

BOLETIM

TÉCNICO

DO

SENAC

*a revista da educação
profissional*

ISSN 0102-549X

Volume 36 n° 3 Setembro/Dezembro 2010

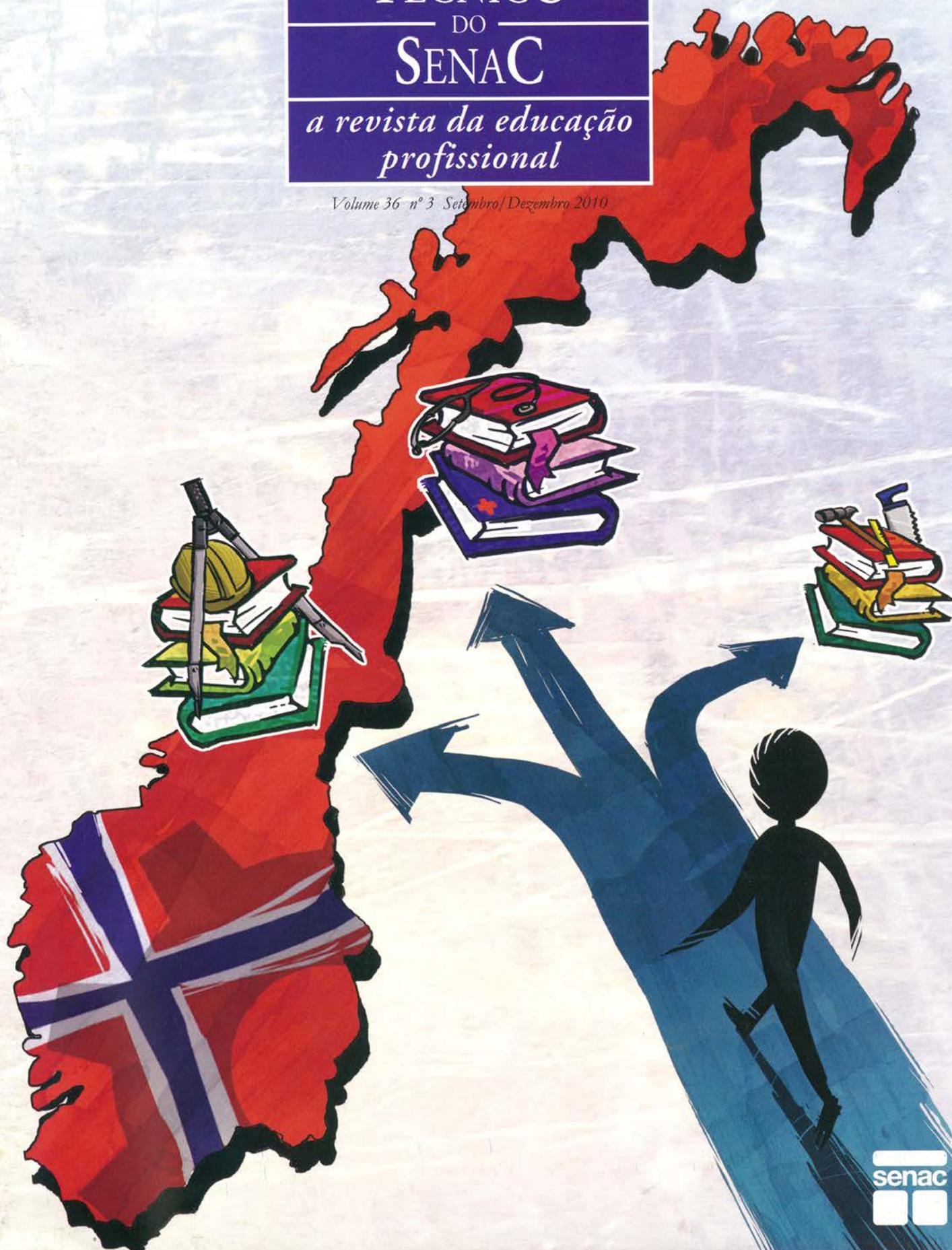


Ilustração: Damusko



A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA NORUEGA.

Liv Mjelde*

Resumo

A “pedagogia da educação profissional” e a “didática da educação profissional” são novos conceitos que foram desenvolvidos para uma compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, para os quais são centrais a aprendizagem em oficinas e a aprendizagem na vida do trabalho. A pedagogia profissional é uma abordagem do ensino e do aprendizado centrada no aluno, na qual a relação entre o estudante e a tarefa é fundamental; a própria atividade do trabalho é o fulcro da aprendizagem. Neste documento, começo analisando as maneiras de ver a unidade e as variações do desenvolvimento curricular da didática da formação profissional, trazidas pelas mudanças tecnológicas, e o desenvolvimento no mercado de trabalho e na educação profissional. Também discuto os desafios centrais de passar do aprendizado na práxis para o conhecimento geral numa variedade de áreas profissionais, nos quais o aprendizado escolar é contrastado com o aprendizado no campo de trabalho.

Palavras-chave: Educação Profissional; Pedagogia da Educação Profissional; Reforma Educacional; Noruega.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento e as mudanças no mercado de trabalho nos últimos trinta anos levaram a profundas transformações no desenvolvimento da força de trabalho, normalmente treinada em cursos profissionalizantes nas escolas profissionais ou no próprio mercado de trabalho. Na Noruega, as escolas profissionalizantes têm praticado uma divisão muito tradicional de gênero, direcionando os meninos para empregos no setor produtivo e as meninas para a esfera doméstica. No programa profissional, há recrutamento misto para alguns ofícios, como cabeleireiros, cozinheiros, garçons, fotógrafos e técnicos em prótese dentária (Mjelde, 2006).¹ No entanto, as escolas profissionais para os ofícios e a indústria têm representado principalmente o mundo dos homens. Tradicionalmente, elas ofereciam à maioria das mulheres um curso de economia doméstica de meio ano, como preparação para o trabalho doméstico. Começando nos anos 1970, tivemos um impulso para direcionar as meninas para ocupações antes somente masculinas e, na década de 1980, a integração

das mulheres a esferas dominadas pelos homens tornou-se uma questão pública de política educacional na Noruega e em outros países escandinavos.

Vimos grandes mudanças na educação profissional por causa de transformações profundas no mercado de trabalho. As tarefas que eram antes realizadas na esfera privada foram transferidas da casa para o setor público.

A necessidade de trabalhadores qualificados no setor de assistência social e de saúde (*caring sector*) e a profissionalização do trabalho com crianças e jovens criaram novas oportunidades para as meninas. Essas mulheres são treinadas para toda uma gama de profissões relacionadas a cuidados sociais e de saúde no segundo ciclo da escola secundária profissional, com dois anos na escola e dois anos como aprendiz. A unidade e a diversidade estão deixando uma marca nesse campo. O desenvolvimento pessoal que é parte da educação para a indústria e para os ofícios difere muito de acordo com o ofício, sejam os ofícios da construção civil, do trabalho nos estaleiros, gráficas ou açougues. O novo setor de serviços, que treina jovens para trabalhar em jardins de infância, hospitais e lares de idosos, tem a tradição de aprendizagem na prática, em comum com o treinamento para os ofícios e a indústria. Porém, esse treinamento também tem outras dimensões. Nos ofícios relacionados aos cuidados de saúde e sociais as relações sociais são centrais; isso significa treinamento para o relacionamento com outros seres humanos – crianças nas creches, pacientes nos hospitais ou pessoas idosas nos lares de idosos.

Neste artigo, começo a analisar formas de tratar a unidade e a diversidade do desenvolvimento curricular na didática profissional em diferentes campos da educação profissional, dos ofícios tradicionais e das indústrias ao setor de serviços, que cresce

* Dra. em Ciências Sociais, especializada em Sociologia da Educação. Prof. da Faculdade de Educação para Formação de Docentes do Ensino Profissional e Técnico da Universidade de Akershus (Noruega). Atuou como professora visitante no Instituto de Estudos em Educação de Ontário (OISE), na Universidade de Toronto (Canadá) e no Instituto de Educação de Adultos da Universidade de Adelaide (Austrália). Faz parte da Rede de Educação e Formação Profissional: “Vet e Cultura”, desde a sua criação na Finlândia, em 1993. E-mail: LivK.Mjelde@biak.no

Tradução de Jones de Freitas.

Recebido para publicação em 21/06/10.

rapidamente. Analisarei como focar a questão para entender melhor a unidade e a diversidade no campo do desenvolvimento curricular profissional, na medida em que se relaciona com as mudanças da tecnologia e dos processos de trabalho. Também discutirei a diversidade em diferentes campos, como treinamento dos socorristas e auxiliares de enfermagem, levando em conta o debate sobre o aprendizado em escolas profissionalizantes e a aprendizagem no local do trabalho. Começo apresentando as últimas reformas no segundo ciclo da educação secundária na Noruega e, depois, analisarei essa questão complexa.

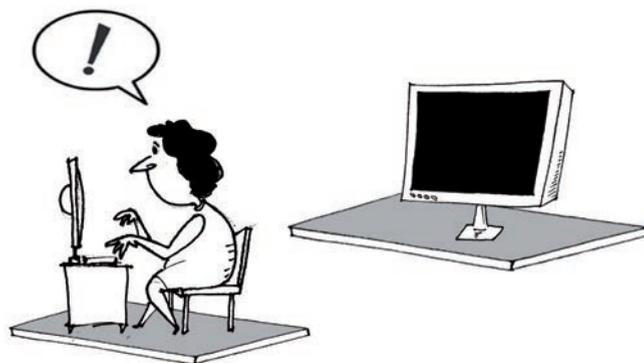
AS RECENTES REFORMAS EDUCACIONAIS NA NORUEGA

As relações no segundo ciclo da educação secundária entre trabalho e educação, aprendizado no trabalho e nas escolas e educação profissional e educação geral foram os aspectos centrais das recentes reformas educacionais na Noruega. A aprendizagem nos locais de trabalho, que nas décadas de 1960 e 1970 foi considerada por muitos como uma relíquia do passado, recuperou sua importância vital. Durante a época otimista dos anos 1970, as intenções políticas democráticas eram de abolir a Lei do Aprendiz em favor de incorporar toda a educação profissionalizante ao sistema escolar, integrando as escolas técnicas aos ginásios, no mesmo marco legal. Uma legislação comum para toda a educação secundária foi implementada no dia 1º de janeiro de 1976, integrando todas as escolas para os estudantes na faixa etária entre 16 e 19 anos.² Essa foi uma integração de todos os tipos anteriores de escolas, que refletiam as divisões de classe da sociedade. Um dos objetivos fundamentais da nova legislação era conseguir a igualdade entre educação prática e teórica. Os velhos ginásios e as escolas profissionalizantes ficariam sob o mesmo teto, e os processos de aprendizagem que forneciam mão de obra barata, marcada pela exploração, seriam substituídos pela educação profissional dentro do sistema escolar.

Esse dois processos se mostraram desafiadores e problemáticos. Pode-se afirmar que nas primeiras décadas seguintes à nova lei o sistema escolar continuou como antes, com a escola secundária preparando para a educação superior e a educação profissional preparando para o trabalho qualificado e semiqualificado no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, a questão da qualificação da força de trabalho era discutida em nível mais alto do que nunca. A tecnologia da informação modificou os processos de trabalho na maioria dos ofícios. As profissões de cuidados sociais e com a saúde (*caring professions*) desenvolveram uma plataforma para o segundo ciclo da educação secundária e novas formas de aprendizagem prática. Nas últimas décadas surgiram mudanças consideráveis na organização do trabalho e novos desafios para os sistemas educacionais em geral e, especificamente, para a educação profissional.

O IMPACTO DA REFORMA DE 1994

A “Reforma 94” foi a lei aprovada pelo Parlamento norueguês em 1994 que reformou a educação profissional, de modo que



agora são necessários dois anos de escola seguidos de dois anos de aprendizagem no trabalho. O sistema dual, que combina o aprendizado numa situação escolar e numa escola profissional, passa por um renascimento, porém numa forma mais eficiente (Mjelde, 1993).³ Esse sistema foi agora expandido para novas áreas e ofícios. Mais de 180 ofícios estão incluídos na Lei da Aprendizagem no Local de Trabalho.

Reformas adicionais foram implementadas durante o outono de 2006, sendo chamadas de *kunnskapsloftet*, o que significa elevar o nível de conhecimento (Relatório Branco N° 30, 2003-2004).⁴ Diminuiu-se o número de horas passadas em oficinas, padarias, oficinas mecânicas, etc., onde se aprende na prática, e aumentou-se o trabalho acadêmico na sala de aula. Todos os cursos teóricos são dados na escola durante os primeiros dois anos. As antigas escolas de aprendizes, frequentadas à noite ou num único dia da semana, foram abolidas. Foi fechado o caminho de se obter um certificado de ofício entrando diretamente num programa de aprendizagem após a escolaridade obrigatória.⁵

A TRANSIÇÃO DA ECONOMIA INDUSTRIAL PARA A DE SERVIÇOS

Os velhos ginásios e a educação profissionalizante tinham raízes muito diferentes na sociedade (ver também Koski, em seu livro)⁶: os ginásios vinham das velhas “escolas de catedrais”, e a educação profissional das tradições feudais de aprendizagem mestre-aprendiz. A educação profissional em escolas surgiu com a industrialização. A meta e a essência dessa forma de educação consistem no aprendizado para o trabalho (Mjelde 1987, 1993, 2006)⁷. A principal arena de aprendizado nas escolas profissionais é o trabalho prático, feito em oficinas e laboratórios. Os professores eram recrutados no mercado de trabalho. Na tradição do aprendizado acadêmico, a vida na escola e a vida no trabalho eram separadas. Na educação profissional, as atividades da “vida real” eram as oficinas: cozinhas, oficinas de engenharia mecânica, laboratórios fotográficos, etc. As vocações baseadas no trabalho, como as especializações industriais, empregos comerciais e de escritório, trabalhos nos setores agrícola e marítimo, assim como as tradições do artesanato doméstico e da economia doméstica, estiveram no centro da educação profissional norueguesa. O aspecto especial dessa transição é a ligação entre os campos profissionais e as atividades produtivas do país. Velhos ofícios

desaparecem e novos surgem. As mudanças nos processos de trabalho mostram constantemente a necessidade de uma força de trabalho qualificada. A educação profissional está mudando continuamente, junto com as mudanças na produção.

Vimos uma transição da economia industrial para uma economia de serviços nos países escandinavos, assim como no restante do mundo. Ofícios tradicionalmente masculinos desapareceram, e novos ofícios abertos às mulheres sofreram modificações. Novos ofícios são incluídos em processos de aprendizagem, e novos desafios e contradições surgem no sistema educacional tanto na escola quanto no local de trabalho. Matérias técnicas (ensino nas oficinas e teoria dos ofícios), por um lado, e matérias gerais, por outro, têm uma história longa e complexa no desenvolvimento da educação profissional no sistema escolar. Hoje em dia os desafios estão em nível ainda mais alto. Pode-se indagar se o velho método taylorista de organizar a força de trabalho na produção está sendo contestado, se o desenvolvimento tecnológico em geral muda os processos de trabalho de forma a questionar a divisão tradicional do conhecimento – a divisão entre trabalho intelectual e manual – e a divisão entre as tradições de aprendizado acadêmico e aprendizado profissional em nossa parte do mundo. As novas reformas introduziram questões novas em torno da aprendizagem em oficinas e o aprendizado nas escolas⁸ (ver também Hardig, 1995; Hedmann, 2001).⁹

■

A essência da pedagogia da formação profissional é a aprendizagem na oficina e na situação do trabalho. Não é o ensino, mas o aprendizado que está no centro da didática da educação profissional.

■

Neste artigo vou analisar como podemos realizar trabalho empírico para compreender a unidade e a diversidade no campo da pedagogia profissional: quais são os processos específicos de aprendizado que são comuns ao treinamento dos engenheiros mecânicos, técnicos de informática ou auxiliares de enfermagem, todos os quais passaram por dois anos como estudantes na escola e dois anos como aprendizes, antes de integrarem a força de trabalho qualificada da Noruega? Quais são as similaridades e diferenças entre os programas educacionais? Uma coisa eles têm em comum: o fato de as próprias atividades do trabalho

serem o ponto focal do aprendizado (Sannerud, 2005).¹⁰ Esta é a essência da didática do ensino profissionalizante. Na Escandinávia, um dos maiores estudiosos nesse campo é Lennart Nilsson. Tratarei de seu trabalho antes de prosseguir discutindo sobre como analisar mais detalhadamente a unidade e a diversidade no complexo campo da educação profissional.

DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O APRENDIZADO GIRA EM TORNO DA ATIVIDADE DO TRABALHO

Os conceitos de pedagogia da educação profissional e didática da educação profissional são novos no campo dos estudos educacionais. A essência da pedagogia da formação profissional é a aprendizagem na oficina e na situação do trabalho. Não é o ensino, mas o aprendizado que está no centro da didática da educação profissional (Nilsson 2004)¹¹. Nilsson¹² argumenta que para entender o que cria uma boa situação de aprendizado para os estudantes, como os problemas do ensino surgem e se modificam para os professores e como ocorre o progresso, deve-se estudar mais do que o conteúdo do ensino. É necessário também estudar como o ensino é distribuído e transformado na prática do cotidiano dos docentes e alunos. É preciso investigar como os estudantes e os professores veem o conteúdo concreto do ensino e o que é considerado significativo nesse conteúdo, na perspectiva atual tanto dos estudantes quanto dos professores (Nilsson 1986).¹³ Há muito pouca pesquisa na Escandinávia sobre educação profissional em geral, e é especialmente escassa a pesquisa focada na vida cotidiana de alunos e professores.¹⁴

São exceções as importantes investigações empíricas de Nilsson sobre a aprendizagem em oficinas na Suécia, na década de 1970 (Nilsson 1985, 1986, 1998, 2004).¹⁵ Foram realizadas pesquisas baseadas em problemas para compreender por que surgem dificuldades de aprendizado entre os alunos e quais são os problemas dos professores, numa situação em que 20% dos estudantes abandonavam a escola. Estudos preliminares indicam que a maioria dos estudantes queria tarefas escolares que tivessem aplicações concretas. Muitos estudantes reclamavam que o trabalho escolar que faziam e o aprendizado pelo qual haviam passado eram totalmente sem sentido. O que, então, os estudantes considerariam significativo e importante? Em que perspectiva temporal os alunos pensavam e agiam? Havia pontos de vista diferentes entre os estudantes de uma mesma classe? Uma das coisas que Nilsson descobriu foi que aquilo que o aluno considerava significativo dependia da relação concreta entre a natureza da tarefa e a perspectiva de tempo que o estudante tinha em mente. Estudantes da mesma classe ou nível tinham perspectivas temporais altamente diversas. A não ser por acaso, o aluno era incapaz de encontrar significado em seu próprio trabalho escolar. Caso as tarefas estivessem limitadas ao que podia ser realizado no intervalo de atenção do aluno e este sentisse que havia obtido êxito na tarefa, então crescia a amplitude do conhecimento e a profundidade da concentração em relação ao intervalo de atenção dedicado à tarefa. O sucesso em pequenas tarefas de curta duração possibilitava que o indivíduo se envol-

vesse em projetos maiores, que consumiam mais tempo. Este resultado oferece novos *insights* sobre o que constitui relevância ou significação e as condições que afetam o progresso do aprendizado. Estas são perspectivas importantes para levar em conta, ao tentar compreender as tarefas mais complexas encontradas na preparação para o aprendizado em todas as situações de ensino (ver também Grimstad, 1993).¹⁶

Significado e motivação são dois lados da mesma moeda nos processos de aprendizado (Enerstvedt 1987; Mjelde 1993; Mjelde 2005).¹⁷ Regi Enerstvedt assinala que o propósito de todo o processo de aprendizado é a preparação para algo distinto. Para muitos, o aprendizado escolar é a preparação para se incorporar à força de trabalho. Ele prossegue afirmando que um dos principais problemas é a distância entre a escola e o trabalho. O aumento das horas passadas no ensino convencional em sala de aula, afastado da vida prática do trabalho, é um dos principais problemas das reformas escolares atuais. Um dos problemas principais da Reforma 94 é a redução dos campos profissionais e da aprendizagem no local de trabalho no primeiro ano de estudos, juntamente com o aumento para dois anos do período de frequência à escola antes que o aluno possa postular o aprendizado de um ofício. Felizmente, o interesse em realizar trabalho empírico nesse campo complexo é maior do que nunca (Mjelde; Daly, 2006).¹⁸

Pode-se dizer que até agora o problema tem sido a dificuldade epistemológica de integrar conhecimento prático e conhecimento acadêmico. Em outras palavras, expressar-se nos processos de ensino e aprendizado na forma específica das tradições de educação para a classe trabalhadora e a educação profissional (ver também Luria, 1976; Mjelde, 1987,1990).¹⁹ No entanto, estamos agora vendo trabalhos empíricos sobre os diferentes ofícios, e esses trabalhos nos fazem levantar novas questões no debate geral no campo dos estudos de educação.

DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO PONTO DE VISTA DOS ASPECTOS ESPECIAIS DOS VÁRIOS OFÍCIOS

A unidade e a diversidade são as marcas registradas da pedagogia da educação profissional. A unidade é encontrada na didática da educação profissional, que toma como seu ponto de partida a própria atividade como o *locus* da aprendizagem. Ela também reconhece a necessidade de conhecimentos gerais em relação às operações do trabalho prático e às tradições cooperativas da aprendizagem, que são essenciais nessas tradições

de aprendizado. A diversidade está nas necessidades diferentes dos distintos ofícios por processos de trabalho diversos e também na diversidade do uso da tecnologia da informação nos diferentes ofícios. Por exemplo, na área dos cabeleireiros o aprendizado virtual está sendo utilizado para demonstrar estilos de corte de cabelo aos clientes (Sund, 2006).²⁰ Nos ofícios da construção civil, há uma focalização constante no trabalho em equipe e na prestação de contas, porque o computador exige uma visão geral de todo o processo de construção (Mjelde; Daly, 2006; Sannerud, 2005).²¹ Monitores e câmeras são instalados nos caminhões, de modo que os motoristas podem se informar sobre tudo, das condições meteorológicas às placas de sinalização das estradas, porém podem também ser observados

e seguidos em todos os estágios de suas viagens (Brynhillsvoll, 2007).²² No entanto, a aprendizagem prática é naturalmente o aspecto central dos processos de aprendizado de todos os ofícios e profissões.

Nas décadas recentes, a revolução da tecnologia da informação e comunicação (TIC) trouxe mudanças consideráveis para a organização do trabalho e novos desafios para os sistemas educacionais. Por um lado, as TIC surgem como promessas para educar e empoderar as sociedades, e foram amplamente promovidas como ferramentas indispensáveis no aprendizado e na vida econômica e social. Por outro lado, uma ampla representação de cientistas sociais tem observado os aspectos informacionais, científicos e tecnológicos associados à construção das sociedades da

“informação” ou do “conhecimento”; ou seja, sociedades com fluxos de informação em expansão, facilitados por sistemas similares de organização do trabalho, são dimensões cruciais de qualquer projeto de crescimento socioeconômico de longo prazo. No entanto, a revolução das TIC também criou novas demandas de treinamento para a força de trabalho, assim como novas oportunidades para os alunos.

O QUE CONSTITUI VARIAÇÕES DE COMPETÊNCIA E APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO E NO TREINAMENTO PROFISSIONAL?

A questão das habilidades do mercado de trabalho tem se mostrado complexa, e deflagrou um intenso debate acadêmico durante as últimas décadas. Esse problema está diretamente relacionado ao desenvolvimento da educação e da aprendizagem profissional na era industrial (Mjelde 1997).²³ A revolução



as TIC surgem como promessas para educar e empoderar as sociedades, e foram amplamente promovidas como ferramentas indispensáveis no aprendizado e na vida econômica e social.



das TIC desafia as divisões dentro do conhecimento em geral e também dentro de ofícios e profissões específicas. Novos estudos empíricos na Escandinávia têm mostrado, em toda sua complexidade, as variações na aprendizagem nos locais de trabalho e nas escolas, assim como os novos desafios tanto nos locais de trabalho quanto nos sistemas escolares, na educação e no treinamento profissional. O trabalho empírico de Ronny Sannerud (2005)²⁴ a partir dos locais da construção civil estava ligado a como esses trabalhadores imaginavam o local ideal (ou ótimo) para sua aprendizagem e seu desenvolvimento pessoal. Ele descreveu a situação da seguinte forma: a antiga relação primária entre aprendiz e colegas e mestre/professor foi agora ampliada para incluir novos métodos tecnológicos de aprendizado, como bases de dados, livros eletrônicos, apresentações multimídia, assim como o uso do e-mail e da Internet para acessar mais informações. Grete Haaland Sund (2006)²⁵ mostra desafios diferentes no desenvolvimento do treinamento no campo dos salões de beleza. A profissão de cabeleireiro tem base local e uma forte ênfase de mercado na escolha do consumidor; isso significa que se espera do cabeleireiro conhecer um grande número de estilos de corte de cabelo. O desejo específico de cada cliente precisa ser discutido e atendido. Nenhum cliente é igual ao outro. As notícias sobre novos estilos de corte de cabelo se espalham rapidamente na Internet, e os monitores são ferramentas úteis.

Vibe Aarkrog (2006)²⁶ e Faizul Bhyat (2006)²⁷ realizaram seu trabalho empírico, respectivamente, entre socorristas na Dinamarca e operadores de máquinas de litografia na África do Sul, levantando questões básicas para o difícil problema da divisão social do conhecimento na educação profissional. Aarkrog analisou a transferência de conhecimentos da sala de aula para o local de trabalho no treinamento e na educação de socorristas na Dinamarca, que são treinados tanto como mecânicos quanto como paramédicos. Um dos principais problemas é saber o que os aprendizes acham que necessitam para sua complexa vida

de trabalho, ou seja, como se relaciona na prática o currículo escolar com as tensas situações emergenciais do trabalho? Os trabalhadores que atuam em situações de emergência percebem que a maior parte das falhas mecânicas não passa de incidentes simples, na maioria das vezes solucionáveis com a repetição e a aplicação de conhecimentos formais. Entretanto, consideram que as situações envolvendo a interação humana são problemáticas e mais complexas. A escola e suas competências técnicas pareciam mais remotas para o estudante quando este estava envolvido no socorro a pessoas e em situações de emergência. Quando os acidentes incluem vítimas humanas, os estudantes têm de lidar com fatores não instrumentais, como emoção, dor, estresse e morte, enquanto aplicam seu julgamento profissional e procedimentos aprendidos. Em emergências humanas onde há ameaça à vida o conhecimento transferido está sujeito à interpretação, algo que contesta seriamente a educação e o treinamento baseados na escola (ver também Thatt-Jensen 2002).²⁸

No desenvolvimento da educação e do treinamento profissional nas escolas também tivemos uma divisão entre a aprendizagem na oficina/teoria profissional e as disciplinas escolares gerais/acadêmicas. Durante todo um século essas divisões criaram situações de aprendizado desfavoráveis para a classe trabalhadora. Bhyat (2006)²⁹ tem buscado novas formas de transcender essas contradições (ver também Bongo, 1999; Mjelde, 2006).³⁰ Bhyat tem trabalhado coletivamente com trabalhadores jovens, tentando extrair princípios científicos gerais da operação cotidiana de máquinas. Ele descreve a experiência de ensinar alguns princípios de matemática, física e química a aprendizes da operação de máquinas de litografia. Sua meta foi “extrapolar” de detalhes da prática para generalizações da teoria com os aprendizes, trabalhando em conjunto com um engenheiro e um mestre de ofício. Ele descreve o processo de identificar e ensinar alguns princípios de física, observáveis na situação de trabalho, a operadores de máquinas.

Kari Kravik (2004)³¹ analisou as estratégias de aprendizado na escola e no trabalho para o treinamento de auxiliares de enfermagem, uma profissão caracterizada pela necessidade de compreender a interação humana. A prática dos cuidados é parte importante do treinamento dos auxiliares de enfermagem. A profissão exige conhecimento da natureza humana e o desejo e a capacidade de ver a situação do “outro”. Nas novas profissões na área dos cuidados sociais e de saúde existe uma clara dimensão orientada para o “outro”, que vai desenvolver a capacidade e o desejo do estudante de se identificar com a situação de vida de outras pessoas e avaliar como lidar com relações sociais no seu trabalho cotidiano. As habilidades de comunicação, cuidado e cooperação são essenciais para o currículo. Essas habilidades são consideradas qualificações-chave para sua identidade como auxiliares de enfermagem. Isso está no centro do desafio das novas profissões relacionadas à expansão do setor de serviços. Os estudantes do setor de hospitalidade têm suas cozinhas, ao passo que os estudantes de mecânica têm suas oficinas mecânicas. Porém, no setor de cuidados sociais e de saúde é mais difícil criar boas situações de aprendizado no sistema escolar porque é difícil trazer pacientes e crianças para as salas de aula (Waale,



2008).³² Assim, um treinamento realista e relacionado à práxis no sistema escolar pode ser um grande desafio. Os estudantes têm “períodos de prática” em locais de trabalho durante os primeiros dois anos, antes que comecem sua aprendizagem. Os professores supervisionam e cooperam com os orientadores dos locais de trabalho. Os professores dizem que os estudantes aprendem melhor essas habilidades no trabalho prático, junto com outros estudantes (Kravik, 2004).³³ Porém, o problema de significação e motivação no contexto de sala de aula no setor de cuidados sociais e saúde está se mostrando um grande desafio para os professores (Waale, 2008).³⁴

Ida Juul (2005) analisou uma outra dimensão desse problema. Após estudar o paradigma de acesso igual à educação superior para os filhos dos trabalhadores, ela concluiu que o resultado não intencional dessa política tinha sido reforçar a crença amplamente difundida de que as habilidades intelectuais gerais eram superiores às habilidades práticas e relacionadas ao trabalho (ver também Kokkersvold; Mjelde, 1982).³⁵ Esses pressupostos são parte da divisão entre trabalho intelectual e manual, e essa divisão enfrenta novos desafios hoje em dia com o desenvolvimento das novas tecnologias. Ela também descobriu que os aprendizes preferem a aprendizagem no local de trabalho à educação baseada na escola. Isso é consistente com os resultados de meus próprios estudos entre aprendizes na Noruega na década de 1980. De 1.619 aprendizes entrevistados em cinco cidades diferentes, 1.438, ou 89%, preferiam aprender numa situação de trabalho do que na escola. A atração do “trabalho prático”, “fazer algo real”, “ser pago por isso” e “ter bons companheiros de trabalho” foram razões citadas pelos aprendizes para descrever suas experiências contrastantes no trabalho e na escola (Mjelde, 1993, 2006).³⁶ Porém, o motivo não é que as oportunidades de aprendizagem sejam melhores no local de trabalho do que nas escolas profissionais (Mjelde, 1990).³⁷ A razão é que os estudantes preferem o processo de estar numa situação de trabalho real ao processo de aprendizado na escola, que não tem nenhum significado para eles. Jens Wilbrandt (2002)³⁸ resume seu trabalho empírico com aprendizes dinamarqueses ao enfatizar a necessidade de focar na relação entre aprendizagem no local de trabalho e os processos gerais de aprendizado. Os processos de aprendizagem dos aprendizes devem ser o foco, e cada indivíduo deve ser encontrado onde está (ver Nilsson, acima). As relações sociais do local de trabalho são de grande importância para o bem-estar e o processo de amadurecimento de cada indivíduo. Cem aprendizes, de um total de 1.617 do Projeto de Aprendizagem (1982-1984), tinham críticas a suas experiências como aprendizes nos locais de trabalho. Suas situações de trabalho não eram boas situações de aprendizagem. No entanto, a maioria deles se sentia mais útil, mais livre fazendo parte do mundo adulto e do “mundo do trabalho real”. Embora a maior parte dos aprendizes expresse sua satisfação por ter conseguido um posto, seu prazer era medido em relação a algo diferente. Era a experiência do contraste entre o mundo sem sentido e muitas vezes doloroso da escola e uma situação na qual ganhavam dinheiro e se sentiam úteis que fazia com que esses jovens preferissem ser aprendizes (Mjelde 1990).³⁹ As perspectivas de tempo também têm sua

importância. Eles sabem que a aprendizagem termina dentro de um ou dois anos.

Para resumir, os novos ofícios e a tecnologia da informação cumprem papéis diferentes dentro do vasto campo da educação profissional, e um dos principais aspectos de projetos futuros deve ser realizar estudos de caso comparativos dentro de diferentes setores, para entender como o desenvolvimento está afetando os processos de trabalho e de aprendizado dentro de cada campo específico. O conceito de “aprendizado na práxis” e como passar dessa práxis para o conhecimento mais geral constitui o problema central, assim como o conteúdo desse conhecimento geral. Como, no entanto, a unidade e a diversidade se manifestam nos diferentes campos? Quais são as similaridades e diferenças entre trabalho e aprendizado nos diferentes campos? Quais são os desafios da aprendizagem na prática quando lidamos com máquinas e quando lidamos com seres humanos, ou então quando tratamos com ambos? É um desafio clarificar como estratégias de aprendizado diferentes são necessárias para diferentes processos de trabalho relacionados a condições econômicas e sociais distintas. A realização de estudos de caso cuidadosos em nível local pode fornecer a base necessária para uma administração e um planejamento mais bem informados do futuro aprendizado socioeconômico e educacional em níveis individual, local, macrorregional e nacional. Hoje em dia, como nunca antes, o conhecimento didático fundamental e operativo da educação profissional está fazendo avançar a aprendizagem profissional e o desenvolvimento da identidade profissional (Nilsson, 2004; Mjelde, 2006).⁴⁰ Além disso, temos uma maior compreensão de como os seres humanos aprendem por meio da atividade, que é um aspecto central da didática da educação profissional. A questão do significado e da motivação nos proces-



dos de aprendizado é da maior importância para a compreensão desse problema (Mjelde, 1993, 2006).⁴¹

CONCLUSÃO

Há vinte anos os tópicos do conhecimento prático, da educação profissional e da aprendizagem no trabalho não estavam na agenda pública, nem tampouco no campo acadêmico da educação. Eram questões excluídas da história da educação, da pedagogia e da sociologia da educação (Heikkinen; Sultana, 1997).⁴² Os debates educacionais gerais prosseguiram na Noruega como se não houvesse um mercado de trabalho, a educação dos trabalhadores, a educação profissional e a aprendizagem no trabalho. Isso mudou durante a atual crise. O ensino escolar e seu afastamento da vida do trabalho são agora questões centrais na discussão da educação acadêmica e da educação profissional. Isso colocou a classe trabalhadora e a educação profissional na agenda científica de uma nova maneira. Manfred Wahle (2003)⁴³ esboça um novo programa para estudos históricos do século XX, e partes daquela pesquisa são uma fonte importante, inclusive para a história da educação profissional. A pesquisa histórica é necessária para a autocompreensão da educação profissional e do treinamento, tanto como área disciplinar quanto como conhecimento pedagógico. Pesquisas sobre as histórias de vida das pessoas nesta época de expansão do sistema educacional têm também produzido uma compreensão mais profunda do efeito da educação na vida das pessoas (Goodson, 2000; Antikainen *et al.*, 1999, Antikainen, 2002).⁴⁴ Um entendimento da organização total do trabalho e das dinâmicas de gênero, classe e etnicidade tem dimensões importantes para as futuras pesquisas sobre a complexidade das relações dos seres humanos com o trabalho e com a educação (Lakes, 1997; Gonon *et al.*, 2001; Husemann; Heikkinen, 2003; Lakes; Carter, 2004).⁴⁵

Aclarar as contradições que surgem nos currículos dos ofícios no segundo ciclo da escola secundária não é negar que alguns são melhores do que os outros. É importante apresentar uma compreensão dos dois lados dessa atividade humana, tanto a tradição prática da oficina quanto o caminho da educação geral acadêmica. Ambos devem ser levados em conta, porém de forma a se enriquecerem mutuamente. Atualmente há quase uma hegemonia dos modelos de aprendizado acadêmico que refletem as tradições de aprendizado da elite do poder e desconsidera as ricas e significativas tradições de aprendizagem originadas do trabalho produtivo (ver também Kraus, 2004; Koski, 2003; Lindgren, 2004).⁴⁶ Porém, essas contradições podem também ser úteis na medida em que sejam analisadas de forma aberta e simples e, assim, tornadas conscientes e compreensíveis. O entendimento dessas contradições poderá contribuir para a democratização mais ampla da escola e da educação em geral. A reflexão crítica das ciências sociais e as abordagens interdisciplinares do aprendizado trazem esperanças de uma compreensão mais profunda desses fenômenos, abrindo alternativas a modos de pensar executivos e administrativos que atualmente têm quase um controle hegemônico no campo da educação.

A pesquisa histórica é necessária para a autocompreensão da educação profissional e do treinamento, tanto como área disciplinar quanto como conhecimento pedagógico. Pesquisas sobre as histórias de vida das pessoas nesta época de expansão do sistema educacional têm também produzido uma compreensão mais profunda do efeito da educação na vida das pessoas.

NOTAS

- 1 MJELDE, L. **The magical properties of workshop learning**. Bern: Peter Lang, 2006.
- 2 A Lei de 21 de junho de 1974 sobre o Segundo Ciclo da Educação Secundária. A educação na Noruega ainda é essencialmente pública. Há poucas escolas privadas. As leis e políticas que regem o sistema educacional norueguês são criadas por decisões do Parlamento. Por exemplo, antes da integração as escolas profissionais e os ginásios eram regidos por legislações distintas.
- 3 MJELDE, L. **Apprenticeship: from practice to theory and back again**. Joensuu: University of Joensuu Press, 1993.
- 4 O mesmo parece estar ocorrendo na Suécia e na Finlândia em relação à educação profissional e a de adultos. A educação profissional e a de adultos são dois lados da mesma moeda. White Paper n° 30 (2003-2004), **Kultur for loering**. Oslo: Ministry of Education and Research.
- 5 Isso é uma questão contestada e em negociação. Porém, esse problema não faz parte de meus argumentos neste documento.
- 6 KOSKI, L. Female entrepreneurs in the learning society. In: HUSEMANN, R.; HEIKKINEN, A. (Eds) **Governance and marketisation in vocational and continuing education**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2004. p. 49-64.
- 7 MJELDE, L. From hand to mind. In: LIVINGSTONE, D. (Ed) **Critical pedagogy and cultural power**. Mass.: Bergin & Garvey Publishers, 1987; **Id.**(1993) *op. cit.*; **Id.**(2006) *op. cit.*
- 8 Não estou afirmando que o taylorismo está morto, especialmente não no novo setor de serviços, porém está assumindo novas formas em relação aos novos processos de trabalho.
- 9 HARDIG, J. **Att utbilda fill arbefare**. En studie av gymnasieskolans bygg och anloeggstekniska linje och yrkesloererare. (Dissertation) Lund University, Institute of Pedagogy, 1995; HEDMANN, A. **I nationens och det praktiska**

- livets tjoenst. Det svenska yrkes-skolesystemets tillkomst och utveckling 1918 till 1940. (Dissertation) . Umea University, Institute of Pedagogy, 2001.
- ¹⁰ SANNERUD, R. **Learning at the construction site: utopia of reality.** (Dissertation) Roskilde: Universitete de Roskilde, 2005.
- ¹¹ NILSSON, L. **Nordisk yrkespedagogikk i internasjonelt perspektiv.** *Nordiske yrkesperlagogiske konferanse.* Reykjavik, Kennaraha-skoli Islands, 2004. Paper presented to the 19.
- ¹² Id. *ibid.*
- ¹³ NILSSON, L. Fackdidaktik ur yrkespedagogisk perspektiv. In: MARTON, F. (Ed) **Fackdidaktik Dei I.** Lund: Akademieforlaget, 1986.
- ¹⁴ Porém, em anos mais recentes temos visto um crescente interesse em pesquisar no campo da educação profissional na Noruega. Podemos encontrar inspiração importante em alguns trabalhos internacionais. A Alemanha tem uma tradição forte em **Berufspadagogik.** Ronald Sultana, da Universidade de Malta, realizou um grande projeto de pesquisa empírica sobre a educação profissional em Malta. SULTANA, R. **Educational and National Development.** Historical and critical perspectives on vocational educational in Malta. Malta: Minerva Publications, 1992. Claude Grignon, **L'ordre des choses.** Paris: Ed. de Minuit, 1971, realizou um projeto na França há mais de três décadas. O trabalho de Jeanne Gamble sobre a pedagogia dos ofícios manuais é uma nova e importante contribuição (SULTANA, R. **Educational and National Development.** Historical and critical perspectives on vocational educational in Malta. Malta: Minerva Publications, 1992.) (GAMBLE, J. **Tacir knowledge in craft pedagogy.** (Dissertation). Cape Town: University of Cape Town, 2004, ver também BHYAT, F. From the particularities of practice to the generalisation of theory. In: MJELDE, L.; DALY, R. (Eds.) **Working knowledge in a globalizing world.** Bern: Peter Lang, p. 39-60, 2006. A pesquisa de acompanhamento da *Reforma 94* na Noruega também fez avançar a compreensão desse campo (OLSEN *et al.* **Fagopploering i omforming. Evaluering av Reform 94.** Sluttrapport. Bergen: AHS-serien, 1998; OLSEN, O. J. (Ed) **Yrkesutdanning og fagopploering under en moderniserings-offensiv. Opplegg for evaluering av Refonn 94.** Bergen: AHS-serien, 1996; OLSEN, O. J. The firm as a place of learning in vocational education. Results from the studies of Norwegian VET. In: HUSEMANN, R.; HEIKKINEN, A. (Eds) **Governance and marketization in vocational and continuing education.** Frankfurt am Main, Peter Lang, p. 177-190, 2004; A Dinamarca conduz trabalhos empíricos que farão avançar ainda mais nossa compreensão (NIELSEN, K.; KVALE, S. (Eds) **Mesterloere. Loering som sosial praksis.** Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1999; Id. **Prakrikkens Loeringslandskap. At loere gjennom arbeide.** Kobenhavn: Akademisk forlag, 2003; WILBRANDT, J. (2002) **Vekseluddannelse i handverkuddannelser. Loerlignes opploering, fagligghed og identitet.** Copenhagen, Ministry of Education, 2002. uddannelsesstyrelsen temahafteserie nr. 14; THATT-JENSEN, L. **Mellon and og hand. En empirisk analyse af hvordan loerlinge loerer mellom skole og praktikk i de danske erbersuddannelser.** Arhus: University of Arhus, 2002; JUUL, I. **Pa sporet af erhervspadagogikken. Om baggrunnen for erhervsuddannelsernes aktuelle utforming og smede og industritekniker mode med vekseluddannelsssystemet.** (Dissertation) Copenhagen: Institute of Pedagogical Sociology, The Pedagogical University of Denmark, 2005; AARKROG, V. Apprentices transfer of knowledge from school to work place in the VET Dual System: a study of a VET-Programme for Rescue Officers. In: MJELDE, L.; DALY, R. (Eds.) **Working knowledge in a globalizing world.** Bern: Peter Lang, 2006. p. 25-39.
- ¹⁵ NILSSON, L. **Perspektiv på yrkesloerande i skolmassig form. Kapittel 1 i Fornylse av yrkeslarande.** Paper. Institute of Pedagogy Goteborg, University of Goteborg, 1985; Id. (1986) *op. cit.*; Id. **Utmaningar fran det yrkesdidaktiska foeltet Conference report.** Hogskolen i Akershus, Nordisk yrkespedagogisk konferanse, 1998; Id. **Nordisk yrkespedagogikk i internasjonelt perspektiv.** *Nordiske yrkesperlagogiske konferanse.* Reykjavik, Kennaraha-skoli Islands, 2004. Paper presented to the 19.
- ¹⁶ GRIMESTAD, V. **Om bakgrunn og prestasjoner: elever med grunnlag i forkurs mekaniske fags utvikling med hensyn til trivsel, motivasjon og sosial integrering i loeremessig sammenheng.** (Thesis) Oslo: SYH, 1993.
- ¹⁷ ENERSTVEDT, R. **Virksomhef og mening. Utvklngen av loeremotivasjon hos norske skolebarn.** Institute of Sociology, University of Oslo, 1987. p. 3. Manuscript; MJELDE, L. (1993) *op. cit.*, p. 104-122; Id. In search of learning and meaning in vocational education. In: SABOUR, M.; KOSKI, L. (Eds). **Searching for the meaning of education and culture.** Joensuu: University of Joensuu Press, 2005.
- ¹⁸ MJELDE, L.; DALY, R. (Eds) **Workiing knowledge in a globalizing world.** Bern: Peter Lang, 2006. p. 25-39.
- ¹⁹ LURIA, A.R. **Cognitive development: its cultural and social foundations.** Cambridge Ma: Harvard University Press, 1976; MJELDE, L. (1987) *op. cit.*; Id. **Labour and learning: the apprenticeship program in Norway.** *Interchange*, v.21, n.4, p. 34-48, 1990.
- ²⁰ SUND, G. H. **Forskjelligliet og mangfold-muligheter eller begrensninger for individ og arbeidsplass? Et aksjonsforskningsprosjekt med studier av loering i daglig arbeid, gjennom medvirkning, demokratiske prosesser og interesse-differensiering.** (Dissertation) Roskilde: Roskilde University, 2006.
- ²¹ MJELDE, L.; DALY, R. (Eds) (2006) *op. cit.*; SANNERUD, R. (2005) *op. cit.*
- ²² BRYNHILLSVOLL, R. **Yrkessjaforens nye utfordringer med EU-direktivne.** (Master thesis). Kjeller: HIAK, 2007.
- ²³ MJELDE, L. The promise of alternative pedagogies: the case of workshop learning. In: WATSON, K. et al. (Eds) **Educational dilemmas: debate and diversity.** London: Cassells, 1997
- ²⁴ SANNERUD, R. (2005) *op. cit.*
- ²⁵ SUND, G. H. (2006) *op. cit.*
- ²⁶ AARKROG, V. (2006) *op. cit.*
- ²⁷ BHYAT, F. (2006) *op. cit.*
- ²⁸ THATT-JENSEN (2002) *op. cit.*
- ²⁹ BHYAT, F. (2006) *op. cit.*
- ³⁰ BONGO, M. **Yrkessrettet voksenopploering i en reformtid.** (Master thesis). Akershus: Hogskolen i Akershus, 1999; MJELDE, L. (2006) *op. cit.*
- ³¹ KRAVIK, K. **Undervisning som passer som hand i hanske med yrkesopploeringen og elevgruppen.** (Master thesis). Kjeller: HIAK, 2004.
- ³² WAALE, M. **Rolle, identitet og undervisningspraksis i den videregående skolen: en kvalitativ studie.** (Dissertation). Tromso: University of Tromso, 2008.
- ³³ KRAVIK, K. (2004) *op. cit.*, p. 72.
- ³⁴ WAALE, M. (2008) *op. cit.*
- ³⁵ KOKKERSVOLD E.; MJELDE, L. **Yrkesskolen som forsvan.** Oslo: Gyldendal, 1982.
- ³⁶ MJELDE, L. (1993) *op. cit.*; Id. (2006) *op. cit.*
- ³⁷ Id. (2009) *op. cit.*
- ³⁸ WILBRANDT, J. (2002) *op. cit.*
- ³⁹ MJELDE, L. (1990) *op. cit.*, p. 41-43.
- ⁴⁰ NILSSON, L. (2004) *op. cit.*; MJELDE, L. **The magical properties of workshop learning.** Bern: Peter Lang, 2006.
- ⁴¹ MJELDE, L. (1993) *op. cit.*; Id. (2006) *op. cit.*

- ⁴² HEIKKENEN, A. ; SULTANA, R. **Vocational education and apprenticeships in Europe. Challenges for practice and research.** Tampere: University of Tampere press, 1997.
- ⁴³ WAHLE, M. New challenges in history of vocational education. In: **CONFERENCE OF THE VET & CULTURE NETWORK "OCCUPATION AND EDUCATION IN TRANSITION"**, 10th. Mustiala 12 at 15 June, 2003. Paper.
- ⁴⁴ GOODSON, I. **Livshistorier; kilde til forstaelse av utanning.** Bergen: Fagbok- forlaget, 2000; ANTIKAINEN, A., *et al.* Construction of Identity and Culture through Education. **International Journal of Contemporary Sociology**, 36, p. 204-228, 1999; ANTIKAINEN, A. Identity and learning in a Nordic information society. In: KUNZEL, K. (Ed) **Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Band 30. Allgemeinbildung zwischen Postmodern und Burgergesellschaft.** Koln: Bohlau, p. 21-31, 2002.
- ⁴⁵ LAKES, R. **The new vocationalism. Deweyan, Marxist and Freirian themes.** Columbus: Ohio, Center on Education for Training and Improvement, The Ohio State University, 1997; GONON, P. *et al.* **Gender perspectives on vocational education.** Bern: Peter Lang, 2001; HUSEMANN, R.; HEIKKINEN, A. **Governance and marketisation in vocational and continuing education.** Frankfurt am Main, Peter Lang, 2004; LAKES, R.; CARTER, P. **Globalizing education for work.** Comparative perspectives on gender and the new economy. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- ⁴⁶ KRAUS, K. New "virtues of employees", a topic for educational science. In: LINDGREN, A.; HEIKKINEN, A. (Eds) **Social competences in vocational and continuing education.** Bern: Peter Lang, 2004. p. 215-226 ; KOSKI, L. (2004) *op. cit*; LINDGREN, A. Can research on vocational education and training (VET) still be progressive? In: LINDGREN, A.; HEIKKINEN, A. (Eds) **Social competences in vocational and continuing education.** Bern: Peter Lang, 2004. p. 17-41.

ABSTRACT

Liv Mjelde. The experience of vocational education in Norway.

"Vocational pedagogy" and "vocational didactics" are new concepts that have been developed in relation to an understanding of teaching and learning processes to which workshop learning and learning in working life are central. Vocational pedagogy is a learner-centered approach to teaching and learning, in which the relation between the student and the task is central; the work activity itself is the fulcrum for learning. In this paper I start to explore ways of seeing the unity and variations in curriculum development in vocational didactics brought about by the changes in technology and developments in the labor market and in vocational education. I also discuss the core challenge of moving from learning in praxis to general knowledge in a variety of vocational fields in which learning in schools is contrasted to learning in the field.

Keywords: Vocational Education; Vocational pedagogy; Educational reforms; Norway.

RESUMEN

Liv Mjelde. La experiencia de la educación profesional en Noruega.

"Pedagogía de la formación profesional" y "didáctica de la formación profesional" son nuevos conceptos que se han desarrollado con relación a una comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje para los cuales son centrales el aprendizaje en talleres y en la vida laboral. La "pedagogía de la formación profesional" es un enfoque de la enseñanza y del aprendizaje centrado en el alumno. En este enfoque resulta central la relación entre el alumno y la tarea a realizar. La tarea en sí misma es el punto de inflexión para el aprendizaje. En este trabajo comienzo explorando las distintas maneras de ver la unidad y las variaciones que han provocado los cambios de tecnología en el desarrollo del programa de "didáctica de la formación profesional" y, asimismo, los adelantos surgidos en el mercado del trabajo y en la educación profesional. También expongo el desafío profundo que significa pasar del aprendizaje en la praxis al conocimiento general en una variedad de áreas profesionales en los cuales el aprendizaje en las escuelas se contraponen al aprendizaje en el campo de trabajo.

Palabras clave: Educación Profesional; Pedagogía de la Formación Profesional; Reforma de la Educación; Noruega.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS: REFERÊNCIAS SIGNIFICATIVAS COMUNS AO ENSINO NAS ÁREAS DE ESTUDOS GERAIS E PROFISSIONALIZANTES.

Mary Rangel*

Resumo

Este estudo é motivado pela atenção aos fundamentos pedagógicos como referências ao ensino, entendido como prática essencialmente educativa que se realiza tanto em nível de estudos básicos gerais como em nível de estudos específicos, profissionalizantes. Com essa motivação, ressalta-se, inicialmente, que o ensino, a aprendizagem e a avaliação constituem, em todas as áreas e cursos, processos inter-relacionados, recorrentes a fundamentos que ampliam e contextualizam a sua compreensão. A partir dessas considerações, assume-se, neste trabalho, o objetivo de rever os fundamentos, sem o propósito de esgotá-los, mas apenas de lembrar e reafirmar alguns de seus aportes significativos. A metodologia caracteriza-se, portanto, como uma revisão teórica, que sustenta análises e argumentações no estilo de um ensaio.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Avaliação; Fundamentos Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

Inicia-se por reconhecer a integração e a mútua recorrência entre ensino, aprendizagem e avaliação, considerando-os como elementos do *processo didático* (processo de natureza pedagógica), que serve ao propósito da formação humana, inerente tanto a cursos básicos, de estudos gerais, como a cursos de áreas específicas, profissionalizantes. A partir dessa premissa, observa-se que os fundamentos das práticas de ensino, aprendizagem e sua avaliação são, *além de outros*, os de natureza filosófica, econômica, social, psicológica, biológica. Considerando cada uma dessas vertentes dos fundamentos como um campo ou área da ciência, compreende-se que, no seu conjunto, oferecem subsídios à Pedagogia, que reúne, desses diversos campos, os princípios e paradigmas que fundamentam as práticas didáticas.

Assim, encontram-se na Filosofia, na Sociologia, na Economia, na Psicologia, na Biologia subsídios à compreensão mais ampla da educação e à percepção mais abrangente e fundamentada de fatores que influem no ensino e na avaliação da aprendizagem dos alunos, seja com o propósito de diagnóstico prévio do domínio de conteúdo, de níveis de raciocínio, de experiências adquiridas na escola ou na vida cotidiana, seja com o propósito de acompanhamento de seu progresso, seja de verificação dos seus resultados.

Nos fundamentos sociológicos encontram-se, entre outros fatores, a segmentação e a estratificação social, cujas consequências refletem em diferentes condições de acesso ao conhecimento, de permanência na escola e de aproveitamento escolar, assim como refletem no acesso a espaços de trabalho. Os fundamentos sociológicos incluem questões na gama das que se referem a grupos sociais, seus interesses, motivações, identidade e identificação, que definem o pertencimento dos sujeitos a esses grupos, incluindo, também, *questões socioeconômicas, socioculturais e sociopolíticas*.

Nos fundamentos socioeconômicos, encontram-se os efeitos da desigualdade na distribuição de riqueza e nas condições de qualidade de vida, cujas consequências também refletem no acesso à escola, na possibilidade de estudar e oportunidades de

* Doutora em Educação pela UFRJ. Pós-Doutorado em Psicologia Social pela PUC/SP. Professora Titular de Didática, atuando nos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, na linha de pesquisa sobre Cotidiano Escolar e Representações Sociais e Educação da UFF. E-mail: mrangel@abel.org.br

Recebido para publicação em: 19/08/10.

conseguir uma posição digna e compensadora no campo profissional. E considerando-se crianças e jovens que já trabalham, até mesmo em situações de subemprego e marginalidade, os efeitos dos fatores econômicos se potencializam. *Essas considerações, referenciadas nos fundamentos sociológicos e socioeconômicos, associam-se à dimensão sociopolítica do processo de ensino-aprendizagem e avaliação* (CERQUEIRA FILHO, 2000)¹.

Nos fundamentos psicológicos observam-se questões relevantes, como as da autoestima e autoconfiança, que favorecem a aprendizagem, assim como os fatores que intervêm nas relações dos alunos entre si e deles com os professores. Relações positivas, solidárias, fraternas, de acolhimento e respeito mútuo, conduzidas por princípios de moderação, equilíbrio, diálogo, são valores *educativos* de formação para a vida, a convivência e o trabalho, além de trazerem contribuições significativas tanto para aprender como para ensinar. *Essas considerações associam-se à dimensão humana do processo de ensino, aprendizagem e avaliação* (RANGEL, 2003)².

Ainda nos fundamentos psicológicos, observam-se, entre outros, os princípios e contribuições da psicologia sociocognitiva e do desenvolvimento, a exemplo dos que se encontram em estudos de Piaget e Inhelder (2003)³ e Vygostky (1989)⁴, cujos aportes trazem subsídios relevantes a quem ensina, aprende e avalia.

Nos fundamentos biológicos encontram-se as condições de saúde, com implicações amplas, a exemplo dos casos de deficiências ou necessidades especiais que se manifestam no comprometimento físico ou mental, nas limitações do movimento, da audição, da visão e outras possíveis limitações que dificultam a aprendizagem e requerem recursos especiais que possam auxiliar o desenvolvimento do aluno, assim como requerem o compromisso das instituições e do governo com a educação inclusiva e com a garantia do princípio e prática do *direito* à realização profissional. *Essas questões associam-se à dimensão humana e sociopolítica do processo de ensino, aprendizagem e avaliação* (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003)⁵.

Desse modo, reafirma-se que nos fundamentos pedagógicos incluem-se as contribuições de estudos de diversas áreas de conhecimento, como as que se exemplificam na psicologia, sociologia,

economia, biologia, devendo-se também observar que a história, a antropologia, a política, além de outras áreas da ciência, contêm fatores que ampliam a visão da prática educativa, de modo geral, e das práticas didáticas – de ensino, aprendizagem e avaliação – de modo especial, *lembrando-se que educação, conhecimento e trabalho têm relações e recorrências mútuas*.

Todos esses, *dentre outros fatores*, encontram, na base filosófica, as premissas essenciais que estão subjacentes aos princípios pedagógicos, à concepção e à intenção das práticas educativas e ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Por isso, é relevante que se tenha uma particular atenção aos *fundamentos filosóficos*.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS: PREMISSAS QUE ORIENTAM PRINCÍPIOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Vale lembrar, inicialmente, as áreas filosóficas: a ontologia, estudo do *ser*, a epistemologia, estudo da *construção do conhecimento*, e a axiologia, estudo dos *valores*. Quanto ao processo de ensino, aprendizagem e sua avaliação, observa-se que esse processo se constitui numa prática educativa, na qual encontram-se *seres* em relação, o *conhecimento* que se reconstrói e os *valores* inerentes à formação humana, sociopolítica e profissional, com uma base filosófica que orienta a sua compreensão.

Nos fundamentos filosóficos, é relevante lembrar algumas das correntes que têm percorrido a história da educação. É oportuno, então, rever características do idealismo, do pragmatismo, do existencialismo e do materialismo dialético que, entre outras correntes, auxiliam a compreensão mais ampla e fundamentada dos processos *integrados, articulados*, de ensino, aprendizagem e avaliação. Nessa revisão, é importante, entretanto, ressaltar que as características que serão apontadas a seguir *não representam delimitações rígidas, reconhecendo-se não só as interfaces como também a possível presença de uma mesma característica em mais de uma corrente filosófica*.

Idealismo, ensino, aprendizagem, avaliação

Destaca-se, na concepção idealista, a importância do desempenho docente, no sentido de garantir o conhecimento necessário ao desenvolvimento intelectual do aluno, assim como a formação da conduta adequada a valores sociais previamente definidos. É possível perceber o idealismo em perspectivas de valores (éticos, cívicos) ou qualidades ideais (potencialidades) a serem desenvolvidas e avaliadas no processo de ensino e aprendizagem (CORBISIER, 1974)⁶.

Pragmatismo, ensino, aprendizagem, avaliação

Um dos princípios básicos do pragmatismo é o do conhecimento pela experiência direta, adquirida pelo uso dos sentidos. Observando-se as áreas de conhecimento enfatizadas por três



pensadores pragmatistas verifica-se, no caso de Peirce, a Física e a Matemática, no de Dewey, as Ciências Sociais e Biologia e, em James, Psicologia e Religião. Essas e outras diversificações se refletem na variedade de proposições, métodos e até mesmo na identificação do pensamento como pragmaticismo, instrumentalismo, progressivismo, funcionalismo, experimentalismo (BOCHENSKI,1975)⁷.

Alguns dos pressupostos mais frequentes do pragmatismo são: a evolução e a mobilidade do conhecimento e valores, a atenção à estrutura biopsicossocial do ser humano, à sua capacidade crítica, às relações apoiadas em princípios liberais. A evolução do conhecimento associa-se à evolução da sociedade e seus interesses práticos da vida cotidiana. O sentido de democracia admite perspectivas da política liberal, de acolhimento à organização da sociedade em diferentes estratos econômicos e diversos níveis de acesso a condições materiais, culturais e profissionais.

Relações positivas, solidárias, fraternas, de acolhimento e respeito mútuo, conduzidas por princípios de moderação, equilíbrio, diálogo, são valores educativos de formação para a vida, a convivência e o trabalho, além de trazerem contribuições significativas tanto para aprender como para ensinar.

A matéria é uma realidade objetiva, e não uma idealização. O homem interage com o meio e, nessa interação, pode modificar a sua experiência e, também, o seu ambiente; logo, é na relação entre o homem e o meio que a realidade adquire significado; desse modo, a experiência se torna indispensável ao conhecimento e deve ser submetida à avaliação (KNELLER, 1966)⁸.

Estudos como os de Tyler (1976), Taba (1975), Ragan (1964), Sperb (1966) e Traldi (1977)⁹, além de outros que adotam perspectivas semelhantes, permitem, ao associá-los a princípios pragmatistas, especialmente com base em Dewey (1908)¹⁰, algumas inferências sobre esse tipo de enfoque, como as que se *exemplificam* a seguir:

- a) ênfase na experiência, na experimentação e na atividade do aluno, como perspectivas das práticas didáticas de ensino, aprendizagem e avaliação;
- b) entendimento da experiência como situação privilegiada de aprendizagem, por favorecer a reconstrução de conceitos;
- c) atenção a métodos e processos de ensino e aprendizagem a serem avaliados;
- d) atenção a situações práticas do cotidiano e condições do meio ambiente, natural e social, como referências aos conteúdos a serem ensinados, aprendidos e avaliados.
- e) adequação de objetivos, conteúdos, métodos e avaliação ao estágio de desenvolvimento biopsicológico dos alunos;
- f) formulação de objetivos e aplicação de métodos e processos de ensino, aprendizagem e avaliação, de acordo com os interesses e ritmo próprios de assimilação do conhecimento pelos alunos;
- g) planejamento e avaliação de atividades que favoreçam a socialização.

A filosofia pragmatista oferece, portanto, subsídios às dimensões técnica (de eficiência e eficácia) e humana (de parâmetros de conduta que auxiliam as relações humanas) do processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Análise filosófica, ensino, aprendizagem, avaliação

Estudos como o de Chadwick e Rojas (1980)¹¹ permitem, ao associá-los à percepção analítica, algumas inferências sobre esse tipo de enfoque, como as que se *exemplificam* a seguir:

- a) ênfase na tecnologia educacional e nas relações sistêmicas, como perspectivas importantes do currículo e da avaliação;
- b) valorização de metodologias, de processos instrucionais individualizados e socializados, modernos, eficientes, de ensino, aprendizagem e avaliação;
- c) ênfase na *avaliação curricular*, em suas etapas diagnóstica, formativa e somativa;
- d) ênfase na organização lógica, racional, eficiente, produtiva, do desenvolvimento e avaliação curricular.

A análise filosófica também oferece, portanto, subsídios à dimensão técnica (de eficiência e eficácia) do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, com atenção a processos lógicos, racionais, de compreensão e elaboração do conhecimento.

Existencialismo, ensino-aprendizagem, avaliação

Estudos como os de Berman (1976) e Domingues (1986)¹² permitem, ao associá-los a percepções da fenomenologia existencial, algumas inferências sobre esse tipo de enfoque, como as que se *exemplificam* a seguir:

- a) ênfase na elaboração interna, consciente, das experiências (vivências) como uma das perspectivas básicas do processo didático;

- b) atenção a determinantes existenciais (pensamento, sentimento, impressões) da natureza humana;
- c) atenção ao homem como sujeito – e não objeto – de suas circunstâncias;
- d) valorização da afetividade, da autenticidade, da liberdade;
- e) atenção a relações humanas;
- f) importância às reflexões pessoais, à consciência (compreensão crítica) dos fenômenos.

A filosofia existencialista oferece, portanto, subsídios à dimensão humana do processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Materialismo, ensino, aprendizagem, avaliação

O materialismo dialético e sua ênfase no pensamento crítico sobre as desigualdades materiais, econômicas, associadas à contradição e às diferenças de condições de acesso à riqueza e aos bens culturais, assim como às diferenças na distribuição do produto do trabalho (KONDER, 2006; GIROUX, 1983),¹³ realçam, nas práticas didáticas, incluindo as avaliativas, a abordagem criticossocial do conhecimento. Nessa perspectiva, destacam-se princípios como os que se *exemplificam* a seguir:

- a) associação entre conhecimento e crítica politicossocial;
- b) estímulo ao pensamento crítico sobre o papel da escola, da aprendizagem e da avaliação do conhecimento, submetidos à reprodução das desigualdades e interesses de grupos hegemônicos;
- c) realce à finalidade do conhecimento para mudanças sociais radicais;
- d) análise crítica e socialmente contextualizada dos conteúdos e dos propósitos da avaliação, associados ao seu compromisso com a emancipação social.

Os princípios do materialismo dialético oferecem subsídios à dimensão sociopolítica do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, com ênfase no tratamento e na análise crítica do currículo e programas, de modo que possam trazer contribuições a uma proposta de intervenção social.

Assim, ao concluir essa síntese exemplificativa de fundamentos filosóficos observa-se que suas premissas recomendam a atenção à *multidimensionalidade do ato educativo de ensinar, aprender, avaliar e, portanto, à coexistência e possível complementaridade entre as dimensões técnica, humana e politicossocial.*

Multidimensionalidade do processo de ensino, aprendizagem e avaliação

As dimensões do processo integrado e inter-recorrente de ensino, aprendizagem e avaliação, de acordo com Candau (2000; 2001)¹⁴, explicam-se por critérios e prioridades que caracterizam a concepção desse processo. Assim, consideram-se as dimensões humana, técnica e sociopolítica, nas quais se encontram perspectivas, propostas e intenções das práticas didáticas.



A dimensão humana refere-se ao relacionamento humano, que se estabelece na relação entre professores e alunos:

Para a abordagem humanista, a relação interpessoal é o centro do processo. Esta abordagem leva a uma perspectiva eminentemente subjetiva e afetiva do processo de ensino-aprendizagem. Para essa perspectiva, mais do que um problema de técnica, a didática deve se centrar no processo de aquisição de atitudes, tais como: calor, empatia, consideração positiva incondicional (CANDAU, 2000)¹⁵.

A relação interpessoal, a perspectiva subjetiva e afetiva e as atitudes que favorecem essa relação constituem-se, portanto, em critérios que orientam o entendimento do processo educativo na sua dimensão humana.

A dimensão técnica refere-se à organização das ações que propiciam o acesso ao conhecimento, favorecido pela competência didático-pedagógica do professor:

Quanto à dimensão técnica, ela se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. Aspectos como objetivos instrucionais, seleção do conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc. constituem o seu núcleo de preocupações. Trata-se do aspecto considerado objetivo e racional do processo de ensino-aprendizagem (CANDAU, 2000)¹⁶.

A sistematização das ações, no interesse de favorecer a aprendizagem, a organização e a implementação dos procedimentos de ensino associados a objetivos, seleção de conteúdos e avaliação constituem, portanto, critérios que orientam o entendimento do processo didático na sua dimensão técnica.

Quanto à dimensão politicossocial, refere-se à contextualização social do processo educativo:

Se todo o processo é situado, a dimensão politicossocial lhe é inerente. Ele acontece sempre numa cultura específica, trata com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivem. A dimensão politicossocial não é um aspecto do processo de ensino-aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista) possui em si uma dimensão politicossocial (CANDAU, 2000)¹⁷.

A contextualização, o comprometimento sociopolítico do ato didático, entendendo-o em suas vinculações concretas com a organização social em que se situa, caracteriza o entendimento do processo na sua dimensão sociopolítica.

A autora sublinha, então, a importância da multidimensionalidade: *“Parto da afirmação da multidimensionalidade desse processo: o*

que pretendo dizer? Que o processo, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social” (CANDAUI, 2000)¹⁸.

A desarticulação das dimensões do processo didático reduz, esvazia o seu entendimento. Assim, a redução do processo à sua dimensão técnica, descontextualizada, significa, também, a sua redução ao tecnicismo; a redução à dimensão humana limita o seu entendimento à perspectiva “subjetiva, individualista e afetiva” (CANDAUI, 2000)¹⁹; a redução à dimensão sociopolítica, desarticulada das demais dimensões, subtrai partes significativas – e essenciais – do entendimento do processo, esvaziando-o em seu conteúdo técnico e humano.

A compreensão da multidimensionalidade do processo didático e, nele, das práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, é necessária à percepção do alcance do seu significado pedagógico e social. Para que a multidimensionalidade seja percebida pelos sujeitos que vivenciam esse processo é preciso que ela se explicita nos critérios e princípios que orientam as suas ações e convicções. Esses critérios e princípios são refletidos e assumidos pelo coletivo da escola, a partir de suas definições no *Projeto Político-Pedagógico* Institucional.

PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO: OS FUNDAMENTOS E A IDENTIDADE DA INSTITUIÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico é um documento que reúne os fundamentos e apresenta as definições básicas da proposta institucional, de acordo com seu contexto, origem, motivos e finalidade.

Assim, é interessante perceber o Projeto em suas funções *integradora*, no sentido de que aproxima os princípios, propósitos e objetivos dos serviços e cursos da Instituição; *atualizadora*, no sentido de que constitui objeto de reavaliações desses princípios e objetivos; e *estruturante*, no sentido de que articula e consolida a organização e os critérios orientadores das práticas institucionais e sua implementação nos cursos.

Por isso, as coordenações de cursos, que também assumem as perspectivas integradora, atualizadora e estruturante dos elementos do currículo e do processo didático, encontram no Projeto Político-Pedagógico um documento de alcance interdisciplinar de especial importância para o avanço das metas que orientam as práticas.

A interdisciplinaridade e o envolvimento do corpo docente nas análises e definições constituem características do Projeto e interessam, especialmente, aos coordenadores de cursos porque “*co-ordenar é organizar em comum, é prever e prover momentos de integração do trabalho*” (RANGEL, 2008)²⁰. Compreende-se, portanto, que a coordenação das atividades didáticas e curriculares é interdisciplinar, tanto em seus fundamentos, quanto no sentido da promoção de articulações entre os elementos do processo pedagógico. Os fundamentos e critérios dessas articulações são definidos coletivamente, pela comunidade escolar, no Projeto Político-Pedagógico.

Projeto é projeção, é visão do futuro que se constrói no presente e se revê no passado, para que se saiba de onde e por onde a escola se encaminhou em sua construção histórica, pedagógica e social e como se encontra e para onde se direciona e se “projeta” essa construção.

A origem etimológica do termo é a palavra latina *projectu*, que é a flexão do participio passado do verbo *projicere*, cujo sentido é projetar, lançar para a frente, para o futuro. Assim, o projeto, que “lança adiante” os objetivos, as decisões institucionais e pedagógicas, seus conceitos, princípios e fundamentos, parte de uma trajetória anterior pela qual se chegou ao presente com seus recursos, condições, propostas, sistemas, processos e realizações, cujos avanços e reconstruções para o futuro são refletidos, decididos, assumidos e projetados *pela e para* a comunidade acadêmica que vai praticá-los.

Por isso, o Projeto considera o passado e o quanto e como as experiências, conquistas e dificuldades acrescentaram, subsidiando melhores escolhas e alternativas ao que se faz (ou se pode fazer) no presente. Entretanto, o que se “projeta” para o futuro também requer ultrapassagens e rupturas, para que se considerem novas condições e possibilidades de superação do que se faz pelo que se deseja e se precisa fazer.

Assim, o Projeto favorece a consciência do sentido da escola, porque estimula a explicitação e a qualificação de seus fundamentos, da sua história, objetivos, proposta, conceitos e compromissos básicos e, também, seus ideais (VEIGA, 2000, 2001, 2004 2006)²¹.

É interessante, ainda, observar o conceito (significado e sentido) da expressão “político-pedagógico”, que adjetiva e,

*A sistematização das ações,
no interesse de favorecer a
aprendizagem, a organização e
a implementação dos procedimentos
de ensino associados a objetivos,
seleção de conteúdos e avaliação
constituem, portanto, critérios
que orientam o entendimento
do processo didático na sua
dimensão técnica.*

portanto, qualifica o Projeto. O Projeto é político, no sentido da observância do significado de política como ciência do bem público. E, sem dúvida, as Instituições Educacionais e o conhecimento cujo ensino, aprendizagem e produção constituem seu propósito e compromisso, têm origem e finalidade pública, entendendo-se que o seu saber e o seu fazer constituem bens e serviços que se realizam *pelo e para* o povo.

O Projeto é pedagógico, no sentido da observância do significado *educacional* dos bens e serviços institucionais. A pedagogia é o campo de estudos da educação; como tal, esse campo incorpora as questões do ensino, da pesquisa, da extensão social das ações educacionais implementadas em todas as áreas de formação para a vida, a convivência, o trabalho. Não se recomenda, portanto, dissociar o político do pedagógico:

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade (VEIGA, 2000)²².

Assim, as instituições educacionais, que têm expressiva dimensão de contribuições socioprofissionais ao público, ao povo, ao país, na perspectiva política e cidadã de suas funções, têm também, conseqüentemente, expressiva dimensão de contribuições sociopedagógicas, pelo conhecimento que ensina, desenvolve, pesquisa e estende à comunidade. As instituições educacionais constituem, portanto, por excelência, um campo de estudos e ações político-pedagógicas.

Desse modo, o Projeto Político-Pedagógico traz definições básicas das perspectivas, propostas e políticas assumidas pelas instituições, de acordo com sua história, sua origem, sua finalidade, observando as concepções – de professor, de aluno, de currículo – que as orientam.

Nesse sentido, Veiga (2004)²³ observa que o Projeto Político-Pedagógico tem recebido a atenção e o reconhecimento de professores, pesquisadores e instituições educacionais, tanto no nível nacional como no estadual e municipal, sempre de forma relacionada a avanços na qualidade do ensino em todas as áreas, desde a escola básica à universidade.

O Projeto fundamenta a organização do trabalho nas instituições nas quais e pelas quais ele se formula. As principais referências do que se projeta encontram-se nos alunos, professores, funcionários, na comunidade escolar de modo geral, observando-se as características e necessidades do contexto social em que a instituição se insere.

Com esse interesse de refletir e organizar o trabalho e com a finalidade de aperfeiçoar seu encaminhamento é preciso que a instituição se “lance para diante” e “busque o possível”, a partir do que tem, do que é e do que deseja ser e alcançar, porque o Projeto é, naturalmente, uma síntese do real presente e do ideal futuro.

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos a intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base

no que temos, buscando o possível (...). Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2000)²⁴.

Reafirma-se, portanto, que o Projeto Político-Pedagógico é um documento conceitual e paradigmático no qual se apresentam princípios e critérios que constituem referências fundamentais aos valores de formação assumidos pela escola e que identificam a sua proposta e compromisso socioeducacional. Assim, no Projeto esclarecem-se as definições básicas do trabalho pedagógico da instituição, de acordo com seu contexto, origem, motivações e finalidade.

Autores como Bussmann (2001), Falkembach (2001), Gandin (1990), Marques (2001), Pinto e Rangel (2004), Rangel e Pinto (2008)²⁵, além de outros, exemplificam aportes do Projeto Político-Pedagógico que enfatizam sua construção pelo coletivo da escola e, nela, a definição de parâmetros fundamentais do processo educativo e de temas e valores priorizados nesse processo.



*o Projeto Político-Pedagógico
traz definições básicas das
perspectivas, propostas e políticas
assumidas pelas instituições,
de acordo com sua história, sua
origem, sua finalidade, observando
as concepções – de professor, de
aluno, de currículo –
que as orientam.*

Por tudo isso, o Projeto segue e persegue um rumo, uma direção. Suas ações e decisões são intencionais, ou seja, têm um sentido, um significado explícito, assim como têm compromissos definidos e assumidos pelo coletivo que vai implementá-lo. O qualificativo “político” é adequado, então, a esses compromis-

tos, que são sociais e públicos, de acordo com os interesses e necessidades concretas da população a que o trabalho institucional atende.

Ainda, do ponto de vista político, a discussão, o envolvimento da comunidade acadêmica com o Projeto não só propiciam como fortalecem a vivência democrática, uma vez que mobilizam o coletivo que vai praticá-lo trazendo seu olhar, suas atenções para o que é essencial e atual na perspectiva dos avanços e comprometimentos do trabalho.

Assim, as relações movidas por possíveis disputas de poder, ou por corporativismo, tendem a se superar, uma vez que se enfatizam objetivos comuns, priorizados sobre as possíveis fragmentações decorrentes da divisão e da setorização do trabalho que, frequentemente, têm reforçado diferenças e a segmentação de níveis de decisões.

Quanto aos aportes pedagógicos do Projeto, incluem, entre outros, os critérios das práticas que correspondem à especificidade do processo didático de ensino, aprendizagem, avaliação, ressaltando, nesse processo, o comprometimento político de socialização e democratização do saber. O plano pedagógico, que é, por natureza, de formação de conhecimento e valores, *incorpora os princípios da formação profissional, não só para o exercício competente do trabalho, como para a sua visão ampla, social e politicamente contextualizada, com atenção a compreendê-lo como direito da vida cidadã.*

Pode-se, portanto, reafirmar que “político e pedagógico” são qualificativos do Projeto, que se afinam e articulam no alcance de seu significado, sua construção e implementação. Assim, o Projeto é construído e implementado, oferecendo parâmetros que fundamentam as ações, além de constituir-se em estímulo à discussão dos problemas institucionais, notando-se dificuldades e empecilhos à efetivação de sua intencionalidade.

O fator intencionalidade, que é substância da formulação do Projeto, decorre da própria natureza da instituição, sua origem e os fins para e pelos quais foi criada. Assim, quando se prevêm o processo e ações para a melhoria de qualidade retomam-se, também, os propósitos originais e aqueles acrescentados pela evolução do conhecimento e dos apelos socioeducacionais, científicos e tecnológicos.

Desse modo, o Projeto, ao mesmo tempo em que retoma as bases, origens e trajetória institucionais, atualiza, de acordo com o tempo, o estado da ciência, da tecnologia, da sociedade, as suas solicitações e compromissos. Por isso, é importante rever a história da instituição para que não se perca a memória do caminho percorrido e se chegue, com mais segurança, aos novos caminhos, consolidando e ampliando os seus fundamentos político-pedagógicos.

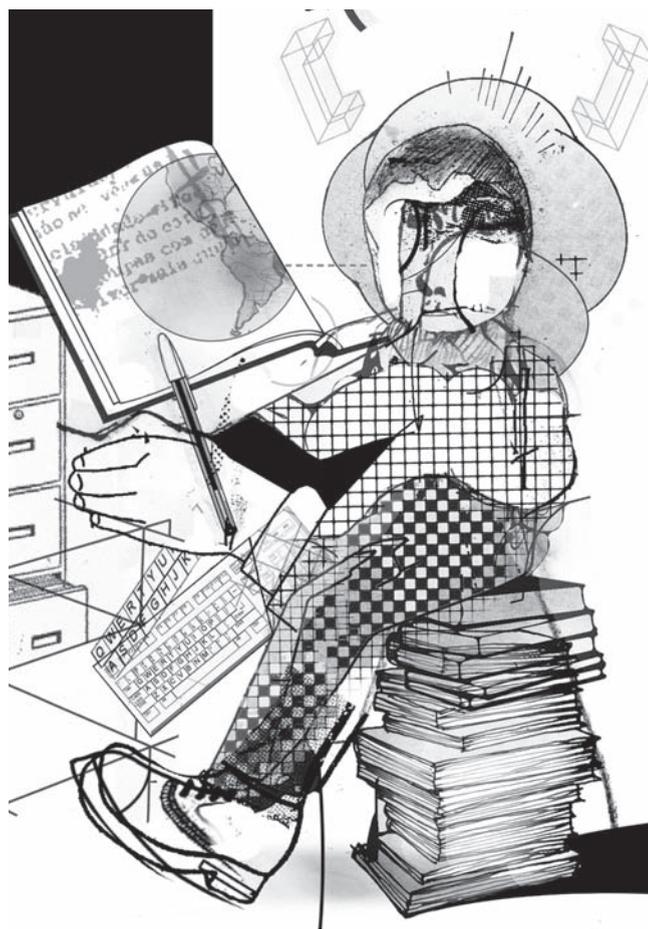
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fundamentos e dimensões do processo de ensino, aprendizagem e avaliação abrangem questões amplas de seu

contexto, circunstâncias, fatores e concepções. O que se fez neste estudo foi rever e apontar *alguns* desses fundamentos e a perspectiva de multidimensionalidade que orienta a compreensão das práticas didáticas que se realizam, como práticas essencialmente educativas, em todas as áreas e cursos, sejam de estudos básicos, gerais, sejam de estudos específicos, profissionalizantes. Observou-se, também, que os fundamentos que orientam as práticas educativas são reunidos, explicitados, definidos e decididos coletivamente, pela comunidade acadêmica, no Projeto Político-Pedagógico.

A expressão “Político-Pedagógico” traz, portanto, ao Projeto a visão e o compromisso político que se associam à visão e ao compromisso pedagógico. Vale, então, novamente lembrar que a Pedagogia é o campo de estudos dos fundamentos da Educação; como tal, esse campo incorpora as questões do ensino, da pesquisa, da extensão das ações educacionais implementadas em todas as áreas de formação humana e socioprofissional. Não se recomenda, portanto, dissociar o político do pedagógico.

Complementarmente, do ponto de vista didático é também oportuno observar, nestas considerações finais deste estudo, *princípios* que orientam procedimentos colaborativos e construtivos de ensino e avaliação, no interesse de que a aprendizagem se realize de modo efetivo. Em Rangel (2010)²⁶ observam-se, então,



os princípios da proximidade do conhecimento, da transposição didática, da diversificação metodológica, da afetividade.

Pelo princípio da proximidade do conhecimento, as práticas de ensino e aprendizagem devem partir de conceitos, fatos e processos mais próximos dos alunos, mais reconhecidos por eles, para, então, prosseguirem com conceitos, fatos e processos mais distantes e com maior nível de abstração.

O princípio da transposição didática recomenda a relação entre teoria e prática, entre conceitos e exemplos, entre o conteúdo ensinado e os fatos do cotidiano da vida social a que o conteúdo se aplica. A transposição didática é especialmente considerada nos procedimentos de ensino e avaliação, associados a níveis de elaboração do conhecimento pretendidos na aprendizagem.

O princípio da diversificação metodológica sugere a dinamização da aula e o uso de vários procedimentos de ensino e avaliação, de modo a estimular o aluno a aprender e despertar sua motivação para o estudo, para a participação nas aulas, *evitando o receio de ser avaliado*.

Também em Rangel (2010)²⁷, como em outros autores (JUSTO, 2003)²⁸, destaca-se, na dimensão humana do processo didático, *o princípio da afetividade*, da relação conduzida pelo acolhimento, pela qualificação e valorização da *pessoa do aluno*, para quem se realiza, de modo positivo e cooperativo, o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, e para quem se destinam a escola e seu Projeto Político-Pedagógico.

Ao finalizar este estudo, reafirma-se o princípio de que o ensino, a aprendizagem, a avaliação constituem processos vinculados, consorciados, intercorrentes, cujo propósito e concepção associam-se a fundamentos pedagógicos e princípios didáticos, que constituem suas referências. É preciso, portanto, compreender os fundamentos para que se faça a melhor opção, no sentido de processos e práticas didáticas construtivas, colaborativas, emancipadoras. É nesse sentido que se realiza a formação humana para inserção na sociedade e no mundo da ciência, da tecnologia e do trabalho.

NOTAS

¹ CERQUEIRA FILHO, G. **A questão social no Brasil**: crítica do discurso político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

² RANGEL, M. **A pesquisa de representação social no enfrentamento de problemas socioeducacionais**. Aparecida(SP): Ideias & Letras, 2003.

³ PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

⁴ VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

⁵ FERREIRA, M. E. C.; GUILMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

⁶ CORBISIER, R. **Enciclopédia filosófica**. Petrópolis(RJ): Vozes, 1974.

⁷ BOCHENSKI, I. M. **A filosofia contemporânea ocidental**. São Paulo: EPU-EDUSP, 1975.

⁸ KNELLER, G. F. **Introdução à filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

⁹ TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976; TABA, H. **Elaboración del currículo**. Buenos Aires: Troquel, 1975; RAGAN, W. B. **Currículo primário moderno**. Rio de Janeiro: Centro de Publicações Técnicas da Aliança USAID, 1964; SPERB, D. C. A colaboração dos pais no currículo escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.45, n.102, p.354-355,1966; TRALDI, L. L. **Currículo: conceituação e implicações**. São Paulo: Atlas, 1977.

¹⁰ DEWEY, J. **The child and the curriculum**. Chicago: The University of Chicago Press, 1908

¹¹ CHADWICK, C.; ROJAS, A. M. **Tecnologia educacional e desenvolvimento curricular**. Rio de Janeiro: ABT, 1980.

¹² BERMAN, L. **Novas prioridades para o currículo**. Porto Alegre: Globo, 1976; DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 67, n.156, p.351-366, 1986.

¹³ KONDER, L. **Filosofia e educação**. De Sócrates a Habermas. Rio de Janeiro: Ed. Formação & Ação, 2006; GIROUX, H. **Pedagogia radical**. São Paulo: Cortez, 1983.

¹⁴ CANDAU, V. M. A didática e a formação dos educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: **A didática em questão**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p.12-22; **Id.** A revisão da didática. In: **Rumo a uma nova didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.13-18.

¹⁵ **Id.** (2001) **op. cit.**, p. 13.

¹⁶ **Id. ibid.**, p. 13-14.

¹⁷ **Id. ibid.**, p. 14.

¹⁸ **Id. ibid.**, p. 13.

¹⁹ **Id. ibid.**, p. 13.

²⁰ RANGEL, M. O estudo como prática de supervisão. In: **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 9 ed. Campinas (SP): Papyrus, 2008. p. 57-68.

²¹ VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas (SP): Papyrus, 2000. p.11-36; **Id.** Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: RESENDE, L. M. G. de (Org). **Escola:**



espaço do projeto político-pedagógico. 4 ed. Campinas (SP): Papirus, 2001; **Id. Educação básica e educação superior.** Projeto político-pedagógico. Campinas(SP): Papirus, 2004; **Id.** Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: FONSECA, M. (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico.** 4 ed. Campinas (SP): Papirus, 2006.

²² VEIGA, I. P. (2000) *op. cit.*, p. 13.

²³ **Id.** (2004) *op. cit.*

²⁴ **Id.** (2000) *op. cit.*, p. 12 - 13.

²⁵ BUSSMANN, A. C. O Projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 13 ed. Campinas (SP): Papirus, 2001. p. 37-52; FALKEMBACH, E. M. F. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 13 ed. Campinas (SP): Papirus, 2001, p. 131-142; GANDIN, D. **Planejamento e prática educativa.** 3 ed. São Paulo: Loyola, 1990; MARQUES M. O. O projeto político-pedagógico organiza a escola. **Revista Espaços da Escola,** Injuí, v. 10, n. 39, p.3-12, 2001; PINTO, L.; RANGEL, M. Projeto político-pedagógico da escola médica. **Revista Brasileira de Educação Médica,** Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, p. 251-258, set./dez., 2004; RANGEL, M., PINTO, L. Planejamento da ação docente no ensino superior: participação e compromisso. **Revista FAEEBA. Educação e Contemporaneidade.** Salvador, v.17, n. 30, p.137-144, jul./dez., 2008.

²⁶ RANGEL, M. **Metodologias de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas.** 5 ed. Campinas(SP): Papirus, 2010.

²⁷ **Id. ibid.**

²⁸ JUSTO, H. **Ensino e aprendizagem segundo Carl Ransom Rogers.** Aprendizagem centrada no aluno. Canoas (RS): La Salle, 2003.

ABSTRACT

*Mary Rangel. **Pedagogic foundations: significant references common to general and vocational studies.***

This study is motivated by attention to the pedagogic foundations of teaching, viewed as an essentially educational practice both at the level of basic general studies and specific vocational studies. With this motivation, it should be initially underlined that teaching, learning, and evaluating in all areas and courses are interrelated processes, linked to foundations that broaden and contextualize their understanding. Based on these considerations, this article aims to review the foundations with no intention to exhaust them, but merely to recall and reassert some of their significant contributions. Thus, the methodology is characterized by a theoretical revision that supports analyses and arguments in an essay-like style.

Keywords: Teaching; Learning; Evaluation; Pedagogic foundations.

RESUMEN

*Mary Rangel. **Fundamentos pedagógicos: referencias significativas comunes a la enseñanza en el área de los estudios generales y de capacitación profesional.***

La motivación de este estudio reside en la atención dedicada a los fundamentos pedagógicos de la enseñanza, entendida como la práctica esencialmente educativa que se realiza tanto a nivel de los estudios básicos generales como a nivel de los estudios específicos de capacitación profesional. Teniendo en cuenta esta motivación, se enfatiza inicialmente que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación constituyen, en todas las áreas y cursos, procesos interrelacionados referidos a ciertos fundamentos que amplían y contextualizan su comprensión. A partir de estas consideraciones, se asume en este trabajo el objetivo de rever dichos fundamentos sin la intención de agotarlos, pero sí con el propósito de recordar y reafirmar algunos de sus aportes significativos. Por lo tanto, la metodología consiste en una revisión teórica que sostiene análisis y argumentaciones al estilo de un ensayo.

Palabras clave: Enseñanza; Aprendizaje; Evaluación; Fundamentos Pedagógicos.

O CONSENSO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA AMÉRICA LATINA.¹

*Ramon de Oliveira**

Resumo

Em 1995 foi criado o Programa Ibero-americano de Cooperação para o Desenho Comum da Formação Profissional (Iberfop). O Iberfop objetivou favorecer o processo de cooperação entre os países ibero-americanos tendo em vista a confecção de um modelo comum de formação profissional que atendesse aos interesses do setor produtivo. No entanto, sustenta-se neste trabalho, a partir das análises da legislação da educação e da educação profissional dos países membros da OEI, que a maioria desses países já vinha desenvolvendo reformas nos seus sistemas de formação profissional objetivando adequá-los às mudanças no processo de produção de mercadorias, bem como estruturá-los a partir da formação por competências.

Palavras-chave: Educação profissional; América Latina; Formação por competências; Reforma educacional

O CONSENSO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA AMÉRICA LATINA

O Brasil e praticamente todos os países da América Latina, largamente influenciados pelos estudos produzidos pela CEPAL (Unesco, 1992; CEPAL, 1996,² entre outros), bem como pelas produções do Banco Mundial e do Banco Interamericano (OLIVEIRA, 2006),³ desencadearam reformas nos sistemas educacionais nas quais a formação por competências, objetivando assegurar uma maior empregabilidade, tornou-se o carro-chefe.

Foi nesse contexto que os Ministros da Educação, reunidos na Argentina na V Conferência Ibero-americana de Educação, no ano de 1995,⁴ a partir da sugestão do Ministro da Educação da Espanha, encaminharam aos chefes de Estado desses países a sugestão da criação do Programa Ibero-americano de Cooperação para o Desenho Comum da Formação Profissional (Iberfop). Tal solicitação foi aprovada durante a V Conferência de chefes de Estado e Presidentes de Governo, realizada naquele mesmo ano, também na Argentina.

O programa Iberfop teve o início de suas atividades em 1997, com o objetivo de:

Contribuir no fortalecimento e melhora da qualidade dos processos de modernização da educação técnica profissional na Ibero-América,

estabelecendo linhas de cooperação horizontal em matéria de transferência de metodologias de desenho e desenvolvimento de sistemas de formação profissional baseado em competência laborais, entendendo estas como unidades e referenciais de emprego, formação e certificação (IBERFOP: objetivos. Disponível em <http://www.oei.es/iberfop14.htm> – Tradução do autor)

O Iberfop objetivou favorecer o processo de cooperação entre os países ibero-americanos tendo em vista a confecção de um modelo comum de formação entre os países-membros e o direcionamento das suas ações de formação profissional, baseando-as no desenvolvimento de competências laborais articuladas aos interesses do setor produtivo. No entanto, sustenta-se neste trabalho que apesar de esse Programa objetivar ajudar a construir um modelo comum de educação profissional, a partir da lógica das competências, a maioria dos países já vinha desenvolvendo reformas nos seus sistemas de formação profissional objetivando adequá-los às mudanças no processo de produção de mercadorias.

Argumenta-se que o receituário comum seguido por esses países expressou a construção de um consenso que objetivou assegurar o processo de reprodução do capital em escala ampliada e favorecer a constituição de uma nova lógica cultural, na qual a meritocracia e o empreendedorismo afirmam-se como explicações para o sucesso dos indivíduos.

Os dados analisados decorrem de levantamento das principais características das políticas de educação profissional implementadas nos países latino-americanos, tentando compreender o teor das reformas e observando os motivos que as desencadearam. Esse levantamento foi possível através de visitas aos sites dos seus ministérios da educação, bem como aos sites de ministé-

* *Ramon de Oliveira é Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. É pesquisador 1D do CNPq. E-mail: ramono@elogica.com.br*

Recebido para publicação em: 03/09/10.

rios que estivessem de alguma forma se responsabilizando pela formação profissional.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA AMÉRICA LATINA

O caso do México é uma ótima expressão de como já havia um movimento na América Latina de reestruturação da educação técnico-profissional de forma a adequá-la aos novos requerimentos do processo de produção de mercadorias e do mercado de trabalho. A criação do Projeto de Modernização de Educação Técnica e Capacitação (Pmetyc)⁵, iniciado em 1993, teve a preocupação de melhorar a educação técnica e a capacitação, de maneira a satisfazer as necessidades do mercado de trabalho. Para tanto, estabeleceu como um dos seus objetivos investir em sistemas de informação capazes de mostrar as competências de que os trabalhadores dispõem.

Esse projeto já avançava em relação à formação por competência, uma vez que não estava posta em discussão a pertinência da reestruturação do modelo de formação profissional. O que se discutia era a criação de sistemas de normatização e certificação de competências laborais

A proposta do projeto era focar as necessidades produtivas, a partir de uma educação baseada em competências, e promover uma integração institucional que possibilitasse a adoção de programas de formação que fossem flexíveis e estruturados de forma modular e que tivessem como pressuposto a formação do trabalhador ao longo da vida. Defendia-se que a oferta educativa proporcionasse aos indivíduos habilidades, conhecimentos e valores para o seu pleno desenvolvimento social, produtivo e pessoal.

O projeto também estimulava a articulação entre os setores educativo e produtivo e os agentes responsáveis pela política de emprego, de forma que as competências profissionais desenvolvidas nos locais de formação profissional atendessem ao mercado de trabalho como um todo.

Foi criado o “Consejo de Normalización y Certificación de competencia laboral” (Conocer), que teve como objetivos principais: promover as normas técnicas de formação laboral; integrar o sistema normalizado de competência laboral que permitisse orientar a formação e a capacitação técnica; e desenvolver o sistema de avaliação e certificação técnica laboral.

É importante ressaltar que, segundo as informações obtidas no Ministério da Educação do México, desde o ano de 2003 foi instituída uma reforma na educação de cunho acadêmico objetivando inovar e consolidar uma metodologia de formação baseada em competências contextualizadas. Com essa mudança objetivou-se construir um modelo curricular flexível e multimodal, reforçando a formação tecnológica e fortalecendo a formação científica.

Na Argentina, com o projeto Trayectos Técnicos Profissionais (TTP), aprovado em 1996, objetivou-se uma modificação na formação profissional técnica de nível médio através da articulação de atores do sistema educacional, do setor econômico e responsáveis pela política de emprego objetivando a criação de cursos de formação profissional voltados a facilitar o ingresso no mercado de trabalho.

Naquele país as razões que impulsionaram sua reforma na educação técnica foram, basicamente, as novas tendências de organização e produção do trabalho e a inadequação entre a oferta de formação profissional existente e as necessidades do setor produtivo, uma vez que se tornou mais que necessário garantir uma nova qualificação aos trabalhadores para que as indústrias nacionais pudessem atuar de forma mais competitiva.

Fortalecer as competências fundamentais e estabelecer convergência progressiva entre educação geral e técnico-profissional, além de adotar perfis profissionais definidos de acordo com áreas ocupacionais que favorecessem a mobilidade profissional e o domínio científico tecnológico, era o objetivado da reforma implementada na Argentina.

Embora a educação profissional só tenha vindo a ter uma legislação própria a partir da Lei nº 26.058/2005⁶, já na década de 1990, como pôde ser constatado nas apresentações realizadas durante o Iberfop, estavam muito adiantadas as discussões referentes aos novos princípios que deveriam nortear a formação técnico-profissional. Isso é perceptível na análise de alguns documentos,

como, por exemplo, o “Acuerdo Marco para los Trayectos Técnicos Profesionales”,⁷ o qual entre outras coisas estabelecia como se daria a articulação entre o ensino médio (Polimodal) e a educação profissional. A partir da análise desse documento podemos evidenciar o fato de que a educação profissional argentina seguiu um caminho muito parecido com o perseguido pelo Brasil, após a implantação do Decreto nº 2.208/97⁸: a formação

*Fortalecer as competências
fundamentais e estabelecer
convergência progressiva entre
educação geral e técnico-profissional,
além de adotar perfis profissionais
definidos de acordo com áreas
ocupacionais que favorecessem a
mobilidade profissional e o domínio
científico tecnológico, era o
objetivado da reforma
implementada na Argentina.*

por competência, a matrícula concomitante ou para concluintes da educação básica, e a adoção da formação modular, como possibilitadora de que educandos desenvolvam seus trajetos próprios de formação profissional.

Se compararmos a atual legislação educacional da Argentina (Lei nº 26.206/2006)⁹ com a que vigorou entre 1993 e o ano de 2006, é possível perceber que a legislação atual praticamente silencia sobre a educação profissional, remetendo todas as definições para a lei que regula a educação técnico-profissional (Lei nº 26.058/2005)¹⁰, o que termina por criar uma relação de exterioridade da educação técnico-profissional ao sistema regular de ensino.

Segundo a Lei nº 26.058/2005¹¹, a educação profissional é articulada a outros níveis e é ofertada nos níveis secundário e superior. A educação técnica profissional tem por objetivo desenvolver competências e capacidades necessárias à compreensão e à utilização inteligente das novas linguagens produzidas no campo da tecnologia da informação. Seu propósito é a formação sócio-laboral para o trabalho, dirigida tanto à aquisição e à melhoria das qualificações como à requalificação dos trabalhadores, de forma a contribuir para a produtividade da economia nacional, regional ou local.

Essa educação é oferecida em instituições públicas ou privadas, e conta com convênios estabelecidos com o setor empresarial, o que favorece a realização de práticas educativas do educando. As ofertas formativas de educação técnica profissional se estruturam utilizando como referência perfis profissionais de distintos setores da produção, elaborados pelo Instituto Nacional de Educação Tecnológica (Inet)¹². O financiamento da educação profissional fica a cargo dos setores público e privado.

O Inet participa da elaboração do currículo da educação profissional para garantir uma adequação permanente da oferta educativa às demandas sociais e produtivas. O Inet também é responsável por certificar profissionais de acordo com seu nível de competência, além de promover estudos de mercado para que a oferta educativa esteja em sintonia com o setor produtivo.

No que se refere à parceria com o empresariado, este colabora através dos convênios estabelecidos com os centros de formação profissional, favorecendo a realização das atividades práticas tanto em seus próprios estabelecimentos quanto nos centros de formação.

Analisando essa legislação é possível detectar o quanto a mesma também se pauta a partir da lógica da formação por competência e como articula o desenvolvimento dessas competência à possibilidade de os educandos desenvolverem a sua empregabilidade.

Apenas em 2005 tivemos uma legislação nova que apresentasse os princípios e regulasse toda a oferta de educação profissional, mas já na década de 90 esses princípios estavam presentes nas discussões e nos acordos que estavam sendo implementados naquele país objetivando pôr em prática um novo modelo de formação profissional.

A Colômbia apresentou durante o “II Seminario Organización y Gestión de proyectos de reforma de Formación Profesional basada en competencias – Países Andinos” (ocorrido na Colômbia

em 1998)¹³ sua proposta de modernização da oferta educativa, tendo como base a adoção da pedagogia das competências com o objetivo de modernizar a educação para que ela fosse capaz de formar com qualidade e contribuir para o crescimento econômico e para a competitividade do país.

Prevvia-se o fortalecimento da relação entre educação profissional e mercado de trabalho através de alianças entre instituições, desenho de programas com base em normas de competências e integração da educação básica ou geral com a formação profissional.

A modernização da oferta educativa implicaria a configuração de ambientes de aprendizagem que facilitassem a atuação do docente e dos alunos, bem como contribuíssem no planejamento, na investigação e no desenvolvimento da ação formativa, além de favorecerem o estabelecimento de recursos, meios e metodologias de instrumentos e diagnósticos das necessidades de formação profissional.

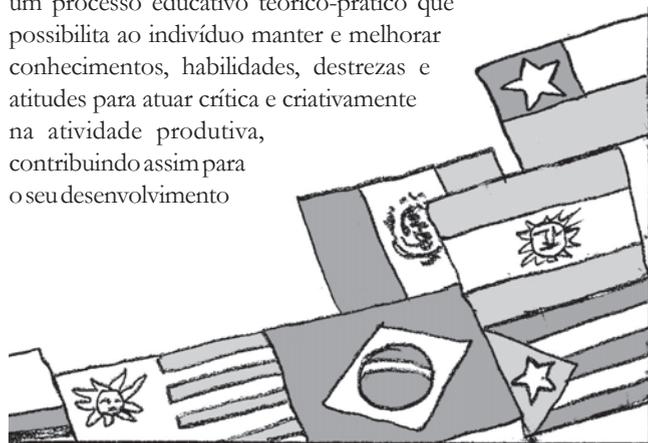
Os programas operativos dos cursos, por sua vez, deveriam promover, dentre outras coisas, o melhoramento do desempenho docente, a inserção laboral e a profissionalização contínua sem desvincular-se do setor produtivo.

Na proposta havia um forte estímulo à promoção de uma articulação entre o privado e o público nos seus diversos níveis de ensino, com o objetivo de promover uma formação condizente com a realidade do mercado de trabalho.

Desde 1994, através das Leis nº 115/94 e 119/94, a Colômbia¹⁴ vem entendendo como importante o papel que tem a educação profissional para o seu desenvolvimento econômico. Percebemos que sua educação profissional, segundo a Lei nº 115/94¹⁵, está articulada à educação média e tem como objetivo preparar o estudante para o desempenho laboral e/ou para a continuação no nível superior. O seu Ministério da Educação é responsável pela inspeção, pelo direcionamento curricular e pelo financiamento da educação.

O país conta com o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENA)¹⁶, regulado pela Lei nº 119/1994¹⁷, com o objetivo de intervir no desenvolvimento social e técnico dos trabalhadores colombianos, oferecendo e executando formação profissional integral para a incorporação e o desenvolvimento das pessoas em atividades produtivas.

A formação profissional na Colômbia é caracterizada por um processo educativo teórico-prático que possibilita ao indivíduo manter e melhorar conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes para atuar crítica e criativamente na atividade produtiva, contribuindo assim para o seu desenvolvimento



pessoal, para o exercício da cidadania e para a competitividade da economia.

Nota-se que há muito a Colômbia já protagonizava a defesa pela forte vinculação entre o setor produtivo e o educativo como forma de possibilitar a formação de indivíduos competentes e aptos para promover o desenvolvimento e a competitividade do país. Esse país, desde 1994, antes da criação do Iberfop, já vinha adotando uma concepção de formação profissional que privilegia a aposta nessa vinculação.

No Peru o projeto de formação técnico-profissional teve como objetivo profissionalizar a formação técnica para melhorar seu desempenho e contribuir para com o desenvolvimento nacional.

Com esse projeto se estabeleceu uma formação técnica profissional baseada nas competências e num currículo modular flexível, articulando a educação ao mundo do trabalho.

Em 2003, a partir da Lei nº 28.044/2003¹⁸, substituta da legislação que estava em vigor desde 1982, percebemos que a educação profissional no Peru passa a ser alvo de maior preocupação do governo central. Destaque-se que talvez seja a Lei Orgânica da Educação do Peru aquela que destina maior atenção à formação profissional.

Naquele país a educação profissional está dividida em dois ciclos: básico e médio, organizados em módulos, orientados à aquisição de competências laborais e empresariais que propiciem o desenvolvimento sustentável e competitivo do país, bem como o aumento do nível de empregabilidade dos egressos.

O Ministério da Educação do Peru estabeleceu os requisitos, os conteúdos e a extensão de cada ciclo com o apoio do Ministério do Trabalho e das autoridades regionais e locais, objetivando assegurar a qualificação técnica dos cidadãos.

O currículo da educação profissional engloba diferentes especialidades que devem considerar os requisitos do mundo do trabalho, as mudanças no seu entorno, os desenvolvimentos dos conhecimentos e as características dos estudantes.

Destaca-se no Peru o “Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (Senati)”¹⁹, uma instituição com a finalidade de proporcionar a formação profissional e a capacitação para a atividade industrial. Uma das suas características principais é a articulação entre a formação geral e a formação prática-profissional (Formação Dual). Nesse modelo de formação alternam-se as atividades em um centro de formação do Senati com atividades de formação prática na fábrica, objetivando estabelecer para os educandos uma formação teórica e prática.

Ainda no Peru pôde-se constatar que na parceria entre o Senati e o empresariado este último intervém em diferentes momentos do processo de formação profissional. O empresariado auxilia na determinação das necessidades de formação, na definição dos perfis ocupacionais e na aprovação dos currículos, e grande parte da aprendizagem prática dos alunos se realiza nas instalações produtivas cedidas pelas empresas.

A articulação da Educação Profissional com o setor produtivo se justifica pela necessidade de, ao vincular a formação profissional ao mercado de trabalho, se garantir um melhor desempenho do profissional dos egressos, bem como assegurar um melhor nível de empregabilidade.

No que se refere ao currículo, segundo a Lei Geral da Educação nº 28.044/2003²⁰ este deve considerar os requerimentos profissionais, as mudanças do entorno, o avanço da tecnologia e o desenvolvimento do conhecimento.

Já o Uruguai, durante o “I Seminario Organización y Gestión de proyectos de reforma de Formación Profesional basada en competencias de los países del Cone Sul” (ocorrido em Montevideo, em 1998)²¹, apresentou uma proposta de reforma da formação profissional cujo objetivo era desenvolver um sistema nacional de competências laborais. Esse projeto contaria com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Naquele país, desde 1998 foram iniciadas experiências-piloto de formação em diferentes setores produtivos com a utilização de distintas metodologias de utilização de competências, objetivando o desenho de um programa de formação baseado em competências laborais. Entendia-se que a adoção da formação por competências poderia tornar melhor a relação entre os espaços de formação profissional e o mundo do trabalho.

Pode-se, a partir dessas informações, constatar que não é recente o movimento de direcionamento da educação profissional uruguaia à formação por competência.

O Brasil, em 1995, diante da necessidade de garantir uma expansão da oferta de formação profissional para setores com grandes dificuldades de se inserirem no mercado de trabalho ou correndo o risco de nele não permanecerem, desenvolveu através do Ministério do Trabalho (MTb) um conjunto de estratégias articuladas com as secretarias estaduais de trabalho e diversas instâncias da sociedade objetivando atingir, até o ano de 1999, pelo menos 15 milhões de trabalhadores anualmente, número equivalente a cerca de 20% da população econômica ativa no Brasil (BRASIL. Ministério do Trabalho, 1996)²².

Ao pressupor que no mundo moderno há uma necessidade de as pessoas terem novas habilidades cognitivas para responderem, com eficiência, às demandas do mercado de trabalho e tendo como referência a dificuldade de criação de novos postos de trabalho, o MTb definiu como estratégia de política pública de emprego e renda o desenvolvimento de novas habilidades (competências) no conjunto da população, de forma que a mesma pudesse pelo menos ter a oportunidade de responder aos requisitos e às demandas do mercado.

Entre as habilidades (competências) pretendidas pelo processo de formação profissional instituído pelo MTb foram destacadas:

- a) **habilidades básicas**, entendidas como o domínio funcional da leitura, da escrita e do cálculo no contexto do cotidiano pessoal e profissional, além de outros aspectos cognitivos e relacionais – como raciocínio, capacidade de abstração –, necessárias tanto para trabalhar como para viver na sociedade moderna;
- b) **habilidades específicas**, definidas como atitudes, conhecimentos técnicos e competências demandados por ocupações do mercado de trabalho, especialmente tendo em vista os processos de reestruturação produtiva que atingem tanto empresas de ponta como as de pequeno porte e mesmo o mercado informal;



no Brasil a reestruturação da sua educação profissional, embora anterior à existência do Iberfop, atacou pontos que eram objetivados por esse programa: formação por competências, modularização da formação, articulação com o setor empresarial e oferta de formação profissional estruturada a partir das demandas do mercado.

- c) **habilidades de gestão**, compreendidas como competências de autogestão, associativas e de empreendimento, fundamentais para a geração de trabalho e renda (BRASIL. Ministério do Trabalho, 1995)²³.

Decorrente da compreensão de que a rede de ensino técnico-profissionalizante no Brasil mostrava-se incapaz de atender aos requisitos postos pelo mundo do trabalho, o MTb, ao definir-se como polo irradiador das mudanças na educação profissional brasileira, articulou-se com outras instâncias governamentais e privadas objetivando criar uma estrutura de educação profissional capaz de flexibilizar-se e garantir um novo modelo de formação de competências, centradas no mercado e capazes de garantir as habilidades básicas, específicas e gerenciais que permitam aos indivíduos conquistarem um emprego.

Ao mesmo tempo o MTb, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), implementou seu projeto de reformulação da educação profissional no ensino de nível médio. Esta reestruturação do ensino médio teve como objetivo desarticular a educação geral da educação profissional, dando a esta última um caráter pós-secundário. Este objetivo foi materializado em proposta real de reforma com um Projeto de Lei (PL 1603/96)²⁴, mas que, de fato, só se tornaria concreto no âmbito legal com o Decreto nº 2.208/97²⁵, que regulamentou alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)²⁶ concernentes aos currículos do ensino médio e da educação profissional.

No Decreto nº 2.208/97²⁷ observamos a preocupação de que a formação profissional estivesse voltada ao atendimento das demandas específicas do setor produtivo, determinando a obrigatoriedade de os currículos serem constituídos a partir de um levantamento das necessidades existentes no mercado:

Art. 7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores (Decreto nº 2.208/97)²⁸.

É importante registrar que a aproximação entre as escolas da rede federal de ensino e o setor produtivo não só se materializou pela implementação de mecanismos que visavam adequar a formação ministrada nessas instituições aos interesses demandados pelo setor empresarial, mas também foi garantida pela participação de seus representantes no interior dessas instituições.

Uma outra modificação na estrutura das escolas técnicas que passou a ser implementada a partir desse decreto diz respeito ao ensino ser estruturado de forma modular, permitindo que os alunos obtivessem a certificação de técnico de nível médio não só pela conclusão de todo um período formativo no seu interior, mas podendo fazer jus a uma certificação em virtude de terem adquirido outros certificados de qualificação profissional em outros estabelecimentos educacionais ou locais de trabalho.

No ano de 1999 a Resolução CNE/CEB nº 04/99²⁹, a qual instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, definia o que se entendia por competência profissional, bem como quais as competências que um técnico de nível médio deveria ter para atender às demandas do mercado de trabalho:

Art. 6º Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Parágrafo único. As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:

- I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;
- II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;
- III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação³⁰.

Essas informações deixam claro que no Brasil a reestruturação da sua educação profissional, embora anterior à existência do Iberfop, atacou pontos que eram objetivados por esse programa: formação por competências, modularização da formação, articulação com o setor empresarial e oferta de formação profissional estruturada a partir das demandas do mercado.

A Bolívia vivenciou um processo de reforma da sua legislação educacional no ano de 1994. No texto da lei da reforma (Lei nº 1.565/1994)³¹ não encontramos nenhuma referência mais explícita sobre a necessidade de reestruturação das ações de formação profissional.

No texto da reforma, como novidade, indica-se em seu artigo 18, que a partir daquele momento estava criado o Sistema Nacional de Educación Técnica y Tecnológica (Sinetec), cujo objetivo seria normatizar a formação dos técnicos e a ações de formação profissional nos centros públicos e privados. Destaca também que o funcionamento e as atribuições do Sinetec seriam determinados posteriormente a partir de uma consulta aos empregadores.

Especificamente sobre a relação entre empregadores e educação profissional é importante destacar-se a que partir de 1996 foi criada pela Confederação de Empresários Privados da Bolívia



(CEPB), em convênio com o Ministério do Desenvolvimento Humano, a Fundación Nacional para la Formación y Capacitación Laboral (Infocal) com o objetivo de promover a satisfação das necessidades do país no campo da formação profissional. Com essa informação é possível perceber que na Bolívia de alguma forma estava estabelecida a aproximação entre empresariado e formação profissional.

O caso da Bolívia parece ser diferenciado em relação aos demais países da América Latina quando a questão é a educação. No Projeto de Lei³² sobre a nova educação boliviana, produzido em 2006, faz-se uma crítica profunda aos valores que conceberam a reforma da educação em 1994 e procura-se dar um caráter extremamente político à educação boliviana. Especificamente sobre a educação profissional não encontramos nenhum registro sobre a formação por competência, nem também uma vinculação da formação profissional ao demandado pelo mercado de trabalho. Quando faz referência à educação e às mudanças sociais e econômicas, não se esquece de estabelecer uma relação mais próxima entre educação e formação humana, em vez de querer estabelecer-se a relação direta entre educação, economia e competitividade, tão comum no discurso corrente. A cientificidade da educação e seu caráter tecnológico relacionam-se à sua contribuição para o processo de humanização e bem-estar da população do planeta.

No Chile aparentemente não há nenhuma novidade no referente à educação profissional, mantendo-se a característica, iniciada desde 1976, de o Estado não fazer a oferta direta da formação e, sim, atuar mais como regulador e financiador das atividades.

No entanto, é perceptível que desde a década de 90 o Chile adequou o seu sistema de formação profissional à lógica da formação por competência, objetivando que o processo formativo contribuísse com a empregabilidade dos trabalhadores.

Segundo a Lei nº 19.518/1997³³, que rege o estatuto de capacitação e emprego do Chile, a capacitação tem por obje-

tivo promover o desenvolvimento de competências laborais dos trabalhadores a fim de contribuir para um elevado nível de emprego, para a melhoria da produtividade dos trabalhadores e das empresas, assim como para o aumento da qualidade dos processos e produtos.

A educação profissional mostra-se presente em duas situações totalmente distintas: no âmbito do Ministério da Educação evidenciamos uma educação profissional articulada à educação média, cuja finalidade é proporcionar ao indivíduo o ingresso no nível superior e/ou no campo produtivo. No âmbito do Ministério do Trabalho e Previdência Social observamos uma ação de formação profissional de caráter regulador e financiador das ações que a iniciativa privada desenvolve, visando capacitar seus trabalhadores. É bom lembrar que no Chile as empresas são responsáveis por atender às necessidades de capacitação de seus trabalhadores e podem ser provedoras das ações de capacitação, inclusive no seu interior, embora contem com subsídio estatal.

Especificamente no âmbito desse último ministério a responsabilidade pelas ações de formação profissional fica a cargo do Serviço Nacional de Capacitação e Emprego (Sence)³⁴, o qual, como dissemos antes, é fundamentalmente subsidiário das ações do empresariado, uma vez que este é que determina suas “verdadeiras” demandas por formação profissional. Em algumas situações o Sence financia ações de qualificação para trabalhadores desempregados, independentemente de sua baixa qualificação.

As políticas de capacitação e formação do emprego e as ações do sistema seriam formuladas de acordo com as necessidades de modernização produtiva da economia do país, sobre a base dos requerimentos e possibilidades do mercado de trabalho e das necessidades dos trabalhadores.

Cuba, uma das últimas expressões do comunismo, não se diferenciou dos outros países e reestruturou seu sistema de formação profissional de forma que o mesmo pudesse adequar-se a essa nova realidade.

Através do regulamento para a capacitação profissional dos trabalhadores (Resolução nº 21/1999)³⁵, definiu-se que havia a necessidade de estabelecer modificações no sistema de formação profissional em virtude de que as transformações que estavam ocorrendo no sistema empresarial demandavam das empresas a utilização mais racional de seus recursos humanos, o que levava a formação profissional a ter uma importância extraordinária para que tal fato pudesse se estabelecer.

Além de ter definido o que é competência laboral no transcórre do documento, define-se como deve ser o processo de elaboração da matriz de competência e como deve ocorrer o processo de normatização das competências laborais. Explicita-se também a preocupação de que haja o maior envolvimento do setor empresarial na definição das competências que ele demanda dos trabalhadores. Destaca-se também a preocupação que a matriz de competência seja ampliada/modificada à medida que haja alterações no processo de produção em virtude do incremento de novas tecnologias ou mudança no seu gerenciamento.

Essas constatações não deixam qualquer dúvida de que, a despeito do viés ideológico do governo cubano, o mesmo também passou a direcionar sua política de formação profissional sob os moldes semelhantes aos que estavam sendo vivenciados pela maioria dos países ibero-americanos.

Os países apresentam, em suas leis educacionais, explicitamente a utilização das competências nos currículos de educação profissional, seja nos sistemas educativos regulares ou nos Institutos de Formação e Capacitação Profissional.

Esses países possuem uma concepção muito próxima de formação profissional, baseada no desenvolvimento de capacidades, habilidades e competências para que o indivíduo possa vincular-se com maior facilidade ao mundo do trabalho e atender às mudanças constantes dos setores econômicos, contribuindo para o desenvolvimento econômico da nação bem como aumentando sua empregabilidade.

O modelo de educação profissional adotado por todos eles estrutura-se a partir de uma concepção de que a formação profissional deve ser capaz de não só responder aos imperativos da nova ordem econômica mas, fundamentalmente, em virtude da forte crise do emprego, ser capaz de contribuir para a inserção e a permanência dos trabalhadores no mercado de trabalho.

Tendo como referência a compreensão de que os trabalhadores devem vivenciar práticas continuadas de formação profissional, o que permitirá a eles a aquisição e a atualização permanente das competências laborais, entende-se que a formação profissional deve ter por finalidade a adaptação dos aprendizes/trabalhadores às modificações laborais que possam ocorrer ao longo da vida.

As legislações analisadas destacam a necessidade de um currículo aberto e flexível que possa se ajustar às mudanças socioeconômicas dos países. Para a realização desse currículo seria necessário um estudo constante do mercado, para então poder-se construir uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização curricular de formatação modular.

Dessa forma, algumas políticas educacionais apontam para a existência de parcerias com o setor empresarial em busca de promover nos indivíduos a aquisição de competências profissionais essenciais para desempenhar uma função significativa no mercado.

Como pode ser visto, a educação profissional em todos os países tem sido exaltada pelas contribuições que pode oferecer para a constituição de sociedades mais desenvolvidas no plano econômico, pela possibilidade (obrigação) de formar profissionais preparados para responder ao que é demandado pelo mercado de trabalho mas, também, considerando a crise social que todos os países vivenciam, pode ser um instrumento de exclusão social.

A empregabilidade, a formação por competências, a importância da certificação profissional não são vistas apenas como uma questão que interessa ao patronato e aos setores econômicos. São, antes de tudo, uma questão de sobrevivência da população com menor possibilidade de inserção econômica, pois só através dela poderá esse setor majoritário da população ingressar, reingressar ou permanecer no mercado de trabalho, não importa sob que condições isso aconteça.

CONCLUSÕES

Evidenciamos que as justificativas para a adoção das reformas nos sistemas de formação profissional e educacional dos países pesquisados relacionavam-se às demandas do mercado,

surgidas a partir das mudanças tecnológicas e das novas tendências organizacionais do mundo do trabalho – que tornaram o mercado cada vez mais seletivo e exigente –, além de apontarem um desajuste entre a vocação dos aprendizes e aquilo que o setor produtivo necessitava, o que terminava por elevar os índices de desemprego.

Os países ressaltaram que a razão para iniciar reformas em seus sistemas de formação profissional foi a necessidade de se estabelecer uma formação com garantia de desempenhos polivalentes e atualização permanente. Destacaram também a necessidade de que se capacitassem os profissionais de forma que estes pudessem resolver os problemas do setor social e produtivo com eficiência e responsabilidade e permanecessem no mercado de trabalho.

No referente às estratégias para alcançar os objetivos acima elencados destacam-se a definição por perfis profissionais que sejam significativos para o mercado com autonomia em seu campo de desempenho e um desenho curricular que seja flexível e modular, orientado para reformulação e atualização permanentes dos profissionais. Ainda mais, define-se que as competências profissionais sejam formuladas sob orientação do setor produtivo e do empresariado.

A semelhança de medidas tomadas no campo da educação profissional é a expressão do consenso que se estabeleceu na América Latina. Se no campo econômico a maioria dos países dessa região submeteu-se a um conjunto de medidas que tiveram como objetivo assegurar a reprodução do capital ao nível global e manter esses países como provedores de riqueza para os países industrializados, particularmente os Estados Unidos da América, nota-se, como destacou Gentili(1998)³⁶, que estabeleceu-se também um “Consenso de Washington” para a educação. Estabeleceu-se no plano econômico e cultural uma similaridade de práticas que termina por afirmar que há apenas uma maneira de integrar-se a essa nova realidade.

Entendemos também, a partir da análise das reformas educacionais implementadas nos países da América Latina, que as justificativas da necessidade de modificação da forma de implementação das ações de qualificação profissional apregoam, antes de tudo, ter caducado as formas tradicionais de formação profissional, uma vez que as mesmas não conseguiram acompanhar as transformações ocorridas no processo produtivo. Tais críticas apontam para o fato de que os sistemas tradicionais mostraram sua pertinência para os momentos nos quais os trabalhadores requisitados pelo mercado de trabalho se adequavam perfeitamente à lógica taylorista-fordista, mas que não respondem a contento em um momento no qual os trabalhadores devem apresentar competências e habilidades que os tornem cada vez mais autônomos e capazes de responder com rapidez e eficiência aos imprevistos e desafios ocorridos no mercado de trabalho.

Também nesse contexto, diante de número cada vez menor de postos de trabalho criados, efetiva-se o discurso hegemônico de defesa da empregabilidade dos trabalhadores.

De uma forma geral, os novos marcos regulatórios da educação profissional se estruturam em duas dimensões distintas: por um lado almejam, através da educação profissional, modificar a participação da economia nacional na divisão internacional do

trabalho. Elegeram a educação profissional, assim como a educação básica, como ingredientes decisivos para que a economia responda de forma mais eficiente e competente aos desafios de uma competição internacional cada vez mais seletiva. Essa primeira dimensão, em consonância com o pensamento cepalino – expresso nos documentos “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade” (Cepal/Unesco, 1992) e “Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa” (Cepal, 1996)³⁷, produzidos nos anos 90. No nosso entender expressa uma interpretação limitada e pouco crítica do que representa a competição ao nível global e o papel estabelecido para as economias pobres ou em vias de desenvolvimento na divisão internacional e social do trabalho.

Nessa interpretação o mercado global está aberto a todos os competidores, restando a cada uma das economias nacionais lutarem para aumentar sua participação no mercado. Em nenhum momento leva-se em consideração que os estágios diferenciados de desenvolvimento de cada nação decorrem de um processo histórico de exploração que determinou os papéis subservientes dessas economias nacionais e que é o responsável por haver, no interior dessas nações, um processo de exclusão do sistema educacional que leva esses países a apresentarem índices educacionais bem aquém daqueles considerados indispensáveis para uma economia nacional disputar uma melhor posição na competição global.

Uma segunda dimensão a ser levada em consideração na estruturação da regulação da educação profissional em toda a América Latina diz respeito ao reforço da lógica meritocrática e da individualização do sucesso/fracasso econômico. Esse aspecto tem uma íntima vinculação com a lógica neoliberal que se fortaleceu no interior dos países em vias de desenvolvimento. Similarmente à lógica pensada para a competição intracapitalista, bem como na disputa econômica que se estabelece entre as nações, afirma-se que nas relações entre as pessoas o sucesso na competição econômica se relaciona diretamente com o que cada um colocou em prática para alcançar seus objetivos.

Ao fazer essa interpretação, as ações de formação profissional, apologistas do desenvolvimento de competências laborais e do aumento da empregabilidade dos trabalhadores, estabelecem uma relação de autonomia entre a oferta educativa e o acesso ao mercado de trabalho em relação ao contexto histórico no qual os indivíduos estão inseridos. Assim, terminam por ocultar o fato de que elas são, cada vez mais, formadoras de mão de obra para os empregos precários.

Na perspectiva dos defensores da lógica da empregabilidade e da teoria do capital humano, o fracasso ou o sucesso se relaciona diretamente com o arsenal de competências que cada um dos indivíduos acumulou e disponibilizou no mercado de trabalho.

Cobra-se dos indivíduos que eles tenham práticas e ações semelhantes àqueles que, reconhecidamente, atuam como agentes econômicos. A prática empreendedora é a melhor expressão ideológica/formativa que o capital desenvolve como tentativa de, em definitivo, individualizar/responsabilizar o trabalhador pelo seu sucesso ou fracasso.

Pode-se dizer que a regulação da educação profissional em quase toda a América Latina serve como um construto ideológico utilizado pelo capital objetivando blindar o Estado contra

as críticas potencialmente feitas em virtude do aumento da pobreza e da crise do emprego. Serve também como um espaço de criação de uma referência para compreensão do real, no qual o coletivo se esfuma. Tal empreitada vincula-se com o objetivo de tornar o indivíduo, em detrimento de presença estatal, o único responsável por sua condição social.

NOTAS

- ¹ Este artigo é fruto da pesquisa “AÇÕES DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DO PROGRAMA IBERFOP”, a qual contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.
- ² UNESCO. **Educación y conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: CEPAL, 1992; CEPAL. **Transformación productiva con equidad**: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa. Santiago de Chile, 1996.
- ³ OLIVEIRA, Ramon de. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileira**. Campinas (SP): Alínea, 2006.
- ⁴ CONFERÊNCIA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO, 5. Disponível em: <http://www.oei.es/vcie.htm>. Acesso em: 15/10/2008.
- ⁵ PROYECTO para la Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC) de la Secretaría de Educación Pública de México. Disponível em: <http://www.oei.org.co/iberfop/sep/index.htm>. Acesso em: 15/10/2008
- ⁶ ARGENTINA. Ley n° 26.058 de 2005. Ley de educación técnico profesional. Disponível em: <http://www.santacruz.gov.ar/educacion/legislacion/LEY%2026058.pdf>. Acesso em: 15/10/2008.
- ⁷ ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. **Acuerdo Marco para los trayectos técnicos profesionales**. Serie A, n° 12. Versión 1.5. Buenos Aires, 1996. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/a12.pdf>. Acesso em: 15/10/2008.
- ⁸ BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n° 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 135, n° 74, p. 7760-7761, 18 de abril 1997. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os arts. 30 a 42 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- ⁹ ARGENTINA. Ley n° 26.058 de 2005. **op. cit.**
- ¹⁰ **Id. ibid.**
- ¹¹ **Id. ibid.**
- ¹² ARGENTINA. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (Inet). Disponível em: <http://www.inet.edu.ar/>. Acesso em 24/08/2010
- ¹³ SEMINARIO ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE PROYECTOS DE REFORMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL BASADA EN COMPETÊNCIAS - PAÍSES ANDINOS, 2. **Relatoria**. Santafé de Bogotá, Colombia, 26 al 30 de octubre de 1998. Disponível em: <http://www.oei.es/iberfop23.htm>. Acesso em: 20/08/2010.
- ¹⁴ COLOMBIA. Ley n° 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la ley general de educación. Disponível em: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/dbase/legis/col/vii_b.htm#ley115. Acesso em: 20/08/2010. **Id.** Ley n° 119 del 9 de febrero de 1994. Por la cual se reestructura el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, se deroga el Decreto n° 2149 de 1992 y se dictan otras disposiciones. Disponível em: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/dbase/legis/col/vii_b.htm#ley115. Acesso em: 20/08/2010.
- ¹⁵ **Id.** Ley n° 115 del 8 de febrero de 1994. **op. cit.**

- ¹⁶ COLOMBIA. Serviço Nacional de Aprendizagem (SENA) Disponível em: <http://www.sena.edu.co/portal>. Acesso em 24/08/2010.
- ¹⁷ **Id.** Ley n° 119 del 9 de febrero de 1994. **op. cit.**
- ¹⁸ PERU. **Ley n° 28.044.** Ley General de educación. Disponível em: <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes.php>. Acesso em 24/08/2010.
- ¹⁹ **Id.** Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (Senati). Disponível em: <http://www.senati.edu.pe/Inicio.htm>. Acesso em 24/08/2010.
- ²⁰ **Id. ibid.**
- ²¹ SEMINÁRIO ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE PROYECTOS DE REFORMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL BASADA EN COMPETÊNCIAS - PAÍSES DEL CONO SUR, 1. Montevideo, Uruguay 20-24 de julio de 1998. **Relatoria.** Disponível em: <http://www.oei.es/iberfop21.htm>. Acesso em 24/08/2010.
- ²² BRASIL. Ministério do Trabalho. **Plano Nacional de Educação profissional;** trabalho e empregabilidade. Brasília: SEFOR, 1996.
- ²³ **Id. ibid.**
- ²⁴ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Projeto de Lei n° 1603/96,** de 4 de março de 1996. Dispõe sobre a educação profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional e dá outras providências.
- ²⁵ BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n° 2.208, de 17 de abril de 1997. **op. cit.**
- ²⁶ **Id.** Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União,** Brasília, v. 134, n° 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção I. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto integral da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional.
- ²⁷ **Id.** Decreto n° 2.208, de 17 de abril de 1997. **op. cit.**
- ²⁸ **Id. ibid.**
- ²⁹ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução CEB n° 4/99, aprovada em 08 de dezembro de 1999. **Documenta,** Brasília, n° 459, p. 277-306, dez. 1999.
- ³⁰ **Id. ibid.**
- ³¹ BOLÍVIA. Ley 1565 de Reforma Educativa, del 7 de Julio de 1994. Disponível em: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/dbase/legis/bol/vii_a.htm. Acesso em: 10/08/10.
- ³² PROYECTO de Ley – Nueva Educación Boliviana “Avelino Siñan – Elizardo Pérez”. La Paz – Septiembre de 2006. Disponível em: <http://www.minedu.gov.bo/minedu/nley/nuevaley14sept.pdf>. Acesso em: 20/08/2010.
- ³³ CHILE. Ley n° 19.518 del 14 de octubre de 1997. Estatuto de Capacitación y Empleo. Disponível em: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/dbase/legis/chi/vii_a.htm#ley19518. Acesso em: 20/08/2010. A Lei n° 19518 foi revogada e substituída pela Lei n° 19.765 de 2 de novembro de 2001. No entanto, para os objetivos deste trabalho a análise se restringe à Lei n° 19.518.
- ³⁴ CHILE. Servicio Nacional de Capacitación y Empleo. Disponível em: www.sence.cl. Acesso em 24/08/2010.
- ³⁵ CUBA. Resolución n° 21 de 1999. Reglamento para la capacitación profesional de los trabajadores. Disponível em: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/dbase/legis/cuba/vii_f.htm#resol21. Acesso em: 20/08/2010.
- ³⁶ GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição da reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.
- ³⁷ UNESCO. **Educación y conocimiento:** eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: CEPAL, 1992; CEPAL. **Transformación productiva con equidad:** la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa. Santiago de Chile, 1996.

ABSTRACT

Ramon de Oliveira. **Consensus in vocational training in Latin America.**

The Ibero-American Program for Cooperation in the Joint Design of Vocational Training (Iberfop) was created in 1995. Iberfop aimed to help cooperation among Ibero-American countries to shape a common vocational training model that would meet the productive sector's interests. However, based on the analysis of educational and vocational training laws of the members of the Organization of Ibero-American States (OEI, in the Spanish acronym), this article maintains that most of these countries were already implementing reforms in their vocational training systems with the view of adjusting them to changes in the processes of production of goods, as well as to give them a structure based on competence training.

Keywords: Vocational training; Latin America; Competence training; Educational reform.

RESUMEN

Ramon de Oliveira. **El consenso en la educación profesional de América Latina.**

En 1995 se creó el Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional – Iberfop). Este Programa tiene como objeto favorecer el proceso de cooperación entre los países iberoamericanos teniendo en cuenta la confección de un modelo de formación profesional que atienda a los intereses del sector productivo. No obstante, tomando como base los análisis de la legislación y de la educación profesional de los países miembro de la OEI, en este trabajo se sostiene que la mayoría de dichos países ya venía desarrollando reformas en sus sistemas de formación profesional teniendo como meta adecuarlos a los cambios en el proceso de producción de mercaderías así como también estructurarlos a partir de la formación por competencias.

Palabras clave: Educación profesional; América Latina; Formación por competencias; Reforma educacional.

REDES DE CONHECIMENTO E A FORMAÇÃO A DISTÂNCIA.

Gianna Oliveira Bogossian Roque*

Resumo

Com o advento da internet as redes de conhecimento se tornam redes de conhecimento virtuais, onde os indivíduos se tornam membros de comunidades virtuais. Os vínculos que se estabelecem entre os nós das redes permitem a construção, a desconstrução e a reconstrução do conhecimento. A influência da rede de conhecimento verificada na sociedade do conhecimento tem seu reflexo na Educação, mais especificamente na Educação a Distância (EAD) baseada na Web, que tem se apresentado como uma alternativa para potencializar e disponibilizar o conhecimento para um número maior de indivíduos interessados em continuar sua formação.

Palavras-chaves: Redes de Conhecimento; Tecnologias da Informação e Comunicação; Educação a Distância; Interação; Conhecimento.

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico e as transformações no ambiente econômico mundial foram determinantes na reestruturação dos processos de produção industrial a partir do final da década de 1970. O modelo industrial dominante até aquele período foi o fordismo, que entrou em declínio após sucessivas crises e transformações do sistema capitalista. Surgem, então, novos modelos de produção industrial baseados no uso intensivo das possibilidades oferecidas pela tecnologia e pelas novas formas de organização do trabalho – o pós-fordismo.

Para Corsani (2003) “a passagem do fordismo ao pós-fordismo pode ser lida como a passagem de uma lógica da reprodução a uma lógica da inovação, de um regime de reprodução a um regime de invenção”,¹ promovendo assim uma nova forma de capitalismo. Corsani (2003)² afirma ainda que a lógica da inovação já existia no período fordista, porém naquela época o que era valorizado era o tempo de reprodução das mercadorias, padronizadas e produzidas com tecnologias mecânicas. Já no pós-fordismo a valorização passa a estar centrada na inovação. “A valorização repousa então

sobre o conhecimento, sobre o tempo de sua produção, de sua difusão e de sua socialização, que as NTIC permitem, enquanto tecnologias cognitivas e relacionais.”³

Neste contexto, inicia-se uma discussão em torno da abordagem “neo-shumpeteriana”. Para Shumpeter⁴, o que causa efetivamente o desenvolvimento da economia é a introdução de novas ideias, conhecimentos, especificidades. Inovação, para este teórico, não é necessariamente invenção, é o desenvolvimento de um novo processo, técnica, método ou instrumento, mas com sua incorporação pelo mercado. Na abordagem shumpeteriana, o capitalismo recria e destrói estruturas, tendo as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) um papel importante nas dinâmicas de expansão e manutenção do capitalismo, contribuindo para a geração de novos ciclos de desenvolvimento, permitindo transporte de ideias e produtos, aproximando compradores e vendedores, formando novas ambiências.

JOLLIVET (2003), por seu turno, conceitua inovação como:

(...) um processo coletivo, no qual a interação entre atores heterogêneos e a coprodução em rede sociotécnica desempenham um papel maior. A eficiência do processo de inovação vai depender de maneira essencial da “qualidade” das relações coprodutivas que os atores dessa rede saberão construir e nutrir.⁵

Percebe-se neste *locus* algumas tendências socioeconômicas que têm causado reflexos na Educação, entre elas: o uso cada vez mais frequente das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), sobretudo a Internet; a modificação do comportamento dos indivíduos e sua relação com o mundo e com sua vida social e profissional – palavras como interação, colaboração, cooperação

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

Recebido para publicação em: 30/08/10.

e autonomia têm sido constantemente utilizadas nos discursos educacionais e profissionais, apontando para uma mudança de postura dos indivíduos; e a exigência, pelo mercado de trabalho em um mundo globalizado, de profissionais com novas competências e habilidades – flexibilidade, disposição para mudanças e tomada de decisão são atualmente apontadas como competências essenciais ao exercício pleno da cidadania.

Nas mudanças econômicas, tecnológicas, sociais e culturais que acompanham a emergência e a ampla difusão das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) e a dimensão cognitiva da economia, a produção constante e intermitente do “novo” impõe-se como um elemento comum, evidenciando deslocamentos paradigmáticos com profundas implicações na própria relação entre trabalho e vida. A produção do novo aparece como questão essencial para a ciência econômica na medida em que implica a inserção do aleatório, da incerteza e do desequilíbrio no cerne da atividade produtiva. A invenção e a inovação ascendem à posição de elementos fundamentais para o sucesso econômico de empresas, sistemas produtivos, regiões e países, implicando novas demandas para as políticas públicas. (COCCO; GALVÃO; SILVA, 2003.)⁶

Em função dessas mudanças, os indivíduos buscam, cada vez mais, uma constante atualização dos seus conhecimentos, emergindo, assim, as *redes de conhecimento*, que promovem, por meio do estabelecimento de conexões e da interação entre os atores, uma troca intensa de informações que são convertidas em conhecimento.

AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O CONHECIMENTO

Sanson (2007)⁷ aponta para as mudanças que ocorrem na “passagem” da sociedade industrial para a sociedade informacional, que não são apenas relacionadas à produção, elas dizem respeito, principalmente, a um modo de viver, de pensar e se relacionar com os outros: “*Autonomia, individualidade, fragmentação, imediatex, fluidez, complexidade são manifestações de uma nova sociedade em transformação*”⁸. Este autor afirma ainda que o que caracteriza a sociedade informacional é o seu caráter inovador no tratamento da informação e do conhecimento.

(...) na sociedade informacional, o conhecimento passa a ser muito importante. Aplicado ao processo produtivo, o conhecimento não é simplesmente uma ferramenta a ser aplicada, mas um processo a ser desenvolvido. Não há passividade diante da máquina e sim integração, interação. Estamos diante do trabalho imaterial que, como diz Paolo Virno, mobiliza todas as faculdades que caracterizam a nossa espécie: linguagem, pensamento abstrato, disposição à aprendizagem, plasticidade, hábito de não ter hábitos sólidos (SANSON, 2007)⁹

Este autor¹⁰ alerta para o valor do conhecimento, que passa a ser um bem na medida em que as pessoas são selecionadas no mercado de trabalho não apenas pela sua força de trabalho, mas pelo conhecimento que possuem. “Essa é a ‘matéria-prima’ da economia material”.

É importante, no entanto, diferenciar conhecimento de informação. Os conhecimentos se modificam no contato com

os problemas e acontecimentos encontrados em situações concretas.

Sobre esta diferença, Carvalho (2006)¹¹ traz para discussão o pensamento de Vizer (2003)¹², quando evidencia que informação mais comunicação geram valor e sentido. Para a autora, a informação por si só não tem valor, uma vez que essa é apenas matéria-prima de um processo maior. O valor da informação está em gerar mudanças, e estas, segundo Carvalho¹³, só ocorrem quando fazem sentido para as pessoas, e só fazem sentido quando são comunicadas. É no processo de comunicação que ocorrem as trocas entre os atores envolvidos. Valor e sentido são resultantes de um conhecimento sobre um determinado assunto, acrescido da subjetividade e da experiência de cada indivíduo. As relações humanas são baseadas em informações que geram conhecimento contextualizado. Permitir a circulação e a comunicação da informação, portanto, é fundamental nesta “nova” sociedade informacional.

(...) não basta mais fazer circular apenas informações. É necessário passar da sociedade da informação para a sociedade do conhecimento, ou seja, a uma sociedade que consiga agregar valor à informação que recebe, dando-lhe sentido e produzindo inovações que a façam avançar sócio, política e economicamente (CARVALHO, 2006)¹⁴

LAZZARATO (2003)¹⁵, citando a obra de Gabriel Tarde, afirma que o conhecimento é “não cambiável”. A expressão “não cambiável” significa que a troca de conhecimento ocorre de forma diferente da troca de mercadorias. No câmbio destas, aqueles que participam da operação da troca tiram sempre alguma vantagem a partir da alienação daquilo que possuem. Já na troca dos conhecimentos não ocorre essa perda. Dizer que o conhecimento é “não cambiável”, portanto, significa dizer que quem os transmite não os perde ao socializá-los. “*A transmissão de um conhecimento em nada empobrece aquele que o possui; ao contrário, sua difusão, em vez de ‘despojar seu criador’, contribui para aumentar o valor próprio do conhecimento*”¹⁶.

A transformação de informação em conhecimento nos remete a Nonaka e Takeuchi (1995)¹⁷, que identificaram quatro processos sociocognitivos de conversão entre conhecimento tácito e explícito¹⁸: a *socialização*, momento em que ocorre a interação face a face entre os indivíduos com o objetivo de socializar os conhecimentos tácitos e iniciar o processo de construção do conhecimento; a *externalização*, onde ocorre a



É no processo de comunicação
que ocorrem as trocas entre os
atores envolvidos. Valor e sentido
são resultantes de um conhecimento
sobre um determinado assunto,
acrescido da subjetividade e da
experiência de cada indivíduo.
As relações humanas são baseadas
em informações que geram
conhecimento contextualizado.

explicitação, o compartilhamento do conhecimento tácito por meio de diálogo, de forma a convertê-lo em conhecimento explícito; a *combinação*, quando o conhecimento explícito é convertido em conhecimento explícito por meio da sistematização dos conceitos. Ocorre, nesta etapa, um processo de interação coletiva dos conhecimentos explícitos para geração de novos conhecimentos. Esta interação pode ser realizada virtualmente por intermédio das tecnologias de informação e comunicação e de redes de conhecimento; e a *internalização*, onde o conhecimento explícito que foi externalizado e combinado transforma-se em conhecimento tácito.

A importância da interação na construção do conhecimento propiciado pelas TIC tem levado diversos autores a revisitarem teóricos, como: Freire, Piaget e Vygotsky. As teorias interacionistas destes autores entendem o conhecimento como algo construído pelo sujeito na interação com o outro ou com o meio. As ideias de Piaget sobre assimilação e acomodação, assim como a teoria de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, apontam nesta direção. “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981)¹⁹.

É importante termos claro que a Internet é um meio onde as informações estão disponíveis. O uso que se faz desse meio por si só não promove mudanças. Segundo Carvalho (2006)²⁰, estas ocorrem somente com a sua internalização e, para isso, afirma a autora, é fundamental a criação de redes de conhecimento. Ela sugere²¹ a formação de grupos de discussão acerca de uma determinada informação, onde uma comunicação de mão dupla se fará presente. Gerar e armazenar informações não basta, é fundamental tratá-las e fazê-las circular “em uma verdadeira rede de saberes e valores”.

Até os anos de 1990 falava-se em estrutura organizacional. Hoje se fala em rede, que, como lembra Dias (2005)²², a palavra é de origem latina, *retis*, que significa entrelaçamento de fios, linhas e nós.

Em relação ao conceito de redes, Dias²³ apresenta o pensamento de alguns autores, entre eles Manuel Castells, sociólogo espanhol, autor de “A Sociedade em Rede”, cuja imagem da rede é atribuída a uma nova figura de poder. Para Castells (1999 *Apud* DIAS 2005)²⁴, a rede é representada como um organismo planetário e representa a infraestrutura invisível de uma sociedade.

Redes constituem a nova morfologia social de nossa sociedade, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. (...) O novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para sua expansão em toda a estrutura social (CASTELLS, 1999 *apud* DIAS, 2005)²⁵.

Castells²⁶ define esta “nova” sociedade como “sociedade informacional”, já apontando para a influência das tecnologias na expansão das redes.

Dias (2005)²⁷ apresenta ainda outros conceitos de rede, como o de Martinho (2003 *apud* DIAS, 2005), que afirma que “a rede é um padrão organizacional que prima pela flexibilidade e pelo dinamismo de sua estrutura; pela democracia e descentralização na tomada de decisão; pelo alto grau de autonomia de seus membros; pela horizontalidade das relações entre seus elementos”.²⁸

Uma rede, como lembra Dias (2005)²⁹, não é natural. É uma invenção humana, uma construção social e intencional e que, portanto, possui objetivos. Estes são comuns aos participantes da rede.

Com relação especificamente às redes de conhecimento, Fleury (2003)³⁰ afirma que estas possibilitam, entre outras coisas, a troca de experiências e conhecimentos, a busca constante de atualização das competências dos indivíduos e a reciclagem das habilidades daqueles excluídos do mercado de trabalho a fim de que possam manter suas perspectivas de reinserção. Fleury (2003) afirma ainda que o processo de desenvolvimento do conhecimento, individual ou corporativo, deve ser formal, dessa forma “as redes de conhecimento devem dispor de ferramentas e procedimentos que contribuam para a formalização deste conhecimento”³¹.

Conhecimentos são construídos por meio das relações que se estabelecem entre pessoas, saberes novos e antigos, conceitos, experiências, que juntos representam os nós das redes de conhecimento. Os vínculos que se estabelecem entre estes nós é que permitem a construção, a desconstrução e a reconstrução do conhecimento. É fundamental, portanto, que haja o compartilhamento dos saberes. Este alimenta a rede, tornando-a aberta a novas conexões.

Com o advento da internet e dos *cyberespaços*, as redes de conhecimento, que eram fundamentalmente presenciais, passam a ser redes de conhecimento virtuais, na quais os indivíduos se tornam membros de comunidades virtuais. Para Carvalho

(2006)³² a internet trouxe a volta de um modo de comunicação muito antigo e eficaz: a comunicação em rede.

Em relação a um sistema de educação a distância, Lévy (1999) evidencia que

(...) o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos, em vez de um fornecedor direto de conhecimentos³³.

Neste contexto surge o que vem sendo chamado de aprendizagem cooperativa que, segundo Santoro *et al.* (2003), é uma “*proposta pedagógica na qual estudantes se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, com o objetivo de adquirir conhecimento sobre um dado objeto*”³⁴.

EDUCAR NESTE NOVO CONTEXTO

A influência da rede de conhecimento verificado na sociedade do conhecimento tem seu reflexo na Educação e, mais especificamente, na Educação a Distância (EAD). O avanço das tecnologias de informação e comunicação difundiu rapidamente a popularidade do conhecimento distribuído, propiciando um crescimento da EAD que utiliza a Internet como sua estrutura básica. Fazendo um rápido histórico desta modalidade de ensino, percebe-se que a colaboração e a cooperação, fruto da introdução das TIC, têm sido apontadas, atualmente, como o grande diferencial no sucesso desses cursos.

Os primeiros cursos nesta modalidade datam de 1881. Eram cursos por correspondência oferecidos pela Universidade de Chicago. No Brasil essa modalidade de ensino teve início em 1937 com a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa, do Ministério da Educação – as aulas eram ministradas pelo rádio e acompanhadas

Com o advento da internet surgem novas formas de comunicação, e o aluno passa a interagir com o professor, trabalhando em um processo de coautoria, criando um ambiente de troca e de construção coletiva do conhecimento.



por material impresso. Com o advento da televisão, surgem outras formas de oferta de cursos e, em 1965, o poder público criou a TV Educativa. Durante as décadas de 1970 e 1980 o modelo de EAD baseou-se principalmente nos meios de comunicação de massa, como rádio e televisão, complementados por kits de materiais impressos, áudios e vídeos. A partir da década de 1990, com o advento das tecnologias de informação e comunicação e, de modo especial, dos computadores e das redes de internet, a EAD ganha novos horizontes, possibilidades e desafios. A principal diferença entre as diversas formas de oferecimento da educação a distância está na interação que o meio oferece. Nos cursos por correspondência, rádio ou televisão, o processo de ensino-aprendizagem está baseado na ideia de que o professor ensina e o aluno aprende. Com o advento da internet surgem novas formas de comunicação, e o aluno passa a interagir com o professor, trabalhando em um processo de coautoria, criando um ambiente de troca e de construção coletiva do conhecimento. Segundo o Decreto nº 5.622, de 19/12/2005, a Educação a Distância se caracteriza como uma “*modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos*”³⁵.

Esta definição nos remete à importância da interação entre todos os participantes do curso, professor-aluno, aluno-aluno, aluno-instituição, a fim de que a mediação didático-pedagógica ocorra de forma efetiva.

Hoffmann (1994 *Apud* Roque, 2004)³⁶ sinaliza para o maior desafio do professor atualmente, que é buscar contribuir, elucidar e favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos. Nessa perspectiva, o professor muda a postura baseada na transmissão e verificação dos conhecimentos para uma produção conjunta do saber. Segundo a autora³⁷, o diálogo deve ser estimulado e o aluno deve ser acompanhado durante todo o processo de aprendizagem. Para ela, dialogar não é apenas o ato de conversar e não se restringe a uma comunicação verbal, mas ao ato de refletir com o aluno, estabelecendo uma relação que passa a exigir do professor um aprofundamento a respeito das formas como o aluno compreende o objeto de estudo.

Em cursos a distância este diálogo ocorre por meio da interação entre professores e alunos realizada por intermédio

das tecnologias de informação e comunicação. Cabe, portanto, ao professor, além de outras atribuições, promover o debate e manter o clima para a ajuda mútua, incentivando cada um a se tornar responsável pela motivação de todo o grupo e ter clareza na comunicação com os alunos. Sabe-se que o sucesso de um curso a distância está na relação aluno, professor e o material didático e, em última instância, é de responsabilidade do professor a interação desses três elementos.

Esse diálogo nos remete, de certa forma, à educação progressiva e emancipatória de Freire (1996)³⁸, na medida em que este defende a incorporação da visão de mundo do aluno ao processo de construção do conhecimento. O professor deve, por esse motivo, estar sempre aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas, ser crítico e inquiridor, predisposto às mudanças e à aceitação do diferente. Professor e aluno devem, portanto, estar próximos, fazendo parte de um só nó na rede de conhecimentos.

Um dos importantes desafios a serem enfrentados pelos educadores contemporâneos é o da apropriação das diferentes tecnologias de informação e de comunicação – as TIC – como instrumentos de ensino e de aprendizagem. Além disso, em virtude da formação das redes as novas formas de lidar com o conhecimento e com o processo de aprendizagem apontam para uma mudança nos papéis tanto do professor como no do aluno.

O uso das TIC proporciona excelentes instrumentos para apropriação e produção de conteúdos, em diferentes formatos, e o professor precisa ser estimulado a atuar não mais como fornecedor de informações, mas como mediador, um orientador de percursos de aprendizagem, aquele que auxilia o aluno na busca e na seleção das informações que se encontram dispersas na rede. É preciso que ele tenha humildade para reconhecer que não é mais o detentor do conhecimento e perceber que a relação entre os saberes é horizontalizada. Todos, professores e alunos, aprendem juntos em cooperação. Na rede de conhecimento o professor se coloca como o “par mais capaz”³⁹, criando um ambiente que favoreça a interação, auxiliando o aluno no seu processo de autoaprendizagem e na solução de problemas, respeitando, porém, a individualidade e o ritmo de cada um.

O aluno, por sua vez, deve sair da passividade em relação ao conhecimento e buscar, por meio da navegação livre entre os nós da rede, os saberes que lhe são importantes. Deve estabelecer conexões entre estes nós de forma a construir seu conhecimento, criando assim sua própria rede de conhecimento em função dos seus interesses, de suas vivências e experiências pessoais e de seu potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação a Distância no Brasil vem crescendo desde o final da década de 1980, e alcançou um grande impulso neste início de século. Segundo o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ANUÁRIO, b2008)⁴⁰, o número de alunos matriculados em cursos a distância chegou a 2,5 milhões em 2007. Isso significa que a cada grupo de 80 brasileiros um frequentou um curso a distância. O Abraead ainda revela um aumento de 54% no número de alunos matriculados no ensino

superior em cursos credenciados pelo Ministério da Educação, MEC, em relação ao ano anterior.

Sabe-se, no entanto, que o perfil do aluno de educação a distância é distinto do aluno dos cursos presenciais, pois o primeiro precisa ter autonomia, ser organizado, ser disciplinado em seus horários, além de ter conhecimento dos meios tecnológicos. O público desses cursos é formado, em sua maioria, por jovens-adultos que visam a uma atualização profissional.

As características da sociedade informacional apontam para uma relação diferenciada do profissional com o trabalho onde a mudança, a inovação, a imediatez, a fluidez, a complexidade, entre outras, estão presentes. O modelo pós-fordista de trabalho propõe uma constante inovação dos produtos e dos processos de produção, apontando para uma maior responsabilidade em relação ao trabalho, o que implica uma mão de obra mais qualificada e capaz de tomar decisões.

Quem tiver capacidade de se adaptar se sai melhor. Essa subjetividade no trabalho hoje se manifesta em várias situações: na importância das “externalidades”, ou seja, as habilidades e o conhecimento que eu trago de fora para dentro; na capacidade de criatividade e inventividade para interagir com o conhecimento que está na base produtiva das mercadorias e serviços; na relação de *expertise* com os modernos instrumentos de trabalho – as máquinas-ferramentas informacionais; na capacidade de se expor por inteiro aos colegas de trabalho; na exigência das autoavaliações grupais para se manter a sociabilidade requerida; na exigência de um trabalhador convencional que “vista a camisa” da empresa, que a incorpore em sua vida e a ela dedique o melhor de suas energias, físicas e intelectuais; na exigência da incessante formação profissional. Diria, então, que a “nova” subjetividade tem de saber lidar com essas novas exigências. (SANSON, 2007)⁴¹



o perfil do aluno de educação a distância é distinto do aluno dos cursos presenciais, pois o primeiro precisa ter autonomia, ser organizado, ser disciplinado em seus horários, além de ter conhecimento dos meios tecnológicos.

É necessário, atualmente, que os profissionais estejam cada vez mais capacitados e em constante formação. Porém, a formação não se limita à técnica. É necessário também, e principalmente, o desenvol-

vimento de competências comportamentais que levem este indivíduo a pensar criticamente, tomar decisões, solucionar problemas, buscar e selecionar informações que lhe sejam úteis e transformá-las em conhecimento. É preciso criar elos e descobrir os significados dos saberes que constituem uma rede de conhecimentos.

Este trabalho apontou para a utilização da Educação a Distância na formação continuada, visto que algumas das características da EAD, como a separação física entre o aluno e o professor, a utilização de uma comunicação bidirecional em rede e a necessidade de um aprendizado autônomo e flexível, evidenciam uma forma alternativa de lidar com o conhecimento. Dessa forma, as redes de conhecimento aparecem como uma opção interessante, pois permitem, por meio de uma navegação livre entre seus nós, o compartilhamento de informações que podem ser convertidas em conhecimento.



NOTAS

- ¹ CORSANI, Antonella. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In: COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexander Patez; SILVA, Gerardo (Orgs.) **Capitalismo cognitivo**. Trabalho, redes e inovação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15.
- ² **Id. ibid.**
- ³ **Id. ibid.**, p. 17.
- ⁴ SHUMPETER *Apud*. REINERT, Erik S. **Increasing poverty in a globalised world**: Marshall Plans and Morgenthau Plans as mechanisms of polarisation of world incomes. 2003. Disponível em http://www.networkideas.org/featart/aug2003/Inc_Pov_Globalised_World.pdf. Acesso em 08/08/2008.
- ⁵ JOLLIVET, Pascal. NTIC e trabalho cooperativo reticular: do conhecimento socialmente incorporado à inovação sociotécnica. In: COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexander Patez; SILVA, Gerardo (Orgs.) **Capitalismo cognitivo**. Trabalho, redes e inovação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 88.
- ⁶ COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexander Patez; SILVA, Gerardo. Introdução: conhecimento, inovação e redes de redes. In: COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexander Patez; SILVA, Gerardo (Orgs.), **Capitalismo cognitivo**. Trabalho, redes e inovação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11.
- ⁷ SANSON, Cesar. A metamorfose da subjetividade operária. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos – IHU on-line**, São Leopoldo, n. 216, p. 61-66, 2007. p. 62.
- ⁸ **Id. ibid.** p. 62.
- ⁹ **Id. ibid.**, p. 64.
- ¹⁰ **Id. ibid.**
- ¹¹ CARVALHO, Helenice. A comunicação como fator crítico de sucesso nos processos de gestão da informação e do conhecimento nas organizações. **UNIREVISTA**, São Leopoldo, v.1, n. 3, jul., 2006. Disponível em http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_HCarvalho.PDF. Acesso em 12/08/2008.
- ¹² VIZER *Apud* CARVALHO, Helenice (2006) **op. cit.**
- ¹³ **Id. ibid.**
- ¹⁴ CARVALHO, Helenice (2006) **op. cit.**, p. 4.
- ¹⁵ LAZZARATO, Maurizio. Trabalho e capital na produção dos conhecimentos: uma leitura através da obra de Gabriel Tarde. In: COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexander Patez; SILVA, Gerardo (Orgs.) **Capitalismo cognitivo**. Trabalho, redes e inovação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 69.
- ¹⁶ **Id. Ibid.**
- ¹⁷ NONAKA; TAKEUCHI *Apud* BALESTRIN, Alsones. A organização como espaço de criação de conhecimento. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 29. Brasília, **Anais**. 2005.
- ¹⁸ Nonaka e Takeuchi, em seu livro “Criação de Conhecimento na Empresa”, classificaram o conhecimento em dois tipos: conhecimento tácito e conhecimento explícito. O conhecimento tácito é pessoal, complexo, possui uma dimensão contextual, é difícil de ser formulado e comunicado e envolve modelos mentais. O conhecimento explícito é formal e sistemático, facilmente comunicado e compartilhado.
- ¹⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 79.
- ²⁰ CARVALHO, Helenice (2006) **op. cit.**
- ²¹ **Id. ibid.**
- ²² DIAS, Leila Christina. Os sentidos da rede: notas para discussão. In: DIAS, Leila Christina; SILVEIRA, Rogério Leandro Lima da. (Orgs.) **Redes, sociedades e territórios**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. p. 11-50.
- ²³ **Id. Ibid.**
- ²⁴ CASTELLS (1999) *Apud*. DIAS, Leila Christina (2005) **op. cit.**
- ²⁵ **Id. Ibid.**
- ²⁶ **Id. Ibid.**
- ²⁷ DIAS, Leila Christina (2005) **op. cit.**
- ²⁸ MARTINHO (2003) *Apud*. DIAS, Leila Christina (2005) **op. cit.**
- ²⁹ DIAS, Leila Christina (2005) **op. cit.**
- ³⁰ FLEURY, André Leme. Redes de conhecimento: aplicações temáticas e regionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – ENEGER, 23. Ouro Preto, MG, outubro, 2003.
- ³¹ **Id. ibid.**
- ³² CARVALHO, Helenice (2006) **op. cit.**
- ³³ LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo(SP): Ed. 34, 1999.
- ³⁴ SANTORO, Flavia Maria *et al.* **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ³⁵ BRASIL. Leis, Decretos. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20/12/2005. Seção 1, p. 1. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www>

planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em 03/08/2010.

- ³⁶ HOFFMANN (1994) *Apud* ROQUE, Gianna Oliveira. **Uma proposta de um modelo de avaliação de aprendizagem por competências para cursos a distância baseados na web.** Rio de Janeiro, 2004. Dissertação (Mestrado em Informática) UFRJ/ IM /NCE, Rio de Janeiro, 2004, xii, 158 f.:il.
- ³⁷ *Id. ibid.*
- ³⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ³⁹ O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) foi definido por Vygotsky como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado por aquilo que se é capaz de realizar sozinho, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por aquilo que pode ser realizado com o auxílio de alguém mais experiente, ou seja, em colaboração com parceiros mais capazes. Desse modo, a ação do outro sobre cada sujeito que aprende é fundamental. A aprendizagem cooperativa está baseada, portanto, no conceito do “par mais capaz”, dentro da ZDP de um indivíduo.
- ⁴⁰ ANUÁRIO Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância/Fábio Sanchez (Coord). 3. ed., São Paulo: Instituto Cultural, 2008.
- ⁴¹ SANSON, Cesar. (2007) *op. cit.*, p. 64.

ABSTRACT

Gianna Oliveira Bogossian Roque. Knowledge networks and distance education.

With the arrival of the Internet, knowledge networks have become virtual knowledge networks, where individuals are members of virtual communities. Links established among network nodes enable the construction, deconstruction, and reconstruction of knowledge. The influence of knowledge networks on the knowledge society is reflected in education, more specifically in web-based distance education. This has been an alternative to maximize and make knowledge available to a larger number of individuals interested in continuing their education.

Keywords: *Knowledge networks; Information and Communication Technologies; Distance education; Interaction; Knowledge.*

RESUMEN

Gianna Oliveira Bogossian Roque. Redes de conocimiento y formación a distancia.

Con el advenimiento de Internet las redes de conocimiento se han vuelto redes de conocimiento virtual en las cuales las personas pasan a ser miembros de comunidades virtuales. Los vínculos que se establecen entre los nudos de las redes permiten la construcción, la desconstrucción y la reconstrucción del conocimiento. La influencia de la red de conocimiento que se constata en la sociedad del conocimiento se refleja en la Educación, más específicamente en la Educación a Distancia (EAD) basada en la web, que se presenta como una alternativa para potencializar el conocimiento y ponerlo a disposición de un mayor número de personas interesadas en continuar su formación.

Palabras clave: *Redes de Conocimiento; Tecnologías de la Información y Comunicación; Educación a Distancia; Interacción; Conocimiento.*

CURSOS PROFISSIONAIS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA SOCIAL.

*Loni Elisete Manica**
*Geraldo Caliman***

Resumo

O texto evidencia que a educação profissional pode ter, na pedagogia social, o amparo necessário para a prática da inclusão. Inicialmente, retrata o histórico de um programa inclusivo desenvolvido por uma instituição de educação profissional e analisado para o presente estudo. Depois, responde a três questões: seriam os cursos profissionais propícios para desenvolver ações de inclusão na perspectiva da pedagogia social? É possível fazer educação profissional em ambientes não formais e com laboratórios tecnológicos que extrapolam as salas convencionais? O docente que atua em cursos de educação profissional poderá ser considerado um educador social?

Palavras-Chave: Educação profissional; Pedagogia social; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é o de analisar o programa que é desenvolvido por uma instituição profissional privada e sua prática no que se relaciona aos cursos profissionais em ambientes não formais e à sua íntima relação com a pedagogia social, identificando as áreas de atuação inclusiva no âmbito da educação social e da pedagogia social.

A experiência relatada diz respeito ao Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. No texto, descrevemos o trabalho que a instituição realiza e a inclusão de práticas e projetos alinhados à perspectiva da pedagogia social, de forma a realçar, nacionalmente, princípios metodológicos e práticas pedagógicas de como realizar uma educação profissional ao alcance de todos. Para a realização da prática, analisou-se o PSAI¹ – Programa Senai de Ações Inclusivas, que foi criado com o objetivo de desenvolver a educação profissional para um público que, muitas vezes, não está inserido nas escolas profissionais formais.

As questões que colocamos são: esses cursos profissionais voltados às populações excluídas seriam adequados para desen-

volver ações de inclusão na perspectiva da pedagogia social? É possível fazer educação profissional em ambientes não formais e com laboratórios tecnológicos que extrapolam as salas convencionais, avaliados com base na competência adquirida fora dos ambientes escolares? O docente que atua em cursos de educação profissional do Senai poderá atuar na perspectiva da pedagogia social e também ser considerado um educador social?

Optamos por analisar aquilo que está intimamente relacionado à prática profissional exercida no Departamento Nacional do Senai. Esse Departamento tem como objetivo orientar, criar e disseminar políticas de educação profissional para os Departamentos Regionais situados nos estados do Brasil, sempre com foco na Indústria. O que aqui foi redigido está embasado na prática vivenciada, nos últimos dez anos, na gestão nacional do PSAI – Programa Senai de Ações Inclusivas, aliada a estudos e contribuições teóricas adquiridos durante o transcurso acadêmico e que, nesse momento, apoiam a veracidade das informações registradas.

O PROGRAMA SENAI DE AÇÕES INCLUSIVAS – PSAI E SUA IDENTIDADE SOCIOPEDAGÓGICA

Historicamente, o Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial sempre prestou em suas escolas distribuídas pelo território nacional algum tipo de atendimento ao público vulnerável, seja por meio de convênios com instituições governamentais e não governamentais, seja pela sua missão em levar a educação profissional a todo cidadão. Tais ações, todavia, mesmo com resultados satisfatórios para a sociedade, não eram orientadas por

* *Doutoranda do curso de Educação da UCB. Mestre pela UFSM-RS. Especialista em Supervisão/ Administração e Orientação Educacional pela UFSM-RS. Especialista em Educação Especial-Faculdade de Brasília e, Equidade de Gênero, pela OIT/ CINTERFOR. E-mail: loni@dn.senai.br*

** *Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Salesiana (Itália). Professor Orientador pela UCB-Professor do Programa da Educação da Universidade Católica de Brasília. E-mail: caliman@ucb.br*

uma linha comum de ação que garantisse sua continuidade e/ou uma ação contextualizada com as necessidades do público-alvo que não tem acesso aos ambientes formais de educação.

No entanto, a partir de 1999 foi criado o Programa Senai de Ações Inclusivas – PSAI, com o objetivo de atender à comunidade vulnerável, inicialmente às pessoas com necessidades educacionais especiais, indo ao encontro das necessidades da sociedade. Através desse programa o Senai desenvolve cursos de educação profissional para pessoas que estão à margem da sociedade, seja por preconceito de cor, etnia, situações de pobreza, analfabetismo, comportamentos sociais ou qualquer outra forma de descrédito da sociedade para com esse público que vive em situação de precariedade social e econômica.

O Programa implantado pelo Senai justifica-se pelo dever de apoiar a indústria no fortalecimento de seu desenvolvimento sustentável e de sua responsabilidade social, oportunizando que ações em prol da inclusão e da diversidade sejam realizadas e financiadas pelo Senai. Cabe esclarecer que esse tipo de programa nem sempre reverte diretamente para a própria Indústria, mas atende aos anseios populacionais de grupos que estão em situações de pobreza ou risco social. Dessa forma, a indústria desempenha um papel significativo junto à sociedade e mostra que sua missão vai além da criação de produtos industrializados e da finalidade única de geração de lucros e ganho empresarial.

Não parece tão comum o fato de uma instituição que atua em favor da indústria poder, também, atuar em prol de populações vulneráveis. Parece contraditório que o industrial, que luta pelos seus negócios e pelos seus ganhos e pela lucratividade, possa investir em projetos sociais que não tragam imediatos retornos, mas pode-se garantir de antemão que essa possibilidade é real. Para isso, foi preciso sair do ambiente acadêmico, viver a experiência prática e poder descrever o que é vivenciado rotineiramente através da função profissional que é desempenhada no cargo de gestão nacional do PSAI.

Ratifica-se que este programa é voltado à educação profissional para o público que foi atingido por alguma forma de discriminação e exclusão, e, assim, não teve acesso à escola regular formal. Podemos citar como exemplo os jovens com deficiência



que, apesar de pertencerem ao público-alvo, não exclui outras idades e outras vertentes que também são atendidas no âmbito do PSAI. Como é o caso do desenvolvimento da metodologia para atuar com pessoas da terceira idade que necessitam da qualificação e/ou requalificação profissional, não apenas para ocupar seu tempo ocioso como aposentado, mas, especialmente, para continuar produzindo e se sentindo útil. Isto é obtido através de práticas pedagógicas que estimulam o empreendedorismo, a consultoria ou um lazer profissional, coisas que, muitas vezes, no decorrer de sua vida aquela pessoa não teve oportunidade de realizar. Neste caso específico que envolve a terceira idade, esta ação se justifica pelos dados do IBGE que comprovam maior expectativa de vida para os brasileiros.

Assim, foi necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas para atender a vários públicos, levando em consideração uma diversidade que vai além de variáveis como a idade e compreende outras, como a relação de ajuda a pessoas pertencentes a comunidades indígenas, quilombolas ou que tenham a ver com problemas de deficiência. A primeira metodologia, criada pela instituição de educação profissional com o objetivo de inclusão, esteve diretamente ligada às pessoas com deficiência que, na maioria das vezes analfabetas ou escondidas pela sociedade e/ou pela família, não tiveram oportunidade de participar de uma escola regular. A partir daí, surge um documento norteador contendo tal metodologia para servir de orientação aos Estados que a desejavam implantá-la. Vale ressaltar que a metodologia desenvolvida para a formação profissional de pessoas com deficiência orienta-se por princípios socioeducativos, não é rígida e contém orientações técnico-pedagógicas para atuar na educação profissional com alunos que necessitam, além do conhecimento técnico e/ou tecnológico, de um alto grau de criatividade e despojamento pessoal por parte do educador.

Em um segundo momento, no âmbito do Programa de inclusão profissional foi criado mais um projeto, com o objetivo de levar educação profissional aos povos indígenas e às comunidades quilombolas que atualmente necessitam da tecnologia, em muitos casos, para a própria sobrevivência no seu ambiente cultural. Em um terceiro momento houve a preocupação em incluir as mulheres em cursos denominados pelo senso comum como ocupação tipicamente masculina, como o caso de mecânica de autos e azulejaria, bem como os homens em profissões tidas como femininas, como é o caso da costura industrial ou da panificação. Assim, implantou-se uma metodologia voltada para o resgate desse público. A cada inclusão de um novo projeto o programa recebia um novo documento metodológico, desenvolvido e acompanhado por especialistas que extrapolavam a teoria a partir da prática das escolas profissionais.

Paralelo a isso, ainda no âmbito do programa descrito, alinharam-se orientações técnico-pedagógicas para atender comunidades carentes, entre estas: favelados, carcerários, prostitutas, meninos de rua, que podem ou não estar agregados dentro de uma ou mais vertentes citadas acima.

Diante do exposto, pode-se afirmar que, hoje, o programa de educação profissional inclusivo tem se estendido para todo o Brasil através de projetos firmados com ONGs – Organizações Não Governamentais, ou OGs – Organizações Governamentais, bem como, financiados pelos empresários, com o objetivo comum de levar a educação profissional técnica/tecnológica ao público que vive em situações de vulnerabilidade.

Através dessas parcerias e do desenvolvimento dos seus cursos de educação profissional, a instituição alia ao conteúdo programático, técnico e/ou tecnológico aspectos essenciais de cidadania, cooperação, análise, autoestima e gestão, entre outros, com o objetivo de devolver ao aluno atendido a dignidade, seja por meio da inserção educacional, seja por meio da inserção profissional.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA SOCIAL

Após esse breve histórico do Programa de Ações Inclusivas, desenvolvido por instituição que atua na educação profissional no Brasil, passa-se a vinculá-lo às perspectivas da Pedagogia social. Percebe-se que o referido programa vem ao encontro do público que não tem suas necessidades supridas e realiza a educação profissional através de ações socioeducativas em ambientes não formais, como: aldeias indígenas, favelas, comunidades quilombolas, presídios, organizações de idosos, organizações de pessoas com deficiência, entre outros ambientes que podem ser reconhecidos como instituição de ensino. Nesse contexto, percebe-se a íntima relação entre a educação profissional e a educação social. Silva² (2009) registra isso, quando afirma que:

“a interação entre o trabalhador e a cidadania é educacional em termos de desenvolvimento pessoal, construção da identidade e do crescimento humano”. Dessa forma, parafraseando Silva³ (2009), no Brasil os contornos iniciais da Pedagogia Social se dão pelas práticas educativas desenvolvidas por movimentos sociais, organizações não governamentais, programas e projetos sociais, sejam eles públicos ou privados.

Esses ambientes, tidos como não formais, exigem um planejamento diferenciado, um querer pedagógico. Proporcionam um desafio constante do educador que assume a função de fazer

uma educação para alunos que vivem em situações diferentes das dos alunos que têm suas necessidades atendidas. Esse tipo de metodologia exige um educador que alie seus conhecimentos teóricos e didáticos ao conhecimento da pedagogia social, que crie seu próprio método de acordo com o que vai ensinar, necessitando escolher a que sistema deseja servir e qual sua postura nessa escolha: manutenção ou transformação social.

Esse tipo de educação, desenvolvido fora dos ambientes formais, na perspectiva da pedagogia social, age também como meio de superações de possíveis problemas comportamentais; vai além do educar para o conhecimento técnico/tecnológico que é repassado nas escolas formais, e tem o foco voltado

para reintegrar o indivíduo à sociedade por meio dos princípios da pedagogia social. Assim, parafraseando Caliman⁴ (2008), uma dimensão privilegiada da Pedagogia Social é aquela dos espaços de transformação da Educação não intencional, ou não declaradamente intencional. O autor afirma ainda (2008):

A pedagogia social tem como finalidade de pesquisa a promoção de condições de bem-estar social, de convivência, de exercício da cidadania, de promoção social e desenvolvimento, de superação de condições de sofrimento e marginalidade. Tem a ver com a construção, aplicação e avaliação de metodologias de prevenção e recuperação⁵.

Nesse sentido, o trabalho do educador social na perspectiva da pedagogia social exige um conhecimento que extrapola o conhecimento acadêmico, bem como um planejamento e uma metodologia que não adquiriu em sua vida acadêmica, a qual não tem uma receita única que poderá seguir. Esse tipo de educador necessita fazer uso do conhecimento adquirido no decorrer da

sua vida, especialmente no seu envolvimento pessoal com o público menos favorecido. Então, assim, mesmo que ele não esteja preparado para tal papel, não terá como se eximir de assumir tais funções porque a sociedade industrializada exige esse novo profissional. Como afirma Caliman (2008):

O trabalho do educador social emerge, pois, como uma necessidade da sociedade industrializada, enquanto nela se desenvolvem situações de risco e mal-estar social que se manifestam nas formas de pobreza, da marginalidade, do consumo de drogas, do abandono e da indiferença social⁶.



a metodologia desenvolvida para a formação profissional de pessoas com deficiência orienta-se por princípios socioeducativos, não é rígidas e contém orientações técnico-pedagógicas para atuar na educação profissional com alunos que necessitam, além do conhecimento técnico e/ou tecnológico, de um alto grau de criatividade e despojamento pessoal por parte do educador.



CURSOS PROFISSIONAIS: PRÁTICA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA SOCIAL

A partir das questões levantadas no início do texto, passa-se a analisá-las uma a uma, fazendo com que o leitor possa refletir sobre as respostas que revelam o outro lado da educação profissional, muitas vezes desconhecida pela sociedade. A primeira questão analisada se refere à prática da educação profissional através do desenvolvimento de Ações Inclusivas: seriam os cursos de educação



profissional, desenvolvidos pelo Senai, favoráveis para o exercício de uma prática pedagógica orientada segundo a perspectiva da pedagogia social?

A primeira vista a resposta poderia ser negativa, se partíssemos de uma educação profissional tradicional, onde a preocupação maior se dá nos aspectos técnicos, em detrimento das relações humanas. Por outro lado, a resposta poderia ser positiva, caso se entenda a educação profissional na perspectiva da pedagogia social.

Fazer educação profissional utilizando os princípios metodológicos da pedagogia social não é algo novo. Isso sempre aconteceu na modalidade de cursos profissionais para a comunidade extraescolar. No entanto, o desenvolvimento de novas metodologias e práticas pedagógicas, a adaptação de currículos e a capacitação de educadores sociais são realidades novas no Brasil, amparadas por novas legislações no âmbito da educação.

Constata-se que a instituição ora analisada realiza a educação profissional regularmente fora dos ambientes escolares formais. Não apenas muda o endereço da formação educacional, mas direciona cursos profissionais que exigem um pensar diferenciado, desde o planejamento até o desenvolvimento do programa, bem como a montagem de laboratórios técnico/tecnológicos no ambiente interno das próprias comunidades vulneráveis. Esse tipo de educação exige um querer docente em assumir desafios e riscos, mesmo pessoais, e o desejo em atuar junto à comunidade que vive fora da escola formal, em ambientes culturais diferenciados.

Muitas vezes, são esses cursos profissionais voltados ao mundo do trabalho que mais atendem às demandas de indivíduos marginalizados pela sociedade e que estão em busca da satisfação das suas necessidades humanas básicas. Eles sabem que,

mesmo sem escolaridade e sem condições financeiras, poderão participar de um curso profissional, mesmo na modalidade de aperfeiçoamento, a qual possui uma carga menor de horas/aulas e menores exigências de pré-qualificação e escolaridade. O indivíduo vê, nestes cursos, a possibilidade de iniciar o longo caminho que precisará trilhar até chegar à inclusão no mundo do trabalho. Isso já era ratificado, alguns anos atrás, por Pereira⁷ (1967), em um estudo de caso desenvolvido em uma região metropolitana da cidade de São Paulo quando, em suas conclusões de pesquisa, afirmou que “*A outra escola industrial, existente em Santo André, mantida pelo poder público, não se ajusta, como o SENAI, às condições socioeconômicas das famílias e, por isso, praticamente não atrai os adolescentes da área*”⁸.

Mesmo com o passar dos anos o trabalho é visto como uma das melhores formas de inserção do indivíduo em uma sociedade que tende a excluir o diferente, o pobre, o idoso, o negro ou qualquer outro que não esteja dentro dos padrões convencionados pela sociedade da qual fazemos parte. Através da autonomia financeira esse indivíduo consegue, muitas vezes, vencer as barreiras da exclusão. Por outro lado, o mundo contemporâneo apresenta transformações sociais e tecnológicas inerentes ao querer do indivíduo que provocam significativo impacto na visão do homem e do mundo. Essas novas tecnologias abrem um novo leque de conhecimentos que amplia a diversidade de experiências e interações, em contraposição às esperanças profissionais.

A alta tecnologia exigida poderá favorecer o aumento das desigualdades sociais, na medida em que nem todos têm acesso aos recursos tecnológicos e aos novos saberes. Neste contexto é que o Senai tem a missão de levar ao alcance do indivíduo carente essas novas tecnologias e, assim, a inclusão digital passa a ser um dos pontos marcantes da atuação do Senai.

A modalidade de aprendizagem industrial realizada pelo Senai, que prevê a inserção de jovens de 18 a 24 anos em cursos de educação profissional, aliando os aspectos teóricos à sua prática na indústria, através de contrato formal de menor aprendiz, tem sido uma das formas, desde o ano de 1942, de proporcionar o acesso à educação para uma camada mais pobre da população que, sem escolaridade e sem a idade adequada, não consegue avançar no conhecimento formal, obter a certificação e a experiência profissional exigidas pelo mercado de trabalho.

No momento da qualificação profissional em ambientes não formais o programa objetiva dar sentido ao educando do que se deseja ensinar, valorizar a prática vivenciada pelo aluno e desenvolver conteúdos aliados às necessidades sociais, econômicas e culturais do grupo. Faz-se necessário fornecer, além do conhecimento teórico, habilidades de gestão, permitir que o aluno crie e se reconheça através do trabalho, sendo sujeito ativo da sua promoção e inserção social.

Assim, em resposta à questão, pode-se afirmar que os cursos de educação profissional voltada para populações e grupos

excluídos podem constituir-se em uma das formas de se exercer a educação na perspectiva da pedagogia social. Parafraseando Silva (2009) ⁹, o amplo universo das práticas de educação não formal congrega intervenções de natureza sociopedagógica nas áreas do meio ambiente, saúde, direitos humanos, cidadania, alimentação, trânsito, formação profissional, empreendedorismo, artes, cultura, esportes, etc.



*o trabalho é visto como uma das
melhores formas de inserção do
indivíduo em uma sociedade que
tende a excluir o diferente, o pobre,
o idoso, o negro ou qualquer outro
que não esteja dentro dos padrões
convencionados pela sociedade
da qual fazemos parte.*



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM AMBIENTES NÃO FORMAIS

A segunda questão que será analisada no presente artigo remete-se à reflexão sobre a possibilidade ou não de se fazer educação profissional fora de ambientes formais, inclusive utilizando, como forma de certificação, a avaliação por competência.

O próprio texto, até o momento descrito, apresenta a direção sobre a possibilidade de levar a educação profissional para fora dos ambientes formais. É possível estruturar laboratórios e ferramentas técnicas dentro de ambientes comunitários, bem como levar o docente com um planejamento e uma metodologia própria para atingir o público-alvo. Assim, é possível fazer uma educação profissional que fuja à educação formal, que exija um novo currículo e uma metodologia desenhada a partir das necessidades de cada grupo, utilizando as novas possibilidades da flexibilização curricular, da terminalidade específica e da avaliação por competência, condições estas determinadas e amparadas por legislação atual da educação brasileira. Um exemplo disso é a Lei do Menor Aprendiz¹⁰, quando possibilita que o aluno com deficiência intelectual seja avaliado pela competência e não pela escolaridade, como acontece comumente nos ambientes escolares.

Essas novas formas de repassar e avaliar o conhecimento têm apresentado um novo panorama, exigindo, hoje, uma escola, uma educação e um educador mais ousados e, especialmente, mais criativos. Neste contexto, a perspectiva da pedagogia social pode ser uma saída para a prática educacional voltada a alcançar maior sucesso junto a grupos caracterizados por condições de pobreza e exclusão social, e com grandes chances de serem rotulados em sua diversidade.

Ratifica-se que o público pobre, vulnerável, com deficiência, estigmatizado e que não conseguiu acompanhar a escolaridade de acordo com a sua idade cronológica muitas vezes vê a educação profissional ou os cursos profissionais oferecidos por instituições privadas ou públicas como a única saída para melhorar de vida e garantir a satisfação de algumas das suas necessidades humanas, como o trabalho. Assim, o presente artigo se coloca na perspectiva de que os cursos profissionais possam alcançar as classes menos favorecidas, de baixa renda e com anseios de recuperação social e reinserção na sociedade.

Muitas vezes, o que aqui é descrito não condiz com o pensamento de alguns intelectuais que rotulam instituições profissionais como aquelas que realizam cursos rápidos, caros e inacessíveis. Vale lembrar que os cursos rápidos e que não exigem um alto nível de escolaridade, apesar de muitas vezes criticados, na maioria são gratuitos e oportunizam formação aos excluídos, o que lhes garante uma empregabilidade, mesmo que de baixa remuneração. Respondem por fomentar no indivíduo ações que o levam a sua autonomia.



Para realizar educação profissional fora dos ambientes formais faz-se necessário que os laboratórios técnico/tecnológicos sejam arquitetados dentro dos ambientes comunitários e, muitas vezes, o educador necessita viver/conviver com aquele público e residir, temporariamente, com os mesmos. Para isso, o educador necessita ser preparado culturalmente pela própria comunidade que deseja a qualificação profissional. Só a partir disso esse educador poderá ser aceito por parte do grupo que entende que cabe ao educador aceitar e viver os costumes da comunidade, e não ao contrário, como comumente alguns acadêmicos ainda profetizam, acreditando ser o educador o detentor do saber e, conseqüentemente, incapaz de atingir culturas diferenciadas. Neste caso, ou o educador passa a ser integrante da cultura e/ou aceita os costumes daquela comunidade, ou não terá permissão nem acesso para realizar a qualificação profissional, mesmo que seja do interesse do grupo-alvo. Isso é muito comum, especialmente em aldeias indígenas ou comunidades quilombolas.

Quando a educação profissional acontece fora dos ambientes formais, como aldeias indígenas, comunidades quilombolas, favelas, prisões, ambientes não governamentais, e atende a esse público excluído, a instituição está indo muito além do que apenas qualificar por meio da educação profissional. Orienta o educador e a educação profissional para proporcionar o aumento do potencial desses indivíduos, da autoestima e, conseqüentemente, devolve a esperança de uma reinserção profissional e social, ou mesmo uma qualificação para consumo próprio de subsistência daquela comunidade. Dessa forma, realiza uma educação que atende àquilo que a educação formal, muitas vezes, não consegue atender, pois tem objetivos diferentes, mais focalizados nos processos de ensino-aprendizagem que nas relações sociais, como afirma Caliman (2008):

A pedagogia escolar tem toda uma história e é amplamente desenvolvida pela didática, ciência ensinada nas universidades. A segunda, a pedagogia social, desenvolve-se dentro de instituições não formais de educação. É uma disciplina mais recente que a anterior. Nasce e desenvolve-se de modo particular no século XIX, como respostas às exigências da educação de crianças e adolescentes (mas também de adultos) que vivem em condições de marginalidade, de pobreza, de dificuldades na área social¹¹.

EDUCADOR SOCIAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A última questão a ser abordada na presente reflexão diz respeito ao docente que atua na educação profissional, ou seja, poderia o docente responsável pela educação profissional que extrapola os muros da escola formal ser considerado um educador social?

Esta questão é muito complexa e merece uma reflexão mais detalhada, pois existem algumas diferenças entre o educador



que faz a educação formal e aquele que se utiliza da educação profissional para focar em questões culturais e sociais.

O professor da educação profissional que ministra um curso em uma favela, em uma comunidade carente, em uma aldeia indígena, em um asilo de idosos ou mesmo em um presídio, mesmo sem formação diferenciada e reconhecida, se identifica em muitos casos, com a figura de um educador social. Ele transmite muito mais do que o conhecimento cognitivo. Em especial, focaliza as relações sociais e a inclusão social. No entanto, esta terminologia “educador social” não é totalmente incorporada pela sociedade e, assim, apesar de exigir um perfil diferenciado, o educador não tem vantagens financeiras para realizar esse tipo de trabalho.

Por outro lado, aquele educador que atua dentro das escolas formais, apesar de muitas vezes também atender a questões sociais, nem sempre pode ser designado como educador social. Ele segue as normas educacionais exigidas pelo sistema e, apesar de flexibilizar o currículo quando necessário, não tem um público-alvo específico localizado em ambiente externo à sala de aula. O seu maior foco está na preparação dos alunos para desenvolver com competência sua atuação no campo profissional e inserção na indústria, diferentemente do aluno capacitado em um ambiente cultural diferenciado da escola formal, que não irá para a indústria e que, muitas vezes, permanecerá na sua comunidade, mesmo após a sua qualificação profissional.

Como se afirmou anteriormente, existe o papel do Senai, às vezes desconhecido pelos acadêmicos, que é aquele do desenvolvimento da aprendizagem em ambientes não formais. Esse papel exige novas metodologias, conhecimento sobre a flexibilização curricular sob a nova visão da pedagogia social e, especialmente, pode inspirar-se no perfil de um educador social com posturas inclusivistas, com objetivos claros com vistas a diminuir as desigualdades sociais. Carneiro (2005) contribui para essa análise quando afirma que:

Em ambos os casos (equidade/inclusão), as escolas devem alinhar conteúdos e metodologias plurais, capazes de restaurar a dimensão formativa do currículo como instrumento de desenvolvimento de competências e de habilidades e, portanto, de multiplicação de espaços de inserção social.¹²

Carneiro¹³ afirma que o grande alvo está na flexibilização curricular e nas possibilidades legais de oferecer novas metodologias. Para isso não existe uma receita única, não existe uma metodologia única ou um passo a passo rígido, mas existe um querer pedagógico e uma disposição para a mudança. O exercício da pedagogia social requer novas formas de aproximação do público-alvo (aluno vulnerável). Parafraseando Carneiro, 2005, a educação profissional muitas vezes é evidenciada não como uma modalidade de cursos básicos, mas como um processo de educação continuada que se estende ao longo de toda a vida do trabalhador-cidadão. Em decorrência, prevê-se a integração de dois tipos de aprendizagem: a formal e a não formal. A primeira, adquirida em instituição especializada, e a segunda, adquirida por diferentes meios, inclusive no próprio trabalho ou através de instituições socioeducativas sem fins lucrativos.



*para educar para a transformação
e para a reinserção social não basta
o querer do educador, da escola
e da equipe pedagógica; será
necessário um novo olhar das
políticas educacionais.*

Muitas vezes, o docente da educação profissional utiliza as demandas oriundas do próprio setor industrial/empresarial para atender aos anseios de uma comunidade vulnerável. Assim, consegue aliar sua vontade humana com a manutenção dos seus empregos. Isso não é algo ruim ou que desmerece o trabalho; ao contrário, trabalhar para a demanda é a forma de garantir a empregabilidade futura dos seus alunos. Ver o empresário como um parceiro em prol da educação profissional é, muitas vezes, agir com a inteligência emocional e saber que, após a qualificação, será necessário que a parceria resulte na empregabilidade do aluno capacitado. Tal integração permite que ele saia da

linha da vulnerabilidade. Romans esclarece isso, quando afirma que: (2003) “Os educadores sociais estão também envolvidos na busca da cumplicidade do setor empresarial, não apenas para facilitar o acesso ao trabalho para estas coletividades, como, também, na prevenção da perda de emprego para aqueles que o têm”¹⁴.

Portanto, para educar para a transformação e para a reinserção social não basta o querer do educador, da escola e da equipe pedagógica; será necessário um novo olhar das políticas educacionais. O educador deverá ser ousado e criativo, valorizado tanto financeira como profissionalmente, pois terá a árdua tarefa de desenvolver sua missão educacional/social e, ao mesmo tempo, garantir sua ascensão profissional. Caliman retrata esse educador social com exemplos práticos de homens, educadores que marcaram a história: “o pedagogo como um homem imerso na realidade social percebe a realidade com a sensibilidade educativa e, permitido por ela, responde às demandas emergentes. São exemplos: São João Bosco, Henrique Pestalozzi, Paulo Freire: homens de convicção”¹⁵.

Dessa forma, muitas vezes o educador social faz o trabalho acontecer através do exercício do voluntariado e, muitas vezes, sem reconhecimento profissional. Faz um trabalho técnico e educativo aliado ao social, e isso é desafiador. Fazer a diferença em um mundo como esse é correr o risco de também ser excluído profissionalmente. Por isso, mais do que competente tecnicamente, esse educador necessita utilizar sua inteligência emocional aliada à sua criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das três questões formuladas no início do ensaio e analisadas no decorrer do mesmo, pode-se afirmar que: 1. É possível utilizar cursos profissionais como forma de inclusão social, utilizando-se das metodologias inspiradas pela pedagogia social. 2. Também é possível levar esses cursos profissionalizantes para ambientes não formais e adaptar seus currículos a partir da demanda específica da comunidade vulnerável; finalmente, 3. É possível que um educador que ministra cursos de educação profissional para um público vulnerável e assume desafios que extrapolam o muro da escola formal, mesmo que receba seu

*É possível utilizar cursos
profissionais como forma de inclusão
social, utilizando-se das metodologias
inspiradas pela pedagogia social.*

salário e seja contratado por uma instituição formal pública ou privada, assuma o verdadeiro papel de um educador social, aliando sua prática pedagógica aos princípios da pedagogia social.

Diante disso, pode-se dizer que o programa de educação profissional inclusiva aqui analisado pode representar uma evolução significativa na direção de uma educação profissional na perspectiva da pedagogia social. Vale reconhecer o esforço daquelas instituições que ministram cursos profissionais em prol da diversidade, da justiça social, ao alcance de todas as necessidades humanas e fundamentais, incluindo, aí, as necessidades de formação técnica e de trabalho.



*a pedagogia social se volta
para a análise e a avaliação
das situações e condições
sociais conflituais; possibilita
a sistematização de boas práticas
e metodologias com base
nas quais seja possível intervir,
em termos formativos, no âmbito
da diversidade social, do desvio
e da marginalidade e da equidade
dos recursos sociais.*

Vale acreditar que é possível mudar estigmas e rótulos sociais que excluem indivíduos (alunos) do convívio e do mundo em que vivem. Por meio dos cursos profissionais e da qualificação profissional, como um direito de todos os homens e mulheres, buscar diminuir as desigualdades e concentrar as ações na prática da pedagogia social parece ser um instrumento útil para o desenvolvimento da educação profissional. O desejo de aliar a educação profissional à perspectiva da pedagogia social está no fato de que esta última se empenha diretamente

no aprofundamento de perspectivas teóricas e de propostas metodológicas que objetivam o bem-estar social. Parafraseando Caliman (2008), a pedagogia social se volta para a análise e a avaliação das situações e condições sociais conflituais; possibilita a sistematização de boas práticas e metodologias com base nas quais seja possível intervir, em termos formativos, no âmbito da diversidade social, do desvio e da marginalidade e da equidade dos recursos sociais.

Neste contexto, fica fortalecida a crença em um novo panorama de inclusão profissional, onde exista maior igualdade de oportunidades, maior dignidade e, acima de tudo, que os aspectos sociais, culturais, educacionais e econômicos da população vençam os desafios através do trabalho.

Finalmente, que se possa fazer uso da educação profissional na perspectiva da pedagogia social, a exemplo do programa que foi analisado e, assim, auxiliar na superação das dificuldades causadas pela necessidade de formação e trabalho, bem como na obtenção do bem-estar social, na reintegração e na inclusão. Assim, parafraseando SILVA (2009), convidamos os docentes da educação profissional inclusiva a inspirar-se na construção de uma proposta pedagógica capaz de lidar com a complexidade dos problemas sociais que, ainda hoje, nos envergonham como seres humanos, como cidadãos e como educadores, ante a perspectiva de que outra pedagogia é possível.

Que essa pedagogia, voltada para a sensibilidade e a sociabilidade humana, seja a base para a educação profissional na perspectiva da pedagogia social e, assim, aumente as possibilidades de oferecer mudanças e melhores condições de vida a um número significativo de indivíduos que não tiveram acesso à escolaridade formal ou à inserção social. Esta é a fórmula de fazer educação profissional com o olhar voltado para os princípios da cidadania e, especialmente, de utilizá-la em prol de um indivíduo que, por algum motivo socioeconômico-cultural, esteja excluído da escola e da sociedade.

NOTAS

- ¹ PSAI - Programa SENAI de Ações Inclusivas. As vertentes atendidas pelo Programa são: pessoas com deficiência, gênero, etnia e/ou na terceira idade.
- ² SILVA, Roberto; CLEMENTE NETO, João; de MOURA, Adolfo; (Orgs). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão Arte Editora, 2009. p. 37.
- ³ **Id. ibid.**
- ⁴ CALIMAN, Geraldo. **Paradigmas da exclusão social**. Brasília: Univesa/UNESCO, 2008. p. 59.
- ⁵ **Id. ibid.**, p. 59.
- ⁶ **Id. ibid.**, p. 19.
- ⁷ PEREIRA, Luiz. **A Escola numa área metropolitana**. Crise e racionalização de uma empresa pública de serviços. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1967. p. 47.

- ⁸ **Id. ibid.**
- ⁹ SILVA, Roberto; CLEMENTE NETO, João; de MOURA, Adolfo; (Orgs). (2009) **op. cit.**, p.37.
- ¹⁰ BRASIL. Leis. Decretos. Lei nº 10.097 de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-lei 5.452, de 1 de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20, dez., 2000 p.1 Seção 1. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ Acesso em: 12/07.2010; **Id.** Decreto nº 5.598, de 01 de dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02, dez., 2005. p. 02, Seção 3. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ Acesso em: 12/07.2010.
- ¹¹ CALIMAN, Geraldo. (2008) **op. cit.**, p. 21.
- ¹² CARNEIRO, Moacir Alves. **Educação profissional para pessoas com deficiência:** cursos e programas inteligentes. Brasília: Instituto Disciplinar de Brasília, 2005. p. 78.
- ¹³ **Id. ibid.**
- ¹⁴ ROMANS, Mercé; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão educador social.** São Paulo: Artmed, 2003. p. 161
- ¹⁵ CALIMAN, Geraldo. (2008) **op. cit.**, p. 18.

ABSTRACT

Loni Elisete Manica; Geraldo Caliman. Vocational courses in the perspective of social pedagogy.

This article demonstrates that vocational training might have the support of social pedagogy in the practice of inclusion. Initially, it describes the background of an inclusive program developed for a vocational training institution, which was analyzed in this study. Later, it answers three questions: Would vocational courses be a favorable ground to develop inclusionary actions in the perspective of social pedagogy? Is it possible to have vocational training in informal environments with technological laboratories that extrapolate the conventional classroom? Can the teacher in vocational courses be considered a social educator?

Keywords: *Vocational training; Social pedagogy; Inclusion.*

RESUMEN

Loni Elisete Manica; Geraldo Caliman. Cursos profesionales desde la perspectiva de la pedagogía social.

El texto pone en evidencia que la educación profesional puede encontrar en la pedagogía social el amparo necesario para la práctica de la inclusión. Inicialmente retrata los antecedentes de un programa inclusivo desarrollado por una institución de educación profesional que ha sido analizado para el presente estudio. Luego, responde a tres preguntas: ¿serían los cursos profesionales propicios al desarrollo de acciones de inclusión desde la perspectiva de la pedagogía social? ¿Es posible impartir educación profesional en ambientes no formales y con laboratorios tecnológicos que van más allá de las salas de aula convencionales? ¿Se podrá considerar como educador social al docente que actúa en cursos de educación profesional?

Palabras clave: *Educación profesional; Pedagogía social; Inclusión.*



SUSTENTABILIDADE: UM LONGO PROCESSO HISTÓRICO DE REAVALIAÇÃO CRÍTICA DA RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE A SOCIEDADE E O MEIO AMBIENTE.

*Luis Arruda**
*Oswaldo Luiz Gonçalves Quelbas***

Resumo

Cada vez mais empresas brasileiras estão implementando estratégias de desenvolvimento sustentável. Todavia, percebem-se neste processo diferentes opiniões e enfoques sobre como lidar com questões relacionadas a esse tema. A revisão de literatura permitiu identificar a polissemia dos termos Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade, as principais matrizes conceituais que polarizam os debates e o contexto que motivou as empresas brasileiras a implantarem práticas direcionadas à sustentabilidade. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Desenvolvimento Sustentável; Gestão de Pessoas; Desenvolvimento de Competências.

A ruptura dos valores e crenças que sustentaram a sociedade e a economia mundial desde a segunda metade do século XX até os dias atuais mostra que a velocidade das mudanças tem sido a principal característica do mundo contemporâneo, ao mesmo tempo em que sinaliza a nossa incapacidade de compreender a realidade em sua totalidade (TEIXEIRA, 2005)¹.

Com o fim do socialismo, marcado pela queda do muro de Berlim, o neoliberalismo teve seu impulso e contagiou rapidamente o mundo, estimulado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). A transição econômica do modelo keynesiano para o modelo neoliberal, se por um lado provocou a busca da competitividade, o emprego de novas tecnologias e novas formas de organização da produção e do trabalho, por outro lado também gerou um maior desemprego, a diminuição da renda e o aumento das desigualdades. Já com o fenômeno da globalização e da mundialização da produção, observou-se que em alguns países houve o aumento da parcela dos incluídos no consumo de massa (Extremo Oriente e Sudeste Asiático) com

hábitos importados do Ocidente, assim como o crescimento do número de excluídos do mercado de trabalho em escala nunca antes vista (DELUÍZ e NOVICKI, 2004)².

O fato é que do liberalismo ao neoliberalismo econômico, o que temos presenciado é uma relação cada vez mais predatória do homem com a natureza. Para LOWI (2005)³, estes modelos econômicos estão nos conduzindo a um desastre ambiental de dimensões incalculáveis, que já é possível de ser presenciado na atualidade: poluição do ar nas grandes cidades, aquecimento do planeta, desertificação, degelo polar, destruição da camada de ozônio. De igual forma é possível observar o impacto desses modelos pelo mundo através da crescente parcela da população mundial que vem sofrendo com a pobreza, com a fome e com a exclusão social (ARAUJO; MENDONÇA, 2009)⁴. Portanto, desenvolvimento sustentável já não é mais um discurso para as próximas gerações, mas sim uma tarefa para agora.

Frente à ampliação do debate em torno do aquecimento global, o tema sustentabilidade chegou ao topo das prioridades nas grandes empresas, e seus líderes vêm se mobilizando na busca do alinhamento de práticas empresariais com valores socioambientais mais justos, procurando introduzir uma gestão responsável ancorada por instrumentos e princípios de governança corporativa. É comum encontrar na internet, por exemplo, grandes empresas de diversos segmentos, como Banco Real, Philips, Natura, Petrobras, Klabin, Aracruz Celulose, Roche, Bunge Alimentos, Suzano, Arcelor Brasil, Cia. Vale do Rio Doce, Banco do Brasil, Unilever e Vivo, divulgando relató-

* *Mestrando em Sistemas de Gestão (UFF), Graduado em Pedagogia (UFRJ) e Especialista em Gestão de Instituições de Ensino (UFSC). Gerente de Projetos do Senai-RJ. E-mail: luisarruda@oi.com.br.*

** *Doutor em Engenharia de Produção (UFRJ). Vice-Coordenador do Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão do Departamento de Engenharia de Produção (UFF). Professor da Universidade Federal Fluminense. E-mail: quelbas@latec.uff.br.*

Recebido em 09/08/10.

rios e políticas de sustentabilidade nos quais se percebe que a abordagem da sustentabilidade está baseada no papel exercido pela liderança da empresa, no mapeamento/gerenciamento de riscos ambientais, no relacionamento com clientes, fornecedores, comunidade e formadores de opinião, na atuação da empresa em relação as dimensões social e ambiental e na incorporação de processos de inovação tecnológica em prol de uma produção eficiente. Todavia, percebe-se que dentro das organizações cada uma dessas três dimensões gera diferentes opiniões e enfoque sobre o modo de lidar com os desafios da atualidade, refletindo, com isso, no grau de importância que se atribui a cada uma delas nos diferentes níveis hierárquicos da companhia.

Se por um lado este conflito de ideias e percepções dentro das organizações se configura em um importante recurso para a melhoria da competitividade empresarial – uma vez que impulsiona as empresas para novos desafios e novas descobertas –, por outro lado essas divergências muitas vezes significam que a cultura e os valores não estão sendo compartilhados por todos, e isso se constitui num importante elemento a ser trabalhado pelos gestores de pessoas nas organizações. Além disso, o caráter cada vez mais intelectualizado do trabalho implica a mobilização de domínios cognitivos mais complexos, que vão além da dimensão técnica e que considerem a competência humana em sua dimensão ética (DELUIZ, 2007)⁵. Contraditoriamente a isso, o que se presencia em grande parte das organizações é a promoção de práticas de educação corporativa direcionadas apenas a favorecer aprendizagens de ordem incremental ou adaptativa, buscando resultados de curto prazo e domínio de tarefas rotineiras (GARRIDO, 2006)⁶, sem estimular uma visão ampliada e ética, comprometida com a busca da justiça social, a equalização das contradições sociais ou, ainda, com a associação do tema sustentabilidade a uma estratégia de inovação empresarial.

Para agir diferente é preciso ver diferente. É preciso deslocar e renovar nosso ponto de vista. Por isso, aprendizagem e mudança são inseparáveis, já que não é possível mudar sem aprender ou aprender sem mudar.

O DISCURSO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: EM BUSCA DE SUAS ORIGENS

A busca pela competitividade e a crescente disputa por mercados, vivenciada nas últimas décadas, fizeram surgir novos modelos de negócios baseados em inovações tecnológicas, na gestão de pessoas e no gerenciamento do conhecimento, chavões considerados como diferenciais competitivos para agregar valor aos negócios e oferecer melhores serviços aos clientes. Estes termos têm origem no processo de globalização da economia, surgido nos anos de 1980, nos Estados Unidos da América, e se referiam às ações estratégicas de grupos econômicos no sentido da “adoção de condutas globais dirigidas a mercados com demandas solventes” e que, mais tarde, foi “ampliada para uma visão de investidor financeiro com estratégias mundiais” (CHESNAIS, 2005)⁷.

Ocorre que nesses modelos o capitalismo permaneceu presente, com a visão do ciclo produtivo onde é permitido extrair

do meio ambiente – de forma indiscriminada – os insumos necessários para a produção e, após esse processo, retornar os resíduos e poluentes, acarretando poluição e esgotamento dos recursos naturais (ARAUJO; MENDONÇA, 2009)⁸. Esse modelo de acumulação de capital tem aumentado cada vez mais o desnível entre classes sociais, nas diferentes perspectivas, sejam elas de ordem econômica, social e/ou ambiental (CHESNAIS, 1996)⁹.

LOWI (2005)¹⁰ analisa a situação ambiental mundial e aponta que a humanidade vem estabelecendo uma relação cada vez mais predatória com a natureza em face do modelo capitalista de produção e que, por isso, a humanidade se aproxima rapidamente de um cenário de desastre ambiental. Relatórios da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a situação do meio ambiente, amplamente divulgados pela imprensa, indicam a crescente pressão do ser humano sobre as condições naturais do planeta, que pode ser facilmente perceptível mediante uma análise mais atenta do comportamento consumista desenvolvido por nossa sociedade. Talvez por isso, sustentabilidade seja uma noção que se encontra no centro dos debates sobre o crescimento econômico, inclusão social e meio ambiente. Mas, “ao contrário do que ocorreu na origem do ambientalismo, o objeto de escolha do pensamento ecológico atualmente não se situa mais entre desenvolvimento ou proteção do meio ambiente [... mas sim, entre] que tipo de desenvolvimento que se deseja implementar” (LAYRARGUES, 1997)¹¹.

No relatório “Nosso Futuro Comum”¹², a ONU define o conceito de desenvolvimento sustentável como a continuidade dos aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais da sociedade humana, no qual se aceita o preenchimento das necessidades individuais e coletivas ao mesmo tempo em que se preserva a biodiversidade e os ecossistemas naturais. Para DELUIZ e NOVICKI (2004)¹³, a análise desta concepção revela em seu discurso a proposta de um “ambientalismo de livre mercado” e de “alocação eficiente dos recursos planetários”, o que trará sérias consequências, já que adota como princípio norteador o



*a humanidade vem estabelecendo
uma relação cada vez mais
predatória com a natureza em face
do modelo capitalista de produção
e que, por isso, a humanidade se
aproxima rapidamente de um
cenário de desastre ambiental.*

crescimento econômico combinado com a eficiência na lógica do mercado.

LAYRARGUES (1997)¹⁴, ao discutir o uso indiscriminado do termo Desenvolvimento Sustentável, chama atenção para a obra “Etapas do Desenvolvimento Econômico” de Rostow, que conceitua desenvolvimento a partir da ideia do darwinismo social, ou seja, uma sucessão evolutiva de estágios onde as sociedades humanas evoluiriam de formas inferiores para superiores. Este conceito “*parte de uma sociedade rudimentar e culmina numa civilização ocidental industrializada de consumo, considerada única e universal*”¹⁵. Este pensamento explica de alguma forma as ações dos projetos de cooperação e transferência de recursos financeiros e tecnológicos do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional para a abertura da economia nos países do terceiro mundo como forma de se obter aumento no padrão de vida das pessoas, resultante do crescimento econômico, assentado na premissa de “fazer o bolo crescer para depois dividi-lo”, o que nos parece não ter ocorrido.

ARAUJO e MENDONÇA (2009)¹⁶ reafirmam que o atual modelo econômico vem gerando desequilíbrios sociais e que o conceito de desenvolvimento sustentável surge como uma forma de equilibrar as atividades essenciais à qualidade de vida. Destacam os autores que o desenvolvimento sustentável tem sido comumente associado à expectativa de um país que entra numa fase de crescimento que se mantém ao longo do tempo, e que sustentabilidade está relacionada à capacidade de este país manter uma atividade por um longo período, sem nunca se esgotar.

MODERNAS PRÁTICAS DE LIDAR COM SUSTENTABILIDADE

Diante da ampliação do debate em torno do tema Sustentabilidade, grandes empresas vêm se mobilizando na busca do alinhamento de suas práticas com valores socioambientais mais justos, promovendo uma abordagem de negócio onde se cria valor de longo prazo para o acionista. CALIA (2007)¹⁷ destaca que nos Estados Unidos o conceito de sustentabilidade ambiental inspirou o movimento do Capitalismo Natural, na tentativa de integrar a vida econômica e social aos fluxos dos ciclos biológicos. Este movimento, ainda segundo o autor¹⁸, recomenda quatro estratégias para o desenvolvimento sustentável: 1) aumentar a produtividade dos recursos naturais utilizados; 2) redesenhar os processos produtivos de acordo com modelos biológicos, onde as saídas dos processos produtivos sejam biodegradáveis e interajam com o ecossistema natural ou sejam reutilizadas como matéria-prima de processos produtivos; 3) substituir modelos de negócio que vendem bens por modelos de negócios que vendem serviços; e 4) reinvestir recursos financeiros no capital natural para que os recursos naturais não se tornem gargalos ao desenvolvimento futuro. Outra forma de lidar com a sustentabilidade nas empresas é a implantação de programas de ecoeficiência. SISINNO e MOREIRA (2005)¹⁹ mostram que nesse modelo o processo de produção é permanentemente monitorado de forma a se identificar possíveis desperdícios no uso de água, energia e materiais que geram como consequência o aumento nos gastos e

a geração de resíduos e efluentes. Destacam a metodologia de Produção Mais Limpa (P+L) como um dos instrumentos capazes de aumentar a competitividade, a inovação e a responsabilidade ambiental no setor produtivo.

SICHE *et al.* (2007)²⁰ destacam que da busca de se definir padrões sustentáveis para o desenvolvimento durante a conferência mundial sobre o meio ambiente, a Rio 92, surgiram as propostas de indicadores para avaliar a sustentabilidade. Duas importantes contribuições no uso de indicadores de sustentabilidade: a Pegada Ecológica (*Ecological Footprint*) e o Índice de Sustentabilidade Ambiental (*ESI - Environmental Sustainability Index*). O primeiro indicador objetiva calcular a área de terra necessária para a produção e a manutenção de bens e serviços consumidos por uma determinada comunidade, enquanto o segundo mede a capacidade dos países de proteger o ambiente; o segundo se propõe a identificar a *performance* financeira das empresas líderes em sustentabilidade numa visão de longo prazo e, portanto, capazes de considerar aspectos econômicos, ambientais e sociais na análise de riscos e oportunidades.

COSTA (2005)²¹, buscando compreender as implicações do modelo de gestão de negócios baseados na Responsabilidade Social Empresarial, aponta que na década de 1990 houve um significativo aumento no número de empresas em busca de uma melhoria de imagem através de investimentos em ações sociais com recursos privados, e que, a despeito do seu significado político ou das reais mudanças produzidas, esta solidariedade empresarial tem se mostrado como uma nova fórmula organizacional para a produção do bem comum, apesar das críticas apresentadas por opositores desse modelo em relação ao papel essencial das empresas. Sobre este tema a autora diz que

de acordo com a fórmula clássica, a função do setor privado é realizar sua vocação natural: gerar dividendos para investidores e acionistas, contribuir para o crescimento econômico, criar empregos e fornecer bens e serviços ao mercado. E não há nada de errado nisso, desde que, na consecução de suas atividades, as empresas cumpram com as exigências legais de pagamento de impostos e benefícios trabalhistas, evitem práticas de corrupção e suborno, mantenham auditoria transparente e responsável de seus lucros.²²

Já para CHEIBUB e LOCKE (2002)²³, o movimento pela Responsabilidade Social das Empresas ocorre de forma mais



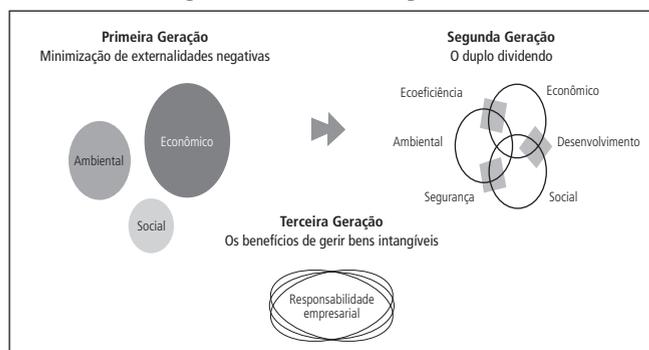
consequente e sistemática nas ações do interesse direto das empresas visando transformações sociais, políticas e econômicas que afetem sua capacidade de ser uma unidade produtiva eficiente. Para os autores²⁴, uma empresa socialmente responsável é resultado de um empreendimento coletivo e se caracteriza pelo cumprimento das regras do jogo democrático, não buscando obter vantagens indevidas ou especiais. É uma empresa engajada com as ações que reforçam a democracia pelo fortalecimento da esfera pública de decisão social.

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: DISCURSOS E PRÁTICAS

Todo discurso é, ao mesmo tempo, uma forma de expressão e de exercício de poder onde ideologias e interpretações disputam o reconhecimento como “o discurso verdadeiro” sobre determinado assunto. LIMA (2003), em seu ensaio sobre “O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação”²⁵, destaca que: “à medida que o debate da sustentabilidade vai se tornando mais complexo e é difundido socialmente, ele vai sendo apropriado por diferentes forças sociais que passam a lhe imprimir o significado que melhor expressa seus valores e interesses particulares.”²⁶

No campo empresarial, observa-se que as empresas têm procurado equacionar os objetivos da obtenção de lucros e da remuneração de seus acionistas adotando modelos de gestão que incluem práticas de responsabilidade social como forma de evidenciar o seu compromisso com a sustentabilidade. Neste processo de transformação, lento, porém sensível, BLASCO (2007)²⁷ identificou três gerações empresariais: a Primeira Geração, onde há uma máxima priorização dos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos ambientais e sociais; a Segunda Geração, onde há uma equalização dos três aspectos e o interfaceamento dessas, gerando oportunidades relacionadas à ecoeficiência, segurança do processo de produção e desenvolvimento econômico-social; e a Terceira Geração, onde há a integração dos três aspectos para uma verdadeira atuação responsável, gerando benefícios intangíveis para as organizações (Figura 1).

Figura 1: Gerações Empresariais



FONTE: BLASCO (2007)²⁸.

Cabe observar que esse processo de transformação nas empresas ocorre, algumas vezes, sem uma discussão acerca dos conceitos

relacionados ao desenvolvimento sustentável e à sustentabilidade, gerando com isso discursos e práticas com matrizes conceituais antagônicas, o que, de certa forma, não contribui com o processo de transformação de uma organização (LAYRARGUES, 1997)²⁹. A revisão da literatura permitiu identificar que duas matrizes no campo do desenvolvimento sustentável concentram os debates dessa área: discurso originário dos trabalhos promovidos pela Conferência de Estocolmo (1972)³⁰, que enfatiza a dimensão econômica e tecnológica, entende a economia a partir da lógica de mercado e defende a possibilidade de articular crescimento econômico com preservação ambiental, e deixa em segundo plano considerações éticas e políticas, assim como questões relacionadas à equidade e à justiça social. A segunda matriz tem origem nos trabalhos sobre Ecodesenvolvimento desenvolvidos na década de 1980 por Ignácio Saches³¹ como forma de se aproximar dos princípios da democracia participativa, onde a sociedade civil organizada tem um papel predominante nessa mudança e usa a expressão “sociedade sustentável” para salientar suas ideias. Esta matriz fundamenta-se na crítica à civilização capitalista, enfatiza a equidade social e faz oposição ao reducionismo econômico e tecnológico, defendendo que não há sustentabilidade se não houver a incorporação das desigualdades sociais e políticas e de valores éticos de respeito à vida e às diferenças culturais. LAYRARGUES (1997)³² denuncia o uso indiscriminado dos termos Desenvolvimento Sustentável e Ecodesenvolvimento, muitas vezes definidos como sinônimo, e esclarece que apesar de algumas semelhanças há grandes diferenças entre ambos. Uma delas, por exemplo, é a visão relacionada às questões de consumo: enquanto o Ecodesenvolvimento defende um “nivelamento médio entre o Primeiro e Terceiro Mundos”, o Desenvolvimento Sustentável propõe “estabelecer um piso de consumo, omitindo o peso da responsabilidade da poluição da riqueza”³³.

Mais recentemente, o documento preliminar da ISO/CD26000 – Diretrizes sobre Responsabilidade Social³⁴ – buscou avançar nessa discussão promovendo uma reflexão acerca do relacionamento entre responsabilidade social, sustentabilidade e desenvolvimento sustentável:

O desenvolvimento sustentável é um conceito e uma diretriz de objetivos [...] Seus objetivos desafiadores são a eliminação da pobreza, saúde para todos e atendimento das necessidades da sociedade vivendo dentro dos limites ecológicos do planeta e sem prejudicar as necessidades das gerações futuras. [...] O objetivo do desenvolvimento sustentável é atingir um estado de “sustentabilidade”. A responsabilidade social tem como foco a organização [...] todavia está intimamente ligada ao desenvolvimento sustentável, porque um objetivo primário [...] é contribuir para o desenvolvimento sustentável, incluindo a saúde e o bem-estar da sociedade. É importante notar que o desenvolvimento sustentável é um conceito fundamental diferente da sustentabilidade ou a viabilidade em curso de uma organização individual. A sustentabilidade de uma organização individual pode ou não ser compatível com a sustentabilidade da sociedade no conjunto, que é alcançada tratando os aspectos sociais, econômicos e ambientais de maneira integrada. O consumo sustentável, o uso sustentável de recursos e os meios de sustentáveis de subsistência relacionam-se à sustentabilidade da sociedade como um todo.

Não se pode dizer que este documento preliminar da ISO encerra o debate acerca desses termos, mas sim ele busca contemporizar diferenças e estabelecer limites do debate entre o público e o privado ao afirmar que “a sustentabilidade de uma organização pode ou não ser compatível com a sustentabilidade da sociedade no conjunto.”³⁵ Todavia, há de se questionar se no campo do compromisso com o futuro uma organização pode se isentar dessas responsabilidades.

O CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO DA SUSTENTABILIDADE

A redemocratização do Brasil a partir da década de 1980 estabeleceu regras do jogo para a governança nacional condicionada a critérios - ainda que superficiais - de sustentabilidade. Uma série de leis ambientais criadas nesse período nos permite reconhecer a força relativa de diferentes *stakeholders* no sentido de implementar um processo de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável no país (ALEXANDRE; KRISCHKE, 2006)³⁶. A Política Nacional do Meio Ambiente (1981)³⁷, p. ex., tornou obrigatória a avaliação de impacto ambiental e o licenciamento das atividades poluidoras; a Constituição Federal (1988)³⁸ incorporou no artigo 225 questões relacionadas ao Meio Ambiente, impondo ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo, possibilitando mais tarde a criação de leis específicas.

Em razão desse marco regulatório, não é raro observar nos documentos publicados pelas empresas (relatórios, propagandas e sites na internet) a declaração da implementação de estratégias de desenvolvimento sustentável a partir das perspectivas do *Triple-Bottom Line*. Ainda que o fenômeno da sustentabilidade possa ser considerado recente e desigual quando se compara sua implantação nos diferentes setores econômicos, é incontestável a expansão da introdução de modelos de gestão ambiental e de responsabilidade social nas empresas brasileiras como forma de consolidação de suas políticas de desenvolvimento sustentável.

Todavia, percebe-se que dentro das organizações cada uma dessas três dimensões gera diferentes opiniões e enfoques sobre o modo de lidar com os desafios da atualidade, refletido - com isso - no grau de importância que se atribui a cada uma delas nos diferentes níveis hierárquicos da companhia. É fato que o estímulo ao crescimento econômico nas organizações representa oportunidades e ameaças ao desenvolvimento sustentável, uma vez que os objetivos sociais e ambientais nem sempre são tão importantes quanto as prioridades econômicas. Se, por um lado, este conflito de ideias e de percepções dentro das organizações se configura em um importante recurso para a melhoria da competitividade empresarial, uma vez que impulsiona as empresas para novos desafios e novas descobertas, por outro lado essas divergências muitas vezes significam que a cultura e os valores ainda não estão sendo compartilhados por todos, e isso se constitui num importante elemento a ser trabalhado pelos gestores de pessoas nas organizações.

É fato que o estímulo ao crescimento econômico nas organizações representa oportunidades e ameaças ao desenvolvimento sustentável, uma vez que os objetivos sociais e ambientais nem sempre são tão importantes quanto as prioridades econômicas.

GESTÃO DE PESSOAS EM EMPRESAS SUSTENTÁVEIS

Muito se tem dito sobre políticas de sustentabilidade nas empresas, todavia uma análise mais sistemática sobre este assunto denota quantas questões ainda há para serem desvendadas. Isto ocorre, possivelmente, porque organizações humanas são compostas por pessoas com diferentes crenças, valores e culturas, que estabelecem relações sociais e estruturas de poder e geram externalidades para o seu entorno ao mesmo tempo em que são impactadas pelo ambiente no qual se inserem. Estas e outras questões revelam a complexidade dos problemas da atualidade enfrentados pelas organizações: são cada vez mais abrangentes e difusos.

DUPAS (2008)³⁹, analisando os impactos da “economia do conhecimento”, destaca a relação contraditória desse modelo capitalista onde, de um lado, o trabalho passa a ser um componente de importância crescente e, de outro, ganha ainda mais importância quanto mais barato puder ser o seu custo. ANTUNES e MARTINS (2002)⁴⁰, ao analisar os mitos e verdades acerca do Capital Intelectual - conjunto de benefícios intangíveis que agregam valor às organizações, como, por exemplo, o conhecimento e as tecnologias disponíveis e empregadas para atuação no mercado globalizado - observam que a transição da Sociedade Industrial para a Sociedade do Conhecimento trouxe novas preocupações para as organizações, em especial a gestão do conhecimento, pois provavelmente três quartos do valor agregado a um produto derivam do conhecimento embutido nele. Dessa forma, ao reconhecer que o conhecimento é um recurso singular e essencial para as organizações, as empresas deveriam estar mais preocupadas com as condições de trabalho oferecidas aos seus recursos humanos, uma vez que estes constituem o bem mais precioso.

Todavia, o que se observa é que os diversos processos de reestruturação produtiva, principalmente ocorrida nos anos de 1990, levaram as organizações a agirem de forma desleal, até mesmo desiludindo os trabalhadores. Em geral a cultura empresarial não está comprometida com o investimento no real desenvolvimento de seus funcionários devido à imprevisibilidade gerada pelo ambiente competitivo. QUELHAS (2006)⁴¹ destaca que as lideranças nas organizações nem sempre se dão conta de suas responsabilidades em relação à carreira das pessoas ou aos efeitos que as empresas causam na sociedade. A gestão nas organizações, na maioria das vezes, está orientada para encorajar o desperdício no processo de produção e recompensar a poluição, e essa postura se constitui em bloqueio à conquista da sustentabilidade.

A gestão de pessoas voltada para a obtenção de vantagens competitivas nas empresas deve assegurar o envolvimento – e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento – do ativo humano para que melhores resultados e objetivos estratégicos possam ser alcançados. Para BIANCHI (2009)⁴², este é um processo complexo onde as organizações devem elaborar estratégias, políticas e práticas que contribuam com esse modelo de gestão. Destaca ainda a autora⁴³ três matrizes teóricas que explicam a abordagem estratégica de recursos humanos: 1) a abordagem universalista, que contempla o conjunto de melhores práticas de Recursos Humanos que atendem a diferentes tipos de organizações; 2) a abordagem contingencialista, que pressupõe uma relação direta das práticas de Recursos Humanos com as estratégias organizacionais para se atingir um desempenho superior da organização; e 3) a configuracional, que identifica as práticas de Recursos Humanos internamente consistentes para depois alinhá-las, externamente, a uma estratégia organizacional.

O fato é que nos últimos anos a reestruturação do mundo do trabalho procurou ampliar a autonomia do trabalhador no processo de tomada de decisão de forma a envolvê-lo com os objetivos centrais das organizações. Entretanto, essa reestruturação não conseguiu produzir benefícios sustentáveis (ARIDE, 2006)⁴⁴. Na década de 1990, por exemplo, o discurso do gerenciamento de competências nas empresas retrata bem essa situação. Analisando o contexto da reestruturação produtiva, VALLE (2003)⁴⁵ observou que a transição do conceito clássico de qualificação profissional para uma concepção de competência ocorreu em função das novas demandas do setor produtivo e da falência dos métodos destinados a adaptar as pessoas ao mercado e aos postos de trabalho. Para o autor⁴⁶, este fenômeno sofreu influência direta da inserção das economias em mercados globalizados, das exigências por produtividade e competitividade e da incorporação de novas tecnologias requerendo flexibilidade e polivalência dos trabalhadores. DELUIZ (2004)⁴⁷ destaca que o deslocamento do conceito Qualificação Profissional (em geral relacionado à escolarização formal, cargos e hierarquias profissionais) para o de Competências Profissionais (onde o trabalhador passa a ser pressionado para ser competente, criando ou até mesmo inventando seu próprio trabalho) derivou da racionalização do trabalho e da incessante busca por produtividade, mediante uma produção baseada na microeletrônica e na flexibilidade das

relações de trabalho. Isso favoreceu a precarização do trabalho e a necessidade de formação de indivíduos multiqualificados para o exercício de funções mais complexas, abstratas e intelectuais, requerendo do trabalhador a mobilização de domínios cognitivos mais complexos que vão além da dimensão técnica. A concepção de competência, afirma DELUIZ (2004)⁴⁸, não pode ser reduzida à simples execução de tarefas na dimensão técnico-instrumental, mas sim ampliada para a dimensão ética da competência humana do cuidado e do assumir responsabilidades frente às situações de trabalho complexas.

Os dilemas da atualidade enfrentados pelas organizações evidenciam a importância das políticas de desenvolvimento de pessoas nas empresas. Do lado econômico, a introdução de novas tecnologias aplicadas à produção e novos modelos de gestão requer pessoal cada vez mais qualificado para lidar com as inovações. Do lado social, a necessidade de mudanças em comportamentos, valores e cultura requer um exercício constante dos gestores em busca do alinhamento de objetivos individuais e organizacionais. Desde a revolução industrial até os dias de hoje, a função de educação do trabalhador evoluiu da característica de treinamentos voltados para execução de tarefas para uma característica de agente de mudança com o surgimento das Universidades Corporativas (MEISTER, 1999; EBOLI, 2004)⁴⁹. As competências necessárias para sustentar as estratégias competitivas são identificadas, via de regra, por meio de Levantamentos de Necessidades de Treinamento e Desenvolvimento. MILKOVICH (2000)⁵⁰, refletindo sobre o processo de levantamento das necessidades de treinamento, afirma que as empresas devem observar a análise da organização, das atividades/competências e da pessoa por meio de métodos como diagnóstico, pesquisas, grupos de discussão, entrevistas e avaliação de desempenho. Destaca ainda que, neste processo, deve-se considerar a análise das informações sobre os efeitos do treinamento, sugerindo os métodos de avaliação de reação, avaliação da aprendizagem, avaliação de desempenho, entre outros.

GARRIDO (2006)⁵¹ afirma que a educação do trabalhador promovida nas organizações deve superar a dimensão de ser controlada por uma gestão burocrática, incremental e adaptativa para buscar uma gestão onde se concebem oportunidades e ambientes propícios à geração do aprendizado, à produção do saber e à criação e ao compartilhamento do conhecimento. Esta é uma condição fundamental para a consolidação da visão de sustentabilidade nas empresas, já que o pressuposto básico da gestão ambiental nas empresas é eliminar riscos e ameaças que as questões ambientais podem representar aos negócios da empresa no futuro.

DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS: O INDIVÍDUO E O PROFISSIONAL

Diversos estudos apontam que competência, envolvimento e comprometimento dos colaboradores são fundamentais para o bom desempenho e produtividade das organizações. A psicologia organizacional trouxe importantes elementos para

a gestão da força de trabalho, especialmente no que concerne aos estudos relacionados à tomada de decisão, à motivação, ao clima organizacional, à liderança, à comunicação interpessoal e ao desenvolvimento de recursos humanos (BERGAMINI, 1982)⁵². Afinal, o homem é um elemento com dinâmica própria, que acumula durante sua vida as mais variadas experiências em decorrência de seu relacionamento com os diferentes ambientes que se apresentam. Independentemente da posição hierárquica ocupada em uma organização, o indivíduo anseia permanentemente por atingir objetivos em função das necessidades humanas que lhe são intrínsecas. Os objetivos da organização são atingidos na medida em que seus gestores propiciam condições para que os trabalhadores satisfaçam suas necessidades individuais. É nessa interface – trabalhador-organização – que se identificam claramente os traços do indivíduo e do profissional adaptando-se, a cada momento, a uma nova realidade.

Na década de 1950 a Teoria Comportamental procurou explicar o comportamento humano nas organizações e serviu de contraponto às teorias Clássica e das Relações Humanas. Essa teoria procurou fundamentar o processo pelo qual um conjunto de razões ou motivos explica, induz, incentiva ou provoca algum tipo de ação ou comportamento humano. Os fundamentos dessa teoria logo ganharam espaço na administração, tornando-se matéria necessária para que os gestores passassem a conhecer as necessidades humanas e, com isso, compreendessem melhor os comportamentos organizacionais e utilizassem a motivação humana como meio para melhorar o ambiente organizacional, ou seja, motivar sua equipe para agir em prol dos objetivos da empresa e, simultaneamente, alcançar satisfação das pessoas por meio do contexto organizacional.

A motivação, tema fundamental da Teoria Comportamental, continua sendo nos dias de hoje uma das grandes preocupações dos gestores. Desde Elton Mayo e suas experiências em *Hawthorne* em 1932 que se procura responder à seguinte questão: como motivar pessoas? Seu experimento apontou que a produtividade não derivava apenas das questões técnicas ou de processos eficientes, mas também da atitude dos trabalhadores em relação às tarefas que lhes eram solicitadas. Os seres humanos são diferentes uns dos outros não só em

termos de capacidade para execução de determinadas tarefas, mas também por sua vontade de fazer as coisas. A motivação depende da intensidade dos seus motivos, que podem ser *definidos* como necessidade, desejo ou impulsos oriundos e dirigidos para objetivos, ou, ainda, *diferenciados* em consciente ou inconsciente (BERGAMINI, 1982)⁵³. Visto que ninguém aprende facilmente aquilo que não gosta e muito menos aquilo pelo que não se interessa, a motivação resulta das emoções e dos afetos. SPRITZER (1993)⁵⁴ afirma que a atual geração de trabalhadores é diferente das anteriores, pois é mais exigente, cética, individualista, menos leal e menos disposta a se sacrificar em prol da organização. Esta geração quer ser tratada como colaboradora, e não como subordinada. É ávida por participar do planejamento organizacional e deseja ser tratada de forma diferenciada, recebendo recompensas pelo desempenho individual.

Por fim, para que se possa compreender melhor as diferenças entre o indivíduo e o profissional, HOLLENBECK (1999)⁵⁵ estruturou três níveis de análises de comportamento: 1) micro-organizacional, que tem contribuições acentuadas da Psicologia e onde se focalizam os aspectos psicossociais do indivíduo e as dimensões de sua atuação no contexto organizacional; 2) meso-organizacional, voltado para questões relativas aos processos de grupos e equipes de trabalho, cuja compreensão teórica se centra na Antropologia, na Sociologia e na Psicologia Social; e 3) o macro-organizacional, influenciado pela Antropologia, Ciência Política e Sociologia, onde a ênfase se centra no entendimento da organização como um todo. Esta forma de analisar o comportamento organizacional em diferentes perspectivas e dimensões nos ajuda a pensar as mudanças sob diferentes óticas: 1) do processo individual da aprendizagem, onde os indivíduos aprendem novos conhecimentos e percepções que impactam na modificação de seu comportamento e suas ações; 2) do compartilhamento de crenças e valores por parte das principais lideranças e tomadores

de decisão e da forma como estes aprendem, compartilham e se comprometem com os objetivos; 3) e do todo organizacional, por meio do qual o aprendizado é construído com base em conhecimentos e experiências obtidos pela empresa e formalizados em mecanismos institucionais como políticas, estratégias e modelos explícitos usados para reter conhecimento.



*o homem é um elemento com
dinâmica própria, que acumula
durante sua vida as mais variadas
experiências em decorrência de seu
relacionamento com os diferentes
ambientes que se apresentam.
Independentemente da posição
hierárquica ocupada em uma
organização, o indivíduo anseia
permanentemente por atingir
objetivos em função das necessidades
humanas que lhe são intrínsecas.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão inicial da literatura possibilitou revisitar o debate em torno dos temas Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade a partir do contexto social, político e econômico que direcionou as empresas brasileiras na implantação dessa visão. Da revisão realizada, conclui-se que as empresas, de uma forma em geral, tiveram suas motivações para a implementação de políticas de desenvolvimento sustentável entre as décadas de 1970 e 1980, premidas pelos seguintes contextos:

1. Contexto político provocado por grandes desastres ambientais

impulsionou os debates acerca dos impactos da ação humana sobre o meio ambiente, gerando irritação em grupos sociais (em especial os de origem ambiental) e o aumento da consciência da população sobre os problemas ambientais:

- Baía de Minamata (1968) – envenenamento de centenas de pessoas por metil-mercúrio ocorrido na cidade de Minamata, no Japão.
- Bhopal (1968) – vazamento de 40 toneladas de gases tóxicos de uma fábrica de pesticida na Índia.
- Chernobyl (1986) – explosão um reator numa usina nuclear na Ucrânia, liberando uma imensa nuvem radioativa contaminando pessoas, animais e o meio ambiente de uma vasta extensão da Europa.
- Exxon Valdez (1989) – derramamento de milhares de litros de óleo por um navio petroleiro, causando a morte de animais de diversas espécies na América do Norte.

2. Contexto dos movimentos sociais em defesa do meio ambiente

que irromperam em diferentes partes do mundo, notadamente nas conferências internacionais promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e outros organismos não governamentais:



- Clube de Roma (1972) – ressaltou que a maioria dos problemas ligados ao meio ambiente ocorre na escala global e se acelera de forma exponencial. Publica o relatório “Limites do Crescimento”, rompendo com a ideia da ausência de limites para exploração dos recursos da natureza.
- Conferência de Estocolmo (1972) – primeira reunião ambiental global. Introduziu na agenda política internacional a dimensão ambiental como condicionadora e limitadora do modelo tradicional de crescimento econômico e uso de recursos.
- Conferência da Cúpula da Terra (1992) – buscou meios de conciliar o desenvolvimento socioeconômico com a conservação e a proteção dos ecossistemas. A relação entre problemas do meio ambiente e o processo de desenvolvimento se legítima e é incorporada ao discurso oficial da maioria dos países do mundo.

3. Contexto do ambiente competitivo

- Alterações estruturais: nas duas últimas décadas, mudanças substantivas na dinâmica do capitalismo com a mundialização de mercados, novas territorialidades na produção de bens de consumo, diversificação de produtos e de serviços, conglomeração de empresas, acirramento da concorrência, intensificação do uso das tecnologias da informação e comunicação, gerando vantagens competitivas para as empresas, confirmando alterações estruturais advindas da globalização econômica. (DELUÍZ, 1996; CHESNAIS, 2005)⁵⁶
- Ampliação das incertezas: para enfrentar as incertezas dos mercados as empresas, de forma geral, adotaram estratégias econômicas, financeiras e operacionais, principalmente aquelas que lidam com comércio exterior, que, diante do panorama de pressões do campo político, social e ambiental tiveram que adequar-se às restrições impostas às exportações de produtos, à redução dos impactos ambientais e à melhoria de suas ações no campo da responsabilidade social. (LIMA, 2003)⁵⁷
- Estímulo à adoção voluntária de políticas de sustentabilidade: criação do *Dow Jones Sustainability Index* – DJSI (1999), onde investidores se utilizam de critérios sociais e ambientais na hora da decisão sobre suas aplicações; a introdução de Mecanismo de Desenvolvimento Limpo, estimulando a compra e a venda dos níveis de emissões dos gases que provocam o efeito estufa para cada um dos países que aderiram ao Tratado de Kyoto; o desenvolvimento de novas tecnologias que contribuam com a redução de custos de produção, gerando oportunidades para a criação de novos mercados e/ou ampliação do potencial competitivo da empresa. (BARATA, 2007)⁵⁸

Especificamente no caso das empresas brasileiras, constatou-se que esse movimento é mais recente e remonta às décadas de 1990 e 2000:

- criação do Índice de Sustentabilidade Empresarial na Bolsa de São Paulo (2005).
- iniciativas não governamentais, como o Instituto Ethos de Responsabilidade Social e o Instituto Brasileiro de Análises



faz-se necessário que líderes e tomadores de decisão nas organizações tenham em mente que os trabalhadores somente atingirão os objetivos na sua plenitude se a organização propiciar condições para que os mesmos satisfaçam suas necessidades individuais.

Sociais e Econômicas (IBASE), com relatórios para relatar às partes interessadas o desempenho ambiental e social.

- leis ambientais criadas por diferentes *stakeholders* no sentido de implementar um processo de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável.
- ampliação da produção acadêmica sobre o tema Sustentabilidade em cerca de 712% no período de 1999 a 2008, conforme levantado na base de dados da Capes.

Outra importante consideração apontada pelo estudo foi a diversidade de definições acerca dos termos Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade, mas que podem perfeitamente ser classificadas em basicamente duas matrizes conceituais (Layrargues, 1997; Lima, 2003; Deluiz e Novick, 2004)⁵⁹ que polarizam os debates e posicionam a multiplicidade de tendências político-filosóficas:

- a que corresponde ao discurso oficial da sustentabilidade, detém a hegemonia e atua como “a verdade” sobre o tema. É originária dos trabalhos da Comissão Brundtland e possui um discurso pragmático, enfatizando as dimensões econômicas e tecnológicas como a solução para o atingimento da sustentabilidade. Defende a articulação do crescimento econômico com a preservação ambiental, sendo possível elevar a produção com a redução do consumo de recursos naturais e a diminuição de lançamento de resíduos industriais;
- e a que se coloca contrária ao discurso oficial da sustentabilidade e tenta integrar um conjunto de dimensões da vida individual e social, identificando-se com princípios da democracia participativa e considerando a importância da sociedade civil na transição para a sustentabilidade. É originária da proposta de Ecodesenvolvimento idealizada por Ignacy

Sachs. Prioriza a equidade social e desconfia da capacidade do mercado como alocador de recursos. Essa matriz prefere utilizar a expressão “sociedade sustentável” para salientar suas ideias de autonomia política e singularidade cultural.

Já no campo da Gestão de pessoas, o estudo possibilitou concluir que reconhecer as duas imagens – indivíduo e profissional – adaptando-se a cada momento a uma nova realidade é de fundamental importância para o bom desempenho e a produtividade da empresa. Por isso faz-se necessário que líderes e tomadores de decisão nas organizações tenham em mente que os trabalhadores somente atingirão os objetivos na sua plenitude se a organização propiciar condições para que os mesmos satisfaçam suas necessidades individuais. Afinal:

- ninguém aprende facilmente aquilo que não gosta e muito menos aquilo pelo que não se interessa; a motivação resulta das emoções e dos afetos. Seres humanos são diferentes uns dos outros não só em termos de capacidade para execução de determinadas tarefas, mas também por sua vontade de fazer as coisas.
- a motivação no ambiente de trabalho precisa ser positivamente estimulada pelos gestores, pois dela dependerá o sucesso ou fracasso das estratégias organizacionais.
- uma organização é composta por diferentes públicos internos, com diferentes interesses, posturas e visão de mundo, por isso não se pode imaginá-la como uma entidade uniformizadora de conceitos e valores

Apesar da grande importância que um levantamento bibliográfico tem para ajudar a compreender melhor a realidade, deve-se observar que o presente trabalho apresenta algumas limitações, como, p. ex., as impostas pelas próprias dimensões associadas ao conceito de sustentabilidade, assim como pelo exercício de poder, ideologias e interpretações contidas nos discursos apresentados por diferentes interlocutores na busca de se tornar “o discurso verdadeiro” sobre um determinado assunto. E é justamente por esse motivo que se considera de extrema importância a ampliação da produção acadêmica nesta área visando subsidiar a atuação mais consciente dos profissionais que lidam com a gestão de pessoas dentro das organizações.

Como tema de novas pesquisas sugere-se investigar as ações realizadas pelas estruturas formais de Educação Corporativa nas organizações privadas com políticas de sustentabilidade como forma de identificar as matrizes conceituais adotadas nas práticas de desenvolvimento de pessoas.

NOTAS

¹ TEIXEIRA, Enise Barth. **Educação continuada corporativa**: aprendizagem e desenvolvimento humano no setor metal-mecânico. Florianópolis, 2005. (Tese) Doutorado em Engenharia de Produção, UFSC, 2005. 399 fls.

² DELUIZ, N.; NOVICKI, V. Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: implicações para uma proposta de formação crítica. **Boletim Técnico do Senac: a revista da educação profissional**, Rio de Janeiro, v. 30, n.2, maio/ago., 2004.

- ³ LOWI, M. **Ecologia e socialismo**. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.
- ⁴ ARAÚJO, G. C.; MENDONÇA, P. S. M. Análise do processo de implantação das normas de sustentabilidade empresarial: um estudo de caso em uma agroindústria frigorífica de bovinos. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 10, n. 2, mar./abr., 2009.
- ⁵ DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 12-25, set./dez. 2001.
- ⁶ GARRIDO, P. O. **Educação corporativa policêntrica**: aplicação transdisciplinar da engenharia pedagógica para a produção da aprendizagem transformadora. Florianópolis, 2006. (Tese) Doutorado em Engenharia de Produção. Florianópolis: UFSC – Programa de pós-graduação em engenharia de produção – PPGEP, 2006. p. 140.
- ⁷ CHESNAIS, F. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 5. 2005. Disponível em: <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/05/out5_02.pdf>. Acesso em: 05/07/2008.
- ⁸ ARAÚJO, G. C.; MENDONÇA, P. S. M. (2009). **op. cit.**
- ⁹ CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- ¹⁰ LOWI, M. (2005). **op. cit.**
- ¹¹ LAYRARGUES, P. P. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? **Revista Proposta**, Salvador, n° 71, p. 5-10, 1997. p.1.
- ¹² BRUNDTLAND, Gro Harlem (Org.). **Nosso futuro comum**: Relatório da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: FGV 1991. p. 46.
- ¹³ DELUIZ, N.; NOVICKI, V. (2004). **op. cit.**
- ¹⁴ LAYRARGUES, P. P. (1997) **op. cit.**
- ¹⁵ **Id. ibid.**
- ¹⁶ ARAÚJO G. C.; MENDONÇA P. S. M. (2009). **op. cit.**
- ¹⁷ CALIA, C. R. **A difusão da produção mais limpa**: o impacto do seis sigma no desempenho ambiental sob o recorte analítico de redes São Carlos, 2007. Tese (Doutorado) Escola de Engenharia de São Carlos – Universidade de São Paulo. São Carlos, 2007.
- ¹⁸ **Id. ibid.**
- ¹⁹ SISINNO C.L.S.; MOREIRA J.C. Ecoeficiência: um instrumento para a redução da geração de resíduos e desperdícios em estabelecimentos de saúde. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 6, nov./dez., 2005.
- ²⁰ SICHE, R. *et al.* Índices *versus* indicadores: precisões conceituais na discussão da sustentabilidade de países. **Ambiente & Sociedade**, Campinas v. 10, n. 2, jul./dez., 2007.
- ²¹ COSTA, Maria Alice Nunes. Fazer o bem compensa? Uma reflexão sobre a responsabilidade social empresarial. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Portugal n. 73, dez., 2005.
- ²² **Id. ibid.**
- ²³ CHEIBUB, Z.; LOCKE, R. Valores ou interesses? Reflexões sobre a responsabilidade social das empresas. In: KIRSCHNER, A. M.; GOMES, E. R.; CAPPELLIN, P. (Orgs.) **Empresa, empresários e globalização**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/FAPERJ, 2002.
- ²⁴ **Id. ibid.**
- ²⁵ LIMA, Gustavo da Costa. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**, Campinas(SP), v. 6, n° 2, jul./dez., 2003.
- ²⁶ **Id. ibid.**, p. 107.
- ²⁷ BLASCO, José Luis. **Os indicadores para as empresas**. Portugal, Fundação Santander Central Hispano. 2007.
- ²⁸ **Id. ibid.**
- ²⁹ LAYRARGUES, P. P. (1997) **op. cit.**
- ³⁰ DECLARAÇÃO de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano. 1972. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/doc/estoc72.htm>>. Acesso em: 05/07/2010.
- ³¹ SACHS, I. **Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir**. São Paulo: Vértice, 1986
- ³² LAYRARGUES, P. P. (1997) **op. cit.**
- ³³ **Id. ibid.**
- ³⁴ INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. **ISO/CD26000**: Diretrizes sobre responsabilidade social, tradução livre da ISO/TMB WG SR N 157. Versão 02 – 11.02.2009, distribuída para revisão e comentário.
- ³⁵ **Id. ibid.**
- ³⁶ ALEXANDRE, A. F; KRISCHKE, P. J. Aspectos da institucionalização das políticas de sustentabilidade no Brasil. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**, Florianópolis, v. 3, n. 2, jul./dez., 2006.
- ³⁷ BRASIL. Leis, Decretos. Lei nº 6.938 de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm. Acesso em: 05/07/2010.
- ³⁸ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 42. ed., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2009. 410 p. (Saraiva de Legislação).
- ³⁹ DUPAS, Gilberto. Pobreza, desigualdad y trabajo en el capitalismo global. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 215, mayo-jun., 2008.
- ⁴⁰ ANTUNES M.T.P.; MARTINS E.. Capital intelectual: verdades e mitos. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, USP, n. 29, p. 41 - 54, maio/ago., 2002.
- ⁴¹ QUELHAS, O. L. G; ARIDE, S. S. Gestão de pessoas: perspectivas da sustentabilidade humana. In: WORKSHOP GESTÃO INTEGRADA: RISCO E SUSTENTABILIDADE, 2. São Paulo. 19 a 20 de maio de 2006. Centro Universitário Senac. Disponível em: http://www1.sp.senac.br/hotsites/arquivos_materias/II_workshop/Gestao_de_pessoas_perspectivas_da_sustentabilidade_humana.pdf. Acesso em: 3/10/2009.
- ⁴² BIANCHI, E.M.P.G. **Alinhamento entre estratégias de negócio e de gestão de pessoas**: um caso na indústria química brasileira. São Paulo. 27 a 28 de agosto de 2009. Universidade de São Paulo/FEA. (Disponível em http://www.ead.fea.usp.br/semead/12semead/resultado/an_resumo.asp?cod_trabalho=12) Acesso em: 15/2/2010.
- ⁴³ **Id. ibid.**
- ⁴⁴ ARIDE, S. S. **Aspectos da sustentabilidade humana das organizações**: um estudo de caso em uma instituição pública brasileira, no âmbito federal. Niterói, 2006. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.
- ⁴⁵ VALLE, Rogério. **O conhecimento em ação**: novas competências para o trabalho no contexto da reestruturação produtiva. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.
- ⁴⁶ **Id. ibid.**
- ⁴⁷ DELUIZ, N.; NOVICKI, V. (2004) **op. cit.**
- ⁴⁸ **Id. ibid.**
- ⁴⁹ MEISTER, J. C. **Educação corporativa**: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. São Paulo: Makron Books, 1999; EBOLI,

Marisa. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades.** São Paulo: Ed. Gente, 2004.

⁵⁰ MILKOVICH, G.; BOUDREAU, J. **Administração de recursos humanos.** São Paulo: Atlas, 2000.

⁵¹ GARRIDO, P. O. (2006) **op. cit.**

⁵² BERGAMINI, Cecília W. **Psicologia aplicada à administração de empresas.** São Paulo: Ed. Atlas, 1996.

⁵³ ELTON MAYO **Apud** BERGAMINI, Cecília W. (1982). **op. cit.**

⁵⁴ SPITZER, N. R. **Pensamento e mudança.** Porto Alegre: L & PM, 1993.

⁵⁵ HOLLENBECK (1999) WAGNER III, J. A.; HOLLENBECK, J. R. **Comportamento organizacional: criando vantagem competitiva.** São Paulo: Saraiva, 1999.

⁵⁶ DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p.15-21, maio/ago., 1996; CHESNAIS, F. A (2005) **op. cit.**

⁵⁷ LIMA, Gustavo da Costa.(2003) **op. cit.**

⁵⁸ BARATA, Martha Macedo de Lima. O setor empresarial e a sustentabilidade no Brasil. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração.** 2007. Disponível em: <http://www.ufrb.br/rpca/Ano07vol1.html>. Acesso em 15/2/2010.

⁵⁹ LAYRARGUES, P. P. (1997) **op. cit.**; LIMA, Gustavo da Costa.(2003) **op. cit.**; DELUIZ, N.; NOVICKI, V. (2004) **op. cit.**

ABSTRACT

*Luis Arruda; Osvaldo Luiz Gonçalves Quelhas. **Sustainability: a long historical process of critical reassessment of the existing relation between society and the environment.***

A growing number of Brazilian companies are implementing sustainable development strategies. However, this process reveals different opinions and approaches of how to address issues related to the theme. The review of the literature has made it possible to identify the polysemy of the terms Sustainable Development and Sustainability, the main conceptual matrices that polarize debates, and the context that motivated Brazilian companies to implement practices geared to sustainability. This is a documentary and bibliographical research.

Keywords: *Sustainability; Sustainable development; Personnel management; Development of competences.*

RESUMEN

*Luis Arruda; Osvaldo Luiz Gonçalves Quelhas. **Sostenibilidad: un largo proceso histórico de reevaluación crítica de la relación existente entre la sociedad y el medio ambiente.***

Cada vez más, empresas brasileñas están implementando estrategias de desarrollo sostenible. Sin embargo, se pueden observar en este proceso diferentes opiniones y enfoques sobre cómo manejar ciertas cuestiones relacionadas con este tema. La revisión de la literatura relacionada permitió identificar la polisemia de los términos Desarrollo Sostenible y Sostenibilidad, las principales matrices conceptuales que polarizan los debates y el contexto que motivó a las empresas brasileñas a implantar prácticas orientadas hacia la sostenibilidad. Se trata de una investigación documental y bibliográfica.

Palabras clave: *Sostenibilidad; Desarrollo sostenible; Gestión de personas; Desarrollo de competencias.*

PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE SENAC/CONCÓRDIA, SC.

*Valdete Jane Cordeiro**

Resumo

Este estudo trata de investigação relacionada às percepções dos docentes da educação profissionalizante na prática pedagógica, enfatizando o curso técnico em enfermagem do Senac Concórdia, SC. A prática pedagógica constitui oportunidade de aperfeiçoamento. Os dados coletados por questionário abordam o perfil profissional, competências requeridas para o desenvolvimento docente e opiniões sobre educação continuada e necessidades docentes para educação profissionalizante. Os resultados sugerem que as práticas pedagógicas utilizadas possuem embasamento técnico, sustentado pelo desenvolvimento de competências profissionais individuais. Conclui-se que os professores, como os profissionais formados por eles, necessitam atualizar seus conhecimentos de forma constante, contribuindo na ampliação de suas capacidades à sua prática.

Palavras-chave: Educação profissional; Práticas pedagógicas; Percepção dos professores; Senac; Santa Catarina.

INTRODUÇÃO

Este estudo trata de uma investigação relacionada às percepções dos docentes da educação profissionalizante, sobre suas práticas pedagógicas, com ênfase no curso técnico em enfermagem ministrado pela instituição Senac de Concórdia, SC.

A prática pedagógica aqui investigada se constitui num momento pelo qual os professores têm a oportunidade de se aperfeiçoar continuamente por meio da seleção dos fatores que contribuem para a resolução dos problemas advindos da realidade escolar e de ordem, não menor, que o social. Produz-se, assim, a ideia de que todo trabalho pedagógico se fundamenta em pressupostos de natureza filosófica. O professor torna evidente sua visão de mundo assumindo postura mais tradicional ou mais libertadora no desenvolvimento da prática adotada em sala de aula.

O trabalho caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica realizada por meio de livros, artigos, publicações na Internet e materiais específicos da escola Senac, além de pesquisa de campo exploratória desenvolvida junto a sete professores da escola Senac.

Trata-se de uma averiguação com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de questionário, abordando percepções sobre o perfil profissional dos professores e questões investigativas sobre competências requeridas para o desenvolvimento profissional do docente, além de opiniões em relação à educação continuada, competências e necessidades dos docentes para a educação profissionalizante.

Os resultados sugerem que as práticas pedagógicas utilizadas pelos profissionais pesquisados possuem embasamento técnico, sustentado pelo desenvolvimento das competências profissionais de cada indivíduo. Os professores questionados afirmam que buscam constantemente a formação continuada e que a instituição Senac oferece aos docentes uma formação que permite à equipe ampliar e desenvolver suas competências e seus conhecimentos, preparando-os para oferecer aos discentes uma educação baseada no processo de inovação, obtendo-se assim os melhores resultados.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação para o magistério transforma-se lentamente, proporcionando espaço cada vez maior aos professores de profissão, os quais se tornam parceiros dos professores universitários na formação de seus futuros colegas.

Com o intuito de desenvolver as habilidades em docência, o professor deve estar capacitado a refletir sobre suas práticas. Assim, o conhecimento do professor depende de uma reflexão prática e deliberativa. Depende, por um lado, de uma reelaboração

* *Mestre em Educação e Psicóloga pela Universidade do Oeste de Santa Catarina-Uoesc, Joacaba-SC. Orientadora dos cursos da área da Saúde e Gestão do Senac de Concórdia e da Faculdade Senac Caçador do Curso de Tecnologia em Processos Gerenciais. E-mail: valdetecordeiro@yahoo.com.br*

Recebido para publicação em: 05/7/2010.



a formação do professor deve fundamentar-se na concepção de um professor que repense constantemente sua prática docente. Desta forma, siga estabelecendo um processo dinâmico que possa romper a dicotomia teoria-prática articulando o processo educativo com a realidade social.

da experiência a partir de uma análise sistemática das práticas. É essa análise sistemática que permite evitar as armadilhas de uma mera reprodução de ideias feitas. Depende, por outro lado, de um esforço de deliberação, de escolha e de decisão que passa por uma intencionalidade de sentidos (NÓVOA, 2003)¹.

Neste aspecto, “O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional do professor” (LIBÂNEO, 2002)². Nesta visão, pode-se indicar que um programa de formação seria aquele que contempla os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns.

Para Tardif (2002)³, neste processo de formação para o magistério há o domínio, sobretudo, de conhecimentos disciplinares. Geralmente, esses conhecimentos são produzidos sem conexão com a ação profissional. Sua aplicação se dá na prática, por meio de estágios ou de outras atividades do gênero.

Brito (2006)⁴ considera que a formação do professor deve fundamentar-se na concepção de um professor que repense constantemente sua prática docente. Desta forma, siga estabelecendo um processo dinâmico que possa romper a dicotomia teoria-prática articulando o processo educativo com a realidade social.

A prática pedagógica pode ser considerada como o trabalho de repassar, ou transmitir, saberes específicos. Ou, ainda, um processo que está intrinsecamente ligado à teoria e à prática da docência. Nesse sentido, torna-se importante investigar como os professores estão compreendendo suas práticas e quais suas percepções sobre as mesmas.

A revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, uma vez que se exige dos trabalhadores, em doses crescentes,

sempre maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas (CORDÃO, 2002)⁵.

Neste contexto, Contreras (2002) apresenta o professor “[...] como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas”⁶. O professor permite-se reconstruir suas ações e expressar sua prática e indagações.

EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE E O ENSINO POR COMPETÊNCIAS

Segundo o Ministério de Educação e Cultura (MEC, *apud* SENAC, 2008b)⁷, a concepção de Educação Profissional passa por mudanças profundas no mundo do trabalho a partir do momento em que se percebeu a necessidade de profissionalização dos trabalhadores.

Os desafios estão relacionados aos avanços tecnológicos e às novas expectativas das empresas que agora enfrentam mercados globalizados, extremamente competitivos. Com isso, surgem também novas exigências em relação aos desempenhos dos profissionais.

O compromisso da educação profissional é essencialmente com o desenvolvimento de competências profissionais, com crescente grau de autonomia intelectual, em condições de dar respostas adequadas aos novos desafios da vida profissional. Esse é o grande compromisso de qualquer escola técnica (CORDÃO, 2002)⁸.

Na educação profissional atual, percebe-se que o professor age de forma influente na formação integral do educando ao transmitir as informações necessárias à sua formação. Logo, o professor “[...] tem a extraordinária oportunidade de partilhar com o aprendiz a experiência rica da busca e do saciar do chamamento interior: a vocação profissional” (OLIVEIRA JUNIOR, 2008)⁹. Isso dá ao docente da educação profissional a vantagem da motivação elevada do aluno, mas, ao mesmo tempo, aumenta enormemente a sua responsabilidade.

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica (MACHADO, 2008)¹⁰.

Cordão (2002)¹¹ enfatiza que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico estão centradas no conceito de competências por área profissional. Ou seja, do técnico será exigido tanto uma escolaridade básica sólida quanto uma educação profissional mais ampla e polivalente.

A educação por competências na educação profissional não trata apenas de qualificar a pessoa para o trabalho em si, mas formar para a vida na qual também se insere o trabalho. Ou seja, o trabalhador nem sempre se mostra como o foco da existência, com flexibilidade e alcance suficientes para enfrentar o emprego, o desemprego e o autoemprego (PAIVA, 1997,

apud GONÇALVES; BOTINI; PINHEIRO, *et al*, 2004)¹². Para melhor definir essas observações, resume-se em proporcionar ao trabalhador reconversões e reprofissionalizações ao longo da vida profissional.

Sobre este aspecto CORDÃO (2002)¹³ destaca que quando se fala em competências profissionais se fala também em termos de competências básicas, que deverão ser garantidas pelo ensino médio, como etapa de consolidação da educação básica, de preparação básica do cidadão para a cidadania e para o trabalho.

Para o SENAC (2008a)¹⁴ as competências referem-se ao domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, explorando os acontecimentos.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) foi criado em 10 de janeiro de 1946. Desde a data, é uma instituição de educação profissional aberta à sociedade. Tem como missão de desenvolver pessoas e organizações para o mundo do trabalho, com ações educacionais e disseminando conhecimentos em Comércio de Bens e Serviços (SENAC, 2008a)¹⁵.

A educação profissional entendida pelo Senac extrapola a simples correlação com o mercado de trabalho, uma vez que busca a formação do cidadão. Desta forma, ainda para os autores, torna-se necessário refletir sobre as consequências para o futuro trabalhador da adoção do modelo de educação profissional baseado em competências.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do SENAC (2008a)¹⁶, há a participação permanente do corpo discente junto ao processo didático-pedagógico, e assim pode ser sentida de forma ativa e em todos os momentos, evitando que os objetivos da escola e dos cursos sejam desviados.

O curso de Técnico em Enfermagem obteve autorização de funcionamento em 11 de novembro de 2001 através do Parecer nº 420/01¹⁷, Processo do Conselho Estadual de Educação¹⁸ (PCEE) 1.664/018. Assim, o objetivo primordial do curso foi efetivado da seguinte forma: oferecer condições para que o aluno desenvolva competências pessoais e profissionais necessárias e comuns a todo profissional que atua na área de Saúde de modo a favorecer o diálogo e a interação entre os demais colaboradores, facilitar a navegabilidade na área, bem como ampliar sua esfera de atuação (SENAC, 2002)¹⁹.

O curso de Técnico em Enfermagem, ministrado pelo Senac Concórdia, possui natureza de educação profissional técnica de nível médio e certificação de qualificação técnica para o trabalho, com carga horária de 1.920 horas.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A presente pesquisa foi realizada com sete professores do Senac Concórdia, docentes do Curso de Técnico em Enfermagem,



no período de maio a agosto de 2009. Os professores pesquisados responderam a um questionário com oito questões referentes à sua prática pedagógica.

As questões foram embasadas na revisão de literatura e enquadradas de acordo com o interesse da pesquisadora em identificar como é realizada a docência no curso de enfermagem do Senac Concórdia. Para a análise dos dados sobre legislação foram lidos e fichados documentos federais e resoluções estaduais, além de documentos da escola Senac, visando obter informações sobre os processos da escola. Seguindo-se à devolução dos questionários, as respostas dos professores foram analisadas, tabuladas e dispostas na interpretação dos dados.

A primeira questão aplicada aos professores pesquisados buscou **Identificar quais as opções que norteiam a prática pedagógica e que são determinantes para o processo ensino-aprendizagem na disciplina ministrada.**

De acordo com as respostas dos pesquisados, o interesse pela área, demonstrado pela contínua participação, é fundamental para a prática pedagógica (32,9%), acompanhado pela aquisição do conhecimento, com 27,1% das indicações. Já o desenvolvimento sociocultural do aluno, conscientizando-o de seu papel como agente social e, portanto, transformador obteve 20% das indicações, tendo o mesmo valor que a relação saudável e amistosa entre professor e aluno.

Essas indicações revelam que os profissionais em questão buscam atender igualmente à individualidade dos alunos, permitindo que estes desenvolvam o conhecimento segundo seus interesses e possibilidades, não só para fases específicas de sua profissionalização, mas também para que se insiram em processos de educação continuada com fases de exercício profissional.

Confirmando Brito (2006)²⁰, a prática pedagógica significa refletir sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática,

compreendendo a trajetória profissional, vivenciada no contexto da sala de aula, como possibilitadora de aprendizagens sobre a profissão. Ou seja, os professores pesquisados buscam aperfeiçoamento profissional, mas também buscam obter o aperfeiçoamento da compreensão em relação às vivências dos alunos (LIBÂNEO, 1999)²¹.

A segunda questão levantada no questionário destinado aos docentes do curso buscou **Identificar quais as metodologias utilizadas com mais frequência pelos professores visando ampliar as condições de aprendizagem dos alunos**. Nesta questão cada professor pôde assinalar apenas uma alternativa.

Dos pesquisados, 42,9% indicaram como mais utilizada a opção que se referia à diversificação dos recursos. O mesmo percentual de professores indicou que é importante a adaptação da prática aos anseios dos alunos.

As respostas dadas corroboram a ideia de que os professores buscam alternativas para que os alunos assimilem e compreendam o conteúdo ministrado. Pode-se contribuir ao citar o autor Contreras (2002)²², quando comenta que a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com o objetivo de tornar possível a ampliação e o desenvolvimento do conhecimento profissional.

Ainda em relação a esta questão, pode-se citar Cordão (2002)²³ ao afirmar que um profissional qualificado possui condições de buscar a informação, trabalhar essa informação, mobilizar e articular informações, conhecimentos, habilidades e valores.

Também se encontra respaldo em Machado (2008)²⁴, ao indicar que a modalidade educacional de profissionalização é um processo educativo e investigativo, de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, de fundamental importância

para o desenvolvimento nacional. Neste setor contempla-se também o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho.

A terceira questão buscou conhecer **Quanto tempo é disponibilizado, em média, para atividades de interatividade entre os alunos**. Verificou-se que 57% dos professores dedicam entre 20 e 45 minutos da aula a estas atividades, 28,57% indicaram que usam de 15 a 20 minutos e 14,28% afirmaram utilizar mais de 45 minutos para as atividades de interatividade.

É de conhecimento que as atividades interativas são realizadas através de dinâmicas, análise de literatura e atualidades que podem contribuir de forma efetiva na construção significativa do conhecimento dos alunos. Considerando-se que cada professor tem disponível em média 50 minutos para cada hora aula para contato com os alunos, pode-se conferir que o uso de pelo menos 20 minutos é tempo considerável para o desenvolvimento dessas atividades.

A quarta questão voltou-se a compreender **Como os professores percebem sua atuação junto aos alunos**.

Identificou-se que 42,9% buscam desenvolver a comunicação entre os alunos para que haja o intercâmbio de experiências relacionadas ao conhecimento que embasa o curso. A maioria das respostas registrou 57,1% na opção onde os pesquisados indicam que encorajam o aluno a buscar outros pontos de vista. Percebe-se com isso a atitude dos docentes pela investigação de sua prática e no exercício da reflexão crítica.

As questões “Propicia a análise de experiências e reflexão crítica” e “Desenvolve poucos conceitos com maior produtividade” não obtiveram marcação dos pesquisados. Estas opções não foram indicadas devido à possibilidade que foi disposta aos pesquisados em marcar apenas uma alternativa. Porém, estas opções foram comentadas nas pesquisas como sendo alternativas secundárias se houvesse a possibilidade de indicação.

A análise deste questionamento corrobora o que Contreras (2002)²⁵ defende ao afirmar que a reflexão crítica não pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Assim, o professor tem papel fundamental para que a percepção dos alunos seja aguçada e posta em ação na hora em que for preciso para resolver os desafios da vida profissional, que exigem respostas originais e criativas.

Ainda para Machado (2008)²⁶, a modalidade educacional de profissionalização é um processo educativo e investigativo, de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, de fundamental importância para o desenvolvimento nacional. Neste setor contempla-se também o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho.

Sob este aspecto, esta questão permite considerar que os professores buscam disponibilizar meios para que os alunos sejam sujeitos do seu processo de aprendizagem.



Na sequência, os questionários procuraram conhecer **Com que frequência de intencionalidade há troca de ideias tendo em vista a implementação da proposta curricular e pedagógica do curso.**

A grande maioria dos professores, 57,1%, indicou que se reúne com seus colegas com a finalidade de discutir assuntos inerentes ao curso mensalmente; 28,6% dos professores permitem-se efetuar este contato semanalmente, e 14,3% afirmam que se encontram somente em reuniões pedagógicas. Nenhum professor mencionou não haver a troca de ideias.

Nóvoa (2003)²⁷ firma que ser professor implica um corpo a corpo permanente com a vida dos outros e com a nossa própria vida. Implica um esforço diário de reflexão e de partilha.

Na continuidade, a sexta questão buscou identificar **Quais as estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula.** A questão continha nove argumentos, em que os pesquisados poderiam marcar apenas duas opções.

O resultado informou que 42,9% dos professores pesquisados preferem “Aula expositiva dialogada” e 28,6% preferem “Estudo de casos” como estratégias em sala de aula; seguem-se 14,3% que preferem “Seminários”, 7,1% “Resolução de problemas” e 7,1% “Pesquisas”. As opções “Aula expositiva”, “Aula prática” e “Discussão de textos” não obtiveram registros.

Em conversas informais com os pesquisados obteve-se a indicação de que estas opções são importantes estratégias de ensino, mas como se orientou nos questionários apenas a marcação de duas alternativas estas deixaram de ser relacionadas nas respostas.

Sob este aspecto, Cordão (2002)²⁸ afirma que a revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional. O autor indica²⁹ que se exige dos trabalhadores, em doses crescentes, sempre maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas.

Ou seja, a melhoria contínua e a formação continuada da equipe docente são parcela importante no processo de educação e formação profissional.

A questão número sete foi: **Quais os recursos tecnológicos mais utilizados em sala de aula?** Cada professor pôde marcar duas alternativas, e 28,6% dos professores afirmaram utilizar apresentações multimídia. Em seguida foi indicado o uso de capítulos de livros, com 21,4%, e artigos especializados, slides e vídeos obtiveram 14,3% das respostas cada um.

O desenvolvimento de recursos próprios é utilizado por 7,1% dos pesquisados. As alternativas não indicadas são utilizadas, mas variam de intensidade de acordo com a necessidade de cada professor ou disciplina específica, seguindo o processo de ensino diário dos pesquisados.

Os autores Gonçalves, Botini, Pinheiro *et al.*, 2004,³⁰ explicam que o que garante a qualidade de trabalho em educação são características da prática pedagógica posta em ação, e não o fato de utilizar ou não suportes tecnológicos de última geração.



se exige dos trabalhadores, em doses crescentes, sempre maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas.

Neste sentido, percebe-se que os professores possuem desenvoltura para adaptar os recursos disponíveis às necessidades de sua prática pedagógica, permitindo a transmissão do conhecimento de forma agradável e de fácil assimilação.

Em seguida, a oitava questão buscou saber **Quais instrumentos de avaliação são adotados nas aulas.**

As respostas foram variadas, indicando que cada professor tem suas preferências na forma de avaliar a assimilação e a compreensão dos conhecimentos no decorrer do curso; 33,3% dos professores afirmam preferir provas práticas, 16,7% apontaram as provas escritas discursivas e o mesmo percentual prefere prova oral ou produções escritas. As opções “Provas escritas de múltipla escolha” e “Portfólio” obtiveram 5,6% das respostas cada.

Corroborando o assunto, Freire (2000)³¹ aponta que os alunos e professores devem ser respeitados pela sua autonomia, por isso uma avaliação orientada e sem o fator de obrigação dos alunos seria um bom recurso utilizado dentro da prática pedagógica, além do cuidado com o espaço físico usado.

Neste sentido, percebe-se que os professores dão oportunidade ao aluno de expressar a criatividade. Inclusive permitem ao aluno ter contato com a realidade do mercado de trabalho através de mecanismos de ensino voltados à prática profissional. Permitindo assim que o aluno efetue a aplicação dos conhecimentos e recursos assimilados na sala de aula num objeto prático.

CONSIDERAÇÕES

O trabalho caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica e de campo, desenvolvida junto aos professores da escola Senac de Concórdia, SC que executam a docência no curso Técnico em Enfermagem. Teve como objetivo principal investigar as percepções



*os professores da escola Senac
Concórdia afirmam que as
práticas utilizadas em sala de aula
encorajam os alunos a buscarem
pontos de vista diferentes sobre os
conteúdos estudados.*

ções que os professores do curso Técnico em Enfermagem da escola Senac/Concórdia têm sobre suas práticas pedagógicas.

Trata-se de uma investigação exploratória com abordagem qualitativa, realizada junto a sete professores do referido curso.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas informais e questionário específico, abordando percepções sobre o perfil profissional dos professores, e questões investigativas sobre competências a serem desenvolvidas para o desenvolvimento profissional do docente.

Através dos dados coletados verifica-se que os procedimentos mais utilizados em sala de aula pelos professores ainda são os considerados tradicionais, pois repassam o conhecimento formal e específico. As aulas expositivas dialogadas, atividades de interação entre os alunos e o estudo de capítulos de livros são considerados as metodologias mais usadas em sala para transmissão do conteúdo para os alunos. Consequentemente, as ferramentas de avaliação mais utilizadas para medir a aquisição do conhecimento pelos alunos ainda são as provas escritas discursivas.

Sob estas perspectivas, os professores da escola Senac Concórdia afirmam que as práticas utilizadas em sala de aula encorajam os alunos a buscarem pontos de vista diferentes sobre os conteúdos estudados. Isso, embora não diversifique sua metodologia, evidencia que o aluno deve buscar conhecimento também nas pesquisas extraclasse.

Neste sentido, pode-se afirmar que se o professor não faz uso desses recursos midiáticos deixa de possibilitar uma alternativa para aprimorar o conhecimento transmitido por ele. Ou seja, ao não utilizar recursos diferenciados, o professor acaba por padronizar o ensino, tornando-o estático.

A troca de ideias sobre a matriz curricular, estratégias e técnicas é um recurso pouco utilizado pelos professores para a avaliação da sua prática pedagógica, seja por falta de oportunidade ou por não exigência da escola. Isso permite comprovar que os professores não possuem o hábito de discutir o andamento e o avanço da didática usada em sala de aula.

Conclui-se que os professores, através de suas práticas, influem positivamente na formação dos futuros profissionais. Ainda, a

formação profissional não finda com a conclusão de um curso. Ou seja, os professores, como os profissionais formados por eles, necessitam atualizar seus conhecimentos de forma constante, contribuindo na ampliação de suas capacidades em sua prática.

Considerando as entrevistas e os questionários, conclui-se que um competente desempenho profissional exige domínio do seu ofício, associado à sensibilidade e à prontidão para mudanças e a uma disposição para aprender e contribuir para o seu aperfeiçoamento.

Porém, o desenvolvimento do profissional professor deve ser resultado de um processo natural, de ordem pessoal e profissional, baseando-se em suas características pessoais e preenchendo lacunas através dos estágios que a profissão proporciona, evoluindo constantemente.

Neste sentido, percebe-se que há a necessidade de o professor possuir conhecimentos amplos sobre a pedagogia e áreas do conhecimento, sendo participante ativo de sua formação continuada. Mas, especialmente, deve se especializar na área em que desenvolve aptidões, permitindo-se reconhecer nos alunos as competências que lhe proporcionarão o desenvolvimento profissional e educacional.

NOTAS

- 1 NÓVOA, Antônio. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2003.
- 2 LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73.
- 3 TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis(RJ): Vozes, 2002.
- 4 BRITO, Antonia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de C; CARVALHO, Marlene A. (Orgs.) **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 208p.
- 5 CORDÃO, Francisco Aparecido. A LDB e a nova educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 28, n.1, p. 11- 23, jan./abr., 2002. Disponível em <<http://www.senac.br/BTS/281/boltec281b.htm>>. Acesso em 01 fev. 2009.
- 6 CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 119.
- 7 MEC. **Apud SENAC**. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC-SC. **Projeto Político Pedagógico**. Versão Preliminar. Concórdia (SC), 2008b.
- 8 CORDÃO, Francisco Aparecido. (2002) **op. cit.**
- 9 OLIVEIRA JUNIOR, Waldemar. A formação do professor para a Educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções. **Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI-SP**. v. 2, n.3. 2008. Escola SENAI Antonio Souza Noschese. Disponível em <<http://revistaeletronica.sp.senai.br>>. Acesso em 30 set. 2008. p. 8.
- 10 MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília: MEC, SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008.

- ¹¹ CORDÃO, Francisco Aparecido. (2002) **op. cit.**
- ¹² PAIVA (1997) **Apud** GONÇALVES, Maria Helena Barreto; BOTINI, Joana; PINHEIRO, Beatriz, Arruda de Araújo, *et al.* Referenciais para a educação profissional do SENAC. Rio de Janeiro: SENAC/DFP/DI, 2004.
- ¹³ CORDÃO, Francisco Aparecido. (2002) **op. cit.**
- ¹⁴ SENAC. DR SC. **Procedimentos para o desenvolvimento da atividade docente.** 2. ed. Florianópolis: Senac-SC, 2008a.
- ¹⁵ **Id. ibid.**
- ¹⁶ **Id. ibid.**
- ¹⁷ SENAC, DR. SC. **Plano de Curso da Habilitação profissional de Técnico em Enfermagem.** Florianópolis, [s.: d.] Área de Saúde. 2
- ¹⁸ **Id. ibid.**
- ¹⁹ SENAC. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. **Unidade SENAC/SC Concórdia.** Disponível em <<http://www.sc.senac.br/>>. Acesso em 02 Set. 2010.
- ²⁰ BRITO, Antonia Edna. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de C; CARVALHO, Marlene A. (Orgs.) **Formação de professores e práticas docentes:** olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 208p.
- ²¹ LIBÂNEO, José Carlos. (2002) **op. cit.**, p. 73.
- ²² CONTRERAS, José. (2002) **op. cit.**
- ²³ CORDÃO, Francisco Aparecido. (2002) **op. cit.**
- ²⁴ MACHADO, Lucília Regina de Souza. (2008) **op. cit.**
- ²⁵ CONTRERAS, José. (2002) **op. cit.**
- ²⁶ MACHADO, Lucília Regina de Souza. (2008) **op. cit.**
- ²⁷ NÓVOA, Antônio. (2003.) **op. cit.**
- ²⁸ CORDÃO, Francisco Aparecido. (2002) **op. cit.**
- ²⁹ **Id. ibid.**
- ³⁰ GONÇALVES, Maria Helena Barreto; BOTINI, Joana; PINHEIRO, Beatriz, Arruda de Araújo, *et al.* **Referenciais para a educação profissional do SENAC.** Rio de Janeiro: SENAC/DFP/DI, 2004.
- ³¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2000.

ABSTRACT

Valdete Jane Cordeiro. Pedagogic practice in the teaching-learning process: a case study in the vocational school Senac/Concórdia in Santa Catarina state.

This study researches the perceptions of vocational education teachers in pedagogic practice, focusing on the technical nursing course of Senac/Concórdia, in Santa Catarina state. Pedagogic practice is an opportunity for improvement. Data collected through a questionnaire dealt with the professional profile, competences required for teacher development, and opinions on continuing education and teaching needs for vocational education. Results suggest that pedagogic practices have a technical foundation, supported by the development of individual vocational competences. It concludes that teachers, as well as their vocational students, need constant updating of their knowledge to contribute to their practice with expanded capacities.

Keywords: Vocational education; Pedagogic practice; Teacher's perception; Senac; Santa Catarina.

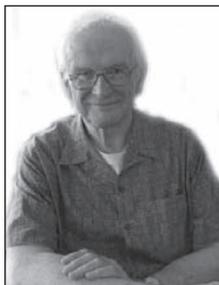
RESUMEN

Valdete Jane Cordeiro. La práctica pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje: un estudio de caso en la escuela profesionalizante Senac/Concórdia, SC.

Este estudio se refiere a la investigación relacionada con lo que los docentes de capacitación profesional perciben en la práctica pedagógica, dando énfasis al curso técnico de enfermería del Senac/Concórdia del estado de Santa Catarina. La práctica pedagógica constituye una oportunidad de perfeccionamiento. Los datos recogidos a través de un cuestionario abordan el perfil profesional, las competencias requeridas para el desarrollo docente, las opiniones sobre educación continua y las necesidades docentes en la educación de capacitación profesional. Los resultados sugieren que las prácticas pedagógicas utilizadas tienen un fundamento técnico que a su vez se apoya en el desarrollo de competencias profesionales individuales. Se concluye que tanto los profesores como profesionales formados por ellos necesitan actualizar sus conocimientos de manera constante para contribuir a su práctica con la ampliación de sus capacidades.

Palabras clave: Educación profesional; Práctica pedagógica; Percepción de lo docente; Senac; Santa Catarina.

INTERNET E EDUCAÇÃO: NO CONTROLE DO SEU PRÓPRIO APRENDIZADO.



Crawford Kilian

Mestre pela Simon Fraser University, do Canadá. Bacharel pela Columbia University, dos EUA. Autor de mais de 20 obras ficcionais e não ficcionais, além de diversos artigos publicados sobre educação e comunicação interativa. Como educador, atuou em diferentes instituições de ensino canadenses, como: Douglas College, Capilano College e Vancouver Community College. Desenvolveu e ministrou cursos online e presenciais sobre redação e literatura, dos quais se destacam os cursos de redação para a Web, Redação Técnica, Marketing Comercial, além de cursos para programas de formação profissional.
E-mail: crof@shaw.ca

Ana Laura – Nosso objeto de discussão aqui são os caminhos e descaminhos da educação para os media, ou seja, o uso eficaz das tecnologias e meios digitais para a construção do conhecimento e para a aprendizagem. Que análise o Sr. faz das ferramentas midiáticas do ponto de vista do acesso, da qualidade e da natureza dos conteúdos hoje disponibilizados para educação de crianças e jovens?

Estudioso da sociedade da informação, o norte-americano naturalizado canadense Crawford Kilian sagrou-se o grande nome do webwriting (redação para Web) no mundo. Kilian tem ainda se dividido entre a publicação de uma vasta gama de obras literárias e o papel de educador, com um grande interesse pelo estudo do uso dos computadores na educação e da produção online do que chama de “comunicação verdadeiramente interativa”.

Nesta entrevista à jornalista e pesquisadora da Universidade do Minho (Portugal) Ana Laura da Rocha Moreira, Crawford Kilian discute os caminhos e descaminhos do uso das mídias digitais na educação e pela Internet. O escritor aborda desde as formas de estimular o gosto pela leitura entre jovens ao desafio de elaborar livros (eletrônicos ou não) cada vez mais atraentes. Destaca o papel do educador no despertar do pensamento crítico e criativo dos jovens no contato com o mundo Web e, principalmente, ressalta as potencialidades da educação a distância, em especial, no estímulo ao espírito colaborativo e à cultura participativa entre as novas gerações. Para Crawford Kilian, os sonhos de “um computador para cada aluno” e do “educador com o completo controle do processo de aprendizagem” são coisas do passado. Hoje os alunos estão com o leme e são eles que controlam seu próprio aprendizado, e é isso que ele tenta mostrar ao descrever, nesta entrevista, exemplos e experiências práticas de educação mediada por computadores em curso no mundo.

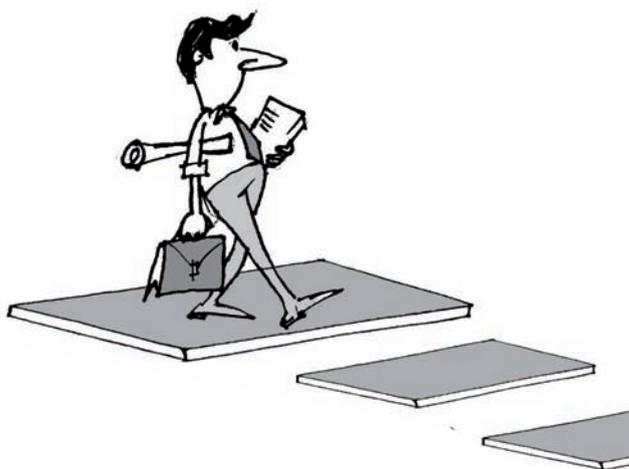


Ana Laura da Rocha Moreira

Bacharel em Comunicação Social pela UniverCidade (Brasil), Professora de Tecnologias da Informação e Comunicação no Colégio Lusó Internacional do Porto (Portugal). Mestranda pelo Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, em Braga, onde desenvolve estudos sobre a literacia¹ digital, seus riscos e suas oportunidades para a construção da cultura participativa entre jovens.
E-mail: alaururocha@yaboo.com

Crawford Kilian – O problema é que os nossos alunos estão sempre à nossa frente. Quando começamos a utilizar blogs nas aulas, eles já estão usando o Facebook ou o Twitter. Quando os conseguimos alcançar, eles já passaram adiante. Porém, ao falarmos de ferramentas midiáticas cada passo à frente é também um passo atrás. Um manual escolar possui mais informação do que um *website*. Um *website* possui mais informação do que um *post* num *blog*. Um *post* num *blog* possui mais informação do que uma página do Facebook ou um *tweet*. Essa fragmentação de informação força os alunos a recriarem a ideia geral de pequenos fragmentos de informação. Eles nem sempre entendem que a ideia geral realmente existe. Eles aceitam “factoides” em vez de montá-los numa estrutura maior, como faz um livro.

¹ A expressão **Literacia** diz respeito à destreza no emprego de determinada língua ou linguagem. A definição de “literacia mediática em ambiente digital” ou simplesmente “literacia digital” surgiu na ‘National Leadership Conference of Media Literacy’ (Anferbeide, 1993) e refere-se à “capacidade de aceder, analisar, avaliar e comunicar mensagens numa variedade de formatos”, onde se destaca o protagonismo do usuário na construção do seu aprendizado e do conhecimento.



Ana Laura – *Então o que poderia ser feito para que possamos oferecer aos alunos essa ideia geral em ambiente online?*

Crawford Kilian – Uma possibilidade é fazer um jogo do tipo “Caça ao Tesouro”: mande os alunos pesquisarem na web uma lista de fatos ou pessoas ou *websites*. A lista pode parecer aleatória, mas tudo o que estiver na lista vai ter algo relacionado com todo o resto. Quando eles retornarem com a informação referente aos itens de cada lista, eles poderão relacionar os itens e falar sobre como eles se encaixam numa estrutura de ideias mais ampla.

Ana Laura – *No cerne da literacia digital está a destreza, o domínio da linguagem. Indicadores internacionais da qualidade da educação revelam uma crescente deficiência dos jovens na comunicação escrita. Pode-se atribuir à Internet e à linguagem cifrada usadas pelas novas gerações em chats, e-mails etc. a má qualidade da comunicação escrita entre jovens? Por quê?*

Crawford Kilian – Todo *meio* tem a sua tecnologia própria, que requer habilidades específicas. Há sessenta anos atrás tive de aprender caligrafia e ser capaz de produzir uma escrita legível com uma caneta ou lápis. Hoje em dia verifico que existem alunos que não conseguem sequer segurar um lápis corretamente. Por que deveriam, quando eles habitualmente se comunicam pelo teclado? Eles conseguem digitar 144 caracteres num *tweet* ou enviar um torpedo pelo celular aos amigos, mas escrever um longo e bom texto é muito difícil. Isso porque escrevemos por imitação daquilo que lemos. Se estamos habituados a ler passagens muito curtas, não é fácil escrever passagens mais longas.

Ler um texto numa tela de computador também é mais difícil do que numa página impressa. Porém, esse tipo de leitura pode ser facilitado se for devidamente exposto: divida um parágrafo longo em dois ou três parágrafos mais curtos; decomponha uma frase longa em duas ou três frases curtas; coloque uma linha em branco entre os parágrafos, e acrescente alguns subtítulos para ajudar os alunos a seguir o argumento. Dessa forma, eles vão começar a entender o texto.

Ana Laura – *Cada vez mais as novas gerações se afastam da leitura de textos mais densos e das obras literárias. Como resgatar o gosto pela*

*leitura entre jovens e adultos? Os *kindle* e os *e-books* podem ajudar nessa recuperação do domínio da linguagem e do gosto pelo texto ficcional?*

Crawford Kilian – Eu tenho a esperança de que os leitores de *e-books* resgatem o interesse pela leitura, mas talvez também estejamos precisando de livros com melhor *design*. Alguns leitores das novas gerações gostam de sentir o papel sob os dedos e o cheiro da tinta. Esses são estímulos, assim como as imagens, vídeos e sons que encontramos em muitas páginas *web*. Um livro com boas ilustrações, impresso num bom papel, poderia atrair leitores tão-somente por essas razões.

Entretanto, consigo imaginar recompensas sensoriais similares na leitura de um *e-book*. O escritor americano de ficção científica Ray Bradbury já havia pensado nisso quando, em 1950, escreveu as *Crônicas de Marte*. Ele descreve um marciano, com olhos dourados, acariciando com os dedos as páginas de um livro. O livro respondeu com a reprodução de uma música.

Ana Laura – *O Projeto Elit², que estudou o nível de literacia informacional entre estudantes universitários na Europa, chegou à conclusão que em alguns países (Portugal, por exemplo) o nível de escrita criativa é baixo e que os alunos cada vez mais fazem o uso do “Copy & Paste”, ou seja, copiam e colam informação de sites como o Wikipédia. O que poderia ser feito para fomentar a escrita e evitar o plágio?*

Crawford Kilian – Este é um grande problema na América do Norte, sobre o qual escrevi recentemente (<http://theyee.ca/Life/2010/08/09/PlagiarismForBeginners/>). Assim que eu comecei a lecionar nessa área, no início dos anos 90, eu vi o plágio. Um aluno tinha acabado um trabalho e passou-o aos seus colegas de turma. Eles “pegaram o trabalho emprestado” da mesma maneira que eu ou você pegaríamos uma caneta ou um *clip*. Mas os meios online incentivam esse tipo de empréstimo como “reciclagem” ou “amostragem” ou “misturas”, ou seja, as pessoas se apropriam da informação de outras pessoas, e daí constroem a sua própria informação. Isso é muito parecido com a resposta a uma grande obra literária, como o *Senhor dos Anéis*, de Tolkien. Assim que eu li o livro, em 1956, eu escrevi uma história exatamente como essa! E assim fizeram milhares de outras pessoas. Algumas delas publicaram as suas próprias histórias fantásticas sobre duendes, criaturas estranhas e feiticeiros. Outros criaram jogos como o “*Dungeons & Dragons*”³.

Teremos de ensinar aos nossos alunos a teoria que está por trás da ficção fantástica e incentivá-los a criar as suas próprias fantasias. Tomando como exemplo um caso da literatura em português, imagine se pedíssemos aos alunos, brasileiros ou portugueses, para escreverem histórias ambientadas no mundo de José Saramago no seu “Ensaio sobre a Cegueira”? Ou em outros mundos baseados numa mudança dos nossos sentidos?

² *Elit.pt* (2010). “A Literacia Informacional no Espaço Europeu do Ensino Superior: Estudo da Situação das Competências da Informação em Portugal”. Disponível em www.elit.pt [Acesso em 17 de fevereiro de 2010].

³ O jogo *Dungeons & Dragons* é um RPG (jogo de interpretação de personagens) de fantasia medieval desenvolvido originalmente por Gary Gygax e Dave Arneson, e lançado no Brasil pela Grom.

Eu adoraria perguntar a uma turma: “Imaginem uma doença que dá a todos visão de raio X: as pessoas são capazes de olhar através dos corpos de outras pessoas e verem um câncer crescendo ou a tuberculose se espalhando. Escrevam uma estória sobre uma adolescente que vê que o seu namorado tem um tumor cerebral.” Ou: “escrevam uma estória sobre um crime, testemunhado por um grupo de jovens que descrevem o crime para os seus amigos enviando torpedos”. Será que também vão enviar torpedos para a polícia? Ou será esse um crime que ficará pelo mundo online?

Ana Laura – *O universo da WEB tem sido apresentado por diferentes pensadores como espaços de conhecimentos “emergentes, abertos, contínuos e não lineares”. Todavia, vemos toda sorte de conteúdos hoje na Internet, nem sempre confiáveis, nem sempre engajados numa filosofia de tolerância e respeito à diversidade. Também a democratização de seu acesso à Internet é bastante questionável em muitos países, entre eles o Brasil. Mesmo assim, pode-se acreditar numa educação crítica, capaz de preparar indivíduos colaborativos e participativos, quando apoiada em ferramentas midiáticas ainda hoje excludentes?*

Crawford Kilian – Na União Soviética todos estavam expostos à propaganda, mas ninguém lhe dava valor. No Ocidente todos estão expostos à propaganda, mas a diferença é que nós prestamos atenção. Depois ficamos preocupados, ou porque cheiramos mal, ou estamos gordos demais ou não nos vestimos no estilo correto. Aqueles que absorvem esse tipo de propaganda podem achar que as mensagens veiculadas não são para ajudá-los, mas para controlá-los. Talvez lhes faltem competências críticas para questionar aquilo que lhes é dito. Cabe aos professores ensinar tais competências. Os professores deveriam mostrar aos alunos como e por que a *media* pode ser enganosa (os professores deveriam incentivar os alunos a praticar o pensamento crítico também em relação aos próprios professores!). Os professores deveriam dar aos seus alunos oportunidades para fazerem a sua pesquisa online sobre esses

Os professores deveriam mostrar aos alunos como e por que a media pode ser enganosa (os professores deveriam incentivar os alunos a praticar o pensamento crítico também em relação aos próprios professores!).

e outros temas, defendendo os seus pontos de vista. Isso seria o início de um verdadeiro debate.

Ana Laura – *O Sr. fala sobre a função dos professores na educação para os media. Mas qual seria a participação dos pais nessa questão? Também eles não desempenham um papel importante na orientação dos seus filhos com relação à Internet?*

Crawford Kilian – É verdade, especialmente na escola primária. Mas conforme eles passam para os níveis secundário e pós-secundário eles se tornam mais críticos e céticos com respeito aos valores que os pais (e também professores!) tentam transmitir. Isso é um processo natural. Pais e professores sensatos querem, por bons motivos, que os seus filhos questionem esses valores, sem sentir que eles apenas querem tornar-se “independentes”. É claro que os educadores têm outro problema, pois muitos pais não são pensadores críticos e não desejam que os seus filhos questionem as crenças e valores nos quais eles acreditam. Talvez os educadores não possam fazer muito com relação aos pais, mas podem, no mínimo, assinalar que os alunos irão lidar com diferentes pontos de vista durante o curso das suas vidas e que precisam desenvolver o seu senso crítico para serem capazes de fazer julgamentos cuidadosos e razoáveis.

Ana Laura – *Voltando à literacia digital, como poderíamos estimular a colaboração, a participação social e a cidadania utilizando as tecnologias de informação e comunicação?*

Crawford Kilian – Deveríamos identificar quais são os interesses e as ansiedades dos nossos alunos. Depois deveríamos ajudá-los a encontrarem “comunidades de interesse” online, onde eles pudessem partilhar esses interesses e ansiedades com outras pessoas. Como os alunos aprendem mais uns com os outros e com os especialistas nessas comunidades, eles vão ganhar confiança e dominar as capacidades de argumentação racional e persuasiva.

Ana Laura – *Mas do ponto de vista educacional, conseguirá a escola transpor essa experiência das comunidades online para o convívio social efetivo, mudando comportamentos dos jovens e suas práticas de cidadania?*

Crawford Kilian – Nós já temos o exemplo dos “flash mobs”, quando centenas ou milhares de pessoas se juntam em um só lugar após se organizarem online. Também podemos observar o impacto das páginas do Facebook que são criadas para obter apoio para uma causa ou pessoa. Os educadores poderiam explorar a criação de *blogs* de alunos, promovida pelas escolas, a fim de fomentar alguma questão local ou regional, como, por exemplo, hábitos alimentares mais saudáveis ou para relatar notícias atuais na perspectiva dos estudantes. Imagine um *blog* feito por um estudante sobre o resgate dos mineiros chilenos, incluindo *clips* tirados de *sites* de meios de comunicação do mundo inteiro, ou então sobre a história da sua região. Efetivamente, o que se trata aqui é mudar o perfil de consumidores de informação para editores de informação.

Ana Laura – *Muitas escolas estão bloqueando o acesso dos alunos às redes sociais. O Sr. concorda com isso?*

Crawford Kilian – Ainda não tenho uma opinião definida sobre esse assunto. Na sala de aula, o acesso dos alunos às redes sociais pode ser um motivo de distração para todos. (Admiro a solução encontrada por uma escola da British Columbia⁴: a colocação de grandes espelhos na parede posterior da sala de computadores auxilia o instrutor a ver o que os alunos realmente estão fazendo na Internet. Mas como também tenho podido observar, as regras de execução contra o acesso são igualmente perturbadoras. Provavelmente a melhor solução é pedir aos alunos para assinar um contrato com a escola, prometendo usar o acesso online somente nos termos estabelecidos pelos instrutores.

Ana Laura – *É possível ou mesmo recomendável utilizar os mecanismos das redes de relacionamento em novas práticas de ensino-aprendizagem online? Poderia exemplificar por quê?*

Crawford Kilian – É certamente aconselhável a utilização de redes sociais, e talvez seja inevitável. Afinal, a escola também é uma rede social! A utilização de laptops e telefones inteligentes é uma oportunidade, assim como pode ser um problema. Eu tenho encontrado algum sucesso no que eu chamo de “swarm learning” (em português: “aprendizagem em exame”), na qual os alunos trabalham em grupos ligados à Internet para encontrar respostas para desafios lançados por mim. O objetivo não é testar aquilo que eles memorizaram, mas se souberam interpretar a questão e encontrar a resposta. Eles entram online de qualquer maneira para buscar informações. Nós simplesmente precisamos lhes dar algo útil para pesquisar, não uma futilidade qualquer. Também constatei que as competências de pesquisa online dos alunos são muito mais fracas do que eles pensam. Eles ouvem atentamente quando o instrutor lhes mostra como melhorar suas habilidades com pesquisas avançadas do Google, por exemplo.

Ana Laura – *Uma pesquisa recente feita por uma empresa multinacional revelou que a produção diminuiu bastante devido ao tempo que os trabalhadores passam nas redes sociais e em serviços de mensagens instantâneas. O Sr. é da opinião de que o acesso às redes sociais deveria ser bloqueado nos locais de trabalho? Como se poderia alcançar um equilíbrio?*

Crawford Kilian – A natureza viciante das redes sociais e dos serviços de mensagens é bem conhecida. Mas é difícil proibir o seu uso, porque os trabalhadores podem sentir que estão sendo controlados no trabalho. Talvez os empregadores pudessem estabelecer “intervalos online”, como fazem com as pausas para café ou para fumar: Nos dez últimos minutos de cada hora os trabalhadores poderiam utilizar a Internet e, em seguida, retomar as suas tarefas regulares durante os próximos cinquenta minutos.



Ana Laura – *Qual o impacto que a educação a distância está tendo no campo de trabalho?*

Crawford Kilian – O que está tendo um grande impacto no Canadá é o surgimento de cursos e programas para os trabalhadores em tempo integral. Eles não podem se dar ao luxo de gastar tempo e dinheiro com os cursos regulares, mas estão ansiosos por participar de cursos intensivos de fins de semana. De sexta-feira à noite até domingo à tarde estão numa sala de aula com um ou mais professores. Depois eles têm até seis semanas para fazerem os trabalhos de casa antes de voltarem para um outro fim de semana. Nesse ínterim eles podem trocar e-mails ou conversas telefônicas online com os professores e colegas.

Um colega meu da *British Columbia* foi pioneiro nessa forma de ensino no campo de educação para o turismo. Ele promoveu ainda este tipo de curso para estudantes de *Newfoundland*⁵, no outro lado do Canadá: ele voa por todo o país para atender os alunos, em seguida volta para casa e interage com eles por e-mail até sua próxima visita.

Vemos também uma maior utilização de cursos online para melhoria das qualificações das pessoas que vivem em áreas remotas. Temos uma organização, a BCcampus (<http://www.bccampus.ca/>), que funciona como uma câmara de compensação para todos os cursos online da *British Columbia*. Assim, por exemplo, um assistente jurídico, que vive no norte da província, pode se inscrever num curso online baseado em uma faculdade ou Universidade em Vancouver. O curso é susceptível de ter estudantes de toda a *British Columbia*, porém se uma escola local tentasse oferecer esse mesmo curso em sala de aula regular não teria alunos suficientes para permitir sua realização.

Ana Laura – *Parece que as escolas e os pais estão mais preocupados em educar as crianças contra os riscos que podem encontrar ao utilizar a Internet do que mostrar-lhes todas as oportunidades que a Internet pode trazer. O medo que os pais sentem de que os seus filhos tenham uma má experiência online precede as vantagens que possam vivenciar nesse tipo de educação. Por outro lado, existe a crença de que os mais jovens são nativos*

⁴ Colúmbia Britânica, uma das dez províncias do Canadá, localizada na parte ocidental do país.

⁵ Newfoundland (Terra Nova) é uma província canadense localizada na parte oriental do país.

O papel do professor é o de mostrar ao aluno como a pesquisa por informação verdadeira pode ser tão emocionante quanto a busca de emoções fáceis, seja na escola, no trabalho ou na pesquisa por tema de interesse pessoal. Se o aluno aprende a aplicar o pensamento crítico em todas as fontes de informação online, em breve os sites abusivos vão parecer ruins por comparação.

digitais e que não precisam de orientação, pois acabarão por aprender por conta própria. Qual a sua opinião sobre o assunto?

Crawford Kilian – A minha experiência diz que os alunos ensinam uns aos outros para encontrar e utilizar apenas um punhado de recursos online, mas eles raramente exploram para além desses recursos. Mas esse também é um meio onde se encontram informações que podem ser viciantes: *websites* com linguagem ofensiva, pornografia ou temas “tabu”. Portanto, se os alunos ficam viciados nesse tipo de informação será difícil para eles fazerem uma utilização mais madura da Internet. O papel do professor é o de mostrar ao aluno como a pesquisa por informação verdadeira pode ser tão emocionante quanto a busca de emoções fáceis, seja na escola, no trabalho ou na pesquisa por tema de interesse pessoal. Se o aluno aprende a aplicar o pensamento crítico em todas as fontes de informação online, em breve os sites abusivos vão parecer ruins por comparação.

Ana Laura – *Concorda que, além de democratizar o acesso à Internet, o uso da Internet também deveria ser democratizado?*

Crawford Kilian – Nos anos 90 estávamos ansiosos por poder usar computadores nas aulas, mas ao mesmo tempo hesitantes porque muitos ainda não tinham acesso a eles, fosse em casa, na escola ou em instituições públicas, como bibliotecas. Essa situação sofreu uma grande alteração, porém ainda vemos alu-

nos que utilizam a *media* online somente como consumidores. O uso democrático da internet implica a produção de conteúdo por todos, mas ainda observamos uma produção relativamente pequena pelos grupos de baixa renda e outros grupos menos favorecidos. Eu tenho fé que essa situação vá mudar; essas pessoas têm muito a nos ensinar e nós temos muito para ensinar uns aos outros.

Ana Laura – *Como poderíamos incentivar a produção de conteúdos online? Estaria esse incentivo somente sob a responsabilidade das escolas?*

Crawford Kilian – A escola certamente pode patrocinar a produção e a publicação online dos seus alunos. Por exemplo, um blog de notícias, escrito pelos alunos, sobre o desempenho da equipe de futebol da escola. O próprio *website* escolar poderia ter *links* para os *websites* dos alunos, e é óbvio que os professores teriam de orientá-los a fim de assegurar que o material editado fosse construtivo e bem escrito, sem ser de caráter abusivo. O mesmo poderia ser feito por outras organizações: igrejas, clubes, grupos profissionais. Porém, as escolas são mais suscetíveis de terem os melhores recursos para o apoio e a orientação dos alunos.

Ana Laura – *Qual a sua opinião sobre o futuro da educação online no mundo?*

Crawford Kilian – A educação online irá tornar-se um aspecto importante em todos os programas educativos, especialmente para estudantes que trabalham ou que vivem em regiões remotas. Contudo, tanto os alunos quanto os professores irão sempre dar preferência ao forte componente “face a face”.

Ana Laura – *Quer dizer que a educação semipresencial será um instrumento eficaz para democratizar o acesso à educação, mantendo o contato tradicional professor-aluno?*

Crawford Kilian – Sim. No Canadá, chamamos de “Educação Distribuída”, e está se tornando um dos principais componentes de muitas escolas e currículos do ensino pós-secundário. Neste componente os alunos têm contato F2F (*Face to Face*), mas irão passar a maior parte do tempo fazendo as suas leituras e pesquisas online, incluindo a interação com o instrutor e com os seus pares. Por exemplo, atribuí aos meus alunos um trabalho para ser feito em grupo no qual eles deveriam desenvolver um plano para a execução de uma tarefa mais elaborada. Solicitei que eles me entregassem as impressões dos e-mails trocados em grupo. Como eu tinha dado uma aula sobre como escrever um e-mail de forma eficaz, pude verificar, por essa troca de e-mails, o quanto eles tinham absorvido dessa aula.

Ana Laura – *Por outro lado, dependendo do modelo pedagógico adotado, a educação online não poderá causar a individualização do processo ensino-aprendizagem? Não se distancia das trocas possíveis e necessárias entre alunos e grupos, trocas essas que desenvolvem o espírito colaborativo e a cultura participativa? A colaboração online será suficiente?*

Crawford Kilian – Certamente que nos veremos diante de um ensino-aprendizagem mais individualizado, mas que provavelmente será feito mais na base do voluntariado. Costumo aconselhar aspirantes a escritores que me solicitam ajuda por e-mail. Porém eu me sentiria mal em lhes cobrar por esse tipo de conselho, e poucas escolas podem incluir tal interação em um curso, pois seria demasiado demorado e dispendioso. Eu tenho o luxo de ser aposentado, portanto eu posso fazer como quiser!

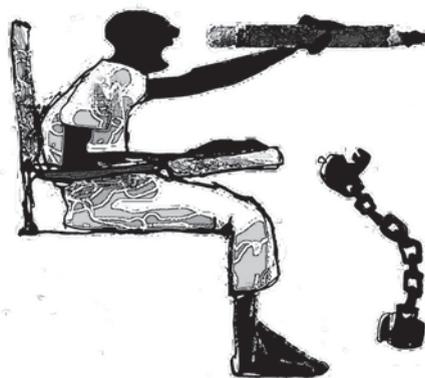
Ana Laura – *Quais os desafios do educador neste século em face da evolução das TICs e da expansão da educação online?*

Crawford Kilian – O meio online pode estimular alunos “auto-propulsionados”, os quais escolhem as suas próprias agendas. Mas também pode atrair “consumidores passivos”, que só procuram sensações/estímulos. Posso até imaginar que uma nova tecnologia

qualquer as tornem tão atrativas e poderosas que teremos que desencorajar o uso da Internet nas escolas. Todavia, as novas tecnologias poderiam incrementar a componente F2F de ensino, tornando assim a educação online muito mais eficaz.

Um outro fator a ser considerado é a possibilidade do “comércio livre” em educação. Suponha que os estudantes brasileiros preferissem fazer um curso online do Canadá, no qual obteriam um certificado canadense. As autoridades brasileiras poderiam não gostar e ficar relutantes em deixar o mercado educativo lhes escapar. Mas isto é apenas um palpite. Quando eu era um jovem professor, em 1970, sonhava com uma sala de aula onde cada aluno estaria sentado em frente a uma tela de computador. E cada tela de computador mostraria aquilo que eu queria que eles vissem. Eu queria o *controle*. Mas quando os computadores chegaram, os alunos tomaram o controle.

Veremos mais surpresas no futuro.



RESENHA DE LIVROS SOBRE A ESCOLA DE BARBIANA

HOFFMAN, Marvin. **You won't remember me: the schoolboys of Barbiana speak to today.** New York: Teachers College Press, 2007. 105 p.

MARTÍ, Miguel. **El maestro de Barbiana.** Barcelona: Ed. Nova Terra, 1977. 141 p.

CARTA a uma professora: pelos rapazes da escola de Barbiana. São Paulo: Centauro, 1994. 123 p.

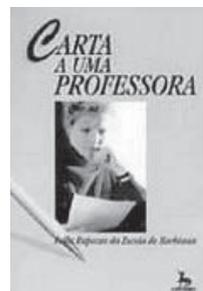
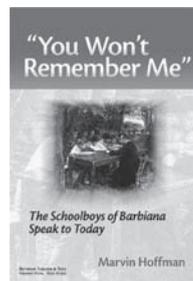
Os editores da série *Between Teachers and Text*, da qual faz parte a obra *You Won't Remember Me*, sugeriram a produção de livros que registrassem um diálogo entre grandes educadores do passado e experiências educacionais dos dias de hoje. Sugeriram ainda que os livros não fossem apenas registros de técnicas e métodos, mas uma reflexão sobre o lugar da educação na construção de um mundo novo e melhor. Por essa razão, os autores convidados deveriam ser pessoas engajadas em projetos educacionais comprometidos com uma política de cunho libertador.

Para escrever uma obra que fizesse ponte entre a Escola de Barbiana – a experiência radical de ensino criada por Don Lorenzo Milani – e projetos educacionais contemporâneos, o autor escolhido foi Mervin Hoffman. A atuação de Hoffman, iniciada na segunda metade da década de 1960, sempre esteve vinculada a lutas pelos direitos civis e pela paz. Além disso, o autor sempre atuou em projetos educacionais voltados para as camadas mais pobres da população.

O livro de Hoffman, assim como as demais obras da série *Between Teachers and Text*, tem duas partes. Na primeira o autor reflete sobre sua prática e a relaciona com as idéias do educador escolhido. Na segunda o autor apresenta um texto significativo da proposta pedagógica com a qual dialoga. Em *You Won't Remember Me*, Hoffman resolveu republicar a tradução inglesa de *Carta a Uma Professora*, livro escrito por oito alunos adolescentes da Escola de Barbiana. Mas a republicação não é integral. O material editado por Hoffman não inclui trechos pontuais que fazem sentido apenas para os conhecedores da estrutura de ensino da Itália nos anos de 1950. Também não foram republicados os dados estatísticos utilizados pelos rapazes de Barbiana em seu livro original.

Milani desenvolveu uma abordagem exigente e criteriosa para que seus alunos escrevessem obras coletivas. O resultado é um texto limpo e enxuto, sem palavras desnecessárias, sem terminologias eruditas. O resultado é um escrito bastante diferente daquele obtido de acordo com os cânones acadêmicos. Hoffman decidiu escrever seu livro da mesma forma. Além da clareza e da economia verbal, a obra em foco é um testemunho apaixonado de entendimento sobre como deve ser o mundo da educação.

A Escola de Barbiana foi criada para receber os fracassados do sistema educacional italiano. Don Lorenzo Milani entendia que o fracasso era produto do sistema, não da incapacidade dos alunos pobres – quase todos eles filhos de camponeses. Os oito



autores de *Carta a Uma Professora* são adolescentes que fracassaram miseravelmente nas escolas públicas de sua época. Escrevem para uma professora fictícia, personagem que representa a maioria dos mestres e o sistema de ensino que reprovava os filhos de operários e camponeses. Na *Carta*, os alunos de Milani apontam os erros cometidos pelos educadores e sugerem caminhos onde não há qualquer chance de fracasso.

Don Lorenzo Milani afirmava que aos pobres faltava domínio de linguagem que os tornasse autônomos e livres. Essa convicção está na base dos cuidados conferidos à escrita e à leitura em Barbiana. Tudo era feito para que os alunos se tornassem senhores de sua própria palavra.

Como nota Hoffman, a proposta educacional de Barbiana é marcada pelo compromisso social. Os rapazes de Barbiana explicam isso em seu grande livro. Eles dizem que sua escola é uma “Escola do Serviço Social”, concepção que se opõe à “Escola do Ego”, modelo que caracteriza a educação que se fazia na rede pública da Itália dos anos cinquenta.

Depois de apresentar a Escola de Barbiana e seus alunos, Hoffman introduz Don Lorenzo Milani. Nota que esse grande educador, assim como todos os homens e mulheres de convicções profundas, tinha personalidade forte. Milani, filho de um comerciante abastado, cresceu num meio laico e liberal. Aos vinte anos, converteu-se repentinamente à fé católica e ingressou num seminário para se preparar para o sacerdócio.

Hoffman prefere destacar a atuação de Milani num caso com desdobramentos éticos e políticos. Em 1965, um grupo de capelães militares publicou declaração condenando o movimento de “objeção de consciência” de jovens que se recusavam a fazer o serviço militar. O criador da escola de Barbiana resolveu escrever uma carta aberta aos capelães mostrando que a obediência cega a ordens militares em ações violentas contra trabalhadores inocentes era uma ofensa à crença cristã. Além, disso, ressaltou que a idéia da Mãe Pátria pela qual os soldados deveriam oferecer suas vidas subordinava valores humanos a um ídolo. A resposta de Milani foi sintetizada numa frase: a obediência não é mais uma virtude. Para o pároco de Barbiana importavam mais princípios éticos que a adesão a duvidosos valores que justificavam atos de guerra que acabavam sacrificando inocentes.

Em sua carta aberta aos capelães, Milani propõe ideais de solidariedade humana. Critica as fronteiras nacionais. Mostra que

o maior inimigo é a opressão, não importando onde esta ocorre. Tal visão universalista já se refletia na Escola de Barbiana. Os alunos desenvolvem desde o início uma concepção de camaradagem com seus iguais de qualquer parte do planeta.

O ideal educacional de Don Lorenzo Milani é expresso numa declaração dos autores de *Carta a Uma Professora*:

Nós estamos em busca de um objetivo. Precisa ser um objetivo honesto. Um grande objetivo. O que se quer do aluno é que ele não seja nada menos que um ser humano. (p. 14)

Ao comentar o exigente objetivo educacional milaniano, Hoffman observa:

Esse é um empreendimento bastante diferente daquele que visa à produção de contadores capazes ou licenciados competentes. E certamente é um ideal muito diferente dos padrões míopes pelos quais somos solicitados a medir o sucesso da educação nos dias de hoje. (p. 15)

É interessante notar que a referência de Hoffman a padrões corresponde ao que designamos no Brasil como parâmetros curriculares. A fórmula aparentemente simples de Milani, *o objetivo é nada menos que um ser humano*, sugere reconsiderar o discurso atual que fixa padrões orientados por uma educação voltada para a eficiência.

Hoffman, ativista dos direitos humanos nos Estados Unidos, faz um levantamento de propostas educacionais dos anos sessenta. Observa que os jovens educadores radicais e críticos de então estavam comprometidos com uma educação libertária. Observa, também, que os ideais libertários foram perdendo terreno nas duas últimas décadas e alimenta a esperança de que estejam voltando em algumas das iniciativas dos dias de hoje. Conclui que a experiência da Escola de Barbiana pode nos ajudar na direção de uma educação que supere a simples eficiência e recupere objetivos genuinamente humanistas.

Ao examinar sua própria experiência na educação de jovens negros no Mississippi, Hoffman diz que fazia um trabalho tradicional. Todo o esforço era dedicado a iniciativas que oferecessem oportunidades para que uma camada da população, discriminada e perseguida, pudesse concluir um curso superior. Mas, a substância da educação não sofria mudanças significativas. O instituto de ensino superior que facilitava a formação universitária de jovens negros era uma escola tradicional. Ao descobrir a obra de Don Lorenzo Milani, Hoffman relata que entendeu que não bastava uma ação que permitisse acesso a mais educação. A situação de pobreza e discriminação racial precisava ser considerada no interior da formação dos jovens com a correspondente mudança nas práticas educacionais cotidianas.

Don Milani era um padre católico. Extremamente fiel à Igreja. Mas, desde o início de sua carreira de educador considerou que as distinções de classe social desempenhavam papel fundamental na vida e na educação. Ele não se inspira no marxismo para isso. Inspira-se em suas observações pessoais sobre a vida de camponeses e operários. Defende uma educação popular que não afaste os alunos de suas origens de classe. Defende uma educação popular que preserve as culturas operárias e camponesas.

Ao examinar a insistência de Milani sobre a necessidade de considerar a categoria classe social, Hoffman observa que nos Estados Unidos há muitos limites para fazer o mesmo. Há uma interdição tácita ao uso do rótulo *classes sociais* em planos educacionais. Essa é uma questão crucial. A ausência de considerações sobre classes dificulta o reconhecimento de desigualdades sociais. Os jovens autores de *Carta a Uma Professora* não cometem tal engano. Examinam profundamente as implicações da divisão de classes para mostrar que a escola estava comprometida com os valores das classes mais abastadas. Essa era uma das razões do fracasso dos filhos dos camponeses. A escola, segundo eles, valorizava a aprendizagem de uma cultura que já vinha do lar. Em outras palavras, a instituição de ensino reafirmava apenas valores, linguagem e saberes de uma elite. Esta era a razão principal do fracasso dos menos favorecidos.

Os jovens autores de Barbiana criaram dois personagens para mostrar as diferenças de classe que podiam ser observadas nas escolas: Pierino e Gianni. Pierino é filho de uma família de classe média alta, tem em casa muitas oportunidades de aprendizagem da cultura letrada. Gianni é filho de camponeses analfabetos. Os destinos de um e outro na escola são opostos. Gianni é considerado um caso perdido. Repete em todas as séries. Leva seis anos para chegar à terceira série. Pierino tem notas altas. Ingressou na escola no segundo ano, pois quando chegou a ela já era alfabetizado. A carreira escolar de Pierino é de sucesso, ele continuará seus estudos, jamais repetirá e irá para a universidade. Gianni irá fracassar. Seus pais aceitarão, conformados, a explicação de que ele não nasceu para estudar. Por isso, precocemente, vão colocá-lo no trabalho. Essa explicação de Milani e de seus alunos para a produção do fracasso escolar precede em muitas décadas as teorias do papel reprodutor da escola. Mas, o pároco de Barbiana e os autores de *Carta a Uma Professora* não consideravam o fracasso uma fatalidade. Acreditavam que há saída: uma educação popular como a que acontecia em Barbiana.

Hoffman confessa que quase se esquecera da obra de Don Lorenzo Milani e dos rapazes de Barbiana. Mas, recentemente, em trabalhos com seus alunos na Universidade de Chicago, sentiu que o estudo de *Carta a Uma Professora* desperta o interesse de jovens que estão se preparando para o magistério. Crítica semelhante à feita por Milani e seus alunos acontece hoje nos Estados Unidos contra uma educação excessivamente voltada para os testes nacionais. Os jovens de Barbiana descrevem uma professora que testa em demasia seus alunos, em avaliações que jamais se preocupam em orientar, mas apenas em classificar e atribuir rótulos de sucesso ou fracasso. Em certa medida, acredita Hoffman, o mesmo fenômeno vem ocorrendo agora. Talvez de modo mais sofisticado, em exames que se assemelham ao nosso ENEM. Mas o autor acredita que há possibilidades de mudança. Em muitas experiências educacionais em curso há uma conexão com um passado humanista. E essas experiências mostram um caminho que Hoffman descreve da seguinte maneira:

Parte desse trabalho envolve reconectar-se com visões educacionais do passado, passando por Platão, Horace Mann, Dewey e muitos outros. Mas ele também nos permite celebrar um momento raro em que as

vítimas do sistema, pobres, minorias, ou ambas as coisas, encontraram sua voz. (p. 35-36)

Neste trecho, o autor volta a destacar uma das insistências de Don Lorenzo Milani, a de que os oprimidos precisam se tornar senhores de sua própria palavra. Hoffman, em outra parte de seu livro, retoma o assunto mostrando que a experiência educacional de Barbiana, centrada na palavra como expressão de poder, coincide com a idéia de educação como instrumento de conscientização proposta por Paulo Freire e Maxine Greene.

Hoffman faz uma proposta de retomada dos ideais da Escola de Barbiana. E, para tanto, reedita a *Carta a Uma Professora*, escrita por um grupo de oito adolescentes que estudaram com Don Lorenzo Milani. E este é ponto mais importante da obra do educador americano: mostrar a atualidade de uma experiência educacional que fez de alunos fracassados pessoas que desenvolveram um saber que as tornou mais conscientes, livres e culturalmente capazes.

Em consonância com o que se sugere em *"You Won't Remember Me"*, é preciso retomar estudos e propostas educacionais com base na obra de Don Lorenzo Milani. Por essa razão, julgou-se conveniente complementar esta resenha com comentários sobre outros dois livros que podem nos ajudar a recolocar em pauta a Escola de Barbiana. Um desses livros é *El Maestro de Barbiana*, uma biografia de Don Lorenzo Milani escrita por seu amigo Miguel Martí. O outro livro é uma tradução para o português de *Carta a Uma Professora*.

Martí apenas esboça uma biografia de Milani. Registra os dados básicos da vida do educador italiano e prefere fazer o que chama de uma biografia das idéias do educador de Barbiana. Nesse sentido, comenta muitos assuntos que já foram aqui registrados a partir do livro de Hoffman.

Na biografia, assim como em *"You Won't Remember Me"*, o autor examina a importância que Milani deu à palavra em suas propostas educacionais. E Martí faz isso de modo mais completo. Ele observa que Don Lorenzo Milani, assim que inicia sua carreira sacerdotal, descobre que os fiéis da paróquia operária onde atuava como coadjutor nada entendiam das pregações, sermões, comunicações religiosas. Faltava-lhes domínio da linguagem. Não tinham, por essa razão, humanidade plena. A incapacidade linguística dos pobres, segundo Milani, levava-os a um estado de seres humanos sem consciência, ignorantes de seus direitos, satisfeitos com uma vida sem significado.

Don Lorenzo Milani torna-se um educador a partir de sua descoberta da importância da palavra como instrumento de humanização. Sete anos antes de sua ida para Barbiana ele já era um ativista da educação. Para que jovens e adultos pobres de sua paróquia pudessem tornar-se senhores da palavra, criou uma escola de educação popular. É nessa escola que ele começa a desenvolver a proposta educacional que ganharia traços definitivos em Barbiana.

Um dado biográfico de Milani precisa ser destacado. Depois de sete anos numa paróquia de bairro operário, seu superior imediato faleceu. Normalmente o cargo de pároco seria oferecido ao coadjutor. Mas não foi o que aconteceu com Don Lorenzo.

As autoridades eclesiásticas mandaram-no para Barbiana, uma paróquia rural com apenas 94 fiéis. Era uma promoção para exilar, nas montanhas, uma voz incômoda. Mas, foi este castigo que gerou oportunidade para a construção de uma experiência educacional revolucionária.

A professora da escola nacional (pública) do povoado pouco aparecia. Os poucos alunos, que formavam uma única classe para todos os níveis de ensino, geralmente eram reprovados e acabavam deixando os bancos escolares para trabalhar no campo. Milani resolve mudar tudo. Cria uma escola que irá receber os fracassados e fazer com que eles se eduquem em níveis muito mais exigentes que os alcançados pelos filhos da burguesia.

A Escola de Barbiana funcionava 12 horas por dia, 363 dias por ano. Milani considerava a dedicação integral aos estudos necessária para que os pobres superassem a imensa distância cultural que os separava das classes abastadas. Nela não havia professores de carreira. O pároco tudo coordenava, alunos mais velhos ensinavam os mais novos, todos os alunos assumiam sérios compromissos de estudo. Nada no ambiente lembrava uma escola comum. Grandes mesas de madeira acomodavam grupos de alunos, não importando o nível de ensino. As exigências educacionais eram análogas às exigências do trabalho. Em Barbiana não havia espaço para "recreio" ou diversão.

Acostumados a valores da Escola Nova, educadores que entram em contato com as propostas de Don Milani se assustam. Ele não fazia concessões e era severo, quando preciso. E em vez de partir da vida de seus alunos, procurava fazer com estes se sentissem como cidadãos do planeta. Por essa razão, a atividade mais importante da escola era a leitura diária de jornais, italianos e estrangeiros. Tal atividade chegava a ocupar um terço dos estudos em Barbiana.

Curiosidades despertadas pelo noticiário dos jornais criavam interesse por história, geografia, matemática. Para entender o que acontecia no mundo, os alunos de Barbiana consultavam mapas, investigavam a história contemporânea, elaboravam quadros estatísticos para fazer comparações entre povos, grupos sociais etc. Esse modo de ver os estudos era completamente diferente de todas as demais alternativas curriculares conhecidas. E o universalismo adotado por Milani é único. Nessa direção, convém registrar uma das máximas do mestre de Barbiana: *"É comerciante quem procura satisfazer gostos de seus clientes. É professor quem busca contradizer e mudar gostos de seus clientes."*

Dialogar com Don Lorenzo Milani hoje é tarefa difícil. O pensamento hegemônico cultiva cada vez mais a ideia de que a educação precisa ser divertida. Características dos novos meios de comunicação estão na raiz dessa convicção. O pároco de Barbiana, porém, não via valor educacional no cinema e na televisão justamente porque tais mídias têm como finalidade principal a diversão. Para Milani, os meios modernos de comunicação atuam como fontes de conformismo ao promoverem entretenimento.

Fiel ao universalismo, a Escola de Barbiana promovia aprendizagem de idiomas. Mas, não havia professores de língua estrangeira no local. Os alunos aprendiam idiomas de sua escolha com algum apoio, estudo e muitas horas de escuta de rádio e de

discos da língua-alvo. Cabe notar que todos os alunos de Milani aprenderam pelo menos uma segunda língua. Quase todos, no final de seus estudos, conseguiam se comunicar em francês e inglês. Alguns alunos aprenderam latim e árabe.

Convém enfatizar uma observação feita por Martí: Barbiana não tinha uma base pedagógica. Diz o autor:

Em Barbiana não havia qualquer pedagogia. Não havia ali também qualquer manual pedagógico. Quando os “pedagogos” visitavam a escola, para se admirarem ou se escandalizarem, não podiam falar, ninguém os entenderia.

A marca antipedagógica da obra de Don Milani é contraditória, uma vez que ela eliminou o fracasso de aprendizagem do horizonte de quase todos os seus alunos. O que acontecia ali era um trabalho fiel a princípios como compromisso com os estudos, avaliação exclusivamente para orientar os alunos, convicção de que ninguém pode ser reprovado, certeza de que todos podem aprender tudo o que quiserem, desde que tenham tempo suficiente e apoio adequado. Para colocar esses e outros princípios em prática, Milani, como observa Martí, aplicava apenas uma pedagogia do “senso comum”.

Martí, assim como Hoffman, comenta outra surpreendente prática de Barbiana: os alunos, a título de formatura, passavam uma temporada no Exterior. Eles não faziam isso de modo análogo às modalidades de intercâmbio que conhecemos hoje. Iam para o Exterior conviver com pares – camponeses e operários. Trabalhavam para se manter, geralmente em atividades manuais. Mas, os formados não tinham apenas uma oportunidade de conviver e aprender numa cultura diferente da sua. Sua estada no Exterior gerava o compromisso de enviar para os alunos da escola extensas cartas descrevendo suas experiências. Essa prática fechava o círculo de uma educação com raízes universalistas.

As idéias de Don Lorenzo Milani sobre educação ganharam uma síntese no livro escrito por oito rapazes, com idade de 14 a 16 anos. A obra, traduzida para muitos idiomas, é *Carta a Uma Professora*. É um livro pouco convencional, composto por pequenos capítulos que mostram as origens do fracasso escolar dos pobres e como a professora (a instituição escolar) poderia superar o problema. Hoffman e Martí escreveram seus livros sob forte influência desse texto escrito por um grupo de camponeses adolescentes. Muitas das observações feitas a partir de “*You Won’t Remember Me*” e *El Maestro de Barbiana* partiram de leituras e análises da **Carta a Uma Professora**. A obra dos rapazes é muito rica. Apresenta os assuntos em síntese breves. Haveria ainda muitos assuntos que merecem destaque no livro dos alunos de Milani, mas basta um para marcar a importância educacional de Barbiana.

Os rapazes de Barbiana examinam o processo de avaliação que mostrava o fracasso dos filhos de camponeses e operários na escola. Notam que tal processo tinha duas consequências: ou reprovava, ou expulsava. No primeiro caso, meninos já crescidos viam-se obrigados a conviver com crianças menores, estudando pela segunda ou terceira vez o mesmo conteúdo. No segundo caso, já adolescentes, os alunos se convenciam de que a educação escolar não era para eles. Seus pais também ficavam convencidos de que os filhos “não tinham cabeça para os estudos” e deviam ingressar precocemente no mundo do trabalho.

Os autores da *Carta a Uma Professora* mostram outro caminho. Afirmam que ninguém deve ser reprovado e precisa prosseguir estudos com colegas de sua idade. Esta observação não contraria a prática de aprendizagens colaborativas que aconteciam em Barbiana. Nesse caso, ninguém era humilhado com reprovações. Todos participavam de um empreendimento comum de estudos de acordo com suas escolhas. As lições dos autores neste caso podem ser uma luz interessante a iluminar a questão da repetência em nosso meio. O tratamento que se dá à repetência, mesmo quando a educação se estrutura em ciclos, é um mecanismo de exclusão e culpabilização das vítimas. A Escola de Barbiana superou o problema eliminando a reprovação e dando oportunidade para que cada um de seus alunos construísse um percurso pessoal de aprendizagem que assegurasse sucesso, vontade de aprender e prazer nos estudos.

As três obras aqui consideradas são um convite para dialogar com Don Lorenzo Milani e seus alunos. A Escola de Barbiana durou apenas nove, anos e fechou suas portas meses depois da morte precoce de seu criador. Mas, os princípios que deram vida a essa extraordinária aventura educacional podem ainda servir de inspiração para todos aqueles que queiram construir uma escola que supere o reprodutivismo e não marque como fracassados os alunos das classes populares.

Martí, em *El Maestro de Barbiana*, chama a atenção para uma das expressões gravadas na parede da escola: **I Care**. Essa expressão inglesa é o núcleo das convicções educativas de Don Milani. Ela sintetiza uma ética do compromisso. Os alunos daquela escola perdida nas montanhas do centro da Itália sabiam que Don Lorenzo Milani se importava, se preocupava, cuidava deles. E mais, sabiam que deviam se preocupar e cuidar de seus pares. Em Barbiana o saber se construía coletivamente, e todos os alunos eram importantes. Com dizem os rapazes que escreveram *Carta a Uma Professora*, a pedagogia em Barbiana tinha nome. Aliás, muitos nomes: Gianni, Carla, Mateo. Os alunos, fracassados na escola que não fora feita para eles, se reconheciam como seres humanos, ganhavam consciência. Como já se observou, sabiam-se partícipes da **Escola do Serviço Social**, não da **Escola do Ego**.

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