006, que estabelece em seu artigo 3º:

O curso de graduação em Turismo deve ensinar, como perfil desejado do graduando, capacitado e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e culturais, relacionadas com o mercado turístico, sua expansão e seu gerenciamento, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação profissional.¹⁶

A resolução define ainda os parâmetros da organização curricular desses cursos, dividindo-os em três grupos:

I – Conteúdos básicos: estudos relacionados com os aspectos sociológicos, antropológicos, históricos, filosóficos, geográficos,



ficos, culturais e artísticos, que conformam as sociedades e suas diferentes culturas;

II – Conteúdos específicos: estudos relacionados com a Teoria Geral do Turismo, Teoria da Informação e da Comunicação, estabelecendo ainda as relações do turismo com a administração, o direito, a economia, a estatística e a contabilidade, além do domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira;

III – Conteúdos teórico-práticos: estudos localizados nos respectivos espaços de fluxo turístico, compreendendo visitas técnicas, inventário turístico, laboratórios de aprendizagem e de estágios.¹⁷

Recorrendo mais uma vez aos conceitos da sociologia das profissões, como se pode notar pela mencionada Resolução CNE nº 13,¹⁸ o turismo constitui um núcleo de conhecimento interdisciplinar, uma vez que se apoia em uma formação generalista, abrangendo conhecimentos típicos das ciências humanas, sociais, políticas e econômicas, sem, contudo, deixar de lado saberes específicos, como a construção de inventários de oferta turística, agenciamento e administração de fluxos turísticos.

Tecnólogo: novos caminhos para quem quer formação superior em turismo

Até bem pouco tempo, cursos superiores de tecnologia, os chamados “cursos de tecnólogos”, eram vistos como cursos “inferiores”. De menor duração dos que os cursos de bacharelado, esses cursos eram pouco valorizados e interpretados por muitos como um “alento” para quem havia sido excluído do sistema de educação superior. Hoje, porém, esses cursos ganharam um novo *status* e, além de ganhar credibilidade, estão se mostrando uma importante alternativa para quem quer flexibilidade e crescimento profissional. Para se ter uma ideia, segundo dados do MEC divulgados na *Revista Ensino Superior* da Editora Segmento,

os cursos de tecnólogos em oferta no país cresceram quase 97% no período de 2004 a 2006.¹⁹

Importa ressaltar que o curso de tecnólogo não é minibacharelado ou um bacharelado compacto, com duração menor devido ao corte de disciplinas generalistas. Na verdade, a formação de tecnólogo refere-se à realização de curso superior com foco na tecnologia e, portanto, com uma prática pedagógica bastante diferenciada. O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, organizado pelo MEC e desenvolvido com base no disposto no artigo 81 da LDB, no artigo 14 da Resolução CNE nº 3/2002 e no artigo 44 do Decreto nº 5.773/2006, define os cursos de tecnólogos como:

[...] curso de graduação, que abrange métodos e teorias orientadas a investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos com foco nas aplicações dos conhecimentos a processos, produtos e serviços. Desenvolve competências profissionais, fundamentadas na ciência, na tecnologia, na cultura e na ética, com vistas ao desempenho profissional responsável, consciente, criativo e crítico. Como todo curso de nível superior, o curso dessa natureza é aberto a candidatos que tenham concluído o ensino médio, ou equivalente, e que tenham sido classificados em processo seletivo. Os graduados nos CST [Cursos Superiores de Tecnologia] denominam-se tecnólogos e são profissionais de nível superior com formação para a produção e a inovação científico-tecnológica e para a gestão de processos de produção de bens e serviços. (MEC, 2008)²⁰

No caso específico do turismo, os cursos superiores de tecnologia se concentram no eixo tecnológico denominado *Hospitalidade e Lazer*, que estabelece a oferta dos cursos de: Tecnologia em Eventos, Tecnologia em Gastronomia, Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer, Tecnologia de Gestão de Turismo e Tecnologia em Hotelaria, todos com duração de 1.600 horas.

A base do conhecimento de cursos dessa natureza está nos processos tecnológicos de planejamento, organização, operação e avaliação de produtos e serviços inerentes à hospitalidade e ao lazer. Mas é preciso lembrar que o conhecimento tecnológico não se limita a saberes relacionados a sistemas físicos ou processos de produção, mas envolve, também, procedimentos e rotinas de trabalho, bem como a cultura da organização e da atividade econômica.

Em outras palavras, a aprendizagem de base tecnológica envolve conhecimentos integrados ao contexto das relações humanas em diferentes espaços geográficos e dimensões so-

cioculturais, econômicas e ambientais. Nos cursos superiores de tecnologia centrados no setor turismo, a pesquisa, a disseminação e a consolidação da cultura, da *ética*, das relações interpessoais, do domínio de línguas estrangeiras, da prospecção mercadológica, do *marketing* e da coordenação de equipes são competências fundamentais a serem desenvolvidas.

É interessante notar, ainda, que a legislação brasileira atinente aos chamados “eixos tecnológicos” não reconhece o “turismo” como a matriz tecnológica geradora das bases tecnológicas ordenadoras dos currículos, mas, sim, “hospitalidade e lazer”. A ideia central foi desvincular o processo educativo da tecnicidade do “simples fazer”, agrupando as práxis sob o ponto de vista das tecnologias, sejam estas simbólicas, organizacionais e/ou físicas. Todavia, a academia necessita refletir melhor sobre esse tema, de modo a não perder bases científicas e importantes campos de interação produtiva do fenômeno turístico que alicerçam hoje o turismo como núcleo de conhecimento.

Aprendizagem tecnológica e inovação

Entende-se por aprendizagem tecnológica o *processo* que permite ao indivíduo acumular capacidade tecnológica ao longo do tempo. O que chamamos de “capacidade tecnológica”, por sua vez, se refere ao domínio de: 1. sistemas técnicos físicos (equipamentos, maquinários, ferramentas); 2. conhecimento tácito e qualificação (habilidades, aptidões); 3. sistemas organizacionais (conhecimento de rotinas, procedimentos, normas e cultura); e 4. produtos ou serviços.

Assim, a capacidade tecnológica é intrínseca ao contexto da empresa, do ramo, da região ou do país onde é desenvolvida (PENROSE, 1959; DOSI, 1988a; DOSI, 1988b apud FIGUEIREDO, 2004).²¹ Não se desenvolve capacidade tecnológica dissociada do meio em que essa tecnologia se alicerça. Segundo Paulo Figueiredo (2004),²² uma das causas de resultados pífios, em termos de desempenho inovador e/ou técnico-econômico da tecnologia importada para a empresa receptora, é a “compra” de tecnologia limitada aos sistemas

físicos e técnicos. Em outras palavras, compra-se a solução sem antes avaliar se o contexto em que o problema se dá é o mesmo daquele ambiente que a originou.

Assim também ocorre na aprendizagem tecnológica, ou melhor, no processo de acumulação e transferência de capacidade



o curso de tecnólogo não é minibacharelado ou um bacharelado compacto, com duração menor devido ao corte de disciplinas generalistas. Na verdade, a formação de tecnólogo refere-se à realização de curso superior com foco na tecnologia e, portanto, com uma prática pedagógica bastante diferenciada.



tecnológica. Não se pode fixar a transferência de saberes apenas em sistemas físicos ou nos produtos ou serviços finais. O domínio da tecnologia precisa estar atrelado ao esforço para assimilá-la, adaptá-la e/ou recriá-la. É preciso levar o novo profissional a pensar além da tecnologia vigente. Quem enxerga além conhece verdadeiramente os limites da práxis tecnológica.

Ao se prepararem profissionais segundo eixos tecnológicos, é possível atentar para as diferenças entre o domínio de *capacidades ditas rotineiras*, isto é, capacidades para *usar* ou *operar* certa tecnologia, e o domínio das *capacitações inovadoras*, responsáveis por adaptar e/ou desenvolver novos processos de produção, sistemas organizacionais, produtos, equipamentos e projetos de engenharia, isto é, capacidades para gerar e gerir a inovação tecnológica.

Essa vocação “para criar”, “para inovar” depende, no entanto, de um perfeito entendimento do contexto em que a matriz tecnológica se insere. Projetos pedagógicos consistentes, calcados em matrizes de competências e em politecnia, necessitam de uma validação empírica e não devem cair na esparrela de que, para “romper com o modelo de educação profissional centrado no *simples fazer*”, é preciso construir um fosso entre a educação e o setor produtivo.

Vale ressaltar que a crítica à concepção tecnicista da educação profissional já foi superada há pelo menos duas décadas. O que se discute hoje é a necessidade de adoção de um modelo educacional catalisador da inovação, capaz de preparar indivíduos profissionais para a crescente complexidade tecnológica, cômicos de suas responsabilidades técnicas e sociais, e focados no aprimoramento e na aprendizagem continuada.

Berger Filho (1999) sintetiza muito bem essa proximidade entre escola e mundo do trabalho:

Como fazer educação profissional sem os profissionais? A parceria entre a escola e o mundo do trabalho é uma necessidade para a concretização desta concepção de educação profissional. Equipes conjuntas da escola e da área de produção devem estar permanentemente laborando para construir um processo de trabalho pedagógico que crie condições de qualidade na formação, sem que isso signifique uma anulação da diferenciação de papéis entre os atores das duas áreas: professores e profissionais.²³

Projetos pedagógicos consistentes, calcados em matrizes de competências e em politecnia, necessitam de uma validação empírica e não devem cair na esparrela de que, para “romper com o modelo de educação profissional centrado no simples fazer”, é preciso construir um fosso entre a educação e o setor produtivo.

Assim, Berger defende a construção de competências por meio de um processo controlado, coordenado e estruturado de resolução de problemas reais ou realistas, em que a interlocução com os profissionais de determinada área seja a base para o estímulo à inovação.

Portanto, uma matriz de competências não surge apenas e tão somente da análise pedagógica de uma área profissional. Ela se sustenta na contextualização e no conhecimento aprofundado dos processos de trabalho. Somente sob a perspectiva do trabalho é que se poderão definir funções e subfunções profissionais determinantes para o desenvolvimento de com-



petências. O risco dessa pedagogia, segundo o autor, é que, na tentativa de se abstrair tanto dos processos produtivos, pode-se ficar na generalidade, ou, pior, pode-se detalhar tanto ao ponto de se confundir competência com tarefa. E, assim, recai-se no adestramento para funções de trabalho.

ÉTICA, DEONTOLOGIA E OS CÓDIGOS DE CONDUTA DO TURISMO

Tanto nas competências descritas na Resolução nº 13/2006 do Conselho Nacional de Educação/MEC,²⁴ que baliza os cursos de bacharelado em turismo, quanto nas disposições do Catálogo dos Cursos Superiores de Tecnologia ou cursos de tecnólogos, a *ética* aparece como um campo de aprendizagem indispensável para quem quer viver, trabalhar e pensar o turismo.

■

A regra de ouro das ações éticas é universal, sendo identificada de duas formas. A primeira, pela frase bíblica: “faz aos outros o que queres que façam a ti”; e a segunda, pela máxima kantiana: “age de forma que tua ação possa tornar-se uma norma universal”.

■

Educar para a ética em turismo é transcender ao saber técnico e mergulhar no mar revolto da reflexão filosófica. Importa, portanto, discorrer sobre a construção da ética e dos valores identificados como essenciais para a cultura ocidental.

O termo “ética” vem do grego “*ethiké*” ou do latim “*ethicá*”, e seu significado está atrelado à ciência relativa aos costumes. A dimensão ética do homem ampara-se no juízo de apreciação entre o bem e o mal, entre o certo e o errado. O juízo ético rege o comportamento humano e, mais do que isso, é o responsável pela condição humana do próprio homem.

Mas que dimensão ética é essa? É o que se chama de “consciência moral”. É uma dimensão interna, espiritual, um lugar da alma, em que o homem – animal racional, submetido aos desejos, às vontades, às paixões, aos interesses e a toda a pressão instintiva de seu lado animal – consegue deliberar e escolher conforme *dever ser*.

É como se fôssemos chamados a uma grande vocação, a uma grande missão, a uma grande tarefa, que nos dá a nítida dimensão, em direção ao bem, em direção à felicidade, em direção à virtude, em direção à excelência do ser humano. É esse o convite feito pelo juízo ético e pela educação moral, que nos tornam *mais humanos*. E, para sermos *mais humanos*, precisamos minimizar as imperfeições e nos qualificarmos cada vez mais no sentido da excelência humana, tornando-nos, assim, “homens e mulheres do bem”.

Para educar a razão, usamos a matemática, a lógica, a aritmética, a geometria. Podemos educar a razão de muitas formas; temos muitos instrumentos, muitas disciplinas, muitas metodologias para ampliar e desenvolver a razão. Para educar a dimensão moral, para educar a vontade fazendo com que esta se submeta à razão, criamos uma segunda natureza, submetendo, moldando e enquadrando a dimensão do desejo à dimensão da vontade.²⁵

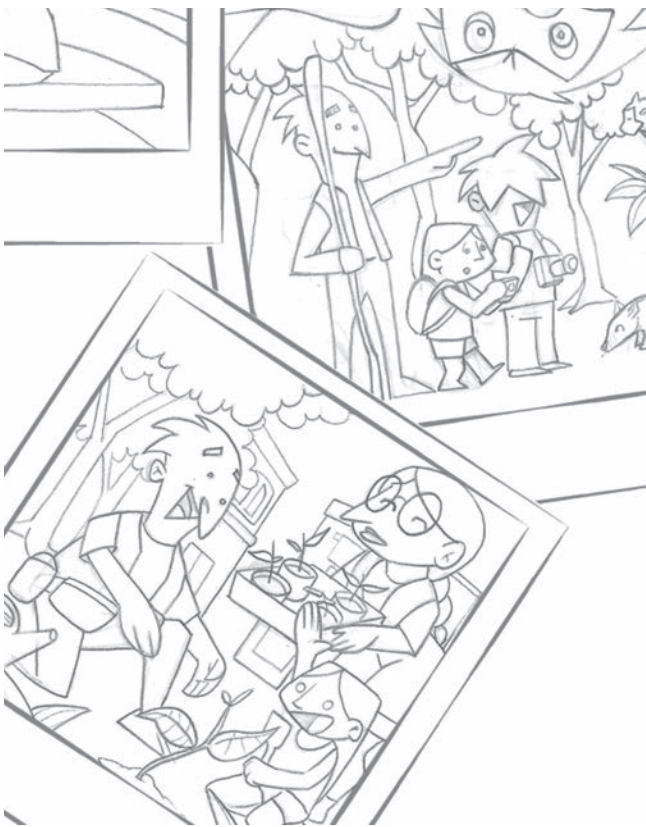
Na realidade, quando se fala da ideia de educar a vontade e os desejos para transformar o homem em um ser ético, está-se dizendo o seguinte: os desejos e as vontades não serão reprimidos ou negados. A proposta é de educá-los, tê-los sob controle do próprio sujeito moral para potencializar sua dimensão humana.

A *regra de ouro* das ações éticas é universal, sendo identificada de duas formas. A primeira, pela frase bíblica: “faz aos outros o que queres que façam a ti”; e a segunda, pela máxima kantiana: “age de forma que tua ação possa tornar-se uma norma universal”.

O que sustenta a atemporalidade da lei moral é o princípio da reciprocidade nela contido. Existe uma validade objetiva. Todo mundo reconhece; é inquestionável, absoluto, universal que o comportamento é ético quando usa como critério a máxima “faz aos outros o que queres que façam a ti”. Essa é a diretriz, a grande luz no fim do túnel do nosso conflito, porque, obviamente, essa dimensão ética é extremamente complexa. Ela é fonte de medo, de ansiedade, de angústia, de pressão. Enfim, é um aprendizado constante.

A ideia de uma filosofia moral edificante rege o homem em todas as suas relações e na qualidade das relações no mundo do trabalho. Seja qual for a fonte dos relacionamentos, a filosofia moral deverá ser determinante para a construção do bem comum. Assim nasceu a deontologia (do grego “*déon, déontos*”, que significa *dever*, e “*logos*”, que significa tratado, discurso). Portanto, deontologia nada mais é do que o tratado do dever, o conjunto dos deveres, princípios e normas adotados por determinado grupo profissional, uma espécie de disciplina da ética focada no exercício de uma profissão.

Equivocadamente, muitas categorias profissionais chamam de “código de ética” o que na verdade são códigos deontológicos, pois a ética não pode ser reduzida à normatização. Ela conduz o homem no uso de sua liberdade. O cumprimento de normas morais ou éticas se dá voluntariamente, e seus princípios decorrem do momento histórico, social e cultural vividos pelos indivíduos. Já a deontologia se apoia em normas de conduta. Parte da premissa de que existem comportamentos errados que independem de suas consequências para serem assim considerados. Em outras palavras, não basta pensar nas consequências dos seus atos, não basta seguir a máxima do “faz aos outros



- mais independentes e conscientes das suas decisões;
- conhecedores das questões ambientais;
- avaliadores críticos dos produtos turísticos que lhe são oferecidos;
- ávidos por experiências desafiantes, autênticas e cheias de conteúdos;
- motivados para a aprendizagem; e
- dispostos a contribuir positivamente com a preservação do destino.

Esse “novo turista” e esse “profissional do turismo sustentável” são cidadãos conscientes de seus papéis e responsabilidades na preservação cultural e ambiental dos destinos visitados. Segundo Wyse (2006),²⁷ o novo “turista”, também chamado de “turista pós-moderno”, não é mais um indivíduo contemplativo, alienado, insensível à miséria e às condições degradantes à vida humana. Se ele visita a pobreza, é para transformá-la; é intolerante com a violência; busca a segurança e a credibilidade nas relações comerciais e humanas que protagoniza.

Mas o “novo turista” não é regra. Assim como o “consumidor verde”, ele cresce em importância econômica e social, mas não é maioria. Dessa forma, a tarefa de “guiar” o turista nos caminhos da sustentabilidade, assegurando-lhe comportamento ético, recai principalmente sobre o profissional de turismo. Instrumento norteador para as práticas turísticas e para a conscientização e a educação da sociedade, com vistas ao desenvolvimento responsável e sustentável do turismo no mundo, o Código de Ética Mundial para o Turismo²⁸ visa, em especial, a minimizar os efeitos negativos da atividade turística no meio ambiente e no patrimônio cultural (seja ele material ou imaterial). O documento da OMT vem, assim, ao encontro de novos valores morais e éticos centrados em um planejamento e uma prática turística comprometida com o bem da humanidade.

Dessa forma, o profissional de turismo precisa, no exercício de sua atividade profissional, *saber ouvir, saber se comunicar, saber negociar, saber liderar e, fundamentalmente, saber aprender*. Ele precisa colocar todos os seus sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato) em favor dessa aprendizagem e do educar o próximo para os princípios da sustentabilidade. Sua missão é dupla: *aprender e ensinar a aprender com o turismo*.

CONCLUSÃO

O grande mérito da atividade turística do ponto de vista econômico, nos dias atuais, é o seu chamado “efeito dominó”. Definida uma região ou um atrativo turístico, este recebe investimentos de infraestrutura turística, melhorias em seus acessos – estradas, portos e aeroportos –, em suas condições de urbanização, de drenagem de esgotos, tratamento de seu lixo, entre outros serviços essenciais. A educação profissional também é estimulada na região, a comunidade acredita e espera por novas oportunidades de emprego e renda. A ampliação na oferta de trabalho se dá nos setores formal e informal. São empregos criados na atividade turística e também na indústria, na

o que queres que façam a ti”. Com isso, a deontologia precisa transcender aos resultados pontuais, de ocasião.

Atualmente, no Brasil, encontramos diversos códigos ditos “de ética” que procuram orientar a conduta profissional em turismo. Podemos citar, por exemplo:

- Código de Ética Mundial para o Turismo – OMT;
- Código de Ética da Associação Brasileira de Agentes de Viagens;
- Código de Ética da Indústria de Hotéis;
- Código de Ética dos Bacharéis em Turismo; e
- Código de Ética dos Guias de Turismo.

De todos os códigos deontológicos, normas de conduta para quem quer fazer ou trabalhar na atividade turística, o Código de Ética Mundial para o Turismo,²⁶ lançado em 1999 durante a Conferência Anual da OMT, em Santiago do Chile, é sem dúvida o documento que merece maior atenção. Nele, o destaque dado ao juízo ético no turismo está intimamente ligado à expansão do conceito de desenvolvimento sustentável.

Pela retórica corrente calcada nos pilares da sustentabilidade, o turista com juízo ético deverá tornar-se uma espécie de “consumidor verde”, utilizando seu poder de compra como forma de valorização e defesa das questões ambientais, sociais e culturais consideradas politicamente corretas. Da mesma forma, os novos profissionais do turismo sustentável, ou seja, os *profissionais éticos em turismo*, passam a ser aqueles que são:

- sensíveis às culturas locais;
- conscientes das questões de justiça social;

construção civil, no comércio, na produção agrícola, em serviços de educação e de saúde, e até mesmo em segurança patrimonial e pessoal. Mas esse efeito dominó não é “panaceia para todas as mazelas sociais”. Esse mesmo turismo pode privilegiar a competição e o mercantilismo ambicioso, a exclusão social e a perda de identidades.

Retomando o conceito da profissionalização sustentável com que abrimos este artigo, verificamos claramente que tanto a Resolução CNE/MEC nº 13/2006²⁹ como as disposições da CBO/MTE encontram-se centradas nas competências demandadas por um mercado neoliberal calçado na concorrência e na competitividade. Apesar da tentativa de dar ao profissional de turismo uma visão humanista, na prática o que garante empregabilidade, hoje, são sem dúvida as competências técnicas mercadológicas, como a capacidade de planejar, analisar mercados, operacionalizar negócios e aferir resultados.

Os profissionais – bacharéis e tecnólogos – precisam estar atentos à inovação protagonizada pelo conceito da sustentabilidade, que se caracteriza pela qualidade de poder satisfazer as necessidades do presente sem comprometer o futuro das novas gerações. É trabalhar hoje pensando no amanhã, uma visão que demanda transparência e responsabilidade.

Sustentabilidade não é, portanto, figura de retórica. É um instrumento para quem quer longevidade no mercado turístico. Foi-se o tempo em que se acreditava que era possível “explorar” indefinidamente um destino turístico. Hoje já é fato que todo produto tem um ciclo de vida, e um bom profissional pode estendê-lo – e, até mesmo, “ressuscitar” espaços esgotados –, mas não o fará sem uma visão de longo prazo e um compromisso responsável com o futuro.

Turismo sustentável demanda profissionalização sustentável. Essa é a missão maior da educação em turismo no século XXI.

NOTAS

¹ DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

² Acontece uma contraposição entre o valor do trabalho, típico da modernidade, e o valor do tempo livre e do lazer, entretenimento, turismo, tempo sem compromisso da pós-modernidade.

³ TRIBE, J. **Economia do lazer e do turismo**. São Paulo: Manole, 2003.

⁴ KRIPPENDORF, J. **Sociologia do turismo: para uma nova compreensão do lazer e das viagens**. São Paulo: Aleph, 2000.

⁵ DEJOURS, C. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In: CHANLAT, J.-F. (Coord.). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

⁶ MELENCHON, J.-L. Por um modelo educativo de profissionalização sustentável. *Revista Teoria e Debate*, n. 51, jun./jul./ago. 2002. Disponível em: <http://www.fundacaoperseuabramo.org.br/td/td51/td51_ensaio_modelo_educativo.htm>. Acesso em: mar. 2008.

⁷ HADDAD, S. Educação escolar no Brasil. In: ACTIONAID (Org.). **As faces da pobreza no Brasil: programa de trabalho**. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 1999. p. 28.

⁸ MELENCHON, J.-L. Op. cit., 2002.

⁹ SILVA, M. P. G. O. da. Resenha do livro de Américo Sommerman: Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo dos saberes. São Paulo: Paulus, 2006. 775 p. (Coleção Questões Fundamentais da Educação). **Revista E-Curriculum**, v. 1. n. 2, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 8 mar. 2008.

¹⁰ CONSELHONACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, aprovado em 5 de outubro de 1999. **Documenta**, Brasília, n. 457, p. 3-73, out. 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

¹¹ LEVY, P. Educação e cyberspaço. São Paulo: Sesc, 2004. Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/conferencias/subindex.cfm?Referencia=2888&ID=29&ParamEnd=6&autor=168>>. Acesso em: 12 mar. 2008.

¹² BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, Seção I, 23 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto integral da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Id. Decretos. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 51, 17 jul. 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaAvancada.action>>. Acesso em: 18 mar. 2008.

¹³ BRASIL. Leis, decretos. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica: legislação básica**. 6. ed. 2005. p. 5-7. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 4 dez. 2010; Id. Decretos. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Op. cit.

¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.191, de 30 de novembro de 1979. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 232, Seção 1, 5 dez. 1979.

- ¹⁵ BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.906, de 3 de junho de 2002**. Brasília: Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público, 2009. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/45764.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2008.
- ¹⁶ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 13, de 24 de novembro de 2006**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces13_06.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2008.
- ¹⁷ Id. Ibid.
- ¹⁸ Id. Ibid.
- ¹⁹ PEREIRA, P. A volta por cima dos tecnólogos. **Revista Ensino Superior**, São Paulo: Segmento, v. 9, n. 103, p. 22-30, abr. 2007.
- ²⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Catálogo dos Cursos Superiores de Tecnologia. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=583&Itemid=717&sistemas=1>>. Acesso em: 25 mar. 2008.
- ²¹ PENROSE, E. T. **The theory of the growth of the firm**. Oxford: Basil Blackwell, 1959; DOSI, G. Sources, procedures, and microeconomic effects of innovation. **Journal of Economic Literature**, v. 26, n.3, p. 1.120-1.171, 1988a; Id. The nature of the innovative process. In: DOSI, G. et al. (Orgs.). **Technical change and economic theory**. Londres: Pinter Publishers, 1988b. Apud FIGUEIREDO, P. N. Aprendizagem tecnológica e inovação industrial em economias emergentes: uma breve contribuição para o desenho e implementação de estudos empíricos e estratégias no Brasil. **Revista Brasileira de Inovação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 330, jul./dez. 2004.
- ²² FIGUEIREDO, P. N. Op. cit., 2004.
- ²³ BERGER FILHO, R. L. Educação profissional no Brasil: novos rumos. **Revista Ibero-Americana de Educação**, n. 20, maio/ago. 1999. Disponível em: <<http://www.riocoi.org/rie20a03.PDF>>. Acesso em: 6 nov. 2009, p. 105.
- ²⁴ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 13, de 24 de novembro de 2006. Op. cit.
- ²⁵ Existe uma polêmica medieval que aborda a questão da vontade: se a vontade é da ordem da razão ou se a vontade é da ordem das paixões. Aqui, trataremos a vontade como companheira da ordem das paixões.
- ²⁶ ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TURISMO. **Código de Ética Mundial para o Turismo**. Santiago do Chile: Assembleia Geral em 1º de outubro de 1999. Disponível em: <http://www.unwto.org/ethics/full_text/en/pdf/Brazil.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2007.
- ²⁷ WYSE, N. Ética em turismo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 24-35, set./dez. 2006.
- ²⁸ ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TURISMO. Op. cit., 1999.
- ²⁹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 13, de 24 de novembro de 2006. Op. cit.

ABSTRACT

Márcia Leitão; Nely Wyse. **Vocational Education in Tourism: concepts and precautions**

This study analyses vocational education for tourism from the perspective of sustainable professionalization. The authors see tourism as a distinctive phenomenon of post-industrial society, and discuss the regulatory framework of higher learning as well as the role played by vocational education in establishing ethical tourism in Brazil, based upon sustainability and innovation.

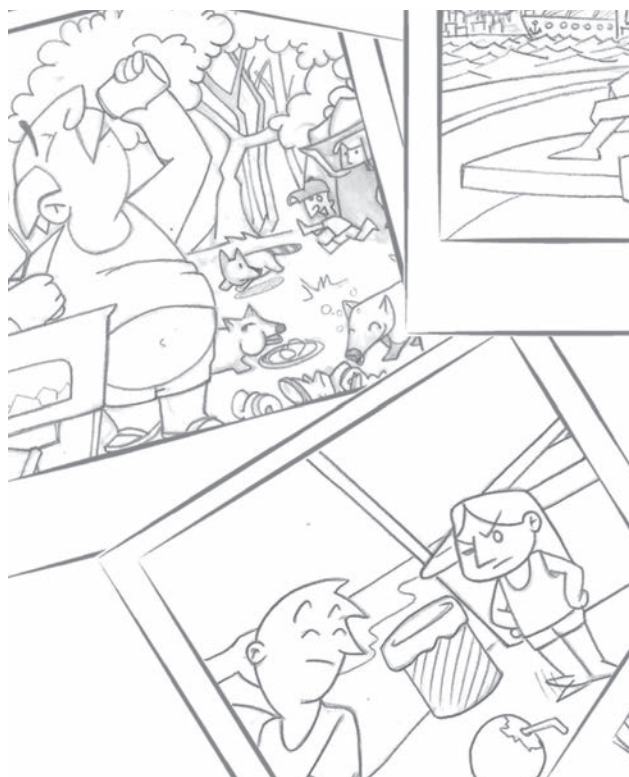
Keywords: Vocational Education; Tourism; Professionalization; Ethics in tourism.

RESUMEN

Márcia Leitão; Nely Wyse. **Educación para el trabajo en turismo: conceptos y cuidados.**

El presente artículo analiza la educación profesional para el turismo desde la perspectiva de la profesionalización sostenible. Reconociendo el turismo como un fenómeno característico de la sociedad post-industrial, las autoras discuten los marcos de regulación de la educación superior y el papel de la educación profesional en la construcción, en Brasil, de un turismo ético volcado a la sustentabilidad y a la innovación.

Palabras-clave: Educación Profesional; Turismo; Profesionalización; Deontología en el Turismo.



ÉTICA, ENGAJAMENTO E EXCELÊNCIA: A EDUCAÇÃO NA TRILHA DO BOM TRABALHO



Lynn Barendsen

Pós-graduada pela Faculdade de Educação da Universidade Harvard, EUA, com estudos de doutorado pela Universidade de Boston sobre Literatura Americana; mestre em Inglês pela Universidade de Chicago; gerente do Projeto GoodWork, da Universidade Harvard; e coautora, com Howard Gardner, psicólogo cognitivo e criador da teoria das inteligências múltiplas, do capítulo intitulado “Good for what? The young worker in a global age (“Bom para quê? O jovem trabalhador na era global”) da obra Oxford handbook of positive psychology and work, publicada em 2010 pela Oxford University Press.

E-mail: lynn_barendsen@pz.harvard.edu

Em tempos de revolução digital e comunicação on-line, o trabalho não mais se limita às quatro paredes de um escritório ou fábrica. Sem fronteiras claras, trabalho, casa e sociedade se misturam, e as relações antes ditas “de trabalho” ganham novos contornos e responsabilidades. Nesse contexto, o que caracteriza um “bom profissional”? Dispostos a responder a essa indagação e a investigar os reflexos dessa nova realidade mundial na formação de jovens trabalhadores da sociedade do conhecimento, em 1994, três importantes pensadores norte-americanos reuniram-se na Universidade Harvard e desenvolveram as linhas teóricas do Projeto GoodWork.

O projeto, lançado em 1997 e que completa agora 15 anos, pretende transformar os valores que definem hoje o bom trabalho, marcado pelas premissas da individualidade, do dinheiro e do mercado, a partir de uma nova perspectiva, uma perspectiva mais ética, participativa e solidária. Nas palavras do projeto, substituir os três Ms (Money = Dinheiro – Market = Mercado – Me = Eu) por três Es (Excellence = Excelência – Ethics = Ética – Engagement = Engajamento).

Nesta entrevista concedida a Aline Lorena Tolosa, assessora técnica de Relações Internacionais do Departamento Nacional do Senac, a gerente do Projeto GoodWork, Lynn Barendsen, faz um balanço do programa, seus desafios, resultados e expectativas de expansão.



Aline Lorena Tolosa

Graduada em design pela ESDI – Escola Superior de Desenho Industrial/ UERJ, desenvolveu sua trajetória profissional no mercado internacional da moda (Paris, Londres e Nova Iorque) e em projetos no setor cultural. Atualmente, é assessora técnica da Diretoria de Educação Profissional do Senac Nacional, em que atua no campo da Cooperação Internacional.

E-mail: alinetolosa@senac.br

Aline Tolosa – *O que é e como surgiu o Projeto GoodWork?*

Lynn Barendsen – O Projeto GoodWork (Bom Trabalho) é um esforço em larga escala para identificar indivíduos e instituições que exemplifiquem o que denominamos “Bom Trabalho”: aquele que é, simultaneamente, de excelente qualidade, socialmente responsável e significativo para o trabalhador. Buscamos também aumentar a incidência do “Bom Trabalho” na sociedade, por meio de livros, artigos, cursos, apresentações, de presença crescente na *web*, e por diversos outros meios e mídias. O projeto começou como uma investigação, no âmbito das ciências sociais, sobre como membros de diferentes profissões abordam seu trabalho em uma era em que as circunstâncias mudam mui-

to rapidamente, os mercados são muito poderosos e na qual existem poucas forças, ou mesmo nenhuma, para combater as forças esmagadoras de mercado. De 1996 a 2006, os membros da equipe de investigação conduziram mais de 1.200 entrevistas com profissionais de ponta, e nossos achados foram relatados em numerosos livros, artigos e trabalhos.

Aline Tolosa – *De que forma o Projeto GoodWork se insere na Universidade de Harvard?*

Lynn Barendsen – O Projeto GoodWork faz parte da Harvard Graduate School of Education e está alocado no Harvard Project Zero, um grupo de pesquisa com foco na educação. A

missão do Project Zero é compreender e aprimorar a aprendizagem, o pensamento e a criatividade nas artes, bem como nas disciplinas humanísticas e científicas, tanto individual quanto institucionalmente.

Aline Tolosa – *Quais foram os pensadores ou as abordagens pedagógicas que influenciaram a criação do projeto?*

Lynn Barendsen – Entre 1994 e 1995, os três pesquisadores principais do Projeto GoodWork passaram um ano juntos em Palo Alto, Califórnia, e foi nesse momento que a ideia do projeto germinou. São eles: Howard Gardner, psicólogo cognitivo, mais conhecido pela sua teoria das inteligências múltiplas, que estuda os inventores e líderes em campos diferentes; William Damon, psicólogo do desenvolvimento que ao longo da carreira se debruçou sobre questões morais e sociais; e Mihaly Csikszentmihalyi, psicólogo social, mais conhecido por sua ideia de “fluxo” e que também se interessa há muito tempo por criatividade. Todos compartilhavam o interesse comum em líderes criativos e se questionavam sobre as pessoas que desempenham seu trabalho em níveis muito elevados, bem como se perguntavam sobre a relação entre esse trabalho e responsabilidade social.

Aline Tolosa – *Dentre os objetivos do projeto está substituir os princípios norteadores do mercado de trabalho, chamados de 3 Ms (Money; Market; Me), por 3 Es (Excellence; Ethics; Engagement). Como isso é estimulado? Que ferramentas foram desenvolvidas para isso?*

Lynn Barendsen – Desenvolvemos um conjunto de ferramentas, o “*GoodWork Toolkit*” (Guia Bom Trabalho), que vem sendo usado em ambientes educacionais ao redor do mundo: nos Estados Unidos, Austrália, Índia, Países Baixos, México e em outros locais. As ideias centrais ao “Bom trabalho” são difundidas por meio de uma série de casos de estudo e de atividades de acompanhamento. Os participantes são convidados a pensar criticamente sobre como se constitui o “bom profissional”. O jornalista que, frequentemente, obtém matérias de primeira página, mesmo que seus métodos sejam questionáveis, é um “bom jornalista”? Ou seria o “bom jornalista” aquele que não compromete seus

padrões profissionais (tais como justiça, honestidade e precisão), mas cujas histórias angariam menos atenção? O principal objetivo do Guia é envolver as pessoas nas questões que todos os profissionais devem considerar.

Além do *GoodWork Toolkit*, Bill Damon e seus colegas criaram um programa de currículo “portátil” para o jornalismo. Mihaly Csikszentmihalyi, Jeanne Nakamura e seus colegas criaram materiais de estudo autônomo que vêm sendo utilizados por instituições de ensino superior. Ademais, professores de várias instituições em todos os Estados Unidos recorrem aos princípios do “Bom Trabalho” e a seus materiais de apoio nos cursos que ministram.

O projeto começou como uma investigação, no âmbito das ciências sociais, sobre como membros de diferentes profissões abordam seu trabalho em uma era em que as circunstâncias mudam muito rapidamente, os mercados são muito poderosos e na qual existem poucas forças, ou mesmo nenhuma, para combater as forças esmagadoras de mercado.

Aline Tolosa – *Ao reagir à lógica de mercado e competitividade excessiva na formação de trabalhadores, o Projeto GoodWork pode ser considerado uma iniciativa de “profissionalização sustentável”. Como isso se dá?*

Lynn Barendsen – Sim. Tanto o trabalhador ético quanto o cidadão ético podem pensar além de seus interesses próprios, de curto prazo. É claro que o indivíduo nem sempre afeta as políticas de sua empresa ou do seu país, mas, às vezes, ele pode fazer pressão na direção certa, e certamente pode dar um exemplo ético.

Aline Tolosa – *Quando pensamos na “excelência” no mundo do trabalho, quase sempre estamos falando da necessidade de superação de parâmetros de habilidades técnicas. Como o projeto busca modificar esse foco para uma abordagem mais humanista – e menos tecnicista?*

Lynn Barendsen – Em nosso entendimento, o “bom trabalho” significa muito mais do que “excelência” técnica. Para o trabalho ser verdadeiramente bom, ele deve também considerar as suas consequências sobre o outro, além de ser pessoalmente significativo. Essa definição reconhece a necessidade de focarmos uma abordagem mais “humanista”: focalizar apenas trabalhos de alta qualidade simplesmente não é suficiente. A natureza do trabalho em nosso mundo está em contínua mudança, e a influência da revolução digital, em particular, é considerável. Como o trabalho se expande – hoje o indivíduo pode trabalhar a qualquer hora, em casa, durante seus traslados, além de trabalhar no escritório –, e na medida em que a velocidade da capaci-

dade de resposta e também da demanda de resposta aumenta, as questões relativas à qualidade de comunicação tornam-se mais significativas. O contato pessoal, as reuniões pessoais e as interações entre pensamentos são elementos cruciais para o “Bom Trabalho” que podem tornar-se cada vez mais raros. Defendemos uma abordagem de trabalho que considera todas as nossas responsabilidades: perante nós mesmos, perante os amigos e familiares, os colegas de trabalho, nossos ideais e o resto do mundo.

Aline Tolosa – *Qual o papel da ética na formação profissional em um mundo globalizado e de diversidades realçadas?*

Lynn Barendsen – Não é difícil, para a maioria de nós, agir de forma respeitosa e ética com as pessoas que parecem conosco e que vivem no mesmo bairro. O desafio reside em ser respeitoso e ético com indivíduos que não conhecemos pessoalmente, e que podem até viver do outro lado do mundo. Ninguém nasce sabendo como lidar com esses seres humanos “remotos”, que mesmo assim são seres humanos. Esse é um desafio da educação, quer ligada às ciências humanas ou à educação profissional, formal ou informal.

Aline Tolosa – *Segundo as pesquisas realizadas pelo projeto, como os jovens vêm utilizando as novas mídias digitais (jogos on-line, sites de redes sociais, blogs e outras comunidades virtuais)?*

Lynn Barendsen – Os jovens usam as mídias digitais com diversas finalidades. Muitos as usam para fins puramente sociais, como a socialização no *Facebook*. Uma proporção menor de jovens está mais ligada às comunidades *on-line* de jogos ou de *hobbies*.

Aline Tolosa – *Já há uma preocupação nesse contato dos jovens com as mídias digitais com uma postura ética e de cultura participativa?*

Lynn Barendsen – Nossa pesquisa centrou-se no quanto os jovens pensam sobre suas atividades *on-line* em termos éticos. Mesmo que a maioria dos jovens tenha capacidade de ponderar as implicações éticas de sua conduta *on-line*, eles não pensam sempre sobre ética enquanto estão *on-line*. Ou seja, raramente consideram os efeitos de suas ações sobre a comunidade ou público. Observamos alguma consideração para com seus conhecidos, como amigos íntimos, quando estão *on-line*. Na maioria das vezes, vemos jovens que apresentam abordagens individualistas *on-line* (“Quais são os benefícios ou riscos para mim?”).

Aline Tolosa – *Como instituições de ensino podem estimular o uso positivo dessas ferramentas tecnológicas de comunicação e conhecimento? O projeto conta com produtos ou programas nesse sentido?*

Lynn Barendsen – O GoodPlay Project está envolvido em diversas iniciativas curriculares orientadas para estimular o uso positivo das mídias digitais. Nós colaboramos com o Projeto New Media Literacies (University of Southern California) para produzir um *casebook* (fichas) sobre ética, composto por atividades de sala de aula destinadas a promover uma reflexão ética sobre a vida digital. Temos também uma parceria com a Common Sense Media, que desenvolve programas de Entendimento Crítico Digital e Cidadania para as escolas. Para saber mais sobre o Projeto GoodPlay, acesse: <<http://www.goodworkproject.org/research/goodplay/>>.

Aline Tolosa – *Após 15 anos de projeto, já é possível identificar seus resultados?*

Lynn Barendsen – Os noticiários estão repletos de exemplos cotidianos de trabalhos que foram, de uma forma ou de outra, comprometidos. As demandas mundiais impessoais substituíram as conexões comunitárias locais – esse tipo de apoio, que já ajudou trabalhadores a resistir a pressões que poderiam corromper suas decisões, está desaparecendo. E, no entanto, sabemos, a partir de nossos estudos, que em todas as áreas existem indivíduos que são exemplos inspiradores de trabalho da mais alta qualidade, socialmente responsável, bem-sucedido e significativo. Esses indivíduos exemplares nos ensinaram muita coisa. Em nossas diversas intervenções (*GoodWork Toolkit*, cursos, colaboração com colegas de mesma opinião etc.), fazemos o máximo para influenciar os objetivos dos trabalhadores e estudantes, para que estes se alinhem com o Bom Trabalho, e também para ajudá-los a abraçar esses objetivos da

melhor forma possível, municiando-os de habilidades e de conhecimento. Esperamos que nossos esforços signifiquem que menos pessoas sintam como se tivessem de escolher entre fazer um Bom Trabalho e avançar nas suas carreiras, mas, sim, que elas sejam capazes de alcançar ambos os objetivos. Embora o projeto seja certamente produtivo (temos muitas publicações e apresentações em todo o mundo), o impacto desse tipo de trabalho nem sempre é fácil de acompanhar. Os nossos *sites*, a avaliação do *GoodWork Toolkit*, as relações que

Mesmo que a maioria dos jovens tenha capacidade de ponderar as implicações éticas de sua conduta on-line, eles não pensam sempre sobre ética enquanto estão on-line. Ou seja, raramente consideram os efeitos de suas ações sobre a comunidade ou público.

continuamos a construir com as pessoas e instituições ao redor do mundo são apenas alguns dos nossos esforços para ampliar e documentar o nosso impacto.

Para ler alguns depoimentos sobre o nosso trabalho até hoje, acesse: <<http://goodworktoolkit.org/testimonials/>>.

Aline Tolosa – *Pessoalmente, como foi participar desses 15 anos de GoodWork?*

Lynn Barendsen – Entrei para a equipe GoodWork em 1996. Desde então, aprendi muita coisa sobre nove profissões diferentes, fui profundamente influenciada por entrevistas com indivíduos verdadeiramente extraordinários, e meu próprio pensamento foi instigado a definir com maior precisão o que é bom, o que é *muito* bom e o que é o trabalho excepcional. Conforme observei nesta entrevista, o projeto tem sido produtivo: livros, artigos e *sites*; ensino em todos os Estados Unidos e em alguns lugares do exterior; colaborações com pessoas e instituições; novos projetos de pesquisa, que podemos considerar a “progênie” do GoodWork; aplicações práticas para incentivar o Bom Trabalho nas escolas e em outros lugares. Nós sabemos regularmente, via Internet, de indivíduos que foram inspirados por nosso trabalho e para quem as nossas ideias ressoam – esse tipo de contato, às vezes breve, às vezes mais aprofundado, sugere que as sementes do Bom Trabalho foram plantadas. Espero e acredito que essa influência vá crescer. Para uma visão geral do Projeto GoodWork, veja:

<http://www.goodworkproject.org/wp-content/uploads/2011/04/GW-Overview-04_08.pdf>.

Aline Tolosa – *Quais os próximos desafios do projeto?*

Lynn Barendsen – A necessidade de Bom Trabalho é tão grande como sempre e, infelizmente, as forças que trabalham contra o Bom Trabalho estão sempre presentes. Aqueles entre nós que vêm trabalhando no projeto há mais de uma década são claros sobre a importância do que fazemos: o nosso maior desafio é tornar o Projeto GoodWork um nome familiar.

Aline Tolosa – *A senhora tem conhecimento de alguma iniciativa no Brasil ou na América Latina na mesma linha do GoodWork? Existe alguma rede internacional de entidades que estejam trabalhando a educação profissional dentro desse novo conceito?*



*o nosso maior desafio é
tornar o Projeto GoodWork
um nome familiar.*



Lynn Barendsen – Nós não temos conhecimento de nada semelhante na América Latina, e, de fato, embora tenhamos tido algumas colaborações positivas com alguns professores individualmente, no México, outros esforços no México e Brasil não tiveram sucesso, o que lastimamos. Temos tido mais sucesso na ligação com os países do norte da Europa, especificamente com a Dinamarca, Finlândia, Países Baixos, e com um grupo na Índia (The Global Education and Leadership Foundation).

Aline Tolosa – *Como organizações educacionais do Brasil podem conhecer melhor ou mesmo participar do Projeto GoodWork?*

Lynn Barendsen – Por favor, mande um e-mail para: gwtoolkit@pz.harvard.edu. Teremos grande prazer em contatar instituições e pessoas interessadas no nosso trabalho. Aproveito para agradecer a meus colegas Carrie James e Howard Gardner pelo seu apoio a esta entrevista.

RESENHA DE LIVRO SOBRE BLOG THEORY

DEAN, Jodi. **Blog theory: feedback and capture in the circuits of drive**. Malden, MA: Polity Press, 2010. 153 p.

Novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) ganham espaço cada vez maior na vida cotidiana. Essas tecnologias são vistas como avanços desejáveis, pois os ganhos que trazem em termos de ampliação do conhecimento são imensos. Tal interpretação do papel das NTICs tem uma dupla face. De um lado, ela entende que produção e acumulação de saberes é um processo contínuo e cumulativo. De outro, ressalta a necessidade de se adotarem as mudanças que as mais recentes tecnologias trazem. Comentários nos meios de comunicação e em produções acadêmicas tendem à tecnofilia. Ao mesmo tempo, a aceitação entusiasmada das NTICs tem muitos traços de ingenuidade.

O pensamento hegemônico sobre as novas tecnologias da informação e comunicação sugere que sociedade e indivíduos têm conhecimento cada vez maior, que a educação dará um salto de qualidade e que a prática política ganhou grandes espaços de exercício da liberdade. Tais conclusões não são fruto de análises aprofundadas das NTICs. São, muito mais, conseqüências de crenças que ignoram qualquer análise crítica dos novos meios de comunicação.

Blog theory, obra de Jodi Dean, contesta o pensamento hegemônico. Examina o fenômeno dos *blogs*, tentando perceber o significado dessa prática comunicativa na sociedade e para os blogueiros individualmente. A autora, porém, não se restringe aos *blogs*. Na verdade, realiza uma análise mais ampla, incluindo em seu estudo outras práticas comunicativas que ganharam espaço expressivo na *web*.

A intenção de Dean é analisar criticamente as NTICs a partir de uma tradição que busca entender o significado e impactos sociais das tecnologias, assim como a maneira pela qual as forças hegemônicas se apropriam das ferramentas de comunicação. Ela procura superar o nível das aparências para desvelar o que está acontecendo nos planos coletivo e individual. Há mudanças. Mas, que mudanças estão acontecendo em modos de ver a vida, no plano dos valores, na vida política, no plano epistemológico? Respostas a essas perguntas balizam o caminho percorrido por Dean.

A autora reconhece que analisar criticamente as NTICs não é tarefa fácil. A atualidade das análises é efêmera, pois as novas redes de comunicação são turbulentas, sempre mutantes. Muitos de seus aspectos definidores desaparecem em pouco tempo. A obsolescência de equipamentos e ferramentas é extremamente acelerada. Por esses motivos, livros que abordem criticamente os novos meios de comunicação correm o risco de ficarem desatualizados assim que chegarem às livrarias. Por outro lado, utilizar a própria *web* para registrar aspectos críticos em *blogs* e outros ambientes de publicação digital é providência vã, pois o conteúdo não merecerá a devida atenção.

Dean mostra que os livros desempenham papel importante na elaboração e no registro de análises críticas. Sugere que as mídias digitais não conseguem substituí-los em tal função. Con-

clui que eles continuam a ser o veículo mais adequado para articular análises que evidenciem as conseqüências mais profundas das NTICs.

O funcionamento da Internet, segundo a autora, mostra a emergência do capitalismo da comunicação. Esse fenômeno vem recebendo diversos nomes, com destaque para “sociedade da informação”. No entanto, quase sempre os analistas ignoram o capital como o maior interessado na produção, na circulação e no uso de uma *commodity* intangível que vem mudando as relações entre as pessoas, a formação de identidade e os modos de ver o mundo. Para Jodi Dean, “o capitalismo marca a estranha convergência da democracia e do capitalismo em redes de comunicações e mídias de diversão” (p. 4).

Para mostrar os desdobramentos ideológicos do ambiente mediático de nossos dias, Dean examina como movimentos de esquerda com raízes nos anos 1960, acreditando em virtudes intrínsecas das redes de comunicação, acabaram caindo em armadilhas e passaram a defender valores que criticavam. Para ela, esse é o caso, por exemplo, dos novos comunistas. Estes, ao abraçarem promessas libertárias da Internet, aliaram-se aos adversários de outrora – as forças armadas, o capital, a burocracia –, promovendo ideias neoliberais e justificando a flexibilização do trabalho e outras decorrências de um capitalismo no qual se entranha a comunicação.

As observações de Jodi Dean sobre aspectos ideológicos promovidos no e pelo uso das redes digitais nada têm a ver com teorias conspiratórias. A autora examina as práticas comunicativas correntes e nelas encontra características que não são evidentes para usuários e entusiastas das novas mídias. Ela busca caracterizar que cultura e sociedade estão sendo construídas naquilo que se convencionou chamar de “sociedade da informação”.

Na produção e circulação de informações, a autora vê um fenômeno que precisa ser considerado: o fenômeno da reflexibilidade. Este, em síntese, é caracterizado por uma circularidade, na qual informação gera mais informação, sem qualquer referência a realidades que não integrem as redes digitais. No plano individual, a reflexibilidade gera comportamentos análogos aos da obsessão pelo jogo. Usuários de redes sociais entram em um circuito que não privilegia conteúdos, mas o constante uso de veículos de informação.

Nos planos axiológicos e epistemológicos, Jodi Dean sugere que a utilização das novas mídias caminha na direção do declínio da eficiência simbólica. Ou seja, as pessoas deixam de ter uma referência sólida para julgar a informação. Vale tudo. Em *blogs* e outros meios de expressão digital, acredita-se que todas as opiniões sejam válidas. A tendência reforça traços de relativismo já presentes na cultura ocidental antes do advento das redes digitais. No caso dos valores, há um esvaziamento de referências aceitas coletivamente. No caso da ciência, há uma crença de que todo e qualquer saber é equivalente. O resultado dessas maneiras de ver é que banalidades sem fundamento e afirmações ancoradas



em investigações sistemáticas em nada diferem. São informações que entram no circuito, reivindicando tratamento igualitário.

Predomina na rede digital impulso para o uso, não importando outros fins. A lógica do sistema é a de um consumo cada vez mais avassalador de informações, não pelo valor intrínseco destas últimas, mas pelo sentimento de participar de um processo informativo que não cessa. A comunicação constante é uma obrigação. Mais ainda: uma obsessão. É preciso comunicar-se, não importa para quê, nem o que comunicar.

Dean consagra um capítulo inteiro à questão do afeto (*Affective Networks*). A autora observa: “O capitalismo da comunicação manda nos divertirmos, ao mesmo tempo que nos adverte de que não estamos nos divertindo o bastante, ou tão bem como os outros. Nossa diversão permanece frágil, arriscada” (p. 92).

A ordem para nos divertirmos aparece de diversas formas. Uma delas é a de sentir-se membro de uma comunidade que, segundo a autora, “é uma comunidade sem comunidade”. Contraditoriamente, as redes facilitam a superação do isolamento, embora as pessoas continuem isoladas. Outra forma é a da repetição. Faz-se a mesma coisa o tempo todo. Não importa o significado do que é repetido, mas sempre a repetição, em um ritmo cada vez mais envolvente. Repetição e redundância é o nome do jogo. Isso já era característico nos meios de comunicação de massa que chegaram um pouco mais cedo que as redes digitais. Essa circunstância foi e é largamente utilizada em publicidade na TV. Convém, mais uma vez, recorrer ao texto da autora:

A dimensão aditiva da comunicação pela comunicação marca um excesso. Esse excesso não é novo significado ou perspectiva. Ele não se refere a um novo conteúdo. Em vez disso, advém da repetição, agitação ou emoção por mais. Na duplicação reflexiva da comunicação, a diversão incorporada à comunicação pela comunicação desaloja intenção, conteúdo e significado. O extra na repetição é diversão, a diversão que é capturada no impulso e na diversão expropriada pelo capitalismo da comunicação. (p. 116)

A meta, como já se disse, é a de usar a rede. E usá-la à exaustão. O discurso ideológico justifica tal uso com promessa de mais conhecimento. Mas, conforme diz a autora, “quanto mais conhecimento incorporamos, menos sabemos”. Na verdade, o que predomina é a circulação de informação, não a sua apropriação pelos usuários. Uma das consequências disso é a falta de ação. Em vez de agir, busca-se mais informação. Os resultados encontrados não satisfazem. Por isso, mais informações são procuradas. Esse processo não tem fim, e estar nele é fonte de prazer. A produção de informação com características de reflexibilidade é uma criação dos usuários. Eles acabam produzindo o ambiente em que vivem, pois as conexões estabelecidas no interior do sistema configuram as pessoas. Gerar informação, consumi-la, reproduzi-la, dentro de um *loop*, substitui busca de sentido, de significado; é tudo que se quer.

Apesar do título de seu livro e de ter um capítulo dedicado aos *blogs*, estes não são o foco de Dean, mas, sim, as práticas midiáticas que se tornaram comuns com a chegada dos recursos digitais. A autora faz menção às características técnicas dos diários eletrônicos e examina as analogias mais comuns que são utilizadas para defini-los. Ela, porém, não se prende a visões mais tradicionais. Para além de aparências óbvias de *blogs* como diários eletrônicos ou formas de expressão de um novo jornalismo, Jodi Dean mostra como a prática deles está a serviço da expressão da subjetividade.

A autora vai buscar nas práticas epistolares do antigo Império Romano, assistida por estudos realizados por Michel Foucault, analogias para iluminar o sentido da escrita em diários eletrônicos. Revela que as correspondências produzidas pelos latinos tinham acima de tudo características de autoescrita. A arte de escrever cartas era vista como um elemento de reflexão. Nesse sentido, importava pouco o que comunicar. Importava o próprio exercício de produzir as cartas, mesmo que estas não fossem enviadas aos seus destinatários. Essa é uma descoberta intrigante. O ato, a prática era mais importante que o escrito. E é isso o que acontece com os *blogs*: valem para eles as observações feitas para todo o sistema de comunicação digital. Eles são uma alternativa de ingresso na ciranda interminável de gerar e consumir informação, pouco importando o conteúdo. Também concretizam o sentimento de participação no qual se acentua a dimensão afetiva. Não são, assim, diferentes de qualquer outro formato que facilita a participação dos usuários na *web*.

Blog theory é um livro denso e exigente. A autora, para desenvolver seus argumentos, recorre a uma ampla literatura, influenciada principalmente por Lacan. Cada capítulo da obra mereceria uma resenha própria para que não se perdessem elementos importantes das análises feitas por Dean. Porém, os registros aqui feitos são suficientes para situar a obra e sua importância em áreas relacionadas com informação e comunicação.

Importa assinalar como *Blog theory* sugere novos modos de ver as NTICs em educação. O estudo de Dean mostra que aproveitamentos de qualidades aparentes da *web* para finalidades pedagógicas não podem acontecer de modo ingênuo. O predomínio de práticas de comunicação pela comunicação é um traço que deveria merecer análises críticas dos educadores. Usos educacionais das NTICs, caso ignorem uma visão crítica, irão apenas facilitar ingresso dos alunos em circuitos comunicativos que desconsideram conteúdos e significados.

Jarbas Novelino Barato
Professor. Mestre em Tecnologia Educacional pela
San Diego State University (SDSU). Doutor em educação
pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
E-mail: jarbas.barato@gmail.com