

ISSN 0102-549X

Boletim Técnico do
Senac
Revista da Educação Profissional

v. 39, n. 2, maio/ago 2013





REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE MÍDIAS E PROCESSOS COMUNICACIONAIS NA TESSITURA DO CONHECIMENTO EM REDE

*Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea da Universidade Estácio de Sá.
E-mail: nunes.lina@yahoo.com.br.

**Mestre em Educação e Cultura Contemporânea pela Universidade Estácio de Sá. Especialista em Administração e em Recursos Humanos pela Fundação Getúlio Vargas. Professora nos cursos do FGV Management da Fundação Getúlio Vargas.
E-mail: amaral@fgv.br.

Recebido para publicação em: 4.07.2012
Aprovado em: 09.06.2013

Lina Cardoso Nunes*
Mirian Maia do Amaral**

Resumo

Neste artigo, são apresentadas reflexões sobre mídias e processos comunicacionais emergentes nos espaços escolares. Questões instigadoras relacionadas à emergência da cibercultura e mudanças na forma de ensinar e aprender e à relevância da mediação partilhada, da colaboração e da interatividade nos processos educacionais são trazidas à discussão. É também ressaltada a necessidade de se investir na formação de professores, sinalizada por diferentes estudiosos, que aprofundam a importância de uma análise crítica do uso dessas mídias nos processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Mídias impressas e digitais. Comunicação. Mediação.

Abstract

Critical reflections on the relations between communication media and processes in the texture of networked knowledge. This paper presents reflections on the emerging communication media and processes in the school spaces. Instigating issues related to the cyberculture emergence and changes in the form of teaching and learning, and the importance of shared mediation, collaboration and interactivity in educational processes are brought to the discussion. It is also highlighted the need to invest in teacher trainings, indicated by different researchers, that bail the importance of a critical analysis of such media use in learning processes.

Keywords: Education. Printed and digital media. Communication. Mediation.

Resumen

Reflexiones críticas sobre las relaciones entre medios y procesos de comunicación en la tessitura del conocimiento en red. En este artículo están presentadas reflexiones sobre medias y procesos de comunicación emergentes en los espacios escolares. Cuestiones instigadoras relacionadas con la aparición de la cibercultura y cambios en la forma de enseñanza y aprendizaje y la relevancia de la mediación compartida, de la colaboración y de la interactividad en los procesos educativos se traen a la discusión. También se destaca la necesidad de invertir en la formación de profesores, señalada por diversos investigadores, que afianzan la importancia de un análisis crítico del uso de estos medios en los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: Educación. Medias impresas y digitales. Comunicación. Mediación

Introdução

Discutir o papel das mídias na atualidade implica reconhecer a necessidade de uma análise criteriosa sobre suas reais possibilidades de comunicação e sua relevância na tessitura do conhecimento em rede.

O termo “mídias” é entendido, neste artigo, como o conjunto de meios e linguagens utilizados nos processos de comunicação entre os seres humanos, com vistas ao alcance de diferentes interesses e propósitos. Nessa perspectiva, é empregado tanto no sentido estrito de jornalismo impresso como se referindo a meios noticiosos e informativos em geral, incluindo o rádio, a televisão e a internet. As reflexões sobre esse tema, portanto, são feitas em conjunto, já que todas as culturas são fronteiriças, fluidas e desterritorializadas (LEMOS; LÉVY, 2010).

Analisar as mídias implica pensar os valores que vêm conformando a vida em sociedade, dado que, cada vez mais, a apropriação e o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) são definidos pelos usuários, segundo o momento sociohistórico em que vivem. No cenário contemporâneo, a cibercultura,¹ ao possibilitar o compartilhamento de informações, a interação e a cocriação do conhecimento em rede, assume relevante papel na compreensão dos paradoxos, das potencialidades e dos conflitos de nosso tempo.

Para Lemos e Lévy (2010), uma nova reconfiguração social, cultural, econômica e política emerge com a liberação do polo de emissão, a conexão generalizada e com o princípio da reconfiguração, colocando em xeque o esquema clássico da informação e abrindo espaço para a interatividade. Nesse contexto, surgem novas mídias digitais, que possibilitam aos sujeitos, em *espaçotempos*² distintos, receber e enviar informações, colaborar e participar, consumir e produzir conhecimentos.

Santaella (2007) ressalta que todas as tecnologias ensejam diferentes tipos de linguagem, que interferem na subjetividade humana. A diversidade e a pluralidade dessas linguagens se consolidam em três principais matrizes: texto, som e imagem, sobrepondo-se, complementando-se, fundindo-se, separando-se, inter-relacionando-se.

A autora destaca cinco gerações tecnológicas que aumentaram a capacidade de reprodução dessas linguagens: a 1ª geração – *tecnologias do reprodutível*, caracterizada pela inscrição, no cotidiano, dos jornais, do telégrafo, dos livros, das revistas, da fotografia e do cinema; a 2ª geração – *tecnologias da difusão*, como o rádio e a TV, que deram origem à cultura de massa; a 3ª geração – *tecnologias do disponível e descartável*, como videogames, CD, TV a cabo, videocassetes, copiadoras, controle remoto; a 4ª geração – *tecnologias e dispositivos de acesso*, tais como *modem, mouse, software* e internet; e a 5ª geração (atual): a dos espaços sociais conectados, definidos pelos dispositivos móveis formados por interfaces, que incorporam linguagens, sons, vídeos, imagens e escrita, como celulares, *wireless, smartphones, tablets*, entre outros.

Sfez (2000), em sua crítica radical à internet, afirma que a relação do homem com a tecnologia constitui um encontro com o seu alter ego. Nesse sentido, ressalta que um 'Frankenstein' tecnológico nos ameaça, dado que estamos imersos em um mundo de máquinas: para fabricar, para transportar, para pensar...; e que somente a comunicação pode religar os diferentes setores da sociedade, mergulhados na cegueira instrumental, na fragmentação e na perda de valores, livrando-nos de uma catástrofe iminente. Dessa forma, é preciso ser crítico com relação aos meios de comunicação vigentes nos ambientes sociais, profissionais e, particularmente, nos meios educacionais.

A variedade de mídias impressas e digitais nos cerca, diariamente, apresentando-se como perspectivas de comunicação. Nesse contexto, Habermas (1987.) alerta para o fato de a produção cultural estar orientada para o consumo – sujeita, portanto, às leis de mercado; o que torna essencial a reflexão sobre até que ponto estamos conscientes da influência desses recursos em nossas atitudes e ações cotidianas. Machado (2000) enfatiza que:

[...] o grafismo televisual preparou toda uma geração da escritura no meio eletrônico, ensinou a lidar com os problemas particulares da distribuição e otimização de informação na tela doméstica, bem como resgatou o prazer de ver e de ouvir num veículo novo; conquistas essas que já estão sendo absorvidas e desenvolvidas nos meios digitais e telemáticos (MACHADO, 2000, p. 204).

Considerando a inter-relação Comunicação e Educação, convém destacar o papel da televisão na sociedade e, em especial, nas instituições de ensino, visto que sua presença na maior parte dos lares brasileiros é notória, e possibilita aos indivíduos o acesso rápido às informações. Como um meio de comunicação de massa (unidirecional) – que pressupunha um público passivo –, a partir das tecnologias digitais, a TV converge para a internet e, com outros meios e usuários, permite que se produzam e difundam conteúdos, os mais diversos possíveis. Cardoso (2007) acentua que a manutenção

de alguns gêneros, e o surgimento de outros, bem como a informação e a interatividade, são elementos fundamentais nesse contexto.

Belloni (2010) observa que o acesso às TIC é bem maior do que se imagina entre os jovens, praticamente total entre crianças e adolescentes de classe média e significativo entre os jovens mais pobres. Para a autora, o acesso desigual “é qualitativamente diferente segundo o grupo social, e praticamente negado aos jovens desfavorecidos, para os quais o computador e a internet constituem um sonho de consumo que vale todos os riscos” (BELLONI, 2010, p. 323); na prática, as desigualdades sociais da sociedade brasileira excluem significativa parte da população das condições mínimas de existência.

Bonilla e Oliveira (2011) não comungam desse pensamento, afirmando que o termo inclusão digital, em oposição à exclusão digital, tem sido utilizado de forma apelativa e populista pelas organizações internacionais e pelo setor público – uma espécie de “solução para todos os males”. Cada vez mais políticas e ações públicas de inclusão digital têm contemplado a perspectiva técnica e de acesso às TIC. No entanto, é preciso oportunizar condições para que os sujeitos participem ativamente da dinâmica social, em todas as suas instâncias – não somente como meros consumidores de produtos ou informações, mas como produtores e distribuidores de conteúdos, de forma ética, autônoma e com poder decisório.

Nessa perspectiva, serão aqui apresentadas reflexões sobre as relações entre mídias e processos comunicacionais emergentes, amparadas em posicionamentos críticos de estudiosos do tema. As relações entre sua apropriação e uso na tessitura do conhecimento em rede, bem como seu significado nos cotidianos escolares, serão analisadas. Enfatiza-se a relevância dos processos de mediação compartilhada e a importância da formação de professores para enfrentar os desafios da atualidade. Finalmente, serão apresentadas perspectivas para ampliar as condições da aplicação dessas tecnologias nos processos educacionais.

Mídias e processos comunicacionais: aspectos críticos

Muitas foram as previsões sombrias apresentadas por alguns pensadores, tidos como apocalípticos, sobre as formas de relacionamento humano nos espaços virtuais. Virilio (1993) afirma que a mediatização do mundo pelas tecnologias digitais, ao abarcar todas as dimensões do humano, afeta, sobremaneira, as relações interpessoais, particularmente aquelas fundadas por laços de vizinhança e comunidade. Por sua vez, Baudrillard (1997, 2005) acentua que a interação homem/máquina anuncia a morte da arte. Para ele, a imersão do espectador nessa rede interativa o transforma em realidade virtual da máquina, e não o faz um autor: “Quando todos se convertem em atores, não há mais ação, é o fim da representação. Morte do espectador. Fim da ilusão estética” (BAUDRILLARD, 2005, p. 59).

De maneira similar, Sfez (2000) vê nessa relação um caminho para a degeneração dos valores humanos e a perda das referências física e psíquica. Aponta o tautismo³ como paradigma da nova sociedade da

informação – uma forma de definir o estado de alheamento humano com relação ao mundo exterior na realização de tarefas repetitivas e troca de informações no espaço virtual.

Nesse sentido, questiona a eficácia real da comunicação na vida social. O pensamento cartesiano assume papel central em suas críticas. O primado do sujeito ganha relevância, o que torna a relação homem/máquina hierárquica e linear. Valendo-se de termos, tais como ‘sujeito’, ‘receptor’, ‘sistema’, ‘direção’, ‘conteúdo’, ‘quantidade’, ‘eficácia’ e ‘realidade’, entre outros, sua percepção é de um processo de comunicação mecanicista, no qual dois polos se relacionam – um que emite a mensagem, transmitida através de um canal de comunicação, e outro que a recebe, podendo reagir ou retroalimentar o sistema.

Ainda que esse modelo esteja presente em muitas de nossas escolas, com a web 2.0 e a liberação do polo da emissão, vozes e discursos, antes reprimidos pela edição da informação pelos *mass media*, emergem nas novas formas de relacionamento social, de disponibilização da informação e movimentação social da rede, como, *chats*, *weblogs*, *sites*, listas, *e-mails* e comunidades virtuais, entre outras.

Lévy (1999), ainda que cauteloso com relação à massificação das mídias, não concebe a virtualização como algo ameaçador, a exemplo dos autores citados, mas como o outro devir do humano, possibilitado pelas suas extensões maquínicas. Santaella (2004) corrobora essa ideia, ao afirmar que “[...] das máquinas sensórias, passamos, hoje, para as máquinas cerebrais que [...] conectam nossas mentes em redes, na constituição de uma inteligência coletiva” (SANTAELLA, 2004, p. 58).

Diante desse quadro de profundas transformações decorrentes do desenvolvimento das TIC e da rapidez com que emergem novos modos de cognição, comportamentos e formas de apreender o mundo, a relação mídias/comunicação é vista como extremamente positiva, na medida em que possibilita aos indivíduos o compartilhamento de conhecimentos, o surgimento de diferentes gêneros narrativos, o diálogo e a interatividade, enfim, a vida em rede.

Ressalta-se que, ao contrário do que possa parecer, a introdução de uma nova tecnologia não substitui as anteriores, soma-se a elas, mesclando-se e possibilitando infinitas reconfigurações de comunicação. Nesse sentido, a vida em rede de computadores traz mais vantagens do que desvantagens, na medida em que permite contatos mais frequentes e produtivos entre os atores sociais, e possibilita o acompanhamento das tendências da evolução em curso, além da criação de um projeto de civilização centrado nos coletivos inteligentes.

Lévy (2011) concorda com a afirmação de Carr (2011) quanto à internet ser um uma ferramenta que funciona como uma extensão do cérebro, e que seu uso constante acaba por condicionar a forma de lidar com o saber. No entanto, discorda que ela, ao propiciar a seus usuários uma leitura veloz, horizontal, interativa e imediatista, reduza sua capacidade de acompanhar raciocínios longos e mergulhar sem distração na solução de um problema

complexo. O autor entende a dificuldade de concentração como um problema de educação, de *disciplina cognitiva*:

Os alunos do futuro serão pessoas criativas, abertas e colaborativas. [...] capazes de se concentrar com uma mente disciplinada. É necessário equilibrar os dois aspectos: a imensidão das informações disponíveis, colaborações e contatos; com [a capacidade de] planejamento, realização de projetos, disciplina mental e concentração (LÉVY apud COSTA, 2012, p. 110).

Ao criticar a crítica contemporânea, Lévy (1999) volta sua atenção para as contradições inerentes ao fenômeno da cibercultura, ressaltando os conflitos de interesse que emergem dos discursos que se manifestam nos planos mercadológico, midiático e estatal. Para ele, a crítica progressista deveria trazer à tona os aspectos mais positivos e originais das evoluções em andamento, em vez de enfatizar discursos que se apresentam como críticos, mas são cegos e conservadores. É urgente distinguir uma crítica “reativa, midiática, convencional, conservadora, álibi dos poderes estabelecidos e da preguiça intelectual” daquela “crítica atuante, imaginativa, voltada para o futuro, que acompanha o movimento social”, pois “nem toda a crítica pensa” (LÉVY, 1999, p. 223).

Guareschi e Biz (2005) afirmam que a mídia alcança diversos grupos sociais, ricos ou pobres, com um viés unilateral, deixando-os passivos diante das informações que recebem. Convidam-nos, então, a lançar um olhar mais profundo às ações desses veículos, tendo em vista a assunção de uma posição crítica com relação à informação recebida, dado que não é suficiente “só saber o que se passa [...], mas pensar, refletir, entender, saber analisar aquilo que lhe é repassado” (LÉVY, 1999, p. 33).

Assim, ressaltam a importância da educação como passaporte para a cidadania; o que requer conscientizar os alunos da necessidade de participação nos processos sociais de sua comunidade, no que se refere à presença das mídias, tanto impressa como eletrônica. Setton (2004), por sua vez, destaca a necessidade de se intensificar nos cotidianos escolares o uso, ainda incipiente, de mídias,⁴ tais como o rádio, jornal, o cinema, a televisão e o computador, sendo urgente preparar os professores para a aplicação desses recursos em suas ações pedagógicas (SETTON, 2004, p. 67).

Convém sublinhar que, nas atividades colaborativas em rede, as TIC constituem grandes aliadas ao potencializarem situações em que professores e alunos pesquisem, discutam e produzam, individual e coletivamente, seus conhecimentos, compreendendo todas as dimensões da realidade e captando e expressando essa totalidade, de forma cada vez mais ampla e integral (MORAN, 1994).

Portanto, torna-se necessário agregar valor aos dispositivos oferecidos por essas tecnologias, por exemplo, *chat*, fórum de discussão, listas, portfólios, *blogs*, *wikis*, entre outros. Sua apropriação deve privilegiar a construção de diferentes estratégias pedagógicas de aprendizagem colaborativa que

desafiem o aluno a ler, compreender, interpretar, comparar, estabelecer relações de semelhanças e diferenças, experimentar, analisar, sintetizar, sistematizar conceitos inerentes ao processo de aprendizagem, aplicando-os à realidade.

As mídias nos processos educacionais

É indiscutível, nos dias de hoje, a influência das mídias, quer nos noticiários de rádios e jornais, nas imagens televisivas ou ainda nas perspectivas trazidas pela internet, já presente em muitos lares – particularmente dos mais privilegiados –, mas também dos menos favorecidos que frequentam casas de seus companheiros ou *lanhouses*, atraídos pelas possibilidades de acesso ao universo digital, na busca de novas sensações e experiências oferecidas pelos *sites* de relacionamento ou pelo fascínio propiciado pelos jogos.

Fantin (2006) levanta questão interessante sobre a fase inicial da mídia-educação, que simplesmente relacionava educação aos meios e aos seus aspectos instrumentais, comparando-a à atualidade.

[...] É interessante frisar que tal visão da mídia como agente de declínio cultural constitui uma tradição presente até hoje em muitas propostas de educação para as mídias que se reduzem a leituras críticas dos meios e também na resistência de muitos professores de trabalhar com a mídia-educação (FANTIN, 2006, p. 43).

Para autora, a partir dos anos 1960, a concepção de leitura crítica começa a ganhar força, na medida em que aponta para outras possibilidades e maneiras de perceber a mídia-educação. Pessoas ligadas à cultura popular se envolvem com essa modalidade de mídia, aplicando-as em cursos de cinema nas universidades e em sucessivas experiências de prática social, tendo em vista seu valor intrínseco. Assim, vários desafios vão apresentando-se à mídia-educação com o objetivo de articular e reconfigurar questões a ela inerentes, emergindo a concepção das ciências sociais, que enfatiza a necessidade de se interpretar os textos midiáticos, e exige a participação ativa de seus usuários.

Com a integração didática dos estudos de semiótica, ideologia e da análise de consumo, essa concepção é difundida pelos Estudos Culturais a partir dos anos 1980. Na América Latina, o percurso da mídia-educação atrela-se, fortemente, aos movimentos sociais. Sua discussão em universidades, escolas e em instituições de práticas sociais favorece reflexões com base na Teoria das Mediações, propiciando uma série de respostas que apontam para intervenções no âmbito social, tendo em vista a reflexão acadêmica e a pesquisa-ação.

Orozco Gómez (2006 apud FANTIN, 2006), estudioso dessa teoria, assume abordagem teórico-metodológica voltada para os estudos de recepção, com base em ações e discursos provenientes de fontes variadas, como classe

social, gênero, subjetividade, idade, etnicidade, meios de comunicação, instituições sociais e situações contextuais, que se entrelaçam no cenário do consumo e nas respostas dadas aos meios.

Ainda segundo a autora, na perspectiva de integrar a concepção instrumental – *educar com as mídias* –, a outra, mais conteudista – *educar sobre as mídias* –, promovendo um uso crítico das mensagens, “a mídia-educação pode funcionar como recurso global para a educação [...], articulando as próprias visões de mundo” oferecidas pelos *sites* de relacionamento (GÓMEZ apud FANTIN, 2006, p. 52). Nessa linha de pensamento, a autora alerta para a urgência de preparar educadores sintonizados com as novas linguagens das mídias, considerando que seus alunos se encontram antenados com as perspectivas digitais da mediação por meio do computador.

Para Belloni (2005), é preciso ir além das práticas instrumentais, típicas de um tecnicismo redutor ou de um deslumbramento acrítico; superar a visão apocalíptica, que recusa toda tecnologia em nome do humanismo e favorece práticas conformistas e não reflexivas alinhadas às pressões de mercado; e dar um salto qualitativo na formação de professores, mediante estratégias que propiciem o exercício da pesquisa e da reflexão constante sobre a prática pedagógica, além do desenvolvimento de processos mediativos que propiciem a interatividade com os alunos.

Silverstone (2005) enfatiza a relevância dos fluxos de informação e das diferentes formas como nos conectamos e nos relacionamos com o virtual, dado que para compreendermos “as complexidades do apelo textual e do poder da mídia, temos que pensar analiticamente, pois os textos nos engajam de diferentes maneiras e com diferentes chamados às nossas sensibilidades” (SILVERSTONE, 2005, p. 62).

Isso se constitui em um desafio ao processo de aprendizagem, que deve levar em conta, entre outras variáveis, a familiaridade dos usuários com esses artefatos; a capacidade crítica de estabelecer limites às ações realizadas; os meios sociais nos quais professores e alunos estão inseridos; e as competências docentes na aplicação dessas mídias, além das condições das escolas no atendimento às necessidades dos alunos para seus usos.

Pozo (2002) ressalta que a cultura de aprendizagem “se define por uma educação generalizada e uma formação permanente e massiva, por uma saturação informativa, produzida pelos novos sistemas de produção, comunicação e conservação da informação, e por um conhecimento descentralizado e diversificado” (POZO, 2002, p. 30). O autor afirma que esse tem sido o propósito dos governos brasileiros,

por meio de suas políticas e ações públicas, e que apesar de privilegiarem o acesso às tecnologias e a conectividade, acabam por catalisar mudanças fundamentais nos processos de aprendizagem. Destaca, ainda, a importância do uso adequado dessas tecnologias, com vistas às interações entre alunos e professores, comparando-as à aprendizagem do tango: “o tango é uma coisa para dois. Se os mestres se movem para um lado e os aprendizes para outro, será difícil que a aprendizagem seja eficaz” (POZO, 2002, p. 264). Por isso, é tão importante processos mediadores que possibilitem a cooperação entre esses atores, considerando que conversas e/ou discussões despertam a dimensão cognitiva, e levem os indivíduos a repensarem suas ideias e opiniões.

Ao avaliar alguns aspectos das mediações no processo de aprendizagem, o autor destaca “o surgimento dos conflitos cognitivos”, ressaltando que a cooperação não propicia apenas conflitos, mas possibilidades de resolvê-los, e que a heterogeneidade dos grupos é recomendada por outros estudiosos, dado que, no decorrer das interações vivenciadas nas comunidades virtuais, diferentes saberes são compartilhados pelos grupos.

Castells (2003) afirma que a noção de comunidades virtuais, proposta pelos pioneiros da interação social na internet, chamou a atenção para o surgimento de novos suportes tecnológicos para a sociabilidade, mas induziu a um grande equívoco: misturou formas diferentes de relações sociais e estimulou a discussão ideológica entre aqueles nostálgicos da antiga comunidade, especialmente limitada, e os defensores entusiásticos da comunidade de escolha possibilitada pela internet. Para o autor, a sociabilidade baseada em lugar não existe mais, devido à crescente diversidade desses padrões, que constitui a especificidade da evolução em nossas sociedades.

O propósito de criação de comunidades virtuais relaciona-se a questões voltadas para a teoria das mediações. Martin-Barbero (2006) e Orozco Gómez (2006 apud FANTIN, 2006) analisam os processos de mediações emergentes entre os atores sociais, alunos e professores, patrões e operários, empresários e seus auxiliares, entre outras relações estabelecidas no âmbito comunitário, apontando para a interatividade nascida tanto no campo profissional como nos meios educacionais.

Orozco Gómez refere-se à “emergência de um complexo ecossistema comunicativo”, no qual “os meios, velhos e novos, assim como as diversas tecnologias videoeletrônicas e digitais que os tornam possíveis, coexistem, conformando ou não convergências, em sentido estrito; porém, constituindo ecossistemas comunicativos cada vez mais complexos” (GÓMEZ, 2006 apud FANTIN, 2006, p. 84). Ambos os autores apontam as significativas formas de comunicação e sociabilidade propiciadas pelos recursos midiáticos que invadem os grupos sociais de forma geral.

Quanto às relações interativas possíveis em uma ‘constelação de redes’, como tem sido vivenciado na atualidade, Cardoso (2007) acrescenta que “a liberdade de ação oferecida pela interatividade pode ser mais facilmente encontrada na internet e não nos modelos de interatividade propostos pela

televisão interativa” (CARDOSO, 2007, p. 175). Destaca, ainda, que a interação propiciada pelo computador em rede favorece a comunicação através de voz, texto e vídeo, individual e coletivamente, a utilização do meio como uma plataforma de produção e processamento de informação, e a possibilidade de criação de mensagens próprias.

Reiteramos que para auferir os benefícios advindos do uso das mídias nos processos educacionais, é preciso investir na formação do professor; o que torna necessária a existência de um plano político e organizativo, coordenado em conjunto com universidade, a escola e o mundo da formação, que contemple todos os níveis de formação profissional docente. Atuar na contemporaneidade exige que se adote uma visão transversal e integrada de saberes e de disciplinas, considere a diversidade cultural e a heterogeneidade reinante nos cotidianos escolares e suas múltiplas e diferentes relações. Indubitavelmente, tais mudanças geram resistências, pois exigem o abandono do *status quo* e a adoção de novas formas de educar e de ser professor. Além disso, de acordo com Fantin (2006), as mídias são vistas por alguns professores como porta-vozes de uma subcultura de entretenimento, contrária à lógica própria dos ambientes formativos; e, por outros, como fundamental à tessitura do conhecimento em rede. Essas questões, discutidas nos espaços escolares, ainda não encontram eco nas práticas docentes, pois, raramente, a formação profissional dos professores trabalha, efetivamente, o desenvolvimento de competências indispensáveis à apropriação e uso desses artefatos, numa perspectiva de inclusão digital.

Atualmente, o Programa Nacional de Banda Larga (PNBL), que objetiva oferecer à população internet de alta velocidade a custos reduzidos, vem sendo criticado pelas operadoras de telefonia, já que os valores sugeridos pelo governo não permitem que as pessoas ouçam músicas, baixem vídeos, filmes, entre outras ações, sem que desembolsem valor bem superior ao estipulado. Lemos (2011) afirma que tais condições acarretam a exclusão dos já excluídos, dando-lhes um falso sentimento de inclusão.

Para o autor, a inclusão pressupõe o exercício pleno da cidadania, devendo, portanto, ser pensado no âmbito da formação docente a partir do enriquecimento dos capitais: (a) *social*, que valoriza a dimensão identitária e comunitária, os laços sociais e a ação política, dando ao indivíduo a sensação de pertencimento com relação ao grupo; (b) *cultural*, que leva em conta a história e bens simbólicos de um grupo social, seu passado, conquistas e artes; (c) *técnico*, que permite a ação e a comunicação livre e autônoma do indivíduo, ou grupo, sobre o mundo; e (d) *intelectual*, que favorece a formação global do indivíduo, seu crescimento intelectual com a aprendizagem, a troca de saberes e o acúmulo de experiências.

Perspectivas de inserção das mídias nas salas de aula

Castells (2003) afirma que a ‘sociedade em rede’ – essa nova forma social, que se contrapõe a modelos de gestão convencionais, baseados em

cadeias de comando e controles verticais e racionais, é caracterizada pela flexibilidade, coordenação de esforços, descentralização e horizontalidade que impactam, consideravelmente, a vida das pessoas dependendo de suas histórias, culturas e instituições. No que se refere à educação e ao uso de mídias nos processos comunicacionais em rede, com vistas à produção do conhecimento, constata-se que, com as tecnologias sem fio – a partir de dispositivos e redes, tais como os celulares 3G, *wi-fi* e GPS –, as relações entre pessoas e espaços urbanos geram novas formas de mobilidade.

Nas cidades contemporâneas, os tradicionais espaços de lugar gradativamente vão transformando-se em espaços de acesso e controle da informação. O Projeto de Mapeamento Virtual do Complexo do Alemão, denominado Wikimapa, no Rio de Janeiro, é um exemplo do potencial comunicacional possibilitado por essas tecnologias (voz, texto, foto, vídeos), a conexão em rede e o fluxo entre o ciberespaço⁵ e o espaço urbano, que reconfiguram práticas sociais de mobilidade informacional pelos espaços físicos da cidade. Mais do que incentivar o comércio e o turismo no Complexo, o projeto oferece oportunidade de inclusão digital para os jovens da comunidade.

Os *smartphones* utilizados para mapear ruas, becos, vielas, instituições, entre outros, além de constituírem dispositivos móveis com acesso em tempo real, possibilitam a convergência de mídias (imagem/som/texto) e atraem muito os jovens. Como 'indutoras de inovações', essas tecnologias potencializam situações que promovem a produção do conhecimento, de forma colaborativa, permitindo que os participantes tirem fotos, gravem pequenas entrevistas ou imagens do ambiente e elaborem breves resenhas sobre os locais visitados. No entanto, sublinha Buzato (2011), esse caráter 'inovador' das tecnologias depende da forma como os sujeitos delas se apropriem e dos usos que delas façam; da capacidade de suas mentes combinarem elementos lógicos e lúdicos, extraírem novos e inusitados elementos de dados aparentemente banais, produzirem respostas divergentes e criativas e criarem hipóteses, cenários e soluções de maneira quase casual até fora de uma lógica estruturada.

Belloni (2010) realizou pesquisa etnográfica, baseada em observação participante, em escolas públicas e privadas de ensino fundamental em Florianópolis, envolvendo crianças de 5 a 13 anos, em quatro projetos específicos relacionados: (a) a jogos educativos em classe de alfabetização; (b) à exploração livre do programa Micromundos; (c) à releitura dos contos de fadas; e (d) à criação de jogos de Matemática. Em suas conclusões, a autora sinaliza que um projeto de aprendizagem inovador constitui um instrumento pedagógico precioso, na medida em que pode favorecer o trabalho cooperativo e colaborativo, com perspectivas de melhoria nos processos de ensino; desenvolver a autonomia dos aprendentes na realização de projetos de aprendizagem, superando até as orientações mais diretivas dos professores; estimular a motivação dos alunos, que podem aprender brincando; além de desenvolver a capacidade de aprender coisas novas, pela exploração dos comandos e funções de programação propiciada pelos recursos digitais.

Numa perspectiva vygotskiana,⁶ a mediação consiste no esforço de identificar e captar sentidos sociais estruturantes da vida, representados

por ações, eventos, tecnologias e circunstâncias de ser e viver dos indivíduos em um dado contexto. Portanto, não há como exercitá-la senão considerando as relações entre todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem.

Essas relações entre esses atores é o que justifica buscar a mediação partilhada, acrescenta Bruno (2011). Assim, a partilha não se instituiria no sentido da permissividade, da inclusão do outro, visto que todos já estão 'no' e 'são' o processo em si, dependendo tão somente da existência de interagentes que desejem ali estar. Nesse sentido, a mediação partilhada abre espaço para que o conhecimento seja produzido em um movimento de coconstrução e coautoria.

A questão que se coloca é como desenvolver esse tipo de mediação em contextos em que a centralidade da docência ainda assume papel de relevo?

A resposta a essa questão não é simples, pois demanda o entendimento de que as TIC constituem elementos “*estruturantes*” de novas formas de pensar e atuar no mundo, dado que, no cenário sociotécnico contemporâneo, a cibercultura representa, cada vez mais, a cultura da e na interface entre o ciberespaço, cidades e campos, afetando os cotidianos em suas mais plurais dimensões (BONILLA; PRETTO, 2005).

Nessa perspectiva, as redes sociais ou redes de informação, possibilitadas por recursos disponíveis na *web*, como *YouTube*, *Twitter*, *Facebook* e *Linkedin*, constituem-se como espaços para trocas de produções e relacionamentos, os mais diversos, como assinalam Santaella e Lemos (2010). No entanto, os autores em pauta enfatizam que esses espaços de interação não necessariamente se constituem como redes rizomáticas,⁷ pois muitas vezes se fecham em si mesmos.

Bruno (2011) sugere que a mudança em favor do uso dessas tecnologias parta dos professores, por meio da ação de habitar os espaços dessas redes sociais; promovendo-as e se deixando encontrar nelas; adentrar as redes, permitir-se vivenciá-las para poder conhecê-las e com/nelas conviver criticamente.

Quando se considera a natureza dialética entre o que vai ser aprendido e quem aprende, o papel do professor se projeta para uma dimensão muito mais ampla: a do formador de um indivíduo capaz de pensar com independência e coerência. Nessa ambiência, a flexibilidade/plasticidade, a conectividade, a integração/interatividade, a abertura e a dinamicidade emergem como possibilidades de criação de redes rizomáticas plásticas nas quais “um grupo-sujeito aprende enquanto ensina e pesquisa, e pesquisa e ensina enquanto aprende” (SANTOS, 2006, p. 123).

Para pensar a mediação partilhada e a docência interativa, Silva (2009, p. 96-97) associa a esses elementos, cinco princípios básicos, a saber: (a) propiciar oportunidades de múltiplas experimentações e expressões; (b) disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permita múltiplas ocorrências; (c) provocar situações de inquietação criadora; (d) arquitetar colaborativamente percursos hipertextuais; e (e) mobilizar a experiência do conhecimento.

Condições da aplicação das mídias nos processos educacionais

Como visto anteriormente, não é possível separar as perspectivas de inserção das mídias nas salas de aula das condições para aplicá-las aos processos educacionais. As tecnologias móveis, que aproximam o ciberespaço das cidades e das relações sociais e econômicas, favorecem o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades. No entanto, não dão conta de resolver os problemas sociais que emergem do modelo, sendo a exclusão digital uma face de tantas outras exclusões. A falta de indicadores e diagnósticos sobre exclusão/inclusão digital no Brasil prejudica a formulação de políticas públicas, acarretando duplicidade de ações e de investimentos governamentais. Os estudos sobre o assunto, em geral, são realizados sob uma perspectiva quantitativa, que consideram apenas as variáveis acessibilidade e conectividade. Também são comuns descrições de práticas sem nenhum tipo de comparação entre elas.

Para Cardoso (2007, p. 366), considerando a relevância da prática democrática, existem grandes diferenças na forma de apropriação das mídias e, em particular da internet, por cidadãos comuns e pelas elites políticas. Castells (2003) ressalta que a internet encerra potencial significativo para a expressão dos direitos dos cidadãos e a comunicação dos valores humanos. No entanto, declara que:

Na coevolução da internet e da sociedade, a dimensão política de nossas vidas está sendo profundamente transformada. O poder é exercido antes de tudo em torno da produção e difusão de nós culturais e conteúdos da informação. O controle da informação sobre as redes de comunicação torna-se a alavanca pela qual interesses e valores são transformados em normas do comportamento humano (CARDOSO, 2007, p. 135).

Nesse contexto, consideremos como objeto de análise o novo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2011). Segundo esse Plano, a Educação a Distância (EAD) deve exercer papel relevante na integração entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação profissional e de ensino médio. Além dos objetivos mencionados, o PNE 2011 visa, por meio da EAD, duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio como forma de democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita e elevar o número de matrículas em pós-graduação *stricto sensu*, tendo em vista atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores. Ainda que insuficientes, fica evidente o esforço dos governos e a relevância de suas ações políticas para possibilitar o acesso digital a todos os brasileiros.

No entanto, Lemos (2011) enfatiza que, mais que dar acesso às tecnologias, o grande desafio da inclusão-cidadã à cultura digital é a possibilidade de os indivíduos produzirem conteúdos próprios e distribuí-los, livremente, o que implica o deslocamento da centralidade conferida ao aparato tecnológico em direção ao projeto pedagógico e às condições objetivas do processo de aprendizagem.

A apropriação e uso dessas tecnologias, em uma perspectiva emancipatória e cidadã, pressupõe, segundo o autor, a melhoria dos recursos materiais e da infraestrutura, a valorização do professor e formação docente adequada, a ampliação do acesso à banda larga, garantindo-se conexão e preços baixos. Presume, também, o incentivo ao uso de sistemas abertos e a circulação livre do conhecimento, mediante reformulação da lei do direito autoral, e uma política cultural que leve em conta os desafios da cultura digital, o incentivo à criação de *softwares* livres com vistas a criar capacidade técnica, criatividade e economia de recursos em pagamento de *royalties* a empresas proprietárias, o uso pleno dos dispositivos móveis em ações públicas e a garantia da liberdade de expressão, do anonimato e da privacidade.

Com relação à política de formação de professores, Santos (1998) e Candau (2001) apontam a urgência de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática docente como conhecimento teórico que provém das pesquisas realizadas nas universidades sobre esse assunto. Nessa mesma direção, Nóvoa (2009) defende a valorização do saber docente, a escola como principal espaço de sua formação, bem como o ciclo de vida docente, enfatizando que o tratamento dispensado a um professor com ampla experiência profissional deve ser diferente daquele dado a um professor iniciante ou aquele prestes a se aposentar.

Para Certeau (1996), nas redes cotidianas do vivido somos todos praticantes, desenvolvendo táticas pelo uso que fazemos do instituído, e deixando nossas marcas registradas em diferentes suportes. Assim, considerar o professor em seu campo de formação implica confrontar saberes iniciais com sua experiência pedagógica em um processo de reflexão na e sobre a prática docente, dado que seu saber é multirreferencial e estratégico e envolve algumas dimensões que intervêm em seu fazer pedagógico.

Educar na Sociedade da Informação,⁸ portanto, requer atentar para mudanças, cada vez mais velozes, assim como para o redimensionamento das competências/saberes docentes para enfrentar os desafios da vida, e não apenas as circunstâncias do momento.

Santos (2006) ressalta que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com suas diversas interfaces, pode configurar-se em um espaço de incubação de múltiplos saberes, compartilhamento de experiências e produção de conhecimentos nos/dos/com os cotidianos escolares, potencializando “o diálogo, a autoria coletiva, a partilha de sentidos em múltiplas linguagens e mídias” (SANTOS, 2006, p. 127), além de contribuir para o desenvolvimento da autonomia. Defende a ideia de se conceber a prática docente como prática de pesquisa. Para a autora, a educação *online*, como um evento da cibercultura, ao atuar como um campo de pesquisa-formação, faz emergir um grupo-sujeito que aprende enquanto ensina e pesquisa, e pesquisa e ensina enquanto aprende.

Se, como afirma Freire (1999), ensinar implica participar da construção do conhecimento do objeto, o professor se constitui em um sujeito de ocorrência no âmbito da pesquisa e prática pedagógica. Dessa forma, além dos saberes preexistentes, estratégias pedagógicas e outros saberes se revelam na troca e

na partilha de sentidos e significados provenientes da rede de relações entre todos os envolvidos (coletividade), fazendo emergir a autoria coletiva da interface entre teoria, prática e tecnologias digitais.

Considerações finais

Inovações tecnológicas e comunicacionais caracterizam a sociedade contemporânea e dão vida a novas formas de se ver e apreender o mundo, favorecendo o compartilhamento de experiências, afetos, ideias e projetos, e contribuindo para a produção do conhecimento de forma colaborativa. Novos *espaçostempos* se modelam: escola, universidade, residências, trabalho, currículos, processos formativos. Ciberespaço e cidades se entrelaçam e se complementam. A vida se transforma rapidamente, colocando em evidência o processo educativo, pautado, em geral, na fragmentação do conhecimento, em contraposição à realidade atual marcada pela cibercultura.

Tendo essas considerações como pano de fundo, o artigo procurou analisar as relações entre as mídias e os processos comunicacionais que vão surgindo nos espaços escolares. Foram vistas, de forma breve, algumas questões críticas apresentadas, de um lado, por Virilio (1993), Sfez (2002) e Baudrillard (1997, 2005), que veem as novas tecnologias de comunicação como 'ameaças', e mais recentemente Carr (2011), que argumenta que as tecnologias contemporâneas prejudicam a reflexão e a concentração necessárias à apreciação de uma boa obra. De outro lado, apesar de demonstrar cautela diante da sociedade do espetáculo⁹ e massificação das mídias, Lévy (1999, 2011) vê com otimismo as tendências mais positivas da evolução em curso, cujo projeto se fundamenta em coletivos inteligentes. O autor expõe dura crítica aos críticos da Cibercultura, argumentando que é preciso explorar as potencialidades mais positivas desse novo espaço de comunicação nos planos econômico, político, cultural e humano, reconhecendo mudanças qualitativas dele advindas para a vida social e cultural.

Nessa perspectiva, algumas questões de ordem prática têm sido trazidas à discussão e se constituem em desafios à aprendizagem, como a linguagem e as formas variadas de comunicação nas diferentes gerações tecnológicas. Em um contexto cibercultural, no qual, com a convergência tecnológica, elementos da linguagem de duas ou mais mídias se interligam pelo conteúdo de forma natural, é preciso ter consciência de que essas mudanças são irreversíveis e crescentes, e que a internet e suas interfaces alteram, significativamente, a maneira de ver o mundo e de ser docente.

A relevância das mediações com relação ao uso de mídias nos processos educacionais deixa evidente que, com a liberação do polo emissor, o receptor assume o papel de participante ativo, convertendo-se em sujeito da ação. Nessa perspectiva, emerge nova forma de relação entre os processos simbólicos e modos de comunicação, que têm sido efetivos no processo de aprendizagem. Não obstante seu potencial criativo, o uso de mídias no processo de aprendizagem comporta grande comple-

xidade para a mediatização, dada às dificuldades de apropriação e aplicação dessas tecnologias no campo educacional, em especial quando envolve linguagens pouco conhecidas dos professores, em geral, como a hipermidiática.

Vale lembrar que as tecnologias de comunicação, mesmo as mais avançadas, não são capazes de construir por si mesmas novas formas de saber e de inteligência. A história tem mostrado que os seres humanos vêm se adaptando a padrões estabelecidos pelos mais diversos tipos de equipamentos, apropriando-se e usando esses dispositivos de formas as mais variadas possíveis. É a habilidade demonstrada na interação homem/máquina que torna mais ou menos rico o processo de produção do conhecimento.

Apesar das iniciativas governamentais, cujas propostas enfatizam a perspectiva técnica e de acesso às TIC, um longo caminho ainda terá de ser percorrido a fim de oportunizar condições para que os sujeitos sejam capazes de participar efetivamente da dinâmica social como produtores e distribuidores de conteúdos, seres éticos, autônomos e com poder decisório.

A formação de professores para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade, por sua vez, deve levar em conta: (a) a velocidade do surgimento e renovação das competências ao longo da vida profissional; (b) a natureza crescente do trabalho, que requer cada vez mais aprender, compartilhar saberes e produzir conhecimentos; e (c) o ciberespaço.

Assim, torna-se urgente constituir uma rede na qual os sujeitos estejam comprometidos com a própria formação e a de seus pares. No entanto, é preciso considerar que uma sociedade em rede requer que os indivíduos atuem em velocidades crescentes, elemento crucial nos processos de inclusão digital, para que a comunidade acesse os recursos tecnológicos que dependem de alta transferência de dados por segundo. Esse é o debate atual.

Diante desse quadro, enfatizamos que não basta possibilitar aos indivíduos o acesso às tecnologias. É fundamental a ampliação da banda larga, a fim de conectá-los em velocidades compatíveis com o desenvolvimento das aplicações, dos sistemas e das soluções na rede. Ignorar tal proposição pode gerar políticas de inclusão que consolidam o poder na rede e o poder de criar redes, próprio dos grandes capitais, podendo, ainda, ampliar o poder político. ■

Notas

¹ Cenário sociotécnico e cultural que se estrutura pelo uso intensivo de tecnologias digitais em rede, no ciberespaço e nas cidades, instituindo mudanças significativas em todas as esferas das atividades humanas, especialmente no que se refere aos modos e meios de produção e às novas formas de comunicação, sociabilidade e interação entre os indivíduos (SANTOS, 2006).

² A junção dos termos 'espaço' e 'tempo' objetiva mostrar a ruptura dos limites impostos pelo modernismo ao desenvolvimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (SANTOS, 2011).

³ Associação da tautologia (vício de linguagem que se caracteriza por dizer, de formas diversas, sempre a mesma coisa) com o autismo (desligamento da realidade exterior e criação de um mundo autônomo).

⁴ As quais devem ser acrescentados os dispositivos móveis, em geral.

⁵ Consiste no novo espaço de comunicação que emerge da interconexão mundial dos computadores (LÉVY, 1999).

⁶ Referência ao pensamento de Lév Vygotsky (1836-1934) sobre a mediação no processo de reflexão crítica da prática pedagógica.

⁷ Redes abertas que, “por sua plasticidade, fazem-se em devir. As redes rizomáticas na internet compreendem mapas abertos, com múltiplas entradas e saídas (linhas de fuga), pontos de conexão que possibilitam o rompimento de nós e a desterritorialização característicos de uma educação *online*” (BRUNO, 2011, p. 120).

⁸ Uma forma específica de organização social na qual a geração, o processamento e a transmissão de informação se convertem nas fontes fundamentais da produtividade e do poder por conta das novas condições tecnológicas surgidas neste período histórico. [...] Apesar de o termo ser utilizado praticamente como sinônimo de sociedade do conhecimento, traz em seu bojo a perspectiva de rede (CASTELLS, 2001, p. 26).

⁹ Consiste no próprio espetáculo – a forma mais perversa de ser da sociedade de consumo (ARBEX JUNIOR, 2001).

Referências

ARBEX JUNIOR, J. **Showrnalismo**: a notícia como espetáculo. São Paulo: Casa Amarela, 2001.

BAUDRILLARD, J. **Tela total**: mito-ironias da era do virtual e da imagem. Porto Alegre: Sulina, 1997.

BAUDRILLARD, J. **Tela total**: mito-ironias da era do virtual e da imagem. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

BELLONI, M. L. **Crianças e mídias no Brasil**: cenários de mudança. Campinas: Papyrus, 2010.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BONILLA, M. H. S.; OLIVEIRA, P. C. S. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. de L. (Org.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: Edufba, 2011. v. 2, p. 23-48. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2011.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. de L. **Formação de professores**: as TIC estruturando dinâmicas curriculares horizontais. Salvador: UFBA, 2012. Disponível em: <http://www.acauanfm.ufba.br/twiki/pub/UFBAIrece/ArtigoEAD/ead_isp_pretto_boni_09_final_cfotos_pq.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2012.

BRASIL. **Projeto de lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação Decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2012

BRUNO, A. R. A mediação partilhada em redes sociais rizomáticas: (des) territorialização de possibilidades para a discussão sobre o ser tutor e a tutoria em cursos online. In: FONTOURA, H. A.; SILVA, M. (Org.).

Práticas pedagógicas, linguagem e mídias desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: Anped, 2011. p. 116-132. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro1.html>>. Acesso em: 2 abr. 2011.

BUZATO, M. K. Novos letramentos e novos parâmetros para a inovação educacional na perspectiva da teoria ator-rede. In: FONTOURA, H. A.; SILVA, M. (Org.). **Práticas pedagógicas, linguagem e mídias desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões.** Rio de Janeiro: Anped, 2011. p. 99-115. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro1.html>>. Acesso em: 2 abr. 2012.

CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CARDOSO, G. **A mídia na sociedade em rede.** Rio de Janeiro: FGV, 2007.

CARR, N. **A geração superficial: o que a internet está fazendo com nossos cérebros.** Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 3).

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1996.

COSTA, G. Pierre Lévy fala sobre tablets nas salas de aula. **Jornalistas da Web,** Brasília, DF, 2 jul. 2012. Disponível em: <<http://www.jornalistasdawe.com.br/index.php?pag=displayConteudo&idConteudoTipo=1&idConteudo=5373>>. Acesso em: 2 jul. 2012.

COSTA, L. F. Novas tecnologias e inclusão digital: criação de um modelo de análise. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. de L. (Org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea.** Salvador: Edufba, 2011. v. 2, p. 109-126. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2012.

FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências: diálogos Brasil-Itália.** Florianópolis: Cidade Futura, 2005.

FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar do Professor,** Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 12. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GUARESCHI, P. A.; BIZ, O. **Mídia, educação e cidadania: tudo o que você deve saber sobre mídia.** Petrópolis: Vozes, 2005.

HABERMAS, S. **Teoria de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y la racionalización social.** Madrid: Taurus, 1987. v. 1.

LEMONS, A. Prefácio. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. de L. (Org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea.** Salvador: Edufba, 2011. v. 2.

LEMONS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária.** São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, P. **O que é o virtual.** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1997.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, P. Entrevista. **ComCiência**, 10 set. 2011. Disponível em <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&tipo=entrevista&edicao=70>>. Acesso em: 21 jun. 2012.

MACHADO, A. **A televisão levada a sério**. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2000.

MARTIN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, D. **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MORAN, J. M. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. **Intercom**: revista brasileira de comunicação, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 38-49, jul./ dez. 1994.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Sérgio Amadeu. Para além da inclusão digital. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. de L. (Org.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: Edufba, 2011. v. 2, p. 49-59. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2011.

OROZCO GÓMEZ, G.. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, D. **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTAELLA, L. **Corpo e comunicação**: sintoma da cultura. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, L.; LEMOS, R. **Redes sociais digitais**: a cognição conectiva do twitter. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, E. Educação on-line como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais. In: SANTOS, E.; ALVES, L. (Org.). **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006. p. 123-142.

SANTOS, L. L. C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998. p. 127.

SANTOS, R. **A tessitura do conhecimento via mídias digitais e redes sociais**: itinerâncias de uma pesquisa-formação multirreferencial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

SETTON, M. G. J. **A cultura da mídia na escola**: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume: USP, 2004.

SFEZ, L. **Crítica da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2000.

SILVA, M. Educação presencial e online: sugestões de interatividade na cibercultura. In: TRIVINHO, E.; CAZELOTO, E. (Org.). **A cibercultura e seu espelho**: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber: Instituto Itaú Cultural, 2009.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2005.

VIRILIO, P. **O espaço crítico e as perspectivas do tempo real**. Trad. de Paulo Roberto Pires. São Paulo: Ed. 34, 1993.



DESAFIOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Francisco Aparecido Cordão*

*Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Teólogo, filósofo e pedagogo.
E-mail: facordao@uol.com.br

Recebido para publicação em:
4.03.2013
Aprovado em: 21.06.2013

Resumo

Em 2012, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 06/2012, definindo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Este artigo trata de desafios que encontrei, como um dos relatores da matéria, nos diálogos com o mundo do trabalho e o mundo da educação, principalmente entre especialistas em educação profissional e pesquisadores da academia, além do desafio quanto à ênfase no compromisso ético das instituições educacionais para com o desenvolvimento de competências de interesse de trabalhadores, empregadores e sociedade.

Palavras-chave: Educação profissional. Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais. Ensino técnico. Tecnologia. Competências profissionais. Saberes. Conhecimentos. Habilidades. Atitudes. Valores. Emoções. Exercício profissional. Legislação educacional. Currículo.

Abstract

Challenges of the national curriculum guidelines for professional education. In 2012, the Chamber of Basic Education of the National Council of Education approved the Report CNE/CEB nº 11/2012, which was the origin of the Resolution CNE/CEB nº 06/2012, defining the new National Curriculum Guidelines for the Professional Technical Education in High School Level. This article deals with the challenges I found, as one of the rapporteurs of the guidelines, in dialogue with the world of work and education, and among experts in professional education and researchers from the academia, in

addition to the challenge and ethical commitment of the institutions with the skills development that interest to workers, employers and society.

Keywords: Professional education. Education. National Curriculum Guidelines. Technical education. Technology. Professional skills. Knowledge. Knowledge. Skills. Attitudes. Values. Emotions. Professional practice. Educational legislation. Curriculum.

Resumen

Desafíos de las directrices del currículo Nacional de Educación Profesional. En 2012, la Junta de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación aprobó el Dictamen CNE/CEB nº 11/2012, que dio lugar a la Resolución CNE/CEB nº 06/2012, definiendo nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio. Este artículo aborda los desafíos que he encontrado, como uno de los relatores de las directrices, en los diálogos con el mundo del trabajo y de la educación, y entre expertos en educación profesional e investigadores de la academia, además del reto y compromiso ético de las instituciones con el desarrollo de habilidades de los intereses de trabajadores, empleadores y sociedad.

Palabras clave: Educación profesional. Educación. Directrices Curriculares Nacionales. Enseñanza técnica. Tecnología. Habilidades profesionales. Saberes. Conocimientos. Habilidades. Actitudes. Valores. Emociones. Ejercicio profesional. Legislación educacional. Currículo.

Introdução

O Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 06/2012, trata resumidamente, na sua parte histórica, da evolução do entendimento da Educação Profissional na atual LDB, a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Atendendo ao mandato constitucional do Inciso XXIV do Art. 22 da Constituição Federal, a Educação Profissional e Tecnológica, no Título V da LDB, que trata “dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”, é situada na confluência de dois dos direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, os quais são consagrados no Art. 227 da Constituição Federal como “direito à profissionalização”, a ser garantido “com absoluta prioridade”.

O capítulo original da LDB sobre a Educação Profissional foi inicialmente regulamentado pelo Decreto nº 2.208/1997. Na sequência, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), com base no Parecer CNE/CEB nº 16/1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico pela Resolução CNE/CEB nº 4/1999.

Em 23 de julho de 2004, o Decreto nº 2.208/1997 foi substituído pelo Decreto nº 5.154/2004, o qual enfatizou a possibilidade de a Educação

Profissional Técnica de Nível Médio integrar o Ensino Médio, a par das outras formas de organização e oferta dessa modalidade de Educação Profissional e Tecnológica, nas formas concomitante e subsequente ao Ensino Médio. Em decorrência, a Câmara de Educação Básica do CNE atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 01/2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004.

Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 03/2008, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, dispôs sobre a instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, determinando, em seu Art. 3º, que os cursos constantes desse Catálogo devem ser organizados por eixos tecnológicos definidores de um projeto pedagógico que contemple as trajetórias dos itinerários formativos e estabeleça as exigências profissionais que direcionam a ação educativa das instituições e dos sistemas de ensino na oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

As alterações promovidas na LDB pela Lei nº 11.741/2008 praticamente incorporam os dispositivos essenciais do Decreto nº 5.154/2004, ao qual se sobrepôs, inserindo tais dispositivos no marco regulatório da Educação Nacional. Foi inserida, no Título V da LDB, a seção IV-A do Capítulo II, que trata “da Educação Básica” em geral e, especificamente, “da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, com quatro novos artigos: 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Foi acrescentado, ainda, um novo parágrafo no Art. 37, já na seção V, que diz “da Educação de Jovens e Adultos”. Finalmente, foi alterada a denominação do Capítulo III do Título V para tratar de maneira mais ampla “da Educação Profissional e Tecnológica”, bem como foi alterada a redação dos dispositivos legais constantes dos artigos 39 a 42 da atual LDB.

Desde essa data, já no início de meu terceiro mandato como Conselheiro Titular da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, essa Câmara tem dedicado parte substancial de seu tempo ao debate das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e seus desafios, buscando atualizá-las aos novos dispositivos legais alterados ou introduzidas na atual LDB pela Lei nº 11.741/2008, no tocante à Educação Profissional e Tecnológica, desde a chamada “Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional”, até a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e seus respectivos Itinerários Formativos, bem como a “Educação Profissional Tecnológica, de Graduação e Pós-Graduação”.

O primeiro entendimento formado pela Câmara de Educação Básica foi no sentido de que as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pela Resolução CNE/CEB nº 04/1999, com base no Parecer CNE/CEB nº 16/1999, foram elaboradas em um contexto específico de entendimento dos dispositivos legais da Lei nº 9.394/1996 (LDB), à luz do que foi oficialmente regulamentado pelo Decreto nº 2.208/1997. Entretanto, no próprio momento em que se deu a definição dessas Diretrizes, já estava em curso um grande debate sobre as novas relações de trabalho e suas consequências nas formas de execução da Educação Profissional.

Esse debate redundou na substituição do Decreto nº 2.208 pelo Decreto nº 5.154/2004. Em decorrência, a CNE/CEB atualizou as referidas Diretrizes Curriculares Nacionais pela Resolução CNE/CEB nº 03/2005, com base no Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Posteriormente, tais dispositivos regulamentares foram retrabalhados no âmbito do Ministério da Educação e encaminhados à apreciação do Congresso Nacional como Projeto de Lei, o qual resultou na aprovação da Lei nº 11.741/2008, que promoveu importantes alterações na atual LDB, especialmente em relação à Educação Profissional e Tecnológica.

Relações entre trabalho e educação

Decorrida mais de uma década da aprovação do primeiro conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica, importantes transformações se consolidaram no mundo do trabalho, promovendo mudança de eixo nas relações entre trabalho e educação. A própria natureza do trabalho está passando por profundas alterações, a partir do momento em que o avanço científico e tecnológico, contando com a especial mediação da microeletrônica, abalou profundamente as formas tayloristas e fordistas de organização e gestão do trabalho, com reflexos diretos nas formas de organização da própria Educação Profissional e Tecnológica.

A nova realidade do mundo do trabalho, decorrente, sobretudo, da substituição da base eletromecânica pela base microeletrônica, passou a exigir que a educação profissional propiciasse aos trabalhadores o desenvolvimento de saberes e competências profissionais cada vez mais complexos, os quais incluem capacidades como as de realizar contínuas análises e sínteses, estabelecer relações, decidir sabendo julgar e avaliar situações-problema, criar soluções inovadoras, observar e interpretar, dar respostas rápidas a novos desafios profissionais e pessoais, desenvolver comunicação clara e precisa, interpretar e utilizar diferentes formas de linguagem e comunicação, trabalhar em grupo de forma cooperativa, gerenciar processos para atingir metas, corrigir fazeres e trabalhar com prioridades, correr riscos e antecipar escolhas, lidar com diferenças e monitorar desempenhos, enfrentar desafios de permanentes mudanças, resistir a pressões e inovar, aliar a utilização do raciocínio lógico à intuição criadora, conviver com o incerto e o inusitado, aprimorando, sobretudo, a capacidade de continuar aprendendo de forma permanente e contínua. Só isso já justificaria o intenso debate ocorrido e a proposição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Essas significativas alterações exigem das instituições educacionais dedicadas à Educação Profissional e Tecnológica a formação de um novo profissional. Já não basta mais o treinamento operacional para que o trabalhador aprenda a fazer bem feito a tarefa que lhe é atribuída. Ele deve adquirir condições para desenvolver competências profissionais que lhe ofereçam condições de intervir no próprio processo do fazer. O que se espera é que ele adquira condições efetivas de demonstrar que seu desenvolvimento profissional foi adequado,

justamente quando os complexos sistemas de organização do trabalho e os sofisticados equipamentos tecnológicos apresentarem comportamento anormal, exigindo que o trabalhador demonstre suas reais condições de criar respostas apropriadas para solucioná-los em uma atuação qualificada.

Para enfrentar essas situações inusitadas ou de maior complexidade, já não basta mais a simples memorização de procedimentos a serem executados. Obviamente, certos automatismos e a própria memorização de procedimentos podem até ajudar no desempenho de um dado exercício profissional competente, mas não são mais suficientes. O que se requer, na verdade, é a demonstração da necessária capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação novos saberes, em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, que permitam ao trabalhador apresentar respostas originais e criativas a esses novos desafios do seu dia a dia profissional e pessoal, como cidadão trabalhador.

Para que isso aconteça, o trabalhador se vale muito de seus conhecimentos tácitos e científicos desenvolvidos ao longo da trajetória da vida profissional e dos estudos, de modo especial se, ao aprender, tenha aprendido a aprender e desenvolvido a capacidade de permanente aprendizagem. Atualmente, o desenvolvimento dessa capacidade é uma das exigências fundamentais para que o cidadão se mantenha sempre incluído neste mundo do trabalho cada vez mais seletivo e excludente no qual vivemos e queremos alterar.

Neste contexto, o primeiro grande desafio do Conselho Nacional de Educação passou a ser o de definir um conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais que considerassem, efetivamente, a Educação Profissional e Tecnológica como um direito social inalienável, em termos de direito do trabalhador ao conhecimento e ao trabalho.

A Constituição Federal, em seu Art. 6º, ao elencar os direitos sociais do cidadão brasileiro, relaciona os direitos à educação e ao trabalho. Como já vimos, o Art. nº 227 destaca o direito à profissionalização entre os direitos fundamentais a serem assegurados “com absoluta prioridade” pela família, pela sociedade e pelo Estado. O Art. 205, por sua vez, define que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Essa “formação para o trabalho”, nos termos do Inciso IV do Art. 214 de nossa Constituição Federal, é um dos resultados que devem ser obrigatoriamente obtidos pelo Plano Nacional de Educação.

Por outro lado, a Câmara de Educação Básica também levou em consideração que não pode ser esquecido o que está definido no Art. 170 da Constituição Federal com relação à ordem econômica, a qual deve estar “fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa”, tendo por finalidade “assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social”, observando como princípios, entre outros, a “função social da propriedade”, a “redução das desigualdades regionais e sociais” e a “busca do pleno emprego” (BRASIL, 1988). O Parágrafo Único do

mesmo artigo constitucional ainda prevê que “é assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente de autorização de órgãos públicos, salvo nos casos previstos em lei” (BRASIL, 1988). Aliás, o Art. 5º de nossa Carta Magna, ao definir que “todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”, estabelece, em seu Inciso XIII, que “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer” (BRASIL, 1988).

A atual LDB retomou esses mandamentos constitucionais definindo, em seu Art. 2º, que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). O § 2º do Art. 1º da LDB define que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, e o Inciso XI do Art. 3º, por sua vez, ao definir os princípios a serem assegurados nas atividades de ensino, identifica a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996). O Art. 36-A, incluído na atual LDB pela Lei nº 11.741/2008, define que “o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2008). O Parágrafo Único do mesmo artigo determina que “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL, 2008).

O § 3º, incluído pela Lei nº 11.741/2008 no Art. 37 da atual LDB, determina que “a Educação de Jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional” (BRASIL, 2008). O novo Art. 39 da atual LDB, com a redação dada pela Lei nº 11.741/2008, define que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da Educação Nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008). O § 1º desse mesmo artigo prevê que “os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino” (BRASIL, 2008).

Os referidos dispositivos constitucionais e legais, considerados à luz da prescrição do Inciso V do Art. 214 de nossa Constituição quanto aos resultados do Plano Nacional de Educação, em termos de “promoção humanística,

• • • • •
**o desafio enfrentado
foi o de compreender
que a evolução
tecnológica e as lutas
sociais têm modificado
profundamente as
atuais relações no
mundo do trabalho.
Já não se admite
mais a formação de
trabalhadores apenas
para o desempenho de
tarefas mecânicas**
• • • • •

científica e tecnológica do País” (BRASIL, 1988), praticamente exigem que um documento normativo de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica leve em consideração a importância da ciência e da tecnologia como construções sociais, histórico-culturais e políticas.

Assim, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, documento norteador das novas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012, se viu na contingência de considerar o importante papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional para muito além do campo estritamente educacional, contemplando a qualificação para o trabalho como um dos direitos fundamentais do cidadão, no atual contexto do mundo do trabalho, objetivando a sua formação integral, ou seja, a de que um cidadão desenvolva condições técnicas e tecnológicas para efetivamente superar a divisão historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre aqueles que estão encarregados da ação de executar e aqueles que desenvolvem ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços oferecidos à sociedade.

Tomando-se o mundo do trabalho como referência fundamental para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e seus correspondentes Itinerários Formativos, o desafio enfrentado foi o de compreender que a evolução tecnológica e as lutas sociais têm modificado profundamente as atuais relações no mundo do trabalho. Já não se admite mais a formação de trabalhadores apenas para o desempenho de tarefas mecânicas.

Aprender a aprender

O uso das modernas tecnologias de comunicação e informação tem transformado o trabalho em algo menos sólido. Já convivemos normalmente com trabalhos feitos em rede ou trabalhos feitos em casa, bem como com o aumento dos trabalhos sem carteira assinada e de trabalhos no mundo virtual. Em consequência, espera-se que o mundo do trabalho avance na direção de relações trabalhistas cada vez mais justas e solidárias, onde os trabalhadores participem mais nos processos de trabalho. Para que isso aconteça, será exigido que o trabalhador desenvolva conhecimentos tecnológicos e científicos em relação aos processos necessários ao incremento da produção e à adequada prestação de serviços.

Durante muito tempo, a formação profissional no Brasil praticamente esteve centrada no treinamento operacional para a produção em série e padronizada, de modo especial com a incorporação maciça de operários semiquualificados, adaptados aos respectivos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Era exigido a apenas uma minoria de trabalhadores o desenvolvimento de competências profissionais em níveis de maior complexidade, em virtude da rígida separação entre as atividades de planejamento, supervisão e controle de qualidade e as atividades de execução, no chamado “chão de fábrica” ou similar.

Nesse contexto, o monopólio do conhecimento técnico-científico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis gerenciais. A baixa escolaridade da grande massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica. Entretanto, nas décadas finais do século passado, um novo cenário econômico e produtivo começou a ser desenhado e se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de novas tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços, bem como pelo crescente grau de internacionalização das relações econômicas. Em consequência, passou-se a requerer profissionais cada vez mais polivalentes e capazes de interagir em situações novas e em estado de constante mutação.

Como resposta a esse desafio, escolas e instituições de educação profissional tiveram que diversificar seus programas e cursos profissionais, atendendo a novas áreas profissionais, estruturando programações diversificadas e articuladas por eixos tecnológicos, elevando os níveis de qualidade de sua oferta de programação educacional. Os empregadores, por sua vez, passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados, uma vez que equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e de qualificação cada vez mais elevados. Essas mudanças aceleradas no sistema produtivo passaram a exigir permanente atualização das qualificações e habilitações existentes, a partir da identificação de novos perfis profissionais.

Para tratar adequadamente dessa delicada questão, inicialmente, levei ao debate na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação o registro de que, em 17 de junho de 2004, tinha sido aprovada pelo plenário da sessão nº 92, da Conferência Geral Anual da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Recomendação OIT nº. 195/2004 (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2006), sobre orientação e formação profissional, treinamento e aprendizagem ao longo da vida, que substituiu a anterior (OIT nº. 150/1975), que tratava dessa temática da orientação e qualificação profissional para o trabalho. Esclareci que, em síntese, a nova Recomendação da OIT enfatizava que a Educação Básica, reconhecida como direito público universal e de fundamental importância para todos os cidadãos, deve ser garantida de forma integrada com a orientação, a formação e a qualificação profissional para o trabalho.

O objetivo dessa política pública é criar efetivas condições para que, ao aprender, os cidadãos trabalhadores aprendam a aprender e desenvolvam sua capacidade para continuar aprendendo ao longo da vida. A qualidade da oferta da tríade “educação básica, formação profissional e aprendizagem ao longo da vida” contribui significativamente para a promoção, tanto dos interesses individuais e coletivos dos trabalhadores como dos empregadores, bem como aos interesses sociais do desenvolvimento socioeconômico dos países, especialmente, “tendo em conta a importância fundamental

do pleno emprego, da erradicação da pobreza, da inclusão social e do crescimento econômico sustentado”.

O nó da questão para o enfrentamento desse desafio no Brasil está presente na defasagem que ainda existe em relação aos conhecimentos básicos de grande parte da população, sobejamente constatados por avaliações nacionais e internacionais, e em duas outras condições surgidas neste início de século, as quais modificaram significativamente os requisitos para ingresso dos jovens no mundo do trabalho: de um lado, a globalização dos meios de produção, do comércio e da indústria, e de outro, a utilização crescente de novas tecnologias, de modo especial, aquelas relacionadas com a microeletrônica e com a informatização dos meios de comunicação. Essas mudanças significativas ainda não foram devidamente incorporadas pelas escolas de hoje. Superar essa falha na formação dos alunos do Ensino Médio e também da Educação Profissional dos trabalhadores é essencial para garantir seu progresso e sua sobrevivência.

Estou convencido de que o futuro do trabalho no mundo dependerá, em grande parte, do desenvolvimento da educação, desde que se consiga garantir sólida educação geral de base para todos e cada um dos seus cidadãos, associada a sólidos programas de Educação Profissional para seus jovens em processo formativo e seus adultos em busca de requalificação para o trabalho. Depende, também, fundamentalmente, do desenvolvimento da generalizada capacidade de aprender. A descrição exata do futuro do trabalho, portanto, é a descrição de uma realidade nem de longe imaginada na virada do século e que será totalmente transformada daqui a outros dez anos ou mais.

O que se vislumbra nesse novo ambiente profissional é um trabalho executado basicamente em equipe e orientado para a solução de problemas cada vez mais complexos, oferecendo-lhes respostas cada vez mais flexíveis e inusitadas. Nesta nova realidade, é impossível para todos os cidadãos e em especial para os trabalhadores passar um minuto sequer sem aprender. Esse processo de aprendizagem permanente e contínua, especialmente no campo da Educação Profissional e Tecnológica, deve contribuir efetivamente para a construção de um mundo do trabalho de melhor qualidade, mais justo e solidário.

O pressuposto básico a ser assumido é o de que a revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam completa revisão das organizações curriculares da educação básica e da educação profissional, uma vez que é exigido permanentemente dos trabalhadores, em doses crescentes, o desenvolvimento de maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas.

Assim, a nova exigência da profissionalização dos trabalhadores brasileiros segue na direção do compromisso com o desenvolvimento de competências profissionais que permitam ao cidadão-trabalhador enfrentar e responder a desafios profissionais esperados e inesperados, previsíveis e imprevisíveis, rotineiros ou inusitados, com efetividade, criatividade, autonomia e ética, qualificando-se para um exercício profissional competente.

Esse desenvolvimento de competências profissionais pode e deve ser considerado como a matriz geradora dos novos programas de educação profissional e tecnológica. Com ela e a partir dela, podem ser construídos, pelas instituições educacionais que se dedicam à tarefa de profissionalizar os cidadãos trabalhadores, os itinerários formativos que possibilitarão a oferta de cursos e programas de educação para o trabalho, nas diferentes modalidades de ensino, desde a “formação inicial e continuada ou qualificação profissional”, até a “educação profissional técnica de nível médio”, bem como “a educação profissional tecnológica, de graduação e pós-graduação”.

Essa nova Educação Profissional deve guiar-se pela orientação da integração “aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”, buscando, no “cumprimento dos objetivos da Educação Nacional”, as orientações para as instituições de ensino na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão dos seus projetos pedagógicos, bem como na construção de seus novos currículos escolares e na elaboração dos correspondentes planos de curso, os quais orientarão os planos de trabalho dos seus docentes.

Para tanto, estou absolutamente convencido, à luz dos meus mais de quarenta anos de vida dedicados ao desenvolvimento da Educação Profissional, de que a chave que abre a porta para o entendimento desse compromisso da Educação Profissional e Tecnológica para alunos trabalhadores, seus empregadores e a sociedade brasileira é a do desenvolvimento contínuo e permanente das competências profissionais do cidadão trabalhador, as quais muito contribuirão para que ele seja e permaneça permanentemente incluído no mundo do trabalho e na sociedade.

Saberes e competências

Desde a Resolução CNE/CEB nº 04/1999, que no seu Artigo 6º já estabelecia que o desenvolvimento da competência profissional é o compromisso ético das instituições de Educação Profissional e Tecnológica para com seus alunos, os empregadores dos novos profissionais e a sociedade beneficiária de seu trabalho profissional competente, entendo que o conceito de competência profissional deve ser compreendido no sentido de promoção da “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, valores, habilidades e conhecimentos necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999b).

Posteriormente, o Parecer CNE/CP nº. 29/2002, também de minha autoria, ainda acrescentou, na caracterização da competência profissional, os fatores “atitudes e emoções”. Assim, clarificou-se a CHAVE que abre a porta para o exato entendimento do conceito de competência profissional, como sendo o desenvolvimento da capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, “Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Emoções”, os quais são absolutamente necessários para promover “o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” e para responder, de

forma eficiente, eficaz, criativa e inovadora, aos novos desafios da vida cidadã em sociedade, em especial, para o exercício profissional competente.

O entendimento da Educação Profissional e Tecnológica de forma comprometida com o desenvolvimento de saberes e competências profissionais a situa como fator estratégico para o desenvolvimento humano e social. Nesse contexto, a melhoria da qualidade da educação profissional, que pressupõe, igualmente, uma educação básica da melhor qualidade, se apresenta como condição indispensável para o êxito do trabalhador num universo de trabalho pautado pela competição e inovação tecnológica.

As características atuais dos setores produtivos e dos órgãos prestadores de serviços tornam cada vez mais tênues as fronteiras entre as diferentes práticas profissionais. Assim, incumbe aos novos técnicos de nível médio desenvolver competências profissionais que os habilitem a transitar com maior desenvoltura no atendimento de várias demandas das áreas profissionais no âmbito do mesmo eixo tecnológico. Não mais se justifica, porém, que uma escola de Educação Profissional e Tecnológica oriente sua programação educacional para a oferta de cursos e programas que conduzam os alunos para ficarem restritos a uma qualificação, habilitação ou especialização profissional que os vinculem especificamente a um posto de trabalho delimitado.

Por outro lado, essa questão não se resolve com a oferta de uma qualificação única e definitiva para cada cidadão trabalhador. Cada vez mais se exige a permanente atualização tecnológica e a requalificação profissional, na perspectiva da educação continuada e da aprendizagem permanente. Essa qualificação profissional está intimamente associada aos itinerários de profissionalização dos trabalhadores em todos os níveis de escolaridade. É nessa perspectiva que as instituições de Educação Profissional devem conceber seus cursos e programas, segundo itinerários formativos estruturados por eixos tecnológicos, que garantam contínuo e articulado aproveitamento de estudos, até a habilitação profissional do técnico de nível médio, ou sua especialização profissional nesse mesmo nível da educação profissional, ou até mesmo nos níveis superiores, de graduação e pós-graduação.

Nesta perspectiva, estou cada vez mais convencido quanto à fundamental importância de orientar a Educação Profissional e Tecnológica para o cumprimento de seu compromisso ético com relação ao desenvolvimento de competências profissionais. O mundo do trabalho está a exigir, cada vez mais, o efetivo preparo do trabalhador para manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis.

Assim, a perspectiva da laborabilidade como possibilidade e intencionalidade de transformar competência em trabalho produtivo é referência fundamental para se entender o conceito de competência profissional que tento exaustivamente levar ao Conselho Nacional de Educação, exatamente nessa dimensão do desenvolvimento da capacidade contínua de mobilizar, articular e colocar em ação seus conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, os quais entendo como absolutamente necessários para o

desempenho eficiente e eficaz das atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico.

Essa interpretação dos dispositivos da LDB de 1996, principalmente a inserção de novos dispositivos legais em 2008, em relação ao conceito de competência profissional como compromisso ético a orientar a construção do projeto pedagógico dos cursos técnicos de nível médio, tem merecido críticas constantes por parte de uma parcela significativa de educadores e até mesmo de certos especialistas em Educação Profissional e Tecnológica, principalmente dos pesquisadores que atuam na Academia.

As críticas decorrem de um entendimento um tanto enviesado do conceito que tenho defendido no CNE e em Instituições de Educação Profissional e Tecnológica nas quais tenho atuado. Tenho plena consciência de que tenho me servido de um conceito polissêmico, que vem recebendo diferentes significados, às vezes até contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das instituições educacionais que ofertam cursos e programas de Educação Profissional e Tecnológica. Entretanto, acredito que os diferentes Pareceres do CNE, em especial, o Parecer CNE/CEB nº. 16/1999, o Parecer CNE/CP nº. 29/2002, o Parecer CNE/CEB nº 39/2004 e até mesmo o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 já expressaram um entendimento claro e inequívoco sobre essa matéria, caracterizando a ‘competência profissional’ como sendo a capacidade pessoal e coletiva dos trabalhadores no sentido de articular, mobilizar e colocar em ação seus conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, fundamentalmente necessários para garantir o desempenho eficiente relativo aos novos desafios diários do exercício da cidadania, de modo especial, no mundo do trabalho.

O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática no trabalho, transcendendo o mero treinamento operacional para a ação motora. Os valores, as atitudes e as emoções se expressam no saber ser, intimamente relacionados com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como iniciativa, criatividade e capacidade empreendedora, hoje tão valorizados no mundo do trabalho e em nossa sociedade.

Assim, é possível ser dito que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e emoções para a resolução de problemas de ordem profissional não apenas rotineiros, mas também inusitados, inesperados e inabituais, tirando proveito da experiência profissional acumulada, que já foi transformada em hábito, liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora. Para mim, isso é de uma clareza meridiana e nada polissêmica.

Entendo que o desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa manter-se constantemente em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis. Essa competência é traduzida pela mobilidade entre múltiplas atividades produtivas. Não obstante,

é necessário advertir que a aquisição de competências profissionais na perspectiva da laborabilidade, embora facilite essa mobilidade aumentando as oportunidades de trabalho, não pode ser apontada como a alternativa única para a solução do problema do desemprego, especialmente nos grandes centros urbanos. Tampouco, a educação profissional e tecnológica e o próprio trabalhador, de forma individualizada, podem ser responsabilizados pela não solução desse problema, o qual, em última análise, depende fundamentalmente do nível de desenvolvimento econômico sustentável e solidário da Nação, com adequada, mais justa e equânime distribuição de renda, entre outros múltiplos fatores.

Entendo igualmente que a vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é referência fundamental para se entender o conceito de competência profissional como capacidade pessoal e social de articular os saberes profissionais (saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver) inerentes a situações concretas de trabalho.

O desempenho profissional no trabalho é o que verdadeiramente pode ser utilizado para aferir e avaliar esses saberes e essas competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos. A avaliação em situações de ensino e aprendizagem, por seu turno, só pode ser feita a partir de evidências de desenvolvimento dessas competências profissionais identificadas a partir de indicadores e parâmetros de desempenho claramente definidos pelos docentes da Educação Profissional e Tecnológica.

Insisto na utilização desse conceito, porque a conceituação de competência profissional amplia a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos de Educação Profissional e Tecnológica, na medida em que exige a inclusão, entre outros, de novos conteúdos e de novas formas de organização do trabalho, de incorporação dos conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas novos, comunicar ideias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter autonomia intelectual, num contexto de respeito às regras de convivência humana democrática. Essa ênfase na laborabilidade, em detrimento da empregabilidade direta dos indivíduos, implica maior valorização do desenvolvimento e do aprimoramento de competências profissionais para o desempenho e a atuação profissional no mundo do trabalho em constante processo evolutivo, em detrimento da formação para ocupação direta de postos específicos no mercado de trabalho.

O modelo educacional voltado para o compromisso ético com relação ao desenvolvimento de competências para a laborabilidade sugere que a qualificação profissional de um indivíduo está posta menos no seu conjunto de conhecimentos e habilidades e mais acentuadamente em sua capacidade de mobilizar e articular conhecimentos, habilidades e valores necessários para agir, intervir e decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis. Essas competências profissionais poderão ser desenvolvidas tanto em cursos de Educação Profissional e Tecnológica ou mediante aprendizagem, no decurso da vida ativa, em diferentes situações de trabalho, as quais

podem ser avaliadas, reconhecidas e certificadas, para fins de continuidade ou conclusão de estudos.

Esse modelo de educação profissional centrado no desenvolvimento de competências profissionais confere grande importância a atributos e qualidades pessoais do trabalhador manifestados em sua ação coletiva, tais como: espírito de equipe, responsabilidade, autonomia, iniciativa, capacidade de comunicação, flexibilidade, cooperação, interesse e atenção aos serviços desenvolvidos. Entretanto, para que tudo isso ocorra, é fundamental não se esquecer de uma regra bastante óbvia, mas que carece ser continuamente repetida: na educação profissional não há dissociação entre teoria e prática. O ensino deve contextualizar competências, visando significativamente à ação profissional. Daí, que a prática se configura não apenas como situações ou momentos distintos do curso, mas como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação todo o aprendizado.

Perfil profissional

Nesse sentido, a prática profissional, que constitui e organiza o currículo da Educação Profissional e Tecnológica, supõe o desenvolvimento, ao longo de todo o curso, de atividades como estudos de caso, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos de exercício profissional efetivo, e estágios profissionais supervisionados, sempre assumidos como atos educativos das instituições de ensino.

O planejamento curricular dessa nova Educação Profissional e Tecnológica fundamentado no compromisso ético para com o desenvolvimento de competências profissionais para a laborabilidade contempla a necessária explicitação dessas competências nos correspondentes perfis profissionais de conclusão dos cursos. Esses perfis devem ser definidos a partir da análise das ocupações que compõem as diferentes áreas profissionais ou grupos de ocupações afins a um processo ou atividade produtiva, no âmbito dos respectivos eixos tecnológicos estruturantes dos itinerários formativos planejados para oferta de cursos e programas por parte da instituição educacional.

As propostas devem atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade, além de levar em conta as condições locais e regionais onde será implantada, a vocação e a capacidade de atendimento da instituição. Na definição desse perfil, deve ser considerado, também, que o profissional, além do domínio operacional de um determinado fazer e do saber tecnológico, deve apresentar compreensão global do processo de trabalho, ser capaz de transitar com desenvoltura no mundo ocupacional atendendo a demandas diversas, não ficando restrito e vinculado especificamente a um posto de trabalho, até mesmo porque os postos de trabalho estão passando por contínuas e intermitentes alterações e aprimoramentos.

Na definição do perfil profissional de conclusão dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica, deve-se considerar tanto o conjunto das competências profissionais gerais requeridas dos trabalhadores como as competências comuns a um determinado segmento profissional e as específicas de cada habilitação

profissional. Enquanto as competências específicas definem a identidade do curso, as competências gerais e comuns garantem a polivalência do profissional formado, de acordo com o respectivo eixo tecnológico estruturante da organização curricular da educação profissional. Para tanto, deve-se responder às seguintes questões: o que esse profissional precisa saber, isto é, que conhecimentos são fundamentais? O que ele precisa saber fazer, isto é, que habilidades são necessárias para o desempenho de sua prática de trabalho? O que ele precisa saber ser, isto é, que valores, atitudes e emoções ele deve cultivar e desenvolver? Que emoções ele precisa mobilizar e controlar, bem como o que ele precisa saber para agir e conviver no mundo social e do trabalho, isto é, que atributos são indispensáveis à tomada de decisões como trabalhador e cidadão atuante e responsável?

Essa forma de estruturação curricular dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica, de responsabilidade direta da instituição educacional, obedecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação e as normas complementares do respectivo Sistema de Ensino, bem como às exigências da própria instituição educacional, nos termos do respectivo projeto pedagógico, o qual deve contar com a efetiva participação de toda a comunidade escolar, em especial os docentes, implica permanente atualização do currículo dos cursos e programas destinados à educação profissional dos trabalhadores, de acordo com as transformações que se estão processando tanto no mercado de trabalho como no mundo das ciências e tecnologias e no desenvolvimento socioeconômico e cultural.

A ênfase no desenvolvimento da competência profissional do cidadão trabalhador implica, portanto, a promoção de importantes rupturas na dinâmica interna dos espaços das instituições educacionais dedicadas à Educação Profissional e Tecnológica. Não se desenvolvem competências profissionais a partir da mera aplicação instrumental dos conteúdos, sem incluir o exercício de atividades concretas de trabalho. Ao mesmo tempo, não é possível prescindir dos conteúdos das bases tecnológicas como importantes meios para desenvolver as mesmas competências profissionais pretendidas. Os conteúdos apresentados, portanto, precisam ser significativos e permanentemente atualizados, vistos como recursos e não como finalidade da Educação Profissional e Tecnológica, assimilados pelos alunos de forma crítica e dinâmica e mobilizados para a solução de situações concretas e exigências reais do mundo do trabalho.

A organização curricular por módulos ou etapas com terminalidade profissional, segundo itinerários formativos organizados por eixos tecnológicos, é uma das formas possíveis para flexibilizar e organizar um currículo centrado na aprendizagem do aluno e no desenvolvimento contínuo de competências profissionais. Essas etapas podem ser entendidas como um conjunto de conhecimentos profissionais que, estruturados pedagogicamente, respondem a um estágio do processo formativo e possuem terminalidade profissional se tiverem como referência básica ocupação reconhecida como útil no mercado de trabalho.

Esses módulos ou etapas representam saídas iniciais para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo que representam, também, fase significativa do processo de aprendizagem e de constituição de competências profissionais

e, como tais, constituem unidades básicas para a avaliação educacional dos referidos cursos e programas. Esses módulos preparam o aluno para exercer algum tipo de atividade profissional e ocupar uma função reconhecidamente existente no mercado de trabalho.

A identidade desses módulos deve ser definida com muita clareza, objetivando incluir no processo de aprendizagem situações concretas de trabalho relacionadas com a ocupação escolhida. Assim, ao completar o módulo da qualificação profissional, o aluno terá direito à correspondente certificação e estará apto a ingressar no mercado de trabalho ou continuar os estudos, até a conclusão da pretendida habilitação profissional técnica de nível médio. A clara identidade dos perfis profissionais de conclusão dos cursos é essencial para se garantir a adequada oferta de cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio.

A Educação Profissional e Tecnológica organizada e ofertada segundo a lógica do modelo de desenvolvimento de competências profissionais para a laborabilidade, orientada pelos princípios da flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, exige a criação de condições específicas para que os indivíduos articulem saberes profissionais necessários para enfrentar os problemas e as situações inusitadas encontradas em seu trabalho, atuando, a partir de uma visão de conjunto, de modo inovador e responsável. Essa articulação de saberes supõe a realização de operações mentais que vão das mais simples e concretas, do tipo comparação, classificação e seriação, por exemplo, até aquelas mais complexas e abstratas, que compreendem análises, sínteses, analogias, associações e generalizações. É no processo de desenvolvimento dessas formas de raciocínio, dessas operações mentais de nível superior, que o sujeito vai ampliando sua autonomia e seu senso crítico em relação aos objetos do seu saber profissional.

Nesse sentido, educar para o desenvolvimento de competências profissionais significa, também, educar para a autonomia, capacidade de iniciativa e de autoavaliação, responsabilidade, bem como ampliação da capacidade de trabalho, de concepção e realização de tarefas e projetos. Esse modo de conceber e de realizar a Educação Profissional e Tecnológica pode trazer novas possibilidades para o trabalhador. Atuar criticamente, tomar decisões, ser autônomo, criativo e responsável são aprendizagens significativas que extrapolam o espaço de trabalho e podem ser ampliadas para todas as esferas sociais em que o sujeito atua como cidadão. Assim, é possível afirmar que, ao romper com as delimitações impostas pelo fazer descomprometido de sua porção de conhecimento, a instituição educacional estará, acima de tudo, tornando possível a formação de um cidadão mais atuante no mundo do trabalho.

Essas novas potencialidades e possibilidades que o modelo de Educação Profissional e Tecnológica comprometido com o desenvolvimento de saberes e competências profissionais traz para a ampliação da cidadania e da sua capacidade de trabalho estão, evidentemente, na dependência de uma série de cuidados relativos à prática pedagógica. Em primeiro lugar, é fundamental entender que os conteúdos de ensino são meios e não a finalidade primeira

de todo o processo de ensino e aprendizagem. Deve-se também evitar limitar o saber ao desempenho específico de tarefas, à aplicação instrumental dos conteúdos, empobrecendo a formação profissional e reduzindo-a a um mero saber fazer, desvinculado do saber conhecer. É necessário ainda adotar metodologias de ensino que permitam a simulação ou realização de situações concretas de trabalho, propiciando a integração dos conhecimentos e o desenvolvimento de níveis de raciocínio cada vez mais complexos.

Assim, é importante ter em mente o fato de que a organização de um currículo centrado no compromisso com o desenvolvimento de competências profissionais não garante, em princípio, a mudança de paradigma educacional. Essa depende, antes de qualquer coisa, dos objetivos que se pretende atingir e do modo como se compreende e se programa essa proposta educativa inovadora. A integração do conhecimento teórico-prático é o grande desafio presente no modelo educacional comprometido com o desenvolvimento de competências profissionais laborais.

Considerações finais

Estou convencido de que esse novo enfoque da Educação Profissional proposto pela atual LDB supõe a superação do entendimento tradicional da Educação Profissional como um simples instrumento de uma política de cunho assistencialista ou mesmo como linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho. Ele situa a Educação Profissional como importante estratégia para que os cidadãos, em número cada vez maior, tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea. Para tanto, impõe-se a superação do antigo enfoque da formação profissional centrada apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas, na maior parte das vezes, de maneira rotineira e burocrática.

A nova educação profissional requer para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo. Nessa perspectiva, não basta apenas aprender a fazer. É preciso que o cidadão trabalhador saiba, também, que existem outras maneiras para aquele fazer e que, portanto, saiba, também, porque se escolheu fazer desta ou daquela maneira. Em suma, é preciso que a pessoa detenha a inteligência do trabalho que executa; que, ao aprender, tenha aprendido a aprender e, com isso, esteja habilitada a desempenhar, com competência e autonomia intelectual, suas funções e atribuições ocupacionais desenvolvendo permanentemente suas “aptidões para a vida produtiva” e para o desenvolvimento de sua prática social. Em suma, é necessário que o cidadão trabalhador detenha o conhecimento tecnológico e o saber presentes em sua prática profissional e que cultive os valores inerentes à cultura do trabalho, na convivência do dia a dia de seu exercício profissional.

Nesta perspectiva, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 enfatiza que:

deve-se adotar uma concepção educacional que não considere a educação como a única variável de salvação do país e a Educação Profissional e Tecnológica como a porta estreita da empregabilidade,

até mesmo porque nunca houve e nem haverá congruência direta entre curso realizado e emprego obtido ou trabalho garantido. É bastante evidente que a Educação Profissional e Tecnológica não é uma condição individual necessária para o ingresso e a permanência do trabalhador no mercado de trabalho, que não pode ser considerada como de responsabilidade única e exclusiva dos trabalhadores, como se houvesse relação causal direta entre a Educação Profissional e Tecnológica e nível de empregabilidade do trabalhador certificado. Para tanto, é essencial desmistificar a pretensa correspondência direta entre qualificação ou habilitação profissional e emprego ou oportunidades de trabalho. Esta relação linear e fictícia é fortemente disseminada pela mídia e assumida por políticos e governantes como o eixo central dos discursos políticos. Ela é, até mesmo, considerada de fundamental importância quando da definição das políticas públicas de trabalho, contribuindo para uma explosão da oferta de cursos e programas de Educação Profissional desconectados da realidade de um mundo do trabalho em estado de permanente evolução e de profundas alterações estruturais e conjunturais. É sabido que, nas sociedades pós-industriais, na era da informação e da revolução da alta tecnologia, o deslocamento tecnológico impacta pesadamente em todas as áreas da produção. Resulta daí um significativo declínio da oferta de empregos, que acaba acarretando mudanças relevantes no mundo do trabalho, tais como contínuo deslocamento dos trabalhadores e precarização das relações de trabalho. Diferentemente de períodos históricos anteriores, que podem ser caracterizados muito mais por inovações que substituíam o trabalho em alguns setores, mas que eram compensados em outros, no momento atual, a transformação tecnológica atinge praticamente todos os setores da produção, promovendo uma crise global na sociedade do trabalho. O emprego está deixando de ser o eixo seguro em torno do qual se fixam identidades e projetos de vida, reduzindo-se a importância do trabalho formal tradicional, embora este ainda mantenha especial relevância. Está ficando cada vez mais evidente que o que está mudando, efetivamente, é a própria natureza do trabalho. Está adquirindo importância cada vez mais capital o conhecimento científico e a incorporação de saberes em detrimento do emprego de massa, sem qualificação profissional e desempenho intelectual. O valor do conhecimento passa a assumir significativa centralidade da nova organização da sociedade pós-industrial, onde o mundo se apresenta como mais instável e carregado de incertezas. Antigos postos de trabalho e emprego, bem como direitos trabalhistas consagrados, podem acabar desaparecendo rapidamente, abrindo perspectivas para a definição de novas políticas públicas para o trabalho, inclusive no campo da Educação Profissional e Tecnológica. Essas novas políticas públicas devem contemplar oferta mais flexível de cursos e programas objetivamente destinados à profissionalização dos trabalhadores de acordo com itinerários formativos que lhes possibilitem contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de conhecimentos, saberes e competências profissionais constituídas. Neste contexto, a educação para a vida, em sentido lato, poderá propiciar aos trabalhadores o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências que os habilitem efetivamente para analisar, questionar e entender os fatos do dia a dia com mais propriedade, dotando-os, também, de capacidade investigativa diante da vida, de forma mais criativa e crítica, tornando-os mais aptos para

identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a).

Nesse sentido é que o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 definem que o currículo de quaisquer dos cursos da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica deve ser construído a partir de dois eixos norteadores essenciais: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Estes dois princípios devem estar presentes em toda a Educação Básica e, de modo especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos.

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que o ser humano é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica, porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido, ontológico e histórico. Para tanto, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser concebida como oportunidade para a formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, fundamentando-se no trabalho como princípio educativo, na pesquisa como princípio pedagógico e na permanente articulação com o desenvolvimento socioeconômico, para garantir ao cidadão trabalhador a oportunidade de exercer sua cidadania com dignidade e justiça social.

Quando integrada com o Ensino Médio, essa Educação Profissional Técnica deixa de ser simplesmente a parte diversificada dessa etapa de ensino, como o foi na vigência da revogada Lei nº 5.692/1971. Reitera-se que a Educação Profissional Técnica, na atual LDB, não substitui a Educação Básica. A valorização de uma não representa a negação da outra. A melhoria da qualidade da Educação Profissional pressupõe uma Educação Básica de sólida qualidade, a qual constitui condição indispensável para a efetiva participação consciente do cidadão no mundo do trabalho.

Finalmente, outra questão da maior importância ao se referir ao compromisso ético da educação profissional em relação ao desenvolvimento de competências profissionais é a da formação de professores. A questão central, a ser equacionada, é a de que há uma especificidade que distingue a formação de docentes para a Educação Básica, em geral, da formação de docentes para a Educação Profissional, em especial, mesmo que se considere a forma da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio. O grande diferencial entre um e outro profissional é que, essencialmente, o professor da Educação Profissional deve estar apto para preparar o cidadão em relação ao desenvolvimento de seu saber trabalhar em um contexto profissional cada vez mais complexo e exigente.

Do professor da Educação Profissional é exigido tanto o bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir jovens e adultos nas trilhas da aprendizagem e da constituição de saberes e competências profissionais como o adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares do campo específico de sua área de conhecimento, para poder fazer escolhas relevantes dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, para que os formandos tenham condições de responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal como cidadão trabalhador.

Além desses dois campos de saberes fundamentais, ainda se exige do professor da Educação Profissional os saberes específicos do setor produtivo do respectivo eixo tecnológico ou área profissional na qual atua. Não se trata, portanto, de apenas garantir o domínio dos chamados conhecimentos disciplinares, os quais podem, muito bem, ser adquiridos em cursos de graduação, tanto no bacharelado como na tecnologia, ou até mesmo em cursos técnicos de nível médio, que podem ser considerados como requisitos. Ao lado dos saberes pedagógicos, o conjunto dos conhecimentos da base científica e tecnológica da atividade profissional constitui outro dos três eixos estruturadores fundamentais da formação de docentes para a Educação Profissional, adicionado ao cultivo dos saberes do trabalho, traduzidos em termos de vivência profissional e experiência de trabalho.

Na realidade, em Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. Este é um dos maiores desafios da formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Se, por um lado, é difícil entender que haja esta educação sem contar com profissionais que estejam vinculados diretamente com o mundo do trabalho no setor produtivo objeto do curso, por outro lado, os mesmos precisam estar adequadamente preparados para o exercício da docência em relação à sua formação inicial e à formação continuada e permanente, pois o desenvolvimento dos cursos técnicos deve estar sob responsabilidade de especialistas no segmento profissional, com conhecimentos didático-pedagógicos pertinentes para orientar seus alunos nas trilhas do desenvolvimento da aprendizagem e da constituição dos saberes profissionais.

Esses são os grandes desafios em relação à definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica de qualidade para todos e cada um dos cidadãos trabalhadores brasileiros. ■

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 71/2012. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997.



BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27.833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 12 de junho de 2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2008b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 9 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 set. 2012a. Seção 1, p. 98.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 nov. 1999a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer nº 39, de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jan. 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução nº 03, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 ago. 2005. Seção I, p. 27.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 2008a. Seção 1, p. 9.

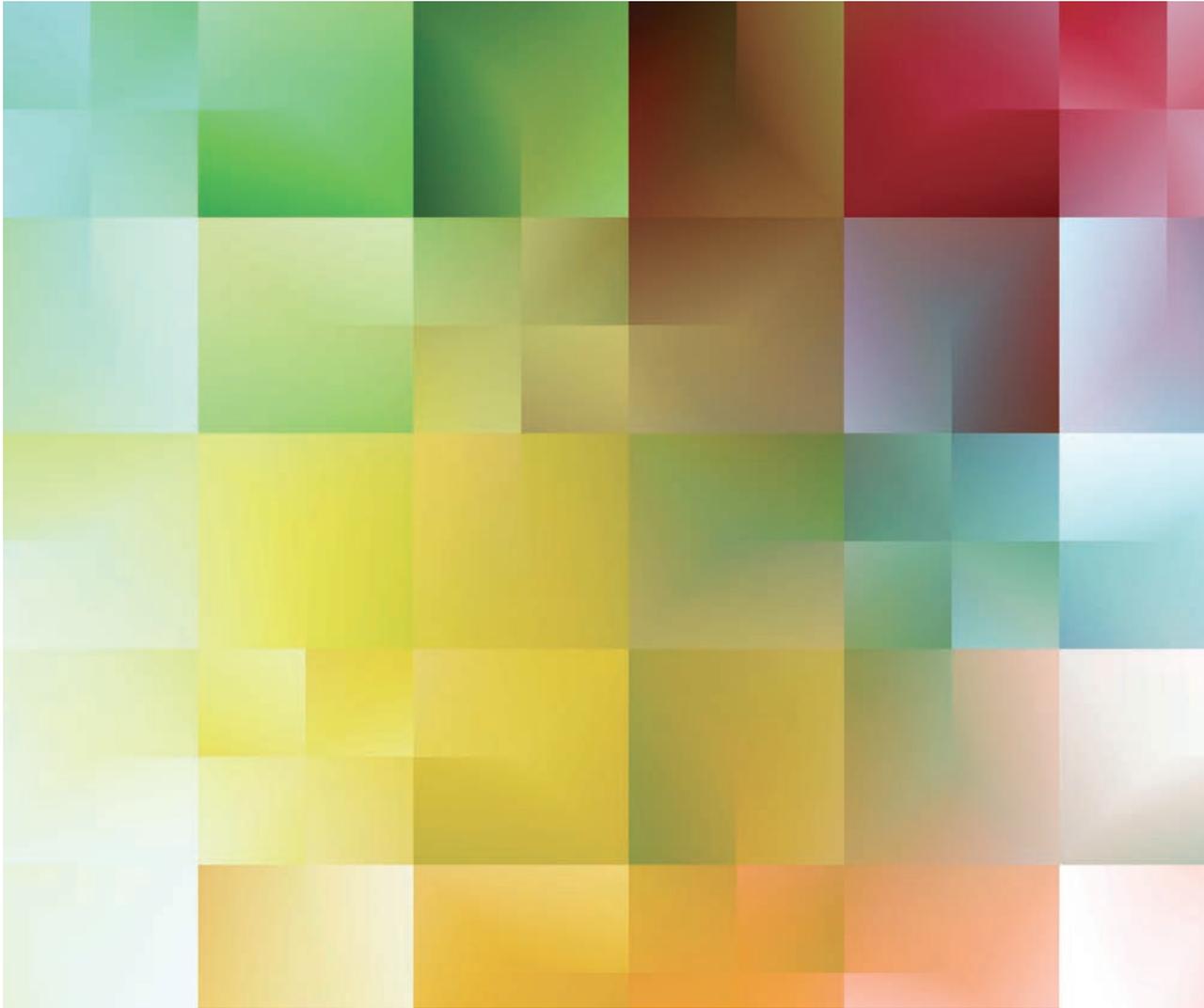
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 nov. 1999b.

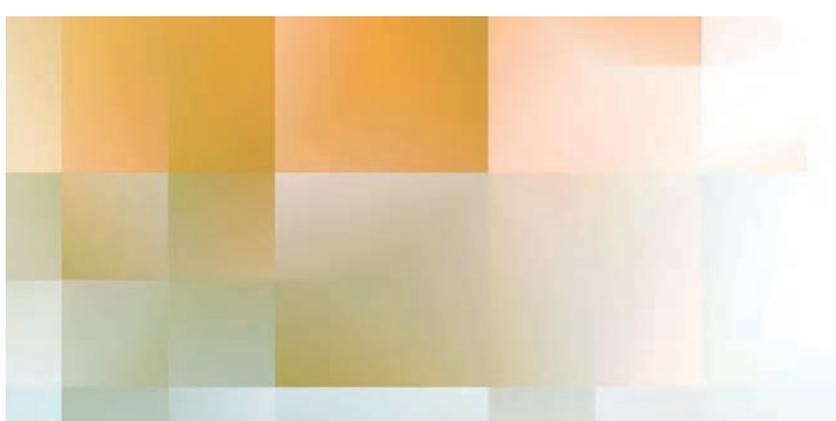
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 03 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2005a. Seção 1, p. 9.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 set. 2012b. Seção 1, p. 22.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. Parecer nº 29, de 3 de dezembro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2002.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **La nueva recomendación 195 de OIT**. Desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente. Montevideo: Cinterfor, 2006.





METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Eduardo Fernandes Barbosa*
Dácio Guimarães de Moura**

Resumo

A Educação Profissional tem sido objeto de discussões focalizando prioritariamente as organizações curriculares e percursos formativos, com menor ênfase em metodologias de aprendizagem voltadas para a construção de competências profissionais. Este artigo incentiva a revisão de práticas tradicionais de ensino e discute possibilidades de metodologias ativas na Educação Profissional, especialmente as metodologias *Aprendizagem Baseada em Problemas* e *Aprendizagem Baseada em Projetos*. Ambas têm um ideário favorável às necessidades da Educação Profissional e podem gerar práticas docentes inovadoras no contexto da formação profissional, superando limitações dos modelos tradicionais de ensino.

Palavras-chave: Metodologias ativas de aprendizagem. Aprendizagem Baseada em Problemas. Aprendizagem Baseada em Projetos. Educação Profissional e Tecnológica.

* Doutor em Ciência da Computação (UFMG), professor da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (Coltec/UFMG). E-mail: eduardo@tecnologiade-projetos.com.br

** Doutor em Educação (USP), professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet/MG). E-mail: dacio@tecnologiade-projetos.com.br

Recebido para publicação em:
15.10.2012

Aprovado em: 28.06.2013

Abstract

Active learning methods in Professional and Technological Education.

Professional Education has been the subject of discussions focusing primarily the curriculum organizations and formative trajectories, with less emphasis on learning methodologies oriented to the construction of professional skills. This paper encourages the revision of traditional teaching practices and discusses possibilities of active methodologies in Professional Education, especially the *Problem-based Learning* and *Project-based Learning* methodologies. Both have favorable ideals to Professional Education needs and can generate innovative teaching practices in the contexts of vocational training, overcoming the traditional teaching models' limitations.

Keywords: Active Learning Methods. Problem-based Learning. Project-based Learning. Professional and Technological Education.

Resumen

Metodologías activas de aprendizaje en la Educación Profesional y Tecnológica.

La Educación Profesional ha sido objeto de discusiones centrándose principalmente en las organizaciones curriculares y recorridos formativos, con menor énfasis en metodologías de aprendizaje orientadas a la construcción de habilidades profesionales. Este artículo estimula la revisión de prácticas tradicionales de enseñanza y discute posibilidades de metodologías activas en la Educación Profesional, especialmente las metodologías de *Aprendizaje Basado en Problemas* y *Aprendizaje Basado en Proyectos*. Ambas tienen un ideario favorable a las necesidades de la Educación Profesional y pueden generar prácticas de enseñanza innovadoras en el contexto de la formación profesional, superando las limitaciones de los modelos tradicionales de enseñanza.

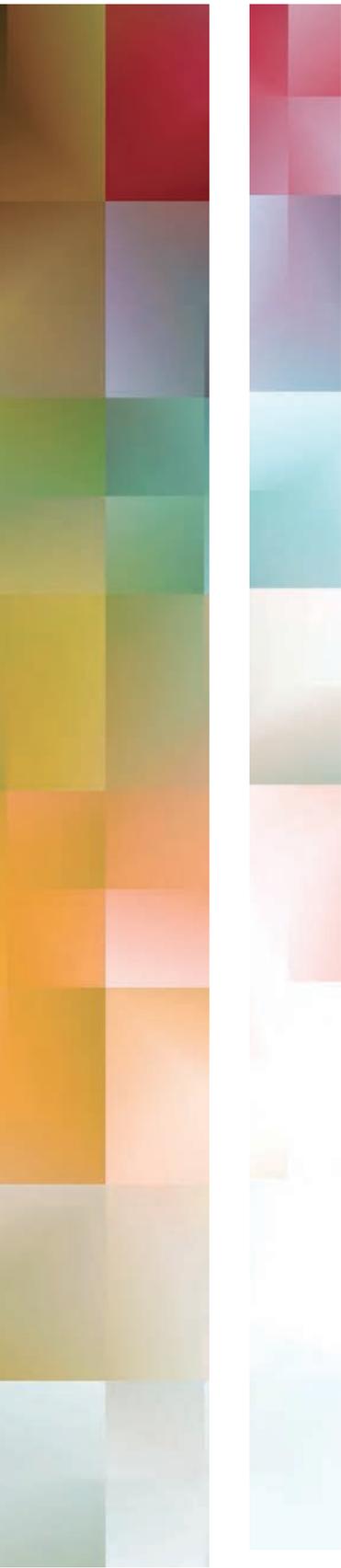
Palabras clave: Metodologías activas de aprendizaje. Aprendizaje Basado en Problemas. Aprendizaje Basado en Proyectos. Educación Profesional y Tecnológica.

Introdução

A tualmente, uma característica predominante nos diversos atores do contexto educacional é a expectativa crescente de mudanças, que pode ser resumida em duas palavras: *ansiedade indefinida*. Mesmo sem saber exatamente o que está por vir no cenário educacional, a expectativa generalizada é de que ocorram mudanças que façam alguma diferença na educação de nossos jovens.

Nas últimas décadas, o perfil do aluno mudou muito. A escola também mudou e sobrevive, hoje, em um contexto socioeconômico que impõe expectativas de desempenho cada vez mais elevadas. Espera-se que os egressos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sejam capazes de transitar com desenvoltura e segurança em um mundo cada vez mais complexo e repleto de tecnologias inovadoras.





No Brasil, convivemos com contextos educacionais tão diversificados que vão desde escolas onde os alunos ocupam grande parte de seu tempo copiando textos passados no quadro até escolas que disponibilizam para alunos e professores os recursos mais modernos da informação e comunicação. Entre esses extremos de diversidade, encontramos escolas que estão no século XIX, com professores do século XX, formando alunos para o mundo do século XXI.

Como preparar profissionais para a próxima década se não temos ideia clara sobre como será a economia mundial nem a tecnologia dominante daqui a alguns meses? Que mudanças devem ocorrer no contexto escolar, na prática docente e no perfil do aluno para que a EPT atenda às necessidades contemporâneas do mundo do trabalho? Qual é a melhor organização e funcionamento da escola que atende à necessidade de ensinar conteúdos cada vez mais complexos e abrangentes? Quais seriam as práticas docentes mais adequadas para atender às demandas educacionais de nosso tempo? Não temos respostas para todas essas indagações. Mas o fato é que essas questões têm sido motivo de ensaios de previsão do futuro da educação, em todos os níveis e tipos de ensino, por especialistas do Brasil e do exterior.

Blikstein (2010) chama a atenção para:

[...] o grande potencial de aprendizagem que é desperdiçado em nossas escolas, diária e sistematicamente, em nome de ideias educacionais obsoletas. [...] É uma tragédia ver, a cada dia, milhares de alunos sendo convencidos de que são incapazes e pouco inteligentes simplesmente porque não conseguem se adaptar a um sistema equivocado (BLIKSTEIN, 2010, p. 3).

Miller, Shapiro, Hilding-Hamann (2008) apresentam visão do cenário educacional que deve ser uma realidade já nas primeiras décadas do século XXI. Nesse cenário, a escola tradicional seria transformada em *espaços de aprendizagem*, base de uma sociedade sustentada em aprendizagem intensiva. É uma visão de aprendizagem radicalmente diferente do modelo convencional de sala de aula, onde o quadro negro e o professor se impõem perante os alunos como a quinta-essência do espaço de aprendizagem da era industrial (MILLER; SHAPIRO; HILDING-HAMANN, 2008).

Caldwell e Spinks (1998) trazem considerações que devem direcionar o futuro da educação e da escola ao longo do século XXI, antevendo mudanças profundas na organização e funções da escola, muitas delas refletindo diretamente na sala de aula e em seus principais agentes – os alunos e os professores. Uma de suas previsões é que os fundamentos da educação vão-se expandir para incluir práticas de solução de problemas, estímulo à criatividade, inovação e capacitação do indivíduo para aprendizagem ao longo da vida (CALDWELL; SPINKS, 1998).

Araújo (2011) resume a situação atual na necessidade de reinventar a educação, tendo em vista que o modelo tradicional de escola, consolidado no século XIX, “tem agora, também, de dar conta das demandas e necessidades de uma sociedade democrática, inclusiva, permeada pelas diferenças e

pautada no conhecimento inter, multi e transdisciplinar, com a que vivemos neste início de século 21" (ARAÚJO, 2011, p. 39).

Em síntese, as projeções mais recentes para o futuro da educação indicam que a escola, como ela é hoje, tem poucas chances de sobrevivência nas próximas décadas. Neste trabalho, focalizamos nos processos que ocorrem na sala de aula e nas relações professor-aluno, partindo de reflexões sobre as metodologias que têm sido aplicadas nesse processo e em como as metodologias ativas podem contribuir para elevar a eficiência e eficácia da aprendizagem no contexto da educação profissional.

Que tipo de aprendizagem precisamos na Educação Profissional?

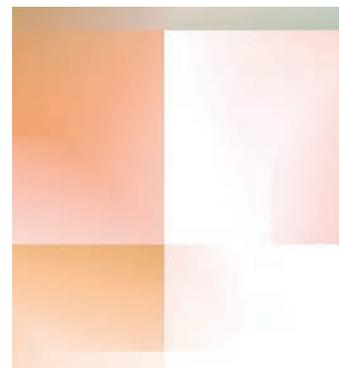
A resposta a essa pergunta depende do ponto em que nos encontramos no amplo espectro da diversidade educacional brasileira. Depende, também, da intensidade com que percebemos os impactos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), não só nos processos de aprendizagem, mas também na habilidade que o mundo do trabalho requer do futuro profissional no uso dessas tecnologias em seus processos produtivos.

Podemos dizer que a EPT requer uma aprendizagem significativa, contextualizada, orientada para o uso das TIC, que favoreça o uso intensivo dos recursos da inteligência, e que gere habilidades em resolver problemas e conduzir projetos nos diversos segmentos do setor produtivo. Como contraponto, podemos dizer que a aprendizagem em EPT deve estar cada vez mais distante da aprendizagem tradicional, fundamentada no poder do verbo, teórica e dependente do uso intensivo da memória.

Complementando esses requisitos de aprendizagem, devemos acrescentar que, mesmo que o sistema educacional forme indivíduos tecnicamente muito bem preparados, é indispensável que eles sejam capazes de exercer valores e condições de formação humana, considerados essenciais no mundo do trabalho contemporâneo, tais como: conduta ética, capacidade de iniciativa, criatividade, flexibilidade, autocontrole, comunicação, dentre outros.

Do ponto de vista de habilidades básicas, é preocupante notar que algumas estão pouco desenvolvidas no processo de aprendizagem em EPT. Nos cursos da área tecnológica, por exemplo, Goldberg (2010) aponta sete habilidades básicas que estão faltando na formação de nossos jovens. Nessa área, nossos alunos estão tendo dificuldades em: (1) fazer boas perguntas; (2) nomear objetos tecnológicos; (3) modelar processos e sistemas qualitativamente; (4) decompor problemas complexos em problemas menores; (5) coletar dados para análise; (6) visualizar soluções e gerar novas ideias; e (7) comunicar soluções de forma oral e por escrito (GOLDBERG, 2010).

Cada uma dessas habilidades, consideradas como lacunas na aprendizagem de nossos alunos, na área tecnológica, poderia ser objeto de uma discussão



detalhada e profunda sobre causas, consequências e formas de preencher esse vazio. A questão que surge a partir dessa lista de habilidades faltantes na formação em EPT é: qual é a estratégia metodológica mais adequada para preencher essa necessidade de formação profissional?

Novas tecnologias e seus impactos na aprendizagem

Outra questão corrente que interessa ao sistema de EPT é a inclusão das TICs no processo formativo do futuro profissional. Não há dúvida quanto à sua necessidade no contexto educacional, por se tratar de um conhecimento imprescindível em qualquer área da atividade humana. Entretanto, ainda há dúvidas quanto à melhor forma de promover essa inclusão no processo educativo e avaliar sua efetiva contribuição para a aprendizagem. Implantar infraestrutura tecnológica nas escolas é apenas parte da inclusão das TICs na educação.

Conforme Barbosa (2012), pesquisas sobre inclusão das TIC na educação mostram que:

Existem outras dimensões da apropriação das TIC nos processos educacionais que também precisam ser medidas e avaliadas: as habilidades no uso da tecnologia, os principais elementos motivadores e as principais limitações que impedem o seu uso pelos atores do sistema educacional. [...] Para as escolas e educadores, aplicar as novas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem ainda é um desafio. O futuro da própria pedagogia e dos métodos de ensino como os conhecemos a partir da adoção das TIC ainda é uma questão sem resposta clara (BARBOSA, 2012, p. 21).

A questão do uso das TICs como recurso para tornar mais eficiente e efetiva a aprendizagem parece ser uma das causas da *ansiedade indefinida* dos educadores, à qual nos referimos anteriormente. A cada nova geração de artefatos tecnológicos, aumentam as dúvidas sobre como será a educação nas próximas décadas. Os indicadores de inclusão tecnológica mostram

claramente que o acesso às novas tecnologias vem aumentando ano a ano. Mas e os impactos na aprendizagem? Nossos alunos estão aprendendo mais e melhor com o uso das TICs? (LIMA, 2012).

• • • • • • • • • • • • • • • •

No Brasil, não temos ainda avaliação sistêmica da EPT. Tomemos, então, como referência para nossa reflexão o baixo desempenho do ensino médio nos últimos anos

• • • • • • • • • • • • • • • •

Onde as mudanças são mais esperadas e necessárias

No Brasil, não temos ainda avaliação sistêmica da EPT. Tomemos, então, como referência para nossa reflexão o baixo desempenho do ensino médio nos últimos anos. Uma causa apontada é o excesso de conteúdos nesse nível de ensino. De fato, nossos alunos têm dificuldade em administrar o excesso conteudista. Entretanto,

atribuir apenas ao conteúdo a causa do problema de baixo desempenho pode levar a uma solução fácil, mas pouco eficaz: editar mais uma diretriz para reorganizar ou limitar os conteúdos.

Na prática, um decreto não resolve o problema de metodologias obsoletas ou inadequadas para os novos conteúdos. Um decreto a mais também não capacita professores em novos métodos de ensino nem dá às escolas a condição de organizar tempos e espaços necessários para inovações metodológicas em EPT. Ou seja, reorganizar currículos, sem a devida capacitação de professores, pode não gerar os resultados desejados. É nesse cenário que as metodologias ativas se apresentam como contribuição relevante na criação de ambientes de aprendizagem contextualizada, com impactos de grande interesse para a formação em EPT.

Em uma indústria, a expressão *chão de fábrica* é usada para designar o espaço onde o processo produtivo efetivamente acontece. Por analogia, podemos dizer que o *chão de fábrica* de uma escola é a *sala de aula*. É ali onde as relações entre professor e aluno realizam as funções complementares de ensinar e aprender. É também nesse ambiente onde encontramos as limitações que mais afetam a eficiência do sistema educacional em todos os níveis e tipos de ensino. A nosso ver, o aprimoramento das funções básicas de ensinar e aprender, por meio de metodologias ativas, é um complemento necessário às propostas de reorganização curricular em curso.

O que são metodologias ativas de aprendizagem?

A expressão *Metodologias Ativas de Aprendizagem* pode parecer novidade para o professor que atua no campo da EPT. Mas, pelo menos em suas formas mais simples, os professores conhecem meios de ensinar e aprender que podem ser considerados como um tipo de metodologia ativa, ainda que não sejam rotuladas ou conhecidas por essa expressão. O ensino por meio de projetos, assim como o ensino por meio da solução de problemas, são exemplos típicos de metodologias ativas de aprendizagem.

Para introduzir o conceito que queremos delinear, é oportuno lembrar um provérbio chinês que diz: “O que eu **ouço**, eu esqueço; o que eu **vejo**, eu lembro; o que eu **faço**, eu compreendo.” Isso foi dito pelo filósofo Confúcio e tem relação direta com aprendizagem ativa. Silberman (1996) modificou esse provérbio para facilitar o entendimento de métodos ativos de aprendizagem, dando a ele a seguinte redação:

- O que eu **ouço**, eu esqueço;
- O que eu **ouço** e **vejo**, eu me lembro;
- O que eu **ouço**, **vejo** e **pergunto** ou **discuto**, eu começo a compreender;
- O que eu **ouço**, **vejo**, **discuto** e **faço**, eu aprendo desenvolvendo conhecimento e habilidade;
- O que eu **ensino** para alguém, eu domino com maestria.

Essa citação, com a modificação de Silberman (1996), resume os princípios das metodologias ativas de aprendizagem. Se nossa prática de ensino favorecer no aluno as atividades de **ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar**, estamos no caminho da aprendizagem ativa.

Sobre o conceito de aprendizagem ativa

Geralmente, a expressão *aprendizagem ativa*, que pode ser entendida também como *aprendizagem significativa*, é usada de forma vaga e imprecisa. Intuitivamente, professores imaginam que toda aprendizagem é inerentemente ativa. Muitos consideram que o aluno está sempre ativamente envolvido enquanto assiste a uma aula expositiva. Entretanto, pesquisas da ciência cognitiva sugerem que os alunos devem fazer algo mais do que simplesmente ouvir, para ter uma aprendizagem efetiva (MEYERS; JONES, 1993).

Para se envolver ativamente no processo de aprendizagem, o aluno deve *ler, escrever, perguntar, discutir* ou estar ocupado em *resolver problemas e desenvolver projetos*. Além disso, o aluno deve realizar tarefas mentais de alto nível, como *análise, síntese e avaliação*. Nesse sentido, as estratégias que promovem aprendizagem ativa podem ser definidas como sendo atividades que ocupam o aluno em fazer alguma coisa e, ao mesmo tempo, o leva a pensar sobre as coisas que está fazendo (BONWELL; EISON, 1991; SILBERMAN, 1996).

Assim, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – *ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando* – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como *orientador, supervisor, facilitador* do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento.

Independentemente do método ou da estratégia usada para promover a aprendizagem ativa, é essencial que o aluno faça uso de suas funções mentais de *pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, combinar*, dentre outras que, em conjunto, formam a inteligência, segundo a concepção de Pecotche (2011). Em outras palavras, a diferença fundamental que caracteriza um ambiente de aprendizagem ativa é a *atitude ativa da inteligência*, em contraposição à *atitude passiva* geralmente associada aos métodos tradicionais de ensino.

Ressaltamos ainda que, tão importante quanto *pensar* no que está fazendo, é *sentir* o que está fazendo. A participação dos sentimentos deve ser vista como um fator relevante na fixação do conhecimento. Podemos dizer que o bom *humor*, a boa *disposição* e a *alegria* são os lubrificantes das engrenagens do entendimento e da aprendizagem (SHAH; NIHALANI, 2012).

É importante notar que *aprendizagem ativa* se refere a estratégias para *ativar o aluno*. O professor, em princípio, está (ou deveria estar) em uma posição ativa ao ensinar, pois tem de recorrer a seus estudos, selecionar informação, escolher terminologia adequada, explicar um conhecimento de diferentes formas, fazer relações, comparações, analogias etc. Subtende-se que, se o professor aplica o mesmo plano de aula dezenas de vezes, sem inovações, é provável que, neste caso, sua exposição se torne rotineira, automática e, logicamente, terá um caráter passivo e não ativo.

• • • • • • • • • •
**Com métodos ativos,
 os alunos assimilam
 maior volume de
 conteúdo, retêm a
 informação por mais
 tempo e aproveitam
 as aulas com mais
 satisfação e prazer**
 • • • • • • • • • •

O que podemos esperar da aprendizagem ativa?

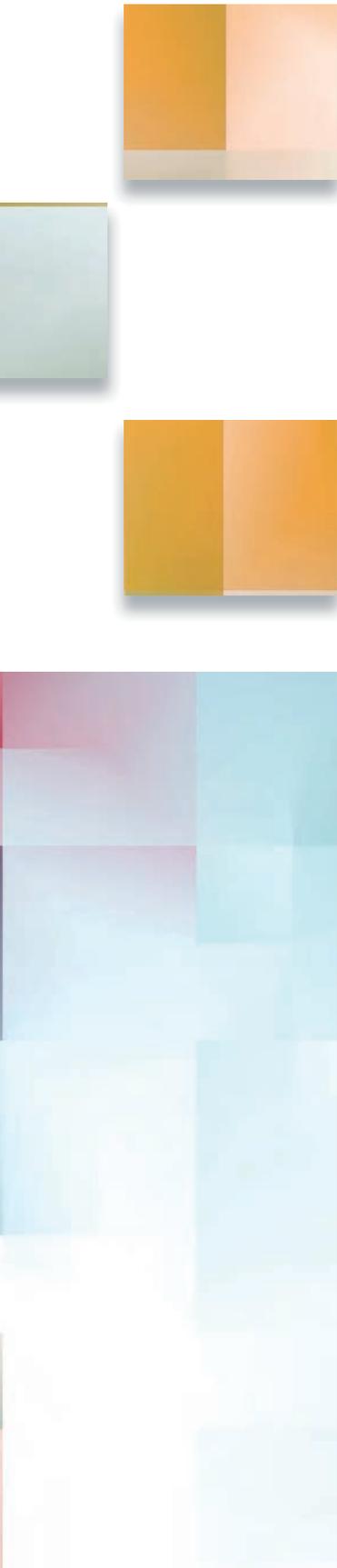
Pesquisas mostram que a aprendizagem ativa é uma estratégia de ensino muito eficaz, independentemente do assunto, quando comparada com os métodos de ensino tradicionais, como aula expositiva. Com métodos ativos, os alunos assimilam maior volume de conteúdo, retêm a informação por mais tempo e aproveitam as aulas com mais satisfação e prazer (SILBERMAN, 1996).

A experiência indica que a aprendizagem é mais significativa com as metodologias ativas de aprendizagem. Além disso, os alunos que vivenciam esse método adquirem mais confiança em suas decisões e na aplicação do conhecimento em situações práticas; melhoram o relacionamento com os colegas, aprendem a se expressar melhor oralmente e por escrito, adquirem gosto para resolver problemas e vivenciam situações que requerem tomar decisões por conta própria, reforçando a autonomia no pensar e no atuar (RIBEIRO, 2005).

Adequabilidade de métodos ativos para a EPT

A educação profissional oferece muitas oportunidades de aplicar metodologias ativas de aprendizagem nas diferentes áreas de formação profissional. É o caso das aulas de laboratório, oficinas, tarefas em grupo, trabalhos em equipe dentro e fora do ambiente escolar, visitas técnicas e desenvolvimento de projetos. Essas atividades tendem a ser naturalmente participativas e promovem o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem.

Entretanto, se de um lado vivenciamos com mais facilidade os métodos ativos de aprendizagem nas atividades práticas, por outro lado, resta-nos enfrentar um dos grandes desafios pedagógicos dos tempos modernos: incorporar aprendizagem ativa nos espaços e tempos atualmente ocupados pelas tradicionais aulas expositivas. É exatamente ali, na sala de aula e nas relações entre professor e aluno, onde as mudanças são mais necessárias.



Dentre as diversas estratégias que podem ser usadas para se conseguir ambientes de aprendizagem ativa em sala de aula, destacamos as seguintes (BONWELL; EISON, 1991):

- Discussão de temas e tópicos de interesse para a formação profissional.
- Trabalho em equipe com tarefas que exigem colaboração de todos.
- Estudo de casos relacionados com áreas de formação profissional específica.
- Debates sobre temas da atualidade.
- Geração de ideias (*brainstorming*) para buscar a solução de um problema.
- Produção de mapas conceituais para esclarecer e aprofundar conceitos e ideias.
- Modelagem e simulação de processos e sistemas típicos da área de formação.
- Criação de sites ou redes sociais visando aprendizagem cooperativa.
- Elaboração de questões de pesquisa na área científica e tecnológica.

Em princípio, todo método ou estratégia que promova o envolvimento e a participação ativa do aluno no processo de desenvolvimento do conhecimento contribui para formar ambientes ativos de aprendizagem. Nas próximas seções, abordamos duas metodologias sistematizadas para promover a aprendizagem ativa: a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Também em inglês usa-se a mesma sigla – PBL, para designar as duas metodologias: *Problem Based Learning* e *Project Based Learning*. Para evitar confusão, adotamos a expressão *ABProb* e *ABProj* para aprendizagem baseada em **problemas** e em **projetos**, respectivamente.

Aprendizagem Baseada em Problemas (ABProb)

A ideia de trabalhar com problemas como meio para ensinar e aprender é bem antiga. É conhecida a história do filósofo Confúcio (500 a.C.), que só ajudava a seus seguidores na resposta a algum problema ou questão depois que eles tivessem feito algum esforço próprio na busca da solução.

A sistematização da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas – ABProb, como é conhecida hoje, surgiu na década de 1960 no Canadá, onde foi aplicada inicialmente em escolas de Medicina. Apesar da aplicação inicial na área médica, a ABProb tem sido utilizada em várias outras áreas do conhecimento, como: administração, arquitetura, ciências da computação, ciências sociais, economia, engenharias e matemática (ARAÚJO, 2011).

No Brasil, há interesse crescente por essa metodologia e algumas escolas aplicam a ABProb regularmente em seus cursos. É o caso da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – EACH/USP, onde a ABProb foi incluída no currículo de dez cursos de graduação como método-base das disciplinas Resolução de Problemas desde 2005 (ARAÚJO, 2011).

Esse método de ensino fundamenta-se no uso contextualizado de uma situação problema para o aprendizado autodirigido. Enquanto que nos métodos convencionais o objetivo é a transmissão do conhecimento centrada no professor, em conteúdos disciplinares, na ABProb, o aprendizado passa a ser centrado no aluno, que deixa de ser um receptor passivo da informação para ser agente ativo por seu aprendizado. Nesse contexto, o professor atua como orientador ou facilitador nos grupos de trabalho ou estudo, nos quais a interação entre professor-aluno é muito mais intensa do que em aulas puramente expositivas.

A ABProb admite sequencias de trabalho que podem variar conforme o nível e tipo de ensino, com a área do conhecimento e com os objetivos de aprendizagem que se quer alcançar. Em linhas gerais, ABProb inclui as etapas mostradas na Figura 1.

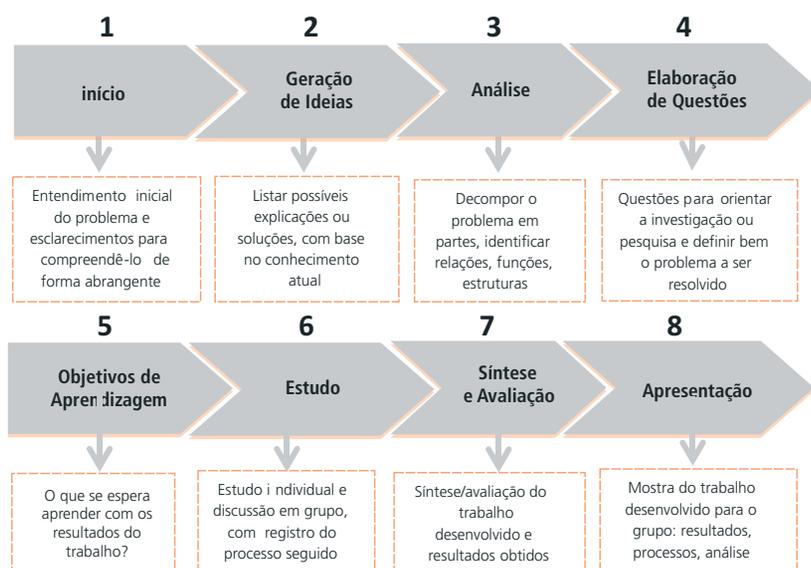


Figura 1 – Etapas de aplicação da ABProb

Fonte: ARAÚJO (2011)

Observe que em cada etapa de aplicação da ABProb o aluno tem a oportunidade de envolvimento com tarefas que favorecem a assimilação e fixação do conhecimento, partindo do entendimento inicial do problema proposto, passando pelas fases de análise e busca de uma solução até a apresentação do trabalho e análises dos resultados.

A ABProb procura transformar um problema como base de motivação para o aprendizado autodirigido, dando ênfase à construção do conhecimento em ambiente de colaboração mútua. A ideia não é ter sempre o problema resolvido na etapa final

do trabalho, mas sim enfatizar o processo seguido pelo grupo na busca de uma solução, valorizando a aprendizagem autônoma e cooperativa.

Como podemos ver, a ABProb difere muito dos métodos convencionais de aprendizagem. Portanto, é de se esperar que tanto os professores como os alunos assumam funções diferentes das que estão acostumados no ensino convencional. O Quadro 1 ilustra algumas dessas diferenças.

Quadro 1 – Requisitos para professor e aluno no ensino convencional e na ABProb

	Ensino convencional	Abordagem da ABProb
Professor	Função de especialista ou autoridade formal	Orientador, coaprendiz ou consultor
	Trabalho isolado	Trabalho em equipe
	Transmissor de informação aos alunos	Ensina ao aluno gerenciar sua aprendizagem
	Conteúdo organizado em aula expositiva	Curso organizado em problemas reais
	Trabalho individual por disciplina	Estímulo ao trabalho interdisciplinar
Aluno	Receptores passivos da informação	Valorização do conhecimento prévio
	Trabalho individual isolado	Interação com colegas e professores
	Transcrevem, memorizam e repetem	Função de buscar/construir o conhecimento
	Aprendizagem individualista e competitiva	Aprendizagem em ambiente colaborativo
	Busca resposta certa para sair bem na prova	Busca questionar e equacionar problemas
	Avaliação dentro de conteúdos limitados	Análise e solução ampla de problemas
	Avaliação somativa e só o professor avalia	Aluno e o grupo avaliam contribuições
	Aula baseada em transmissão da informação	Trabalho em grupo para buscar soluções; conhecimento é aplicado em vários contextos; busca da informação com orientação docente

Fonte: Ribeiro (2005)

Quando dizemos que a ABProb é um método educacional centrado no aluno, devemos entender que as oportunidades de aprendizagem devem ser relevantes para eles. Nesse contexto, a responsabilidade pela aprendizagem deve ser atribuída a eles de forma explícita, sem que isso signifique diminuir em nada a responsabilidade do professor. Equivale a dizer que a responsabilidade de aprender é, em última instância, do aluno.

Nem mesmo um professor excepcional poderá promover a aprendizagem de maneira forçada ou compulsória. O que se quer dizer com *atribuir explicitamente a responsabilidade de aprendizagem ao aluno* é que ele deve ser consciente de sua parcela de responsabilidade no processo de aquisição do conhecimento. Se ele não quiser e não fizer sua parte, o processo não chega

a bom termo, por mais que o professor se empenhe nisso, independente do método empregado para ensinar.

Requisitos da ABProb para o professor

A maior necessidade que a ABProb apresenta para os professores é o fato de que a maioria deles não teve experiência nesse método em seu processo de formação docente. Na aplicação da ABProb o professor tem funções mais amplas e complexas do que nos métodos convencionais de ensino. Nesse sentido, o professor deve: mediar discussões; atuar para manter grupos de alunos focados em um problema ou questão específica; motivar alunos a se envolverem com as tarefas requeridas no processo de busca de solução; estimular o uso da função de pensar, observar, raciocinar e entender.

Tudo isso vai muito além – e é mais complexo – do que o professor se apresentar perante os alunos e dar uma aula expositiva, da mesma forma em que vem fazendo por anos a fio. Isso significa que o professor deve, antes de ativar a inteligência do aluno, ativar a própria inteligência, de tal maneira que seu exemplo sirva de inspiração para o aluno. Como exemplo, podemos dizer que para ensinar ao aluno a pensar é necessário que o professor tenha experimentado o que significa um esforço mental neste sentido e não apenas uma definição teórica do que é o exercício da função de pensar.

Requisitos da ABProb para a instituição escolar

É lógico prever que uma abordagem centrada no aluno e não no professor, venha demandar adequações de espaço e tempos escolares diferenciados em relação às práticas tradicionais de ensino. Não só deverá haver investimento na formação e capacitação dos professores, mas também do próprio corpo técnico e administrativo e, em muitos casos, na infraestrutura da escola. A ABProb pode requerer adequação de mobiliário e equipamentos próprios que permitam trabalhos e discussões em grupos informais e mobilização de espaços fora da sala de aula. O aluno deve se sentir motivado a buscar material de apoio, seja no interior da instituição (laboratórios, biblioteca, salas ambiente, etc.), seja no ambiente externo à mesma. Há estudos mostrando que até a disposição do mobiliário nas salas de aula pode influir no desempenho do aluno na aplicação das metodologias ativas (RIBEIRO, 2005).

Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj)

Projetos são empreendimentos finitos com objetivos bem definidos e nascem a partir de um problema, uma necessidade, uma oportunidade ou interesses de uma pessoa, um grupo de pessoas ou uma organização. Quanto à tipologia, os projetos podem ser do tipo *intervenção*, *desenvolvimento*, *pesquisa*, *ensino* e *aprendizagem*. Embora todo projeto seja uma atividade instrutiva por excelência, no escopo deste trabalho, consideramos apenas os *projetos*

de aprendizagem como recurso pedagógico para aprendizagem significativa e contextualizada, no âmbito da EPT (MOURA; BARBOSA, 2011).

A ideia de trabalhar com projetos como recurso pedagógico na construção de conhecimentos remonta ao final do século XIX, a partir de ideias enunciadas por John Dewey, em 1897. Entretanto, o trabalho com a Metodologia de Projetos (MP) remonta ao final do século XVII na Itália, sob uma perspectiva de ensino profissionalizante, especificamente na área da Arquitetura (KNOLL, 1997).

John Dewey e William H. Kilpatrick, ambos do início do século XX, são considerados os precursores da Aprendizagem Baseada em Projetos na era contemporânea. Na visão de Kilpatrick, o projeto com fins educacionais teria quatro fases essenciais: **intenção, planejamento, execução, e julgamento**. Dewey considerava que os projetos realizados por alunos demandam necessariamente a ajuda de um professor que pudesse assegurar o processo contínuo de aprendizagem e crescimento.

Diversas publicações e experiências escolares referem-se ao potencial dos projetos de aprendizagem (também chamados de *projetos de trabalho*) como contribuição de alto valor para o processo educativo, como Moura (1993); Higino (2002); Freitas (2003); Barbosa, Gontijo e Santos (2004); Pires (2006); Godoy (2009); Mayra Araujo (2009); Ulisses Araujo (2009) e Costa (2010), especialmente no que diz respeito à promoção de uma aprendizagem significativa, em contraposição à aprendizagem tradicional do tipo verbal, retórica, livresca, de ênfase teórica e descontextualizada. Essas características da ABProj são de grande valor nos processos formativos da EPT.

Alguns pressupostos da Aprendizagem Baseada em Projetos

Um dos pressupostos da ABProj é a consideração de situações reais relativas ao contexto e à vida, no sentido mais amplo, que devem estar relacionadas ao objeto central do projeto em desenvolvimento.

A adoção desse pressuposto significa uma contribuição para a superação do modelo tradicional de educação centrada na abstração, no *poder do verbo*. A propósito, é oportuno enfatizar que essa hegemonia da educação verbal pode tornar-se ainda mais poderosa como consequência indireta das formas atuais de valorização do fator *informação*, que tende a tornar-se cada vez mais atraente e disponível através das novas tecnologias da informação, reforçando, progressivamente, a dimensão “virtual” nos ambientes educacionais.

Assim, a adoção da ABProj pode ser uma forma importante de compensar problemas decorrentes do uso exagerado de recursos virtuais, em detrimento de situações reais e contextuais. Essa é uma questão que se apresenta atualmente em relação à utilização de *softwares* educativos idealizados para simulação de situações da vida real. Consideramos de grande importância o aprofundamento dessa questão em estudos à parte, tal como realizado por Godoy (2009).

A era da informação e aprendizagem significativa

A tendência atual de valorização da chamada dimensão virtual, associada fortemente ao fator informação, pode, em termos do desenvolvimento educacional dos jovens estudantes, induzir dificuldades e problemas complexos relacionados às necessidades de formação do indivíduo. A formação do ser humano, em caráter integral, demanda o desenvolvimento de um equilíbrio fundamental entre fatores relativos à abstração racional e fatores relativos ao desenvolvimento sensível e sensório-motor. A proposta de aprendizagem por meio de projetos representa uma forma importante de considerar todos os elementos referentes à formação integral do ser humano (MOURA, 1993).

Muitos conceitos e habilidades intelectivas construídas com métodos tradicionais de ensino acabam tendo pouco ou nenhum significado para os alunos, resultando em uma formação deficiente no contexto da EPT. Uma referência sobre a aprendizagem significativa e que faz um paralelo com a ABProj é dada por Gadotti (1994):

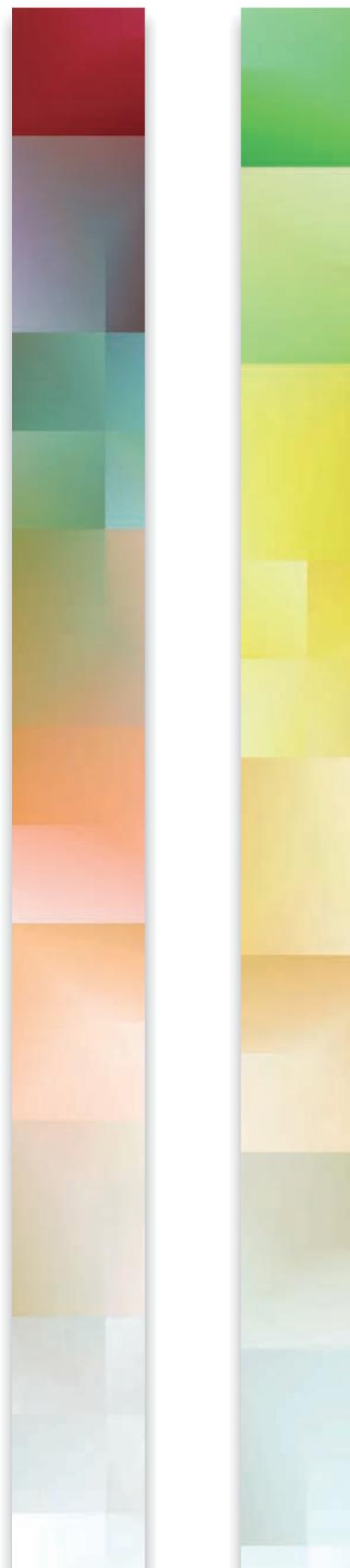
A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que o material a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos. [...] É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsavelmente do seu processo. A aprendizagem autoiniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos tanto quanto sua inteligência – é a mais durável e penetrante (GADOTTI, 1994).

Segundo Hernández e Ventura (1998), a ABProj propõe a formação de indivíduos com uma visão global da realidade, vinculando a aprendizagem a situações e problemas reais, preparando para a aprendizagem ao longo da vida. A relação entre a Metodologia de Projetos e a aprendizagem significativa é resumida por Aguiar (1995):

As situações que nos parecem mais favoráveis ao processo de construção são aquelas em que o aluno participa efetivamente do planejamento das atividades, com objetivos claramente estabelecidos, mesmo que as tarefas e seu significado venham a se modificar ao longo da execução do projeto negociado com a turma. Quanto maior o envolvimento do aprendiz com o seu processo de aprendizagem, com os objetivos de seu conhecimento, maiores serão as possibilidades de uma aprendizagem significativa, de uma mudança conceitual efetiva e duradoura. Além disso, o processo favorece não apenas a aprendizagem de conceitos, mas ainda de procedimentos e atitudes em relação ao conhecimento e ao trabalho cooperativo (AGUIAR, 1995).

Algumas diretrizes para os projetos de aprendizagem em ABProj

Os projetos desenvolvidos pelos alunos no contexto escolar podem apresentar variações. Moura (1993) apresenta uma classificação de projetos de



trabalho, também denominados Projetos de Aprendizagem, que tem sido utilizada em diversas situações na Educação Profissional, com resultados positivos conforme analisados por Wanderley (1999) e Higino (2002). Os projetos desenvolvidos sob a metodologia de ABProj podem ser classificados em três categorias:

- Projeto **construtivo**: tem em vista construir algo novo, introduzindo alguma inovação, propor uma solução nova para um problema ou situação. Possui a dimensão da inventividade, seja na função, na forma ou no processo.
- Projeto **investigativo**: destina-se ao desenvolvimento de pesquisa sobre uma questão ou situação, mediante o emprego do método científico.
- Projeto **didático** (ou **explicativo**): procura responder questões do tipo: “Como funciona? Para que serve? Como foi construído?” Busca explicar, ilustrar, revelar os princípios científicos de funcionamento de objetos, mecanismos, sistemas etc.

Podemos resumir do seguinte modo algumas diretrizes que consideramos fundamentais para o desenvolvimento de Projetos de Trabalho (MOURA; BARBOSA, 2011):

- Realização de projetos por **grupos de alunos** com o número de participantes definido criteriosamente para cada experiência (Ex.: 4 alunos por grupo).
- Definição de um período de **tempo** para a realização do projeto, como fator importante no seu desenvolvimento e concretização (Ex.: 2 a 4 meses).
- A **escolha do tema** mediante negociação entre alunos e professores, considerando múltiplos interesses e objetivos didático-pedagógicos.
- Os projetos devem contemplar uma **finalidade útil** de modo que os alunos tenham uma percepção de um sentido real dos projetos propostos.
- Uso de **múltiplos recursos** no desenvolvimento dos projetos incluindo aqueles que os próprios alunos podem providenciar junto a fontes diversas, dentro ou fora do ambiente escolar.
- **Socialização dos resultados** dos projetos em diversos níveis de comunicação, como a própria sala de aula, a escola e a comunidade.

A experiência dos autores

Os autores deste trabalho vivenciaram inúmeras experiências com as metodologias ABProb e ABProj, tanto na aplicação direta dessas metodologias com seus alunos de EPT, como em projetos de pesquisa em cursos de pós-graduação em Educação Tecnológica. Ao longo de vários anos, temos comprovado os benefícios dessas metodologias para a formação profissional no âmbito da EPT. A conclusão mais importante é que ambos os métodos são de grande eficácia na construção do conhecimento contextualizado e aquisição de habilidades para a formação de um profissional em sintonia com necessidades do mundo do trabalho contemporâneo (BARBOSA; GONTIJO; SANTOS, 2004; MOURA; BARBOSA, 2011).

Comparação de Métodos – ABProb *versus* ABProj

Embora o ideário e as orientações pedagógicas das duas metodologias, ABProb e ABProj, sejam comuns e favoráveis à realização dos objetivos da EPT, existem diferenças significativas entre elas. O Quadro 2 mostra uma comparação entre as duas metodologias.

Quadro 2 – Comparação dos métodos ABProb *versus* ABProj

ABProb	ABProj
Tem origem em Problemas	Situação-geradora (Problemas, necessidades, oportunidade, interesse, etc.)
Problema: mais contextual do que teórico	Situação geradora: contextual ou teórica
Problemas definidos pelo professor (garante cobertura de conteúdos de interesse do Curso/professor)	Situação geradora/problemas definidos pelos alunos mediados pelo professor (maior potencial de motivação dos alunos)
Curta duração (2 a 4 semanas)	Média duração (4 a 12 semanas)
Percurso com etapas bem definidas	Percurso com etapas mais abertas e flexíveis
Proposta de análise/solução de um problema	Proposta de desenvolver algo novo
Produto final não obrigatório	Requer um produto final
Formação efetiva para o mundo do trabalho	
Favorece aprendizagem contextualizada e significativa	
Requer disposição e habilidades específicas do professor e do aluno	
Método de ensino centrado no aluno	
Favorece a interdisciplinaridade	
Favorece o desenvolvimento da criatividade e inovação	

Fonte: Eduardo Fernandes Barbosa e Dácio Guimarães de Moura

Considerações finais

Tanto a ABProj como a ABProb possuem ideário claramente favorável à realização dos objetivos da Educação Profissional de nível técnico e tecnológico, o que faz delas um foco de interesse, especialmente quanto à sua aplicação em práticas inovadoras na formação profissional.

Aprendizagem significativa e contextualizada, construção de conhecimentos, habilidades e competências, trabalho cooperativo, solução de problemas, realização de projetos que transformam ideias em resultados, etc. são alguns dos benefícios comprovados de ambas as metodologias. Na sua essência, as duas metodologias são recursos pedagógicos para o *aprender fazendo*. Entretanto, não se trata apenas de fazer coisas, independente de critérios,



escolhas, planos, objetivos de aprendizagem, orientação e acompanhamento criterioso. É necessário **pensar no que se vai fazer, fazer o que se pensou e pensar no que se fez**. O que se busca é a prática de uma atitude consciente diante da realidade que se quer modificar e dos conhecimentos e habilidades que se quer adquirir.

É possível ensinar qualquer área do conhecimento por meio de projetos? Essa é uma pergunta comum quando os professores tomam contato com a ABP's. Nossa resposta é "depende". De modo geral, podemos dizer que nem tudo pode ser ensinado via ABProb ou ABProj. Consideramos que, na maioria das áreas de conhecimento, deve haver um mínimo de conceituação inicial como base para criar, pensar, fazer, aprender. Portanto, ABP's não são uma panaceia educacional que veio para resolver os problemas da EPT ou de qualquer nível ou tipo de ensino. Sempre será necessário um mínimo de aulas expositivas, seja para apresentar conceitos básicos, seja para uma visão geral de um conhecimento que depois será aprendido em detalhes – e com o necessário aprofundamento – via ABP's.



Um contraponto para as ABP's é considerar que existem ótimos profissionais que se formaram pela via dos métodos tradicionais de ensino. Esse aspecto sugere que não se trata de usar sem critérios uma ou outra metodologia só pelo fato de ser inovadora ou porque promete resultados que ultrapassam os limites dos métodos tradicionais de ensino. Aulas expositivas (como as famosas *lectures* utilizadas em outros países) têm também sua função específica que é preciso identificar e explorar.

É importante reafirmar que os alunos de EPT que foram expostos ao ABProb ou ABProj vivenciam experiências de aprendizagem muito positivas e o conhecimento adquirido por essa via é de um valor inquestionável em seu processo formativo.



Finalmente, cabe lembrar que a ABProj geralmente é questionada pelo risco intrínseco que esse método apresenta de não se cobrir todo o conteúdo previsto para uma disciplina ou curso. Na ABProb esse risco é menor, pois os temas sobre os quais se apresentam os problemas são escolhidos pelo professor. Ou seja, há um mínimo de controle do conteúdo que se pretende ensinar. Entretanto, um método educacional inovador como as ABP's traz tantas vantagens que as perdas, se existirem, se tornam insignificantes. Além disso, é possível conjugar as duas metodologias ABP's para favorecer e fazer bom uso do que cada uma delas propicia.



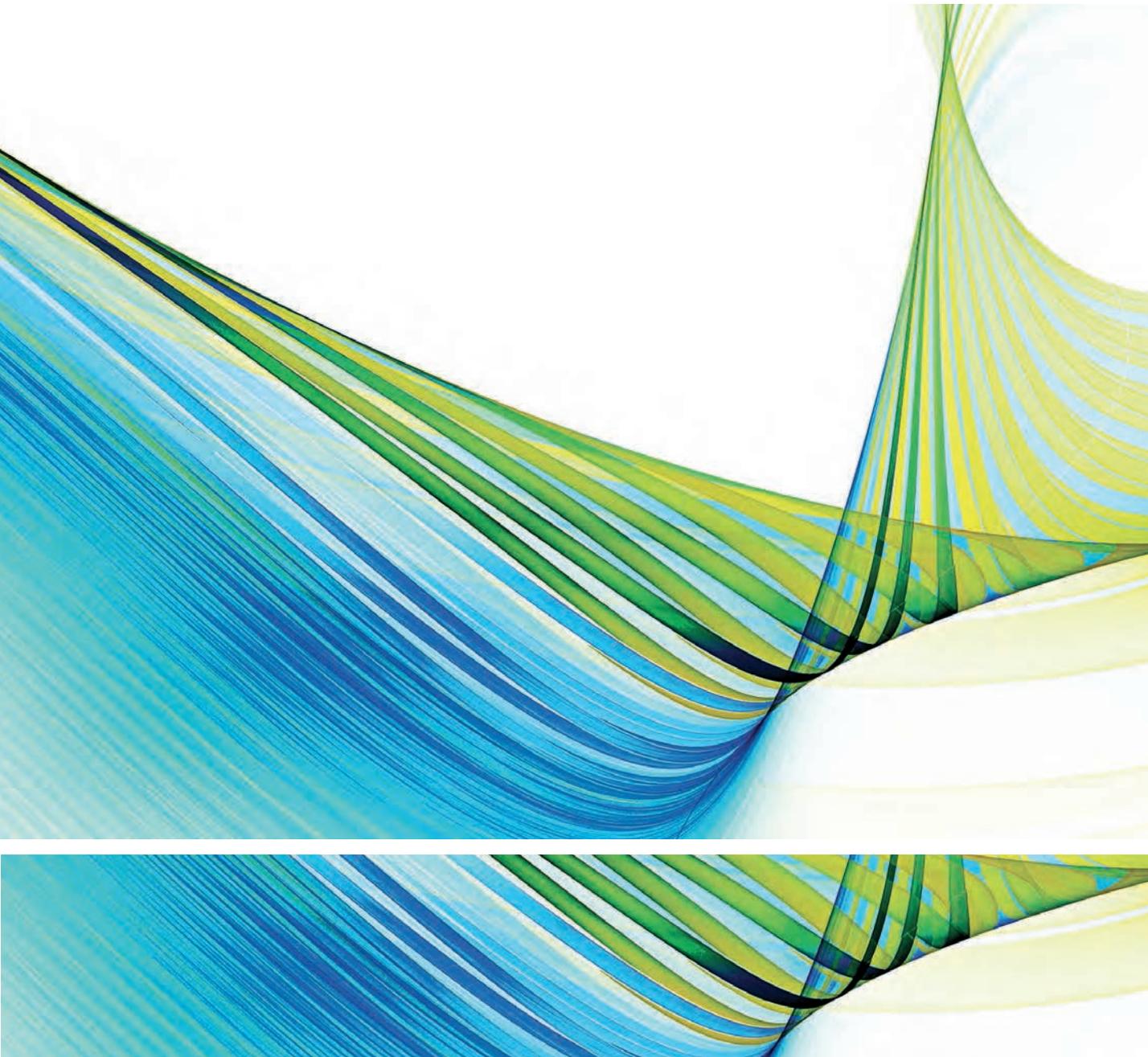
As contribuições das metodologias ativas nos permitem prever que, em vez de alunos saindo da escola com a ilusão de terem aprendido algo só porque foram expostos a conteúdos em aulas expositivas, teremos alunos que experimentaram situações de aprendizagem profundamente significativas em suas vidas. Se sentirem falta de algum tópico, saberão onde encontrá-lo e o que fazer para aprendê-lo. Só assim podemos criar uma geração de alunos com verdadeiro prazer na busca do conhecimento, com a noção clara de que a função de aprender não termina quando saem da escola e que estarão sempre prontos para enfrentar novos problemas e conduzir projetos inovadores (BLIKSTEIN, 2010).

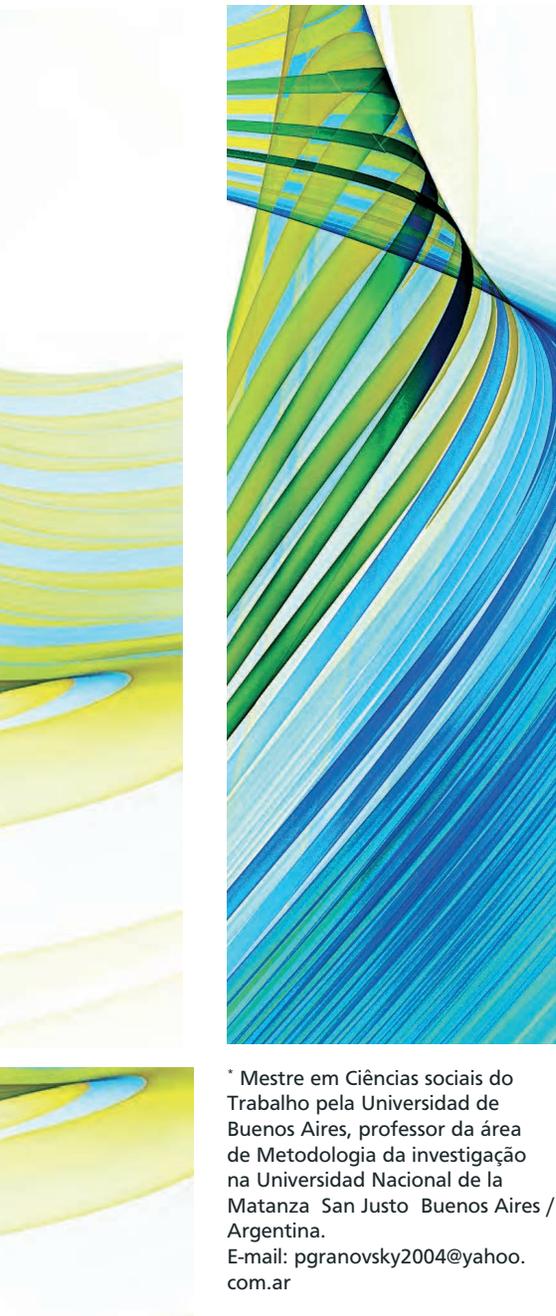
Nossa conclusão é que ambas as metodologias ativas apresentadas, ABProb e ABProj, têm muito a oferecer para melhorar a eficiência e eficácia da aprendizagem no contexto da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. ■

Referências

- AGUIAR, J. O. G. **Mudança conceitual em sala de aula: o ensino de ciências numa perspectiva construtivista**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Cefet-MG, Belo Horizonte, 1995.
- ALENCAR, M. N. **Origem da metodologia de projetos, seu significado, trajetória e contribuições nos processos educativos**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Cefet-MG, Belo Horizonte, 2011.
- ARAÚJO, Mayra C. M. **Competências do professor para o trabalho com a metodologia de projetos de forma eficaz**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Cefet-MG, Belo Horizonte, 2009.
- ARAÚJO, Ulisses F. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.
- ARAÚJO, Ulisses F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD: educação temática digital**, Campinas, v. 12, 2011. Número especial. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2279>>. Acesso em: 16 jul. 2013.
- ARAÚJO, Vanessa C. N. **Contribuições da metodologia de projetos para o exercício da função de pensar**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Cefet-MG, Belo Horizonte, 2009.
- BARBOSA, A. F. **TIC educação 2011: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012.
- BARBOSA, E. F.; GONTIJO, A. F.; SANTOS, F. F. Inovações pedagógicas em educação profissional: uma experiência de utilização do MP na formação de competências. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, maio/ago. 2004.
- BLIKSTEIN, P. **O mito do mau aluno e porque o Brasil pode ser o líder mundial de uma revolução educacional**. 25 jul. 2010. Disponível em: <http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/Blikstein-Brasil_pode_ser_lider_mundial_em_educacao.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.
- BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning: creating excitement in the classroom**. Washington, DC: Eric Digests, 1991. Publication Identifier ED340272. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED340272.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2013.
- CALDWELL, B. J.; SPINKS, J. M. **Beyond the self-managing school**. London: Falmer Press, 1998.
- COSTA, A. R. P. **Metodologia de projetos: a percepção do aluno sobre os resultados da sua aplicação**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - CEFET-MG, Belo Horizonte, 2010.
- FREITAS, F. M. **As dimensões da teoria e da prática na formação de profissionais da administração: contribuições da metodologia de projetos à luz do pensamento complexo**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - CEFET-MG, Belo Horizonte, 2003.
- GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1994.
- GODOY, E. G. U. **Contribuições da metodologia de projetos na implantação das tecnologias de informação e comunicação – TIC nos processos educativos da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Cefet-MG, Belo Horizonte, 2009.

- GOLDBERG, D. E. The missing basics & other philosophical reflections for the transformation of engineering education. **PhilSci Archive**. [S.l.]: University of Pittsburg, 2010. Disponível em: <<http://philsci-archive.pitt.edu/4551/>>. Acesso em: 17 jul. 2013.
- HERNANDEZ, F.; VENTURA, M.. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HIGINO, A. F. F. **A pedagogia de projetos na educação em ciência & tecnologia à luz da ciência da complexidade e de uma teoria da negociação**: um estudo de caso no ensino da Física dos cursos de Engenharia Industrial do Cefet-MG. Dissertação (Mestrado) – Cefet-MG, Belo Horizonte, 2002.
- KNOLL, M. D. The project method: its vocational education origin and development. **Journal of Industrial Teacher Education**, v. 34, n. 5, Spring 1997. Disponível em: <<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>>. Acesso em: 25 jul. 2004.
- LIMA, A. L. D'Império. TIC na educação no Brasil : o acesso vem avançando: e a aprendizagem? In: BARBOSA, Alexandre Fernandes. **TIC educação 2011**: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012.
- MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, jun. 2008.
- MARKHAM, T.; LARMER, J.; RAVITZ, J. **Aprendizagem baseada em projetos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MEYERS, C.; JONES, Thomas B. **Promoting active learning**. San Francisco: Jossey Bass, 1993.
- MILLER, R.; SHAPIRO, H.; HILDING-HAMANN, K. E. **School's over**: learning spaces in Europe in 2020: an imagining exercise on the future of learning. [S.l.]: European Commission Joint Research Centre: Institute for Prospective Technological Studies, 2008.
- MOURA, D. G. **A dimensão lúdica no ensino de ciências**. Doutorado (Tese em Educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1993.
- MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos**: planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SHAH, S.; NIHALANI, M. **Stress free environment in classroom**: impact of humor in student satisfaction. Munich: GRIN Publishing, 2012. Disponível em: <<http://www.grin.com/en/e-book/192216/stress-free-environment-in-classroom-impact-of-humor-in-student-satisfaction#inside>>. Acesso em: 17 jul. 2013.
- PECOTCHE, C. B. G. **Logosofia**: ciência e método. São Paulo: Ed. Logosófica, 2011.
- PIRES, A. A. M. **Empreendedorismo, protagonismo e pedagogia de projetos**: uma simbiose, transdisciplinar. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Cefet-MG, Belo Horizonte, 2006.
- RIBEIRO, R. de C. A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia. Tese (Doutorado) – UFSC, Florianópolis, 2005.
- SILBERMAN, M. **Active learning**: 101 strategies do teach any subject. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon, 1996.
- UVINHA, R. R.; PEREIRA, D. Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de ciências humanas e sociais. **ComCiência**: revista eletrônica de jornalismo científico, 10 fev. 2010. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=53&id=673>
- WANDERLEY, E. C. **Feiras de Ciências enquanto espaço pedagógico para aprendizagens múltiplas**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Cefet-MG, Belo Horizonte, 1999.





CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DE TECNOLOGIA SOBRE A MECÂNICA DO AUTOMÓVEL

Pablo Granovsky*

Resumo

Processos de inovação envolvem grande desafio tecnológico para disciplinas das ciências humanas e sociais com interesses no mundo do trabalho. Este estudo é do impacto produzido pela introdução de componentes eletrônicos automotivos sobre operadores treinados em “mecânica tradicional”, enfocando processos de apropriação de novas técnicas de diagnóstico de falhas em veículos. Centra-se nos operadores de manutenção e oficinas de reparação de automóveis fora das concessionárias, que não dependem dos fabricantes quanto à prestação de dispositivos técnicos (osciloscópio, scanner e manual para diagnóstico).

Palavras-chave: Transferência de tecnologia. Apropriação instrumental. Habilidades. Atividade de diagnóstico.

Abstract

Construction of knowledge and processes of appropriation of technology on the car's mechanics. Innovation processes involve great technological challenges for human and social sciences disciplines with interests in the labor world. This study is on the impact produced by the introduction of automotive electronic components on operators trained in “traditional mechanics”, focusing on appropriation processes of new techniques of vehicle failure diagnoses. It focuses on maintenance operators and garages out of concessionaires, which do not depend on manufacturers regarding the provision of technical devices (oscilloscope, scanner and diagnostic manual).

* Mestre em Ciências sociais do Trabalho pela Universidad de Buenos Aires, professor da área de Metodologia da investigação na Universidad Nacional de la Matanza San Justo Buenos Aires / Argentina.
E-mail: pgranovsky2004@yahoo.com.ar

Recebido para publicação em:
16.10.2012
Aprovado em: 21.05.2013

Keywords: Technology transfer. Instrumental appropriation. Diagnostic Activity Skills.

Resumen

Cotrucción de saber y procesos de apropiación de tecnología en la mecánica del automóvil. Procesos de innovación implican un gran reto tecnológico para las asignaturas de las ciencias humanas y sociales con intereses en el mundo del trabajo. Este estudio es del impacto producido por la introducción de componentes electrónicos automotrices sobre operadores entrenados en “mecánica tradicional, centrándose en los procesos de apropiación de nuevas técnicas de diagnóstico de fallas en los vehículos. Se centra en los operadores de mantenimiento y talleres de reparación de automóvil fuera de concesionarios, que no dependen de los fabricantes con respecto al suministro de dispositivos técnicos (osciloscopio scanner y manual para diagnóstico)

Palabras claves: Transferencias de tecnología. Apropiación Instrumental. Habilidades Actividad de diagnóstico.

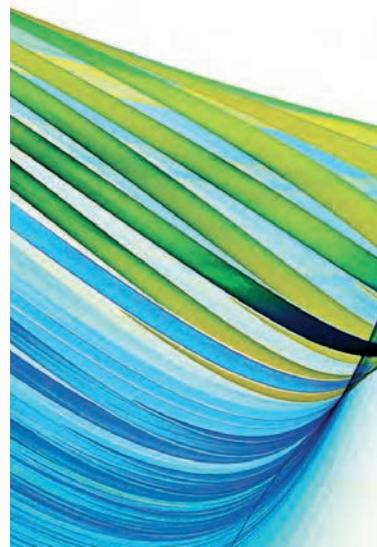
Introdução

O presente artigo tem como objetivo caracterizar o impacto da mudança tecnológica que significou a introdução da eletrônica nos componentes do automóvel, nas qualificações e habilidades dos trabalhadores mecânicos. Nesse sentido, analisaram-se os processos de aprendizagem na transição da mecânica tradicional como tecnologia de base para a eletrônica.¹

Dentro da cadeia de valor da indústria automotiva, este estudo concentrou-se no Serviço de Manutenção e Reparo do Automotivo (SMRA), principalmente nas oficinas independentes, e em como os mecânicos formados na mecânica tradicional tiveram que aperfeiçoar seus conhecimentos para a eletrônica do automóvel.

Também se buscou indagar sobre aqueles aspectos vinculados ao papel dos atores que participaram neste processo e suas estratégias diante das possibilidades de exclusão sociolaboral, originadas na mudança tecnológica. Nesse sentido, identificou-se um segmento de mecânicos de oficinas independentes que buscaram melhorar sua situação laboral mediante o aperfeiçoamento de suas habilidades da mecânica para a eletrônica.

A atividade de **Manutenção e Reparo de Automóveis** compreende os seguintes itens: i) mecânica; ii) eletricidade do automóvel; iii) reparo de câmaras, alinhamento e balanceamento; iv) instalação e reparo de escapamentos; v) instalação e reparo de equipamentos de GNC (**gás natural comprimido**); vi) instalação e reparo de alarmes e rádios; vii) instalação e reparo de equipamentos de ar condicionado; viii) instalação e reparo de fechaduras e vidros; ix) funilaria e pintura.





Dentro das atividades mencionadas anteriormente, a de “mecânica do automóvel” (motor, freios, transmissão e eixo dianteiro) é a de maior peso relativo. Então, na composição interna dessa atividade devem destacar-se dois tipos de estruturas empresariais: i) oficinas das concessionárias oficiais de automóveis; ii) oficinas independentes. Ambas tipologias apresentam claras diferenças em aspectos, tais como: inserção no mercado, política de investimentos, relações com as montadoras de veículos, tecnologia, entre outros.

Em sintonia com as mudanças mais gerais na cadeia automotiva, nos últimos anos foi gerada no SMRA uma série de transformações tecnológicas e organizacionais sem precedentes na atividade.

A frota automotiva da Argentina, constituída durante décadas por modelos projetados nos anos de 1960 pelas matrizes – Ford Falcon, Renault 12, Peugeot 504, Fiat 147 etc. –, foi renovada e modernizada a partir da década de 1990 por veículos muito próximos da fronteira tecnológica. Ao mesmo tempo, o mercado de automóveis caracterizou-se pela diversidade de marcas e modelos – nacionais e importados – existentes.

As novas unidades expressavam uma mudança tecnológica fundamental: o funcionamento do automóvel já não era regido por sistemas mecânicos relativamente autônomos, e sim por sistemas eletrônicos cujos componentes se integram funcionalmente pela ação de microprocessadores. Além disso, incluem-se, na maioria dos modelos, acessórios de conforto até então reservados para veículos mais sofisticados.

A tecnologia eletrônica começou substituindo os sistemas convencionais de ignição e abastecimento de combustível – sistemas de ignição eletrônica e injeção eletrônica – e logo se incorporou aos demais sistemas de automóvel: sistema de freios ABS, transmissões, sistemas de segurança etc. A incorporação dessa tecnologia exigiu novos investimentos em instrumentos e deixou mais complexas as atividades vinculadas ao diagnóstico e reparo de falhas nesses sistemas. Essas transformações impactaram por sua vez a estrutura ocupacional do setor reestruturando, eliminando e definindo novas responsabilidades profissionais.

A partir desse contexto, buscou-se analisar as possibilidades dos trabalhadores mecânicos das oficinas independentes quanto ao desenvolvimento de novos conhecimentos vinculados à tecnologia eletrônica, como forma de modificar sua posição relativa dentro do setor, a partir de uma melhora em sua situação laboral com base em um aperfeiçoamento de suas habilidades.

As oficinas independentes são o segmento empresarial mais fraco do serviço. Em primeiro lugar, porque trabalham com os clientes de menor poder aquisitivo – proprietários de veículos usados e mais populares – e, portanto, é o segmento mais exposto às crises econômicas entre os proprietários de automóveis. Dessa maneira, gera-se um círculo vicioso, no qual os clientes vão reduzindo a quantidade de reparos e manutenções preventivas, o que, conseqüentemente, provoca a redução na renda dos mecânicos, e então limitam seus serviços a reparos mecânicos leves e elementares. Dessa forma, reduzem-se as possibilidades de

Aspectos conceituais

Conceitualmente, propôs-se abordar os processos de aprendizagem em contextos laborais, como é o caso das oficinas mecânicas, com base no conceito de habilidades profissionais. A pertinência desse conceito, para dar conta do aperfeiçoamento das qualificações dos mecânicos, está ligada ao fato de ter facilitado a reconstrução da estratégia deles quanto ao desenvolvimento de habilidades no manejo de novos instrumentos e para o diagnóstico de falhas nos sistemas eletrônicos do automóvel. Também permitiu estabelecer vínculos conceituais com outras abordagens teóricas, como o modelo de Nonaka e Takeuchi (2002) sobre a criação organizacional do conhecimento e de Donald Schön (1997) sobre a reflexão na prática.

Pensar na noção de habilidade profissional aplicada ao mercado de trabalho e às políticas de formação profissional para os mecânicos requer fazer referência a um contexto no qual as oficinas tiveram que incorporar tecnologia para o diagnóstico de falhas, melhorar o atendimento ao cliente, a gestão administrativa etc., diante dos avanços do serviço de pós-venda das concessionárias, impulsionados pela política comercial das montadoras de veículos.

Nesse contexto, apresenta-se a discussão sobre a noção de habilidade profissional com base na redefinição dos ofícios, diante da transformação, do aumento das exigências de mobilidade dos conhecimentos profissionais e o aperfeiçoamento de conhecimentos da mecânica para a tecnologia eletrônica.

Apresenta-se, na atualidade, um conceito limitado de habilidade que está relacionado aos resultados, ao rendimento ou ao desempenho em situação de trabalho. Outra definição mais pertinente a este estudo e à experiência dos mecânicos aponta para a habilidade profissional como uma complexa articulação de capacidade de resposta “correta” mediante demandas formalizadas, de capacidade de análise e de capacidade de solucionar problemas ou situações imprevistas (ROJAS, 1998).

A habilidade supõe conhecimentos técnicos e disciplinares e de sentido comum, que devem ser objetos de um processo de decodificação em cada situação real em que opera. É um conjunto de capacidades que permite a um indivíduo estabelecer uma coerência entre seus conhecimentos e a situação de trabalho e, dessa forma, atuar com “eficácia” diante dos problemas apresentados pelas diferentes situações de trabalho. A habilidade, como conjunto de capacidades, é o produto simultâneo de aquisições de conhecimento realizadas no âmbito escolar, de habilidades desenvolvidas em espaços e momentos diversos e pertencentes a uma “comunidade profissional”. Dentro disso, ocupa lugar cada vez maior a capacidade de análise (em termos de “argumentar”, “interpretar” e “explicar” pela heterogeneidade de processos e tarefas que o indivíduo enfrenta e que implicam desempenhos complexos em situações e contextos específicos (MERTENS, 1997).

Pode-se pensar na habilidade como um conjunto complexo de capacidades de análise, compreensão e intervenção, que depende da autonomia dos indivíduos que devem estar de acordo quanto a como utilizar e elaborar

conhecimento. A habilidade encontra-se na intersecção entre três campos: a experiência pessoal, a experiência profissional e a formação, formando um processo cujo produto é o desempenho contextualizado, específico e contingente (ROJAS, 1998). A habilidade está relacionada à capacidade de mobilizar conhecimentos e refletir sobre a ação, construindo esquemas referenciais de ação e modelos de atuação que facilitem a resolução de situações problemáticas “não previstas” no mundo do trabalho (CATALANO; COLS; SLADOGNA, 2004).

A habilidade depende das representações do indivíduo, de suas maneiras de ver e pensar nas situações laborais e implica mobilização e combinação de conhecimentos de maneira específica, em função do quadro de percepção que o indivíduo constrói sobre a situação, sendo imprescindíveis as capacidades de comunicação, verbalização e reflexão sobre a experiência, indispensável para o reconhecimento do saber (LICHTENBERGER, 2000). A definição de habilidade integra conhecimento e ação, na qual as capacidades se formam a partir do pensamento reflexivo, da construção de modelos de atuação aplicáveis à tomada de decisões em contextos laborais e de desenvolver e assumir valores, atitudes e habilidades compatíveis com tais decisões (CATALANO; COLS; SLADOGNA, 2004).

A partir do conceito de habilidade laboral, analisa-se neste artigo como foi o processo pelo qual um grupo de trabalhadores mecânicos formados em “mecânica tradicional” pôde aperfeiçoar suas habilidades com relação à tecnologia eletrônica. Para isso, descreve-se a interpretação que eles fazem do impacto dessas mudanças tecnológicas em suas habilidades e sua estratégia para enfrentar o aperfeiçoamento, para o manejo de novos instrumentos e para o desenvolvimento de habilidades de diagnóstico de falhas nos sistemas eletrônicos do automóvel.

Para caracterizar o desenvolvimento de habilidades associadas ao manejo e à incorporação de novos instrumentos associados aos sistemas eletrônicos, complementou-se a abordagem de habilidades laborais com o modelo de criação organizacional de conhecimento de Nonaka e Takeuchi (2002). No modelo são apresentadas quatro instâncias de conversão de conhecimentos:

A **socialização**, entendida como um processo no qual se compartilham experiências, criando conhecimento tácito na forma de modelos mentais compartilhados e qualificações técnicas. Trata-se de processos pelos quais um indivíduo pode adquirir conhecimento tácito diretamente de outros sem usar a linguagem falada.

A **externalização**, que implica a articulação de conhecimento tácito em conceitos explícitos sob a figura de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelos.

• • • • • • • • • • • • • • • •

Pode-se pensar na habilidade como um conjunto complexo de capacidades de análise, compreensão e intervenção, que depende da autonomia dos indivíduos que devem estar de acordo quanto a como utilizar e elaborar conhecimento

• • • • • • • • • • • • • • • •

A **combinação**, que se caracteriza pela articulação de diferentes meios de conhecimento explícito por meio de documentos, reuniões, conversas telefônicas ou redes de comunicação computadorizada.

A **internalização** que, por sua vez, reúne o conhecimento explícito e o conhecimento tácito, disparado por um conhecimento reflexivo, e produz um “conhecimento operacional” sobre processos de produção, uso de novos produtos e tecnologias.

Neste artigo, considerou-se a internalização para caracterizar os processos de “apropriação de tecnologia”, principalmente o scanner (instrumento que permite, diante de uma falha nos sistemas eletrônicos do automóvel, identificar a área onde ela está), instrumento-chave para diagnosticar falhas em automóveis com sistemas eletrônicos. O conceito de internalização permitiu reconstruir as características dos processos de “tradução”, “codificação” e “decodificação” na aprendizagem dos mecânicos para a utilização

dos instrumentos de diagnóstico.

Dessa forma, este trabalho tem como **objetivo** caracterizar os processos de aprendizagem dos mecânicos das oficinas independentes em um contexto de mudança tecnológica na atividade, a partir do aproveitamento de seus conhecimentos de mecânica convencional, e desenvolver novos conhecimentos vinculados à eletrônica do automóvel.

Diagnóstico sobre as próprias habilidades

Nesse contexto, em alguns segmentos das oficinas independentes, muitos mecânicos começam a desenvolver um foco centrado na “prática” e na “experiência” focalizando a passagem da mecânica tradicional para a eletrônica não como uma mudança radical, e sim como um processo de “hibridização”, no qual se integram as novas habilidades da eletrônica às da mecânica tradicional e, simultaneamente, aos conhecimentos gerados em âmbitos educativos e de pesquisa, desenvolvendo conhecimentos no mundo do trabalho. A integração dessa nova perspectiva é a que lhes permite pensar nas possibilidades de desenvolvimento de novas habilidades, como um processo de aperfeiçoamento de conhecimentos.

Um dos mecânicos entrevistados contou suas primeiras experiências diante da introdução da eletrônica, quando se apresentam alguns elementos deste “novo paradigma”:

Foi muito difícil no começo, porque não havia nada. Com as injeções mecânicas, começamos a trabalhar... Era um pouco de ensaio e erro. Um pouco de reflexão e começar a trabalhar sobre as falhas. Ou seja, mesmo que um motor seja de injeção, as falhas são as mesmas. Você

tem que procurar onde deve corrigi-las, mas são as mesmas, e isso você aprende testando na oficina (Juan C.).

Nesse sentido, é importante destacar a percepção do entrevistado, que interpreta as mudanças vinculadas à eletrônica sustentando que, nos aspectos do diagnóstico, mantêm-se certas estruturas próprias da mecânica convencional na “classificação das falhas”, similares às aplicáveis nos sistemas eletrônicos do automóvel, semelhanças que permitem “revalorizar” suas habilidades (esquemas de classificação de falhas e sequências de diagnóstico próprias da mecânica convencional), construídas a partir de sua experiência com a mecânica tradicional, nas novas condições do setor. Quando, por exemplo, o entrevistado aponta que tem “*que procurar onde deve corrigi-la*” – a falha –, está manifestando a centralidade nos sistemas eletrônicos de identificar a fonte da falha, que pode diferir ainda que o sintoma seja similar. Esse elemento mostra diferença importante entre a mecânica e a eletrônica, na qual as habilidades de diagnóstico requerem outros elementos além da manipulação de componentes.

Agora é tudo mais integrado. Eu sempre tive a ideia da integração, participei de um curso desses justamente porque, antigamente, havia um especialista em motores, em caixa, um em freios, um em eletricidade e outro em eletrônica, eu já estudei em integração, a ideia é essa de que um indivíduo faça tudo, mecânica, eletrônica (Héctor B.).

Dentro do SMRA, é fundamental essa nova percepção dos mecânicos, porque é a base do processo de revalorização de suas habilidades construídas por meio da experiência no local de trabalho. Dessa forma, a referência à prática como espaço de construção de conhecimentos, como base para o diagnóstico de falhas no automóvel, é um elemento fundamental para determinar novas possibilidades de desenvolvimento:

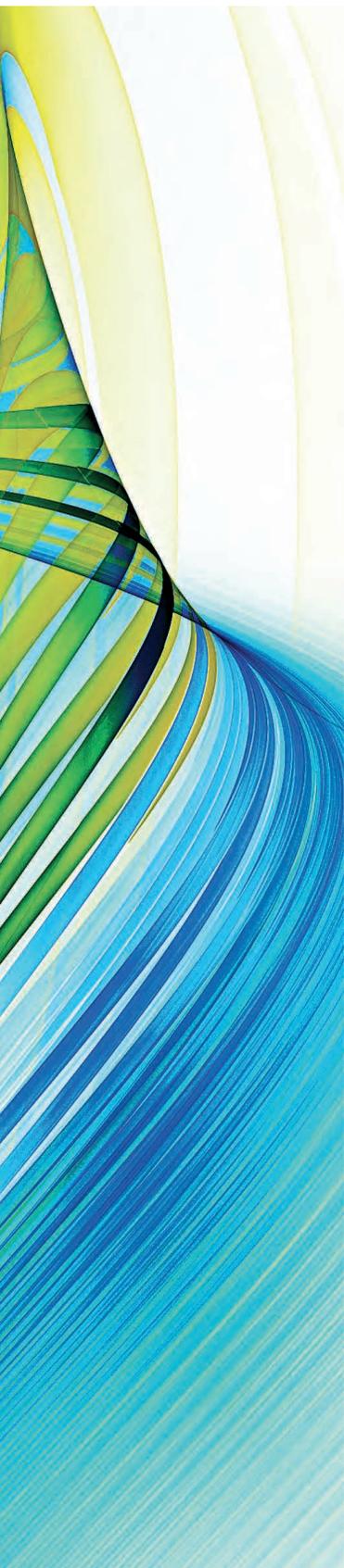
A prioridade é dada muito pela experiência de trabalhar, por exemplo, com um veículo []; você aprende isto com experiência e com muitos anos de trabalho, com muita renúncia (Carlos F.).

Dentro dessa nova abordagem, o mundo do trabalho se apresenta como um espaço legítimo de produção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades.

Fui aprendendo na prática... Estavam nos manuais, mas eu tinha uma base forte, que era a oficina...

[...] tudo é com prática. O que eu aprendi sobre diagnóstico foi com a prática, não aprendi isso porque sou inteligente... Aprendi porque quantas vezes as pessoas vão [outros mecânicos], colocam-no [conectam o scanner], me ensinam, eu pratico, e aí o importante é aprender o método, como em todos os sistemas. Se você não conhece o sistema eletrônico, mas conhece o sistema de alimentação, de combustão, você acaba conhecendo o sistema eletrônico, a diferença é pouca. Você tem que saber qual é a função de cada sistema, como funciona, e as falhas, e isso você vê na oficina (Héctor B.).





Essa referência constante à “prática” por parte do entrevistado vincula-se à ideia de experiência como lugar de construção de “protocolos”, ou seja, de roteiros de ação para diagnosticar falhas e que se desenvolvem a partir de uma conciliação constante do mecânico com as situações de falhas que lhe são apresentadas. Dessa forma, gera o próprio repertório, um conjunto de protocolos de atuação, de padrões de interpretação, de valorização, de expressão, de habilidades e capacidades intuitivas de conhecimento de como enfrentar as diferentes situações e de saber o que pode causá-las.

A oficina é o espaço de construção desses conhecimentos e, principalmente, onde se aprende a função dos diferentes sistemas do automóvel e suas relações, assim como os tipos de falhas de acordo com o tipo de modelo e marca de veículo. Mas o mundo do trabalho também é um espaço onde se “exploram” os novos problemas e tipos de falhas próprias dos sistemas eletrônicos e onde se integram esses novos conhecimentos às habilidades próprias da mecânica tradicional.

Aprende-se testando às vezes... Você sempre tem conhecidos que sabem mais de eletrônica [] sempre digo que não conheço eletrônica, sei o que é cada coisa, qual a função, mas não sei... Tenho de montar um circuito de eletrônica, não sei. Eu sei determinar a falha em um carro e dizer é isso, é aquilo, e isso você aprende na oficina. Mas consertar, dentro, o que tem, não. Ou seja, se eu tenho que consertar uma unidade de controle, não estou preparado para isso. Mas posso chegar a determinar que o problema é da unidade de controle, isso é o que a prática proporciona (Juan C.).

Dessa forma, apresentam-se algumas dimensões dessa nova abordagem “da prática”, que permite ao mecânico a exposição de “ações de aperfeiçoamento” de seus conhecimentos tradicionais para a tecnologia eletrônica, desde um conceito de integração das habilidades mecânicas e eletrônicas de um lado, a técnicas e práticas de outro. Essa integração tem como fundamento a reconstrução de sua experiência de diagnóstico.

Em segundo lugar, a oficina apresenta-se como um espaço legítimo de desenvolvimento, construção e combinação desses conhecimentos, de revalorização de conhecimentos tradicionais e do desenvolvimento de um processo “exploratório” de novas soluções para novos problemas e falhas. Também é importante ressaltar quando o entrevistado diz que não pode consertar a fonte, mas pode apontar onde está o problema, mostrando a passagem de uma noção de “mecanismo” vinculada à mecânica convencional para a ideia de “sistema”, própria dos dispositivos eletrônicos.

A partir desse “esquema interpretativo” que os mecânicos desenvolvem diante das novas mudanças, é que podemos pensar nas novas formas de intervenção como um processo de “conversão de conhecimentos”, principalmente a partir de: 1) revalorização e aproveitamento de seus conhecimentos da mecânica convencional no novo contexto tecnológico e 2) definição de quais conhecimentos são necessários desenvolver e das modalidades desse desenvolvimento, assim como da integração com as habilidades “já possuídas”. Dessa forma, identificam dentro do conjunto de

conhecimentos da mecânica convencional aqueles que permitem o “salto” a outros tipos de conhecimentos mais sistêmicos e o aperfeiçoamento dos conhecimentos de um modelo e a passagem para o outro.

Essa estratégia se expressa em um processo de aperfeiçoamento de seus conhecimentos, revalorizando os “já possuídos” nas novas condições do setor, identificando quais novas habilidades devem ser desenvolvidas e estabelecendo a integração entre elas. Esse processo se revela também no aproveitamento dos conhecimentos dos componentes do automóvel, suas funções e relações funcionais, no manejo dos novos instrumentos e no desenvolvimento das novas funções de diagnóstico:

[...] ser estrito na parte de ordem, ter em mente que aquele que diz que sabe tudo não fala a verdade, sempre deve atualizar-se, deve fazer sempre cursos, deve preparar-se sempre, deve adquirir instrumentos...

Nosso trabalho se baseia em três pontos, que são: capacitação, instrumental e documentação (informação). Se você tem capacitação, mas não tem os instrumentos no momento de fazer um diagnóstico, não tem como; se você tem os instrumentos, mas não tem a capacitação, tudo o que você olhar serão desenhinhos e telinhas e não lhe servirá para nada o diagnóstico. Outra situação: você tem a capacitação, tem os instrumentos, mas não tem a documentação, então, os valores que você vir na tela dos scanners sobre os equipamentos de diagnóstico, você não saberá se são certos, ou seja, hoje, o trabalho de um mecânico não é mais o de um mecânico, hoje, o mecânico é um técnico porque tem que usar o computador, tem que usar equipamentos de diagnóstico e tem que, sobretudo, saber lidar com o cliente (Carlos F.)

O entrevistado manifesta a importância, no novo contexto tecnológico, dos conhecimentos e da formação, o manejo da informação e o uso dos novos instrumentos como elementos fundamentais da atividade. O entrevistado identifica as habilidades necessárias para enfrentar este novo contexto associadas aos instrumentos e à apropriação da informação (documentação) necessária para poder diagnosticar os veículos com forte presença da tecnologia eletrônica em seus componentes.

Ele (referindo-se ao irmão) esteve trabalhando em diferentes oficinas até que abriu a própria oficina de forma independente e, depois, como eu sempre gostei de mecânica, era uma parte que me entusiasmava e, então, com meu conhecimento de mecânica mais o que eu ia aprendendo de eletrônica [...] passou um tempo até que eu, depois, me dei conta de que havia falências e coisas que minha preparação técnica me dizia: não, me escute isso pode ser melhorado, para isso tem que haver uma forma melhor de fazê-lo em vez de ser como você faz ou como lhe ensinaram, e, realmente, de repente eu me assessorava, aprendia, buscava e havia uma ferramenta, havia um sistema, havia uma documentação, havia algo que me orientava uma coisa que era muito complicada, por exemplo, era que o motor devia ser retirado por cima, então nós levávamos vinte horas para retirar o motor por cima quando de repente eram carros novos que, procurando a informação, o motor saía por baixo (Carlos F.).



Nesse caso, se observa que integrando a “preparação técnica” com a experiência desenvolvida na oficina consegue-se a articulação necessária para a resolução “eficiente” dos problemas que se apresentam e pode-se refletir sobre as melhores modalidades de enfrentar as diferentes situações.

Os cursos ajudam a conhecer algumas coisas que você não conhecia. Depois, o restante, ajuda a pensar ou a tentar pensar em como resolver um problema em um carro. As informações que lhe dão, talvez, sejam informações que você possa baixar da Internet, porque a maioria dos cursos, como não são super profissionais, a pessoa que os ensina ou que dá o curso também pode ter baixado coisas da Internet e também do livro; então, mais ou menos, tem o domínio do tema. São coisas que somam, que ajudam a pensar para definir o problema do carro. Ou seja, para mim, não adianta que a pessoa me diga que a chave para retirar a roda de um Volkswagen ou de um Gol está no porta-malas, porque é provável que, se eu não sei, procure em um catálogo e descubra. Já uma pessoa que não sabe nada diz: ah!! [Faz voz de assombro] está no porta-malas a chave de roda. Então, essa informação me serve pela metade, tenho-a, copio, e gravo em um CD, mas não creio que me sirva muito porque provavelmente depois de ter feito muitos cursos começo a me dar conta de como se define a questão de forma mais fácil, como pensar para decidir mais fácil, quais são o primeiro, o segundo e o terceiro passos (Gustavo A.).

Essa exposição mostra a relação entre o conhecimento técnico dos cursos, a capacidade de apropriar-se da informação técnica a partir do uso de ferramentas informáticas e os conhecimentos construídos pela experiência, como a combinação que expressa em termos práticos e a conversão de conhecimentos da mecânica para a eletrônica a partir do desenvolvimento de novas habilidades. Mediante esse processo, os mecânicos desenvolvem um repertório (SCHÖN, 1998), um conjunto de protocolos, de metodologias para sistematizar a experiência casuística como roteiro de atuação que lhes indica a seqüência de intervenções para a busca de falhas.

Habilidades associadas à incorporação de instrumentos de diagnóstico

Descreve-se a seguir a aprendizagem associada à aquisição e ao uso do scanner e do osciloscópio (instrumento que permite realizar testes de medição de desempenho de sensores e atuadores). Esses processos de incorporação de tecnologia não são lineares nem mecânicos, requerem a mobilização de conhecimentos práticos e de um “processo social de interpretação”. Para analisar esses elementos, recorreu-se ao conceito de *conversão de conhecimento* da escola japonesa da criação organizacional do conhecimento (ROJAS, 1998).

Dessa perspectiva, supõe-se que o conhecimento organizacional é criado e expandido com base na interação social entre conhecimento tácito e conhecimento explícito, chamado “conversão de conhecimento”. Nesta “conver-

são social”, como se apresentou na primeira parte do artigo, existem quatro modelos de “conversão de conhecimento”, mas nos concentraremos no processo de internalização para compreender como os mecânicos podem realizar uma “tradução” dos conhecimentos sistemáticos de manuais e cursos sobre o uso de novos instrumentos para os problemas que se lhes apresentam em suas oficinas. O modelo japonês, por seu foco na experiência e pela importância dada aos conhecimentos práticos, permite pensar nos processos de aprendizagem no uso dos instrumentos para diagnóstico das falhas eletrônicas no automóvel, além do aproveitamento dos “esquemas de ação e percepção” do mecânico formado na mecânica tradicional e com experiência laboral na oficina, para o manejo e domínio desses novos instrumentos.

A incorporação de tecnologia nas oficinas se concentra em três instrumentos fundamentais: o testador, o scanner e o osciloscópio. As formas de aprendizagem no uso desses instrumentos, de caráter “não linear”, são ressaltadas por um dos mecânicos, que nos mostra a legitimidade do espaço de trabalho como um âmbito de aprendizagem:

Eu, por exemplo, sem que ninguém me explicasse, se vinha um veículo novo ou que não havia atendido antes, com sistema de injeção, ainda que tivesse vindo por causa dos freios, ou por causa da embreagem, ou por causa do eixo dianteiro, colocava o scanner com o veículo frio, pela manhã, e verificava todos os valores para ver, quando o veículo arrancava, quais eram os valores. E eu tomava nota, tinha a paciência de anotar todos os valores de todas as telas do veículo quando arrancava (Carlos F).

Dessa forma, além dos cursos sistemáticos sobre os instrumentos, se apresentam essas formas de aprendizagem a partir dos “testes” realizados na oficina. Nesse contexto “transacional” do mecânico, com reiteradas situações de falhas nos sistemas eletrônicos, é onde se geram os esquemas e protocolos que marcam a sequência de indagação para cada tipo de falha de acordo com a marca e o modelo do veículo.

A conversão de conhecimento é um processo de aprendizagem endógeno ao processo de trabalho, acumulativo, no qual se mobilizam conhecimentos práticos e é fundamental a figura de instrutores, docentes, supervisores etc., para facilitar a articulação e “tradução” dos conhecimentos codificados, próprios das novas tecnologias, com os conhecimentos próprios da experiência de trabalho.

No caso das oficinas independentes, o processo de incorporação de tecnologia também está concebido como um processo de aprendizagem. Um mecânico dizia:

• • • • •
A conversão de conhecimento é um processo de aprendizagem endógeno ao processo de trabalho, acumulativo, no qual se mobilizam conhecimentos práticos e é fundamental a figura de instrutores, docentes, supervisores etc.,
 • • • • •

Isso você aprende com a experiência e com muitos anos de trabalho, com muita renúncia, por isso, quando dou os cursos de injeção, explico aos garotos: “vamos fazer um curso de injeção; vamos aprender uma série de coisas, quando vocês saírem daqui saberão... Vocês estarão preparados para montar uma oficina de injeção?” Não, isso é, digamos, o começo de uma série de conhecimentos que daqui em diante vão lhes permitir uma ferramenta para que vocês comecem a batalhar (Juan C.)

Esses processos são vistos como um processo interno para as situações de trabalho, produto da interação entre conhecimentos formais e conhecimentos da experiência. Essa interação gera a base para a tradução de elementos tecnológicos disponíveis (tecnologia eletrônica) a seus contextos de aplicação (falhas no automóvel), a partir de um processo social de interpretação da tecnologia e de sua aplicação nos contextos socioprodutivos concretos. Esse encontro funciona como base do desenvolvimento de tecnologia, que não é um elemento exterior à unidade econômica e “já dados”, mas que deve ser parte de um processo de desenvolvimento, interpretação e aplicação no interior da oficina.

O lugar da oficina como espaço para o desenvolvimento desses processos de aprendizagem é claramente mostrado por um dos mecânicos fazendo referência à aprendizagem no uso do scanner a partir de um processo prático de ensaio e erro:

O que ensinaram a você no curso é a base, mas depois você vai para a oficina, escaneia, começa a ver que não está de acordo; isso não está relacionado com aquilo, então você tira, começa a checar, checar, quando você percebe que checkou um monte de coisas e logo continua. O que o scanner havia feito provavelmente estava certo, então você muda isso, mas nunca é o que você esperava (Juan C.).

Esse processo é também de caráter acumulativo. As rotinas constituem repertórios de respostas a situações “atuais” em função das ações “passadas”, permitindo pensar na ideia de aperfeiçoamento de conhecimentos de mecânica para eletrônica como o processo onde se geram os esquemas que estruturam os comportamentos e modos de apreciação e onde reside o repertório de experiências que ordenam as práticas na oficina. A partir desses conceitos, as decisões são o resultado de uma aprendizagem e de sua adaptação ao contexto no qual se toma a decisão, consequência de processos de interação.

A assimilação de um novo conhecimento exige sempre que se possua um conhecimento anterior e, por isso, o progresso tecnológico é um processo cumulativo, as competências tecnológicas se constroem graças à aprendizagem e as rotinas. A base tecnológica se refere então à acumulação de conhecimentos práticos adquiridos ao longo da história da oficina e da trajetória laboral e formativa dos mecânicos, combinando conhecimentos desenvolvidos em contextos de trabalho e em espaços educativos. Esse processo acumulativo é posto em evidência por um dos entrevistados quando resgata o uso dos conhecimentos prévios desenvolvidos em sua educação formal e no âmbito familiar:

Não, o que eu fiz foi utilizar o que havíamos aprendido no colégio, e utilizava todos os instrumentos que tinha nesse momento do automóvel, analisadores de ignição... porque nos ensinaram bastante sobre isso. Analisadores de ignição, testador, volt amperímetro, luz de sincronismo, tudo o que era referente ao automóvel nessa época, não?

[...] Não sei, tinha um tio que tinha uma oficina mecânica, mas não sei... lá, estava ali, me sujava, não fazia nada... Não tocava em nada quando era pequeno. Mais tarde, com o meu tio em sua oficina e depois, continuei consertando os carros em casa, os veículos da minha casa. Meu pai era transportador também e consertávamos o caminhão, a caminhonete, tudo isso agrega conhecimento. Você tem que aproveitar tudo.

[...] Porque também, no ensino médio, tivemos uma matéria sobre instrumentos de automóveis. Então nós sabíamos como era fabricada cada coisa. Na escola, víamos outros sistemas de automóvel que não eram de mecânica convencional, que não fosse somente eletricidade do automóvel... Víamos todo o carro (Alberto B.).

Dessa forma, o processo de internalização e incorporação de tecnologia está baseado na mobilização de conhecimentos práticos formados em diferentes momentos e contextos da vida do mecânico e que são aproveitados por ele para utilizar a nova tecnologia nas situações que se apresentam na oficina.

O processo de incorporação de tecnologia e de desenvolvimento de habilidades para o manejo dos novos instrumentos requer do mecânico um conjunto de disposições para a indagação e investigação, para explorar as novas situações problemáticas e os novos recursos com os quais conta.

A complexidade e as dificuldades para identificar as falhas nos componentes do automóvel, quando não se tem conhecimentos desenvolvidos na prática, manifestam-se neste exemplo expressado por um dos mecânicos com respeito ao uso do scanner para diagnosticar:

Hoje, um carro tem uma falha, passa quinze dias bom e depois tem uma falha três dias seguidos, depois não volta a ter, depois outro dia não pega mais, então, você põe o scanner, que é seu equipamento de diagnóstico e permite dialogar com as unidades de controle que o veículo tem, que são várias. Por exemplo, um Mondeo 16 tem ABS, air-bag, ar-condicionado, enchimento de pneus, estacionamento, toda essa tecnologia. Então, quando você tem um problema e entra com o scanner, que não é uma ferramenta que vai dizer “o problema está aqui”, “troque este componente”, mas vai interpretar de acordo com o software que ele tem e com o diálogo que mantém com a unidade de controle e com a informação que ele recebe dos sensores e do que está acontecendo. Então, recebe a informação que é processada, analisa-se e determina-se pra que lado vai o problema. Por exemplo, é habitual encontrar a seguinte situação: quando você põe o scanner e o veículo de injeção solta fumaça preta, o resultado do scanner será “sensor de oxigênio defeituoso”. Por quê? Porque está medindo por



valores muito altos do monóxido de carbono, porque o sensor está medindo quantidade de nafta em excesso. Então, se eu não sou um mecânico experiente, então, eu veja que o scanner diz “sensor de oxigênio com defeito”, vou e compro um sensor e o troco; e volto a ter o mesmo problema porque o carro continua soltando fumaça preta e vai continuar resultando em “sensor de oxigênio com defeito”. O que acontece? O sensor de oxigênio não está com defeito, está corrigindo em um valor limite, então, ao corrigir em um valor limite, a unidade de controle o considera como um código de falha. Mas isso pode acontecer porque os injetores estão sujos e soltando muita nafta, por ter muita pressão de combustível, mas tudo isso eu já sei por experiência e, sem isso, você não resolve. Saber usar o scanner não é suficiente (Juan C.).

Dessa maneira, o entrevistado mostra a importância dos conhecimentos adquiridos com a experiência para poder desenvolver o conhecimento tecnológico e a importância daqueles agentes que facilitam a interação entre os conhecimentos desenvolvidos na experiência com os técnicos e codificados.

Uma figura fundamental no processo de internalização, chave para facilitar a combinação dos conhecimentos técnicos com os práticos, é a de docente, instrutor, provedor de tecnologia etc., que serão considerados de acordo com o conceito desenvolvido por E. Rojas como Interlocutor Significativo (IS), que potencializam a interação entre os conhecimentos adquiridos com a experiência e os conhecimentos técnico/científicos. Esse processo se realiza por meio de mediação social favorecida por esses sujeitos “mais competentes”, que oferecem elementos de reflexão, análise e reconhecimento. A figura do IS constitui um papel fundamental, sendo o ator que opera entre ambientes pedagógicos e profissionais (supervisor, chefe, formador, instrutor, professor) como *garantidores da produtividade cognitiva da experiência* (ROJAS, 1998). O papel produtivo desses interlocutores se associa ao processo de formação que se realiza em situação de trabalho:

Se nos últimos tempos, quando já, digamos, você tem uma experiência que ultrapassa certo nível de conhecimento e lhe permite ser minucioso, você precisa que alguém o oriente [...]. Além de aprender nos cursos ou com algum colega, estive com engenheiros em eletrônica que me ensinaram, me orientaram, e eu rudimentar, porque eu não manejo um osciloscópio como o faz um engenheiro, manejo um osciloscópio como um mecânico, com um nível limitado, o mesmo acontece na parte eletrônica, mas eles me deram as orientações para usar o osciloscópio (Alberto B.).

Um dos mecânicos entrevistados mostra o papel do professor no processo de aprendizagem no uso dos instrumentos:

O osciloscópio surgiu quando as pessoas começaram a se dar conta de que a corrente se podia medir não só com um testador, mas que também necessitavam do gráfico da corrente [...], como circulava (a curva), e aí começaram os osciloscópios. Então, te ensinavam a usar o osciloscópio, o que o professor nos explica, e depois aprendemos

como aplicá-lo ao veículo. Aí comecei com os primeiros osciloscópios de eletrônica e, depois, quando fui comprar o primeiro, fui ao clube automotivo e havia um curso no qual me diziam: “este osciloscópio é melhor”. Então, ensinavam como usar um osciloscópio para um carro, não ensinavam como consertar o carro, mas diziam “este osciloscópio é assim para esses sensores” Você tinha um grande caminho percorrido graças ao curso. Depois, na oficina, você tinha que ver como consertar o carro, mas já tinha uma base importante (Gustav A.).

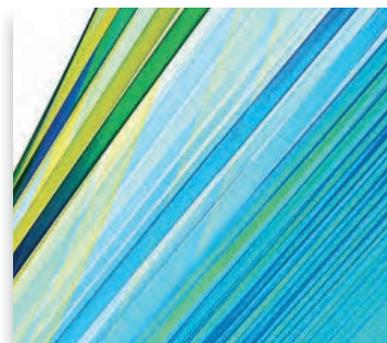
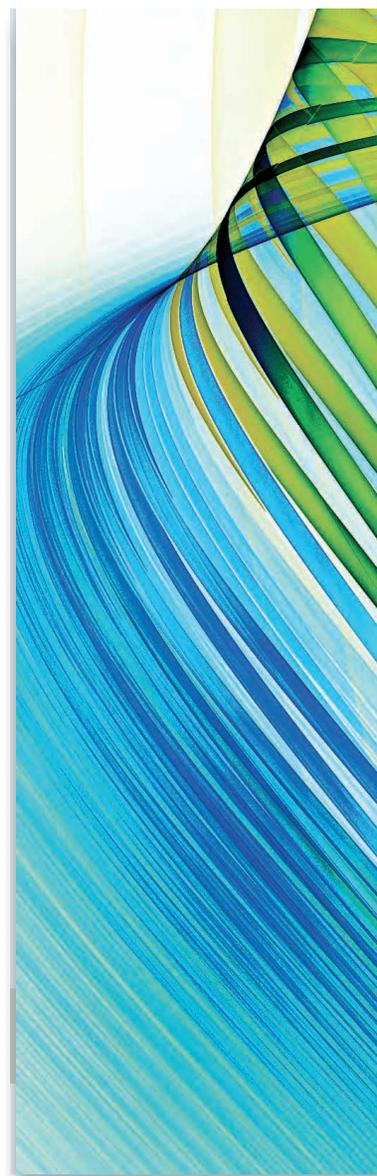
Essa figura é a que facilita o processo de conversão de conhecimento e potencializa a interação entre os conhecimentos técnicos e codificados por um lado; e os conhecimentos espontâneos e tácitos por outro. Para o mecânico, é fundamental o papel do professor, a interação com ele, o diálogo e a contraposição como determinantes na aquisição de novas habilidades, cujo intercâmbio em torno de diferentes objetos de conhecimento aparece como o meio essencial de geração de novo conhecimento, e os conceitos espontâneos desenvolvidos com a experiência articulam-se e integram-se com esquemas mais sistêmicos, próprios dos cursos de formação.

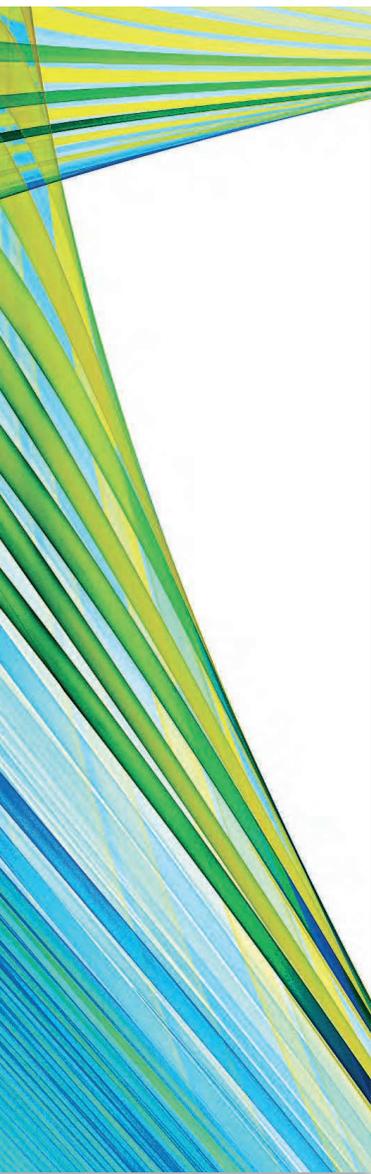
Considerações finais

Neste artigo, sintetizam-se alguns “achados” sobre as mudanças nos processos de aprendizagem, o desenvolvimento de novas habilidades e o aperfeiçoamento das existentes nos mecânicos de automóvel. Analisou-se como se tornaram complexas as atividades de diagnóstico e reparo de falhas, o que impulsionou o desenvolvimento de nova abordagem sobre a apropriação da mudança tecnológica na atividade e de uma estratégia de desenvolvimento de novas habilidades, aproveitando os conhecimentos prévios e estabelecendo nova relação entre conhecimentos tácitos, conhecimentos codificados e conhecimentos conceituais sobre tecnologia eletrônica.

Analisou-se também como a aquisição de novos instrumentos traduziu-se em processos de conversão de conhecimentos (NONAKA; TAKEUCHI, 2002) a partir da interação entre conhecimentos tácitos e codificados e da “integração” de conhecimentos de bases tecnológicas diferentes, gerando abordagens sistêmicas e interativas. Isso significou a integração funcional de conhecimentos provenientes de diversos sistemas e modelos de análises (mecânica, eletricidade, eletrônica, pneumática e hidráulica), estratégias cognitivas de busca de informação e “pesquisa empírica” sobre falhas, e a “tradução” de elementos de um campo a outro, integrando sinais ou sintomas em um diagnóstico sistêmico.

O desenvolvimento de novas habilidades e o aperfeiçoamento das existentes implicou a construção, conversão e integração de conhecimentos de diagnóstico e manejo de instrumentos baseado na “prática”, na “experiência” e nos “casos” em um contexto de maior complexidade das habilidades requeridas para detecção e identificação de falhas em sistemas eletrônicos.





Evidenciou-se também que a construção dessas habilidades se produziu sem grandes rupturas² entre os diversos campos do conhecimento, e o diagnóstico se apresentou como uma atividade de pesquisa e busca de sinais de distinta natureza, com o reconhecimento do espaço de trabalho (oficina mecânica) como um espaço legítimo de aprendizagem e desenvolvimento de novos conhecimentos. O impacto da eletrônica “alterou” o marco de certezas em que se encontravam os mecânicos “ certezas sobre o tipo de falhas de acordo com o modelo de veículo, o manuseio dos instrumentos, as relações funcionais entre os distintos sistemas –, processo que os mobilizou a buscar novas hipóteses e linhas de indagação ao interagir com a eletrônica do automóvel.

O desenvolvimento e a construção de suas habilidades implicaram, para os mecânicos, uma “gestão” dos próprios conhecimentos e aprendizagens, mediante uma operação de revalorização de seus conhecimentos prévios e sua articulação com informação e conceitos próprios da eletrônica. Isso se expressou em uma apropriação gradual do uso e da interpretação de novos instrumentos e na constituição de repertórios de respostas em função de experiências sobre casos a partir da convivência de habilidades provenientes de diferentes paradigmas tecnológicos e processos de tradução entre elas.

A construção de habilidades tecnológicas exigiu a interação de conhecimentos práticos e teóricos, na qual a base tecnológica se refere à acumulação de conhecimentos tácitos que se constroem ao longo da trajetória laboral e formativa dos indivíduos, combinando conhecimentos desenvolvidos em contextos laborais e de formação. Dessa forma, a construção do conhecimento tecnológico dá-se sempre em contextos e situações particulares, onde o mecânico cria habilidades para converter o caso particular em aprendizagens que podem ser transferidas e traduzidas para outros campos e contextos. Isso trouxe o desenvolvimento de uma nova metodologia de abordagem, na qual adquirem relevância as habilidades de pesquisa e indagação.

No processo de aperfeiçoamento de habilidades, identificou-se a importância de mediadores sociais – docentes, instrutores, supervisores etc. (Interlocutor Significativo) –, como figura que facilita a reflexão, a análise e o reconhecimento das chaves interpretativas que garantem a produtividade cognitiva da experiência e a função do entorno na criação de novas habilidades.

A reconstrução do processo de desenvolvimento de habilidades de diagnóstico dos mecânicos vincula-se a um modelo de diálogo e conciliação com a situação problemática, buscando abrir novas possibilidades de intervenção, novas hipóteses que têm a ver com situações contextuais e não somente técnicas. Eles elaboram, de acordo com a situação, um “roteiro tácito” de descarte de hipóteses que permite um descobrimento gradual de diferentes possibilidades de falhas.

Dessa maneira, neste artigo, tentou-se reconstruir a modalidade em que os mecânicos puderam aperfeiçoar suas habilidades e construir novas basea-



dos na dinâmica da eletrônica e da informática no setor, mostrando a importância de detectar as estratégias de aprendizagem em situações de inovação dos segmentos mais fracos da rede automotiva e de pensar neles como um processo de conversão de conhecimentos no qual se apresentam momentos de decodificação, recodificação e tradução de conhecimentos para contextos específicos, gerando uma visão sistêmica da resolução de problemas. ■

Notas

¹Em termos **metodológicos**, neste trabalho, buscou-se poder reconstruir as experiências vinculadas às mudanças associadas à introdução da eletrônica nos componentes do automóvel a partir do olhar dos próprios trabalhadores que tiveram de aperfeiçoar suas habilidades da mecânica tradicional para a eletrônica. Dadas as limitações em termos de informação secundária e a intenção de reconstruir a experiência dos atores antes mencionados, a abordagem escolhida foi do **tipo exploratória** no contexto de um projeto de **investigação qualitativa**. A técnica escolhida foi a **entrevista aprofundada**, que facilitou captar mudanças nas habilidades e qualificações dos trabalhadores mecânicos e as relações dessas mudanças com as inovações nas oficinas independentes com relação à gestão, tecnologia e organização dos processos de trabalho. Também forneceu ferramentas para poder aprofundar aqueles aspectos vinculados à heterogeneidade de situações laborais que se apresentaram diante dessas mudanças tecnológicas. Para a definição do **universo de trabalho**, consideraram-se trabalhadores mecânicos que vivenciaram o processo de conversão da mecânica para a eletrônica, ou seja, com um mínimo de 10 anos de antiguidade no setor e principalmente com experiência nos sistemas de alimentação tradicionais e eletrônicos.

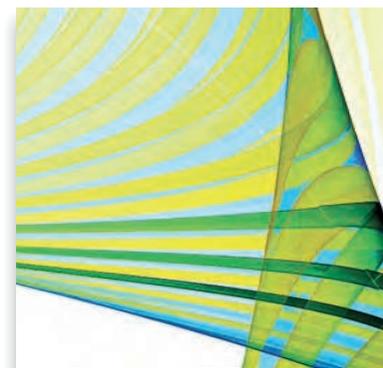
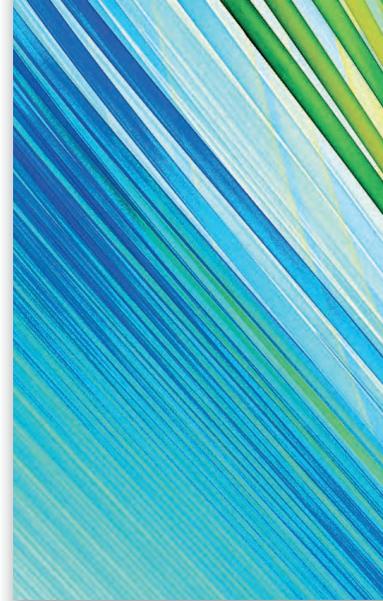
² A ideia de grandes rupturas se relaciona com a substituição global de um campo do conhecimento (a mecânica) por outro (a eletrônica). Pode-se constatar, no caso dos mecânicos, que não houve exclusão, uma vez que se apresentaram até mesmo casos de integração de bases tecnológicas diferentes.

Referências

BARBERO, M. I.; MOTTA, J. Trayectoria de la industria automotriz en la Argentina desde sus inicios hasta fines de la década de 1990. In: DELFINI, M.; DUBBINI, D.; RIVERO, I. (Comp.). **Innovación y empleo en tramas productivas argentinas**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

BOURDIEU, P. **Las estructuras sociales de la economía**. Buenos Aires: Manantial, 2001.

BOYER, R. ¿Por qué el empleo difiere en el transcurso del tiempo y entre países? Una respuesta institucional a la luz de la teoría de la regulación. In: GAUTIE, J.; NEFFA, J. C. **Desempleo y políticas de empleo en Europa y Estados Unidos**. Buenos Aires: Lumen/Humanitas, 1998.



CARACCILO BASCO, M.; FOTI LAXALDE, M. **Economía solidaria y capital social**: contribuciones al desarrollo local. Buenos Aires: Paidós, 2003.

CATALANO, A.; COLS, S.; SLADOGNA, M. **Diseño curricular basado en normas de competencia laboral**: conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires: BID, 2004.

DELFINI, M.; DUBBINI, D.; RIVERO, I. (Comp.). Articulación y desarrollo de competencias en la trama automotriz argentina: morfología, innovación y empleo. In: DELFINI, M.; DUBBINI, D.; RIVERO, I. (Comp.). **Innovación y empleo en tramas productivas argentinas**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

FREYSSENET, M.; BOYER, R. **Los modelos productivos**. Buenos Aires: Lumen-Humanitas, 2001.

INET. **Cadena de valor automotriz**. Buenos Aires, 2009.

LICHTENBERGER, Y. **Competencia y calificación**: cambios de enfoques sobre el trabajo y nuevos contenidos de negociación. Buenos Aires: Piette, 2000. Seminario organizado por el CEIL-PIETTE del CONICET, oct. 2000.

MERTENS, L. **Competencia laboral**: sistemas, surgimiento y modelos. Buenos Aires: Fundación del Trabajo, 1997.

MERTENS, L. **Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones**. Montevideo: OIT/Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, 2002.

NEFFA, J. **Las innovaciones científicas y tecnológicas**: una introducción a su economía política. Buenos Aires: Lumen/Humanitas, 2000.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **La organización creadora de conocimiento**: cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación. México: Oxford, 2002.

NOVICK, M. et al. **Nuevos puestos de trabajo y competencias laborales**: un análisis cualitativo en el sector metalmecánica argentino. Montevideo: Cinterfor, 1998.

NOVICK, M.; TOMADA, C. Argentina 2003-2006: crecimiento económico con empleo decente. ¿un nuevo modelo para A. Latina? In: NOVICK, M. et al. **Tras la crisis**: el nuevo rumbo de la política económica laboral en Argentina. Ginebra: OIT, 2008. (Serie de investigaciones de estudios laborales, 114).

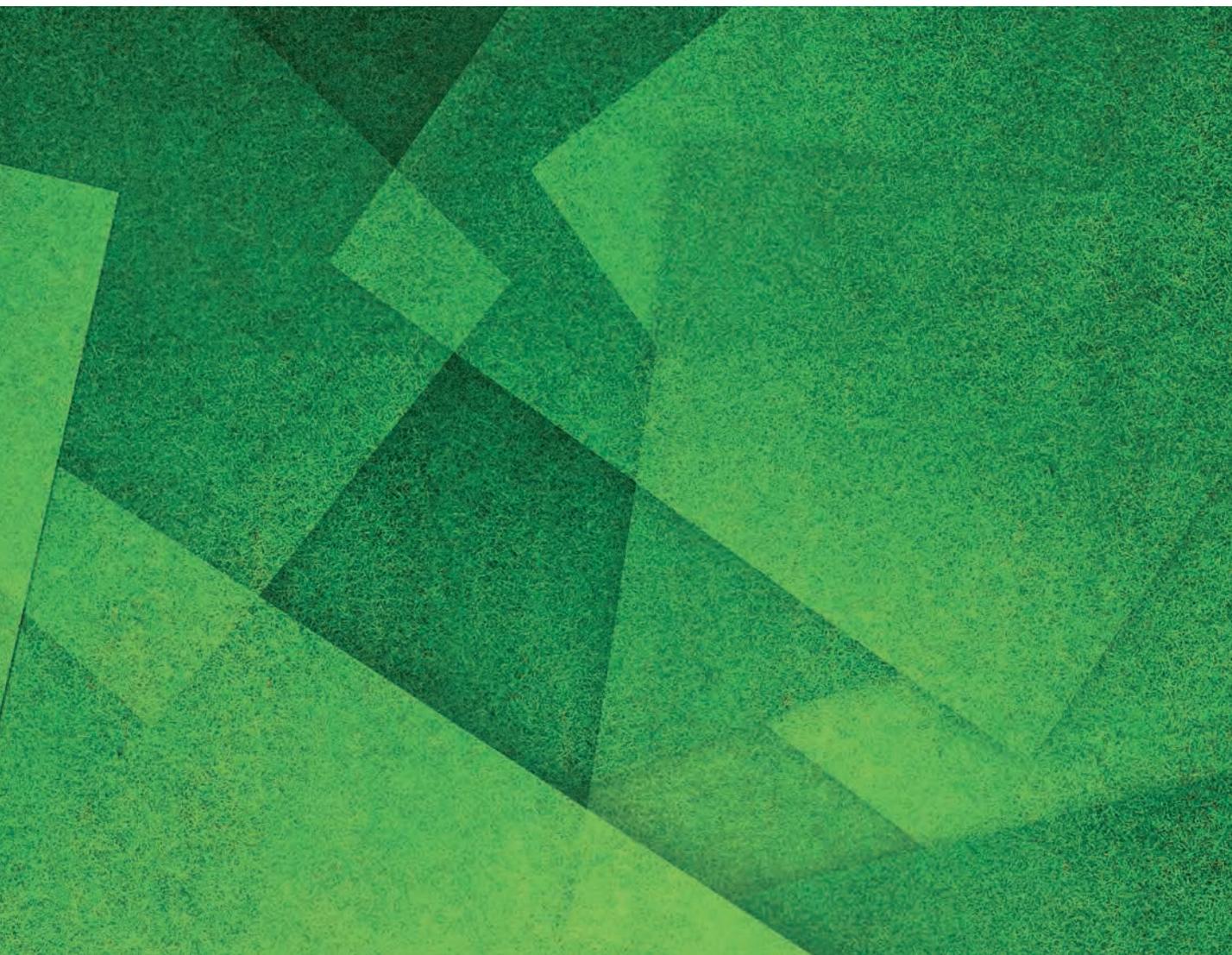
PETIT, P. Tecnología y empleo lo que cambio con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). In: GAUTIE, J.; NEFFA, J. C. **Desempleo y políticas de empleo en Europa y Estados Unidos**. Buenos Aires: Lumen/Humanitas, 1998.

ROJAS, E. **El saber obrero y la innovación en la empresa**. Montevideo: Cinterfor, 1998.

SCHON, D. **La formación de profesionales reflexivos**. Madrid: Paidós, 1997.

SCHON, D. **El profesional reflexivo**. Madrid: Paidós, 1998.

YOGUEL, G. et al. **Adaptación de modelos productivos en países emergentes**: el caso de la industria automotriz en la Argentina. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, Laboratorio de Investigaciones sobre Tecnología, Trabajo, Empresas y Competitividad, 2002.



AS DEMANDAS PATRONAIS POR TRABALHADORES EM RECIFE NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX¹

Ramon de Oliveira*
Adriana Maria Paulo da Silva**

* Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE.
E-mail: ramono@elogica.com.br.

** Doutora em História. Professora do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE.
E-mail: adrianampsilva@gmail.com.

Recebido para publicação em: 24.08.2012
Aprovado em: 06.06.2013

Resumo

Tendo como fontes documentação disponível no acervo do Arquivo Público Jordão Emerenciano, na Fundação Joaquim Nabuco, explicitam-se as demandas patronais em meados do século XIX e argumenta-se que, embora fosse comum a exigência do conhecimento prático, do saber fazer nos momentos de contratação de mão-de-obra, outros critérios também sobressaíam, deixando em segundo plano essa exigência. Conclui-se que embora não houvesse por parte do patronato nenhum tipo de cobrança de certificação para a contratação de trabalhadores, sempre se estabeleceram critérios para esse recrutamento, mesmo que pudessem não se relacionar às atividades a serem desenvolvidas.

Palavras-chave: Qualificação profissional. Recife. Século XIX. História da Educação.

Abstract

The employer's demands for workers in Recife, in the second half of the 19th century. With the available documentation sources in the Jordão Emerenciano Public File, at Joaquim Nabuco Foundation, the employers' demands in the mid-19th century are shown here, and it is argued that, although it was common to require practical knowledge, the know-how, in times of hiring labor, other criteria were also prominent, leaving this requirement in the background. It is concluded that although there were no kind of certification requirement for hiring workers, some criteria was always established for this recruitment, even though they may not relate to the activities to be developed.

Keywords: Professional qualification. Recife. 19th Century. Education History.

Resumen

Las demandas patronales por trabajadores en Recife en la segunda mitad del seiglo xix. Teniendo como fuentes documentación disponible en el acervo del Archivo Público Jordão Emerenciano, en la Fundación Joaquim Nabuco, se explicitan las demandas de los empleadores en la mitad del siglo XIX y se argumenta que, aunque era muy común la exigencia del conocimiento práctico, del saber hacer en los momentos de contratación laboral, otros criterios también se sobresalían, dejando en segundo plano este requisito. Se concluye que aunque no hubiera por parte del empleador ningún tipo de exigencia de certificación para la contratación de trabajadores, siempre se estableció los criterios para este reclutamiento, aunque no se pudiera relacionar a las actividades a desarrollarse.

Palabras clave: Cualificación profesional. Recife. Siglo XIX. Historia de la Educación.

Introdução

Este texto objetiva explicitar as demandas patronais em meados do século XIX e argumentar que, embora fosse comum a exigência do conhecimento prático, do saber fazer, nos momento de contratação de mão de obra, outros critérios também sobressaíam, deixando em segundo plano a exigência do conhecimento prático.

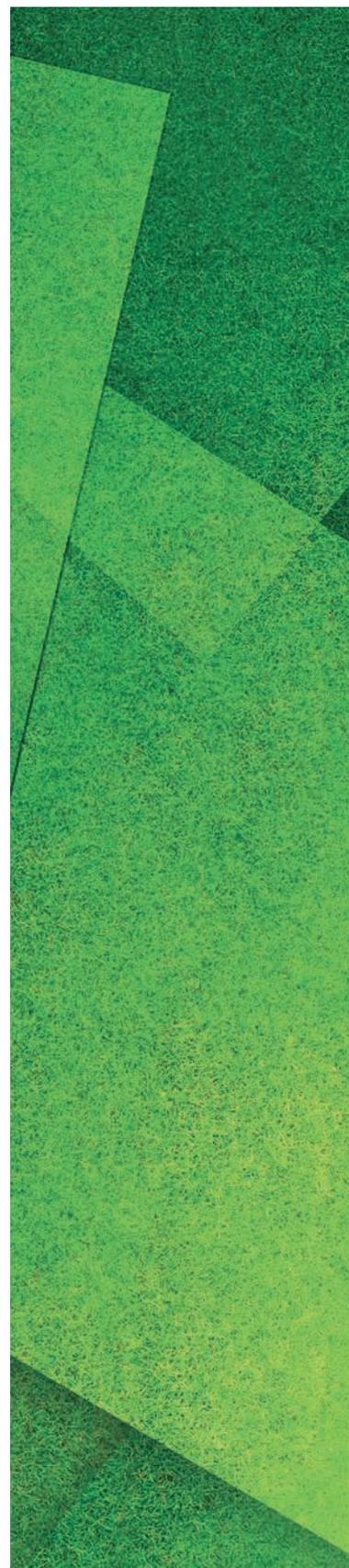
Os dados analisados são decorrentes do levantamento da documentação disponível no acervo do Arquivo Público Jordão Emerenciano, na Fundação Joaquim Nabuco, particularmente as edições do *Diário de Pernambuco*, em circulação desde 1825.

Em síntese, os resultados dessa investigação são provenientes, em sua maioria, da análise de anúncios de empregos e de anúncios de oferta de trabalhadores, contidos no *Diário de Pernambuco* no período de 1850 a 1889, dos códices sobre a instrução pública e documentos produzidos por entidades patronais sob a guarda do Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (Apeje) também referentes ao período de 1850 a 1889.

Considerações sobre qualificação profissional

Segundo Lima (2005), o debate sobre qualificação profissional, principalmente em função das inovações técnico-organizacionais, não é novo no desenvolvimento do capitalismo. No seu entender, o processo de mercado-rização estabelecido no capitalismo, inclusive da força de trabalho, colocou para capitalistas e trabalhadores a qualificação como um elemento central no embate classista.

O “controle/domínio” da qualificação está vinculado à invariável alienação à qual estão submetidos os trabalhadores. Para o capital, o importante é que o



A relação entre capital e trabalho se estabelece e toma contorno em uma dada realidade em função do grau de desenvolvimento das forças produtivas e do poder de organização e mobilização das classes adversárias. Nesse sentido, seria desproposital querer enxergar na segunda metade do século XIX, em Recife, um movimento de trabalhadores em defesa da qualificação profissional quando, na verdade, para a realidade brasileira, ainda distávamos de ter uma classe operária industrial, e mais sem sentido é esperar que ela estivesse organizada na defesa de seus interesses.

A população operária, embora débil, faria as primeiras tentativas de desenvolver uma ação política independente e de oposição através de alguma greve e agitações que se esboçam no fim do século XIX, só adquirindo importância real no século XX. Sua insignificância (numérica e estrutural) no quadro geral da nação e os obstáculos antepostos à sua organização, bem como a dificuldade em obter apoio de outros setores da população, reduziram a expressão dos movimentos operários de raízes essencialmente urbanas (COSTA, 1987, p. 220).

Pelos motivos acima expostos, achamos por bem não avançar no debate sobre a problemática da qualificação profissional e incorporar a este texto um debate que, para ser consistente, deve levar em consideração os movimentos de intensificação da divisão social do trabalho provocados pelo desenvolvimento capitalista, considerando nesse movimento histórico as práticas estabelecidas pelo capital objetivando universalizar-se como padrão civilizatório. Mas também a ação de trabalhadores para fazer dos espaços de qualificação e de educação locais de afirmação da autonomia das classes populares. Para nós, significa a afirmação da qualificação e da educação escolar como espaço de disputa entre as classes trabalhadoras e as elites empresariais (DELUIZ, 1996).

Recife em meados do século XIX

O fato da economia brasileira, entre outros fatores, ter sido subordinada à metrópole portuguesa e ainda manter relações escravagistas no seu interior até quase o fim do século XIX, teve implicações diretas no processo de industrialização e de produção de manufaturados, na ampliação da sua urbanização, no desenvolvimento e no perfil de sua indústria extrativista, bem como na expansão e no perfil do setor de serviços.

Nesse sentido, não podemos esquecer, como nos alerta Fonseca (1986), que desde o ano de 1785 estava imposto o fechamento de todas as fábricas na nação brasileira, exceto aquelas que tecessem algodão voltado para a produção de vestuário para os escravos. Somente em 1808 foi finalizada a proibição. Dessa forma, não é difícil reconhecer que na análise do mercado de trabalho no Brasil no século XIX é de se esperar não só uma pequena diversidade e expansão, como também a manutenção de relações ainda não “perfeitamente” capitalistas, pois embora tivesse sofrendo processo de diminuição, a utilização da mão de obra escrava ainda matinha-se viva.

Embora o processo de urbanização e de industrialização tenha se acentuado em algumas regiões do planeta, no Brasil, esse processo não ocorria em velocidade semelhante. Em relação comparativa entre o Brasil e os Estados Unidos da América, a historiadora Emília Vioti da Costa (COSTA, 1987) registra que enquanto, no ano de 1848, havia nos Estados Unidos quase 123 mil manufaturas e chegando a mais de 350 mil em 1868, no Brasil, nos anos de 1870, registra-se o quantitativo de apenas 200 manufaturas. Ainda segundo a historiadora, enquanto naquele país havia um pouco mais de 31 mil milhas ferroviárias construídas, aqui no Brasil a primeira ferrovia ainda estava em construção. Esses dados evidenciam que, embora esses países apresentassem uma existência recente no conjunto das nações ocidentais, diferiam em muito em seus processos de desenvolvimento social e econômico.

A justificativa para tais diferenças poderia estar na forma como as elites vislumbraram a ampliação de suas riquezas na articulação com a utilização da mão de obra disponível. Nesse sentido, Costa (1987, p. 196) observa que “o uso da mão de obra escrava, a autossuficiência de latifúndio, o baixo padrão de vida do trabalhador livre” atuaram como elementos que não só retringiram o crescimento do mercado interno, como também o aumento do número das manufaturas.

Tal característica do desenvolvimento econômico brasileiro no período colonial não é algo definido apenas pela sua relação de subordinação à metropole portuguesa, o que poderia ser entendido pela proibição do funcionamento de manufaturas em território brasileiro. Mesmo após a Abertura dos Portos, em 1808, como também depois de a Independência sacramentada, a realidade não se mostrou tão diferenciada, o que pode ser constatado por essa passagem da obra da historiadora paulista:

Não obstante as condições serem mais favoráveis ao processo de urbanização, a partir da Independência as linhas gerais da produção brasileira não foram alteradas. A exportação de produtos agrários continuou a base da economia. Sobreviveram o latifúndio e o trabalho escravo (abolido apenas em 1888). A alta lucratividade da empresa agrária, exportadora, o caráter limitado do comércio interno, a competição estrangeira inibiram o desenvolvimento das manufaturas. As elites no poder, beneficiando-se da produção agrícola, procuravam manter intacta a estrutura tradicional de produção, revelando-se pouco simpáticas às empresas industriais. Dessa forma, as condições que haviam inibido o desenvolvimento urbano no período colonial continuaram a atuar durante a primeira metade do século XIX.

Por isso os viajantes que percorreram o país nessa época continuaram a observar o profundo contraste que havia entre as cidades portuárias mais movimentadas, mais modernas, mais europeizadas e os núcleos urbanos do interior que, na sua quase totalidade, viviam à margem da civilização, meras extensões das zonas rurais (COSTA, 1987, p. 201).

Para o que interessa neste trabalho, é importante destacar a partir da citação anterior que a mudança no direcionamento econômico do Império do Brasil estaria na opção interna de suas elites econômicas e políticas, bem como nas suas possibilidades concretas de ter nova participação na divisão internacional do trabalho.

Embora tenha um aumento expressivo de indústrias nacionais no fim do século XIX (COSTA, 1987), tal fato não implicou que o processo de industrialização chegasse de forma equânime a todo Império e a economia tenha modificado sua característica de agroexportadora para tornar-se uma economia predominantemente exportadora de produtos manufaturados.

No Império, estruturou-se um modelo no qual pouquíssimas regiões foram assumindo caráter de polos de industrialização e outras partes, inclusive capitais, mantiveram-se predominantemente presas às práticas ligadas ao setor primário da economia ou então tornaram-se regiões comerciais em virtude de estarem localizadas próximas a zonas portuárias.

A província de Pernambuco e a cidade do Recife enquadram-se bem nessa situação. Embora possa identificar-se que, especificamente na segunda metade do século XIX, Recife passou por melhoramentos urbanos, como a construção de estradas de ferro, colocação de lâmpões a gás nas principais ruas, melhoramentos na rede de esgoto, obras de construção de pontes ligando o Bairro de Santo Antonio ao Bairro da Boa Vista e a Rua da Aurora ao Teatro de Santa Isabel, construção do Passeio Público, do edifício da Capitania do Porto etc., e diversificou suas atividades comerciais abrigando fábricas de pequeno porte voltadas para o mercado interno e regional e pequeno comércio em geral.

Recife recebeu, neste período, grande número de imigrantes do sertão, expulsos pela secas periódicas que assolavam o sertão e interferiam na oferta de gêneros de primeira necessidade, como farinha de mandioca, feijão e toucinho, influenciando no aumento dos preços (MATTOSONO, 1978; EISENBERG, 1977). Recebeu também imigrantes vindos de outras praças e de outros países, principalmente de Portugal. Em 1872, havia 6.646 portugueses na província (EISENBERG, 1977).

Os estrangeiros, em sua maioria, portugueses, franceses e espanhóis, recebiam considerado privilégio com relação aos trabalhadores nativos por já chegarem ao país sabendo ler, escrever e contar, e até alguns conhecimentos administrativos que os tornavam diferenciados quando relacionados a trabalhadores nacionais. Esses motivos levaram os estrangeiros a serem preferidos no exercício das atividades de advogados, administradores, professores, caixeiros e guarda-livros das empresas comerciais de todo tipo. Câmara (2005) explica esse momento da sociedade pernambucana:

Era um consenso entre os plantadores da época que o trabalhador nacional livre não seria a melhor opção para substituir o braço cativo nas lavouras. Esse trabalhador era entendido pela classe senhorial como um vadio e ocioso não afeiçoado ao trabalho disciplinado. Não é à toa que pouco se cogitou pelo nacional livre quando a crise do esca-

vismo começava a bater as portas das grandes propriedades agroexportadoras do país. Fazia-se necessário suprir a mão de obra com um segmento de trabalho seguro para manter o ritmo dos serviços com regularidade durante o período de safra, período de pico da demanda de trabalho. Os imigrantes representavam essa demanda. É certo que nacionais e estrangeiros tinham características e ritmos de trabalhos distintos, baseados em valores culturais próprios de cada sociedade. Tanto no campo como na cidade, essas diferenças eram latentes, pelo menos para os patrões e empregadores (CÂMARA, 2005, p. 64).

As transformações tecnológicas e sociais ocorridas na zona açucareira com a disseminação dos engenhos a vapor, os quais, muito embora não tenham substituído os tradicionais banguês do dia para noite, impuseram modificações nas relações sociais vigentes no campo, foram também um fator de expulsão de gente para a cidade e, conseqüentemente, de produção de um estoque de mão de obra livre. Ao mesmo tempo, a disseminação desses engenhos (origens dos modernos parques usineiros) contribuiu para a criação de um mercado de novos produtos, como cal, sacaria, veículos etc.; e promoveu, por reverberação, a ampliação da produção de bens de consumo na cidade (MELO, 1977; REIS, 1977).

A respeito da composição da massa trabalhadora da cidade posteriormente ao fim do tráfico intercontinental (ocorrido em 1851) e da concorrência entre livres e escravos na ocupação dos poucos postos de trabalho disponíveis, importa ressaltar que a historiografia tem sido bastante harmônica ao afirmar que, em Pernambuco, a chamada “substituição da mão de obra servil pela mão de obra livre” foi um processo iniciado ainda durante as primeiras décadas do século XIX. Neste sentido, ao longo do período estudado, a tendência foi de aumento no quantitativo e crescente barateamento da mão de obra livre ao ponto desta ter se tornado, nos últimos anos do escravismo (marco cronológico final desta pesquisa), mais barata do que a mão de obra escrava (EISENBERG, 1977; REIS, 1977; CARVALHO, 1998).

De acordo com os dados apresentados por Carvalho (1998), em 1856, Recife contava com 40.977 habitantes, número que expressa crescimento próximo a 60% em menos de 30 anos, fato espantoso para a época. Desse total, 81,19% da população era livre (30.270 habitantes). Segundo o pesquisador, esse dado também é espantoso, aponta um crescimento de 85% dessa parcela da população entre esta contagem e a contagem anterior, datada de 1828, e aponta a manutenção do número de escravos, com leve decréscimo. Em 1828, eles foram contados em 7.935 e, em 1856, foram contados em 7.707 (CARVALHO, 1998, p. 74).

As demandas patronais: registros da imprensa pernambucana

Os dados apresentados nesta seção são provenientes de um levantamento de milhares de anúncios de oferta de empregos ou anúncios de pessoas oferecendo-se para o exercício de alguma atividade laboral, entre 1850 e 1889, na seção Avisos Diversos do Diário de Pernambuco.

A intenção inicial dessa empreitada foi identificar os critérios utilizados para efetivar a contratação dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, identificar o surgimento de requisitos mais vinculados a saberes específicos para o exercício de atividades laborais.

Após a análise dos anúncios, observamos que a maioria das ofertas de emprego referia-se a atividades de cunho doméstico, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Demandas por trabalhadores – segunda metade do século XIX

Acompanhante de dona de casa	Carpinteiro	Escritor de partidas dobradas	Oficiais de cigarreiro	Serventes
Acompanhante de idoso	Carregador	Escrituração	Oficiais de tanoeiro	Sineiro
Administrador de engenho	Carroceiro	Estribeiro	Oficiais maquinistas	Tecelão
Administrador de olaria	Censor de Colégio	Farmacêutico	Oficial de cabeleireiro	Tipógrafo
Advogado	Charuteiros	Feitor	Oficial de Carapina	Torneiro
Ajudante de cozinha	Cobrador de dívidas	Forneiro	Oficial de ferreiro	Trabalhador de armazém
Ajudante de guarda-livros	Cocheiro	Funileiro	Oficial de pedreiro	Trabalhador de fábrica de sabão
Alfaiate	Copeiro(a)	Guarda-livros	Organizador de partidas dobradas	Trabalhador para oficina de calçados
Amas (serviços domésticos)	Costureiras	Guardador de carros	Padeiro	Trabalhador para qualquer serviço
Amas de leite	Parteira	Hortaleiro	Padre para preceptor de menino	Trabalhadores de sítio
Amassador	Pedreiro	Jardineiro	Pajens	Trabalhadores Para Padaria
Amassador de Pão	Cozinheiros(as)	Lavador de cavalos	Piloto	Trabalhadores Para Plantação
Balanceador	Criada (o)	Lavar/Engomar roupas	Pintor	Trabalhadores Para Refinação
Barbeiro	Despachante	Maquinista	Professor (a)	Vendedor
Batedores	Destilador	Marceneiro e envernizador	Professor de Música	Vender em tabuleiro
Boleiro	Enfermeiro	Mestre de masseira	Quitandeiros (Vendas)	Trabalhador de fábrica de velas
Caixeiro	Engomadeira	Moldador	Refeitoreiro	Serrador de tábuas
Caldeireiro	Entregador de jornal	Motorista de carroça e canoa	Sapateiro	
Canoeiro	Escrevente	Oficiais de charuteiro	Serralheiro	

Fonte: Diário de Pernambuco (1850-1889)

Por percebermos que nos anos anteriores a 1870 o processo de urbanização recifense ainda era pouco expressivo, resolvemos fazer um levantamento

restrito aos anos compreendidos entre 1870 e 1889, a fim de que possamos ter ideia mais precisa do que estava sendo requerido pelos empregadores. Constatamos que embora algumas atividades não vinculadas ao ambiente doméstico tenham começado a aparecer, as atividades de ama, ama de leite, cozinheira, engomadeira e criada foram as mais solicitadas, como pode ser constatado na Tabela 1.

Tabela 1 – Quantitativos de empregos por atividade demandadas pelos empregadores*

Cargos	Total	Cargos	Total
Amas (serviços domésticos)	907	Professor(a)	61
Escravos (serviços domésticos)	384	Copeiro(a)	44
Caixeiro	248	Engomador	34
Criados(as)	209	Costureiras	24
Cozinheiros(as)	162	Amassador	21
Amas de leite	117	Boleeiro	11
Feitor	74	Mestre de masseira	10
*Foram registrados mais 119 anúncios para 55 atividades diferentes			

Fonte: Diário de Pernambuco (1870, 1876, 1881, 1882, 1885, 1889)

Outras atividades se sobressaíram no levantamento analisado, mas também sem se afastar muito do ambiente familiar, caso dos anúncios direcionados à contratação de feitores, que desenvolviam suas atividades profissionais permanecendo, na maioria das vezes, nos engenhos, nos sítios ou em algum alojamento nos arredores da casa da família contratante.

Se essas atividades foram as mais destacadas, isso não quer dizer que não encontremos dezenas de outras demandas por trabalhadores no período estudado. Muito menos podemos dizer que as ofertas por nós registradas dão conta de todas as atividades de empregos existentes na segunda metade do século XIX.

De qualquer forma, os registros obtidos deixam claro que, naquele momento, na cidade do Recife, não havia movimento de ampliação dos requisitos para o exercício das atividades profissionais. O critério para contratação baseava-se no “saber fazer” e em elementos morais, tais como a conduta e os bons costumes.

Outra profissão muito demandada no período estudado foi a de professor. Nesse caso foram encontrados muitos anúncios de empregos para professores residirem junto à família contratante, como também há muito anúncios de pessoas ofertando-se para o exercício dessa atividade:

Uma senhora de meia idade, desembaraçada, com prática há anos de ensinar primeiras letras, deseja ensinar fora da praça, ler, escrever, e

contar as quatro espécies, as primeiras noções de gramática portuguesa, cozer chão com perfeição e doutrina cristã com explicações: quem de seu préstimo se quiser utilizar, procure-a defronte a S. Pedro, loja que faz esquina para a rua do Fogo (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1851a).

Quem precisar de uma pessoa habilitada para ensinar meninos fora desta cidade, dirija-se à travessa da rua das Cruzes nº 14, segundo andar, dando conhecimento de sua conduta (Diário de Pernambuco, 1861a).

Em função dessas informações registradas acima é pertinente questionar se havia autonomia no exercício da profissão e independência com relação aos desejos e vontades do contratante.

Das atividades mais demandantes de trabalhadores, a de caixeiro pode ser aquela que, talvez, tivesse maior autonomia do trabalhador com relação à família contratante, pois desenvolveria suas atividades em local próprio para a atividade comercial.

Recife era um dos principais centros comerciais do Império e seu porto era muito requisitado. Logo, para as populações livres, o comércio abria importante oportunidade profissional.

A pesquisa revelou maior procura por trabalhadores do sexo masculino. Talvez essa maior presença decorra das ocupações demandarem algum tipo de saber obtido em lugares próprios da convivência ou frequência masculina ou por se caracterizarem pela necessária utilização da força física.

A única atividade restrita a pessoas do sexo masculino foi a de engomar. A qual, provavelmente, em função da técnica empregada, demandava uso de maior força física.

Entre as atividades registradas observamos que apenas nas ocupações de boleiro (cocheiro), moleques para entrega, canoeiro, distribuidor de jornal e maquinista não havia exigência de algum tipo de experiência. Em quase todas as outras atividades, em quase cem por cento dos registros, destaca-se a necessidade de ter alguma experiência.

De forma geral, pode-se constatar com base na análise dos anúncios não haver por parte dos empregadores que recorriam aos jornais uma cultura de estabelecimento de rígidas exigências no momento da contratação do trabalhador.

A exigência maior, além do saber fazer, vinculava-se a questões de ordem moral ou comportamental, uma vez que no âmbito do exercício da atividade laboral não havia muitos critérios a serem estabelecidos além da prática.

Por mais que fossem apresentados critérios mais distintos possíveis, na hora da contratação, a exigência da prática ou a capacidade de realizar a atividade com competência eram os requisitos que apareciam em boa parte dos anúncios.

Como não havia nenhuma certificação profissional para tal conhecimento, cabia aos próprios indivíduos afirmarem seu potencial de realização da incumbência demandada ou apresentarem alguma referência de algum empregador anterior.



Uma situação muito comum era aquela na qual o anúncio não obrigatoriamente fazia referência à prática, mas exigia conhecimentos ou habilidades dos empregados. O uso de termos como saber, entender, ter conhecimento, fazer com perfeição, eram muito utilizados:

Precisa-se de uma ama que saiba cozinhar, para loja de homem solteiro, e que seja de idade: na Lingueta nº 1, venda de Duarte (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1851b).

Cozinheiro: Precisa-se de um cozinheiro, livre ou escravo e que entenda de sua arte: no largo do Corpo Santo nº. 19, 1º andar (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1870a).

Uma segunda situação também comum, mas em menor número, era aquela adjetivando o profissional (bom, perfeito, excelente etc.) ou então se atribuía a ele um conhecimento incontestado (habilitado, perito etc.).

Precisa-se de um bom cozinheiro para uma casa de família estrangeira: a tratar na rua do Trapiche nº3 (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1851c).

Precisa-se de um perfeito cozinheiro de boa conduta, tratar na Rua Marquês de Olinda nº. 35 (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 5 de janeiro de 1880a).

Cozinheiro: Precisa-se de um escravo perito cozinheiro, que seja sadio, de bom comportamento e isento de vícios, tratar na Praça do Corpo Santo nº. 15 (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1880b).

No entanto, o mais comum era exatamente fazer-se referência à prática. Destacando, às vezes, que ela deveria ser grande.

Precisa-se de um caixeiro que tenha bastante prática de ferragens e miudezas: na rua Nova nº20, se dirá quem precisa (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1851d).

Precisa-se de um caixeiro que tenha prática de taberna: a tratar na Rua do Rosário da Boa Vista nº41 (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1861b).

Essas características apresentam-se também nos anúncios formulados pelos próprios trabalhadores. Ou seja, aquilo que era referência para os empregadores era também utilizado pelos trabalhadores.

Um preto forro, perito cozinheiro se oferece para cozinheiro de qualquer casa nacional ou estrangeira: quem precisar do seu serviço apareça na rua da Cruz nº4 (Diário de Pernambuco, 1861c).

Uma mulher capaz e suficiente oferece-se para ama de uma casa capaz, para lavar e engomar, ou outro qualquer serviço, menos de cozinhar, por não entender de guisados, assim como também não serve a homem solteiro, quem precisar dirija-se à rua de S. Amaro, nas lojas do sobrado de varanda de ferro (Diário de Pernambuco, 1851e).

Feitor: oferece-se um homem muito habilitado a trabalhar como feitor de engenho: a tratar na rua da Roda nº. 48 (Diário de Pernambuco, 1870b).

Predominava, como requisito fundamental para contratação, a exigência de uma vida profissional moralmente correta. Na maioria dos casos, esse requisito vinha articulado a diversas outras exigências.

Impunha-se que a pessoa pudesse dar prova de boa conduta e não existisse nada desabonador de seu comportamento, tanto na realização da atividade solicitada ou em outras atividades de trabalho como em sua vida pessoal.

No âmbito dessa situação, encontramos anúncios fazendo referência apenas à necessidade do trabalhador ter boa conduta, não se cobrando quem a afiançasse. Na mesma lógica, há os anúncios de pessoas se ofertando, bem como de donos de escravos os ofertando na forma de aluguel ou de venda, fazendo questão de registrar que eles apresentavam boa conduta. Nesse último caso, na prática, representava já uma fiança ao comportamento dessas pessoas:

Precisa-se de uma ama de leite de boa conduta, paga-se bem: na rua da Cadeia do Recife nº42, primeiro andar (Diário de Pernambuco, 1851f).

Precisa-se alugar uma ama de leite de bons costumes e que não tenha filhos: na Rua dos Guararapes nº 50, em Fora de Portas (Diário de Pernambuco, 1861d).

Ter boa conduta também podia ser sinônimo de não possuir vícios. Provavelmente significava não consumir bebida alcoólica em demasia.

Precisa-se de uma mulher para o serviço interno e externo de uma casa de pouca família, não tendo por costume embriagar-se. Paga-se bem: na rua do Cano nº 36 (Diário de Pernambuco, 1851g).

Vende-se uma escrava sem vício algum, com excelente leite para amamentar uma criança, tem uma filha com 8 meses, goza de perfeita saúde, cozinha e engoma, não com perfeição, para tratar na rua da Cruz nº 43, segundo andar (Diário de Pernambuco, 1861e).

Com relação à conduta, o mais comum era exatamente o trabalhador ter alguém afiançador de sua conduta. Tal fato era claro para aqueles que se ofertavam para uma ocupação, como pode ser visto em alguns anúncios transcritos logo a seguir.

Precisa-se de um caixeiro de idade de 14 a 16 anos, e que afiance sua conduta, se tiver prática de refinação se prefere: a tratar na Rua Direita nº. 10 (Diário de Pernambuco, 1870c).

Precisa-se de uma ama de leite para desmamar e tratar com todo cuidado uma menina, que seja pessoa capaz e dê fiador a sua conduta: quem estiver nessa circunstancia, dirija-se ao Monteiro, na casa de João Valentim Villela, ou na casa de D. Maria de Gusmão (Diário de Pernambuco, 1851h).





Precisa-se de uma cozinheira ou cozinheiro que abone sua conduta, para casa de família e que durma em casa de patrões, de frente da estação dos Aflitos, sitio (Diário de Pernambuco, 1888).

Dentre as ocupações, duas merecem destaque no referente à sua contratação. A ocupação de professor e a de ama de leite singularizam-se por critérios diferenciados com relação ao momento de contratação.

No caso da ocupação de professor, embora sejam encontrados registros de pessoas que, ao se oferecerem, afirmavam possuir alguma prática, essa parece não ser a condição principal para a contratação. O elemento diferenciador dessa ocupação relacionada às outras era exatamente o reconhecimento legal da capacidade de desenvolver aquela atividade, uma vez que já havia a certificação de capacidade profissional obtida através de exame promovido pelo poder público.

Nesse sentido, em boa quantidade dos anúncios, registra-se a informação da pessoa estar habilitada para o exercício de professor. Acreditamos que tal informação, além de registrar a posse de uma certificação pública para o exercício da atividade de ensino, procura diferenciar essa pessoa daquelas que se propunham a ensinar (aulas particulares), mas que, de fato, não tinham uma vida profissional ligada ao magistério.

Requisitos como ser casado ou ter certa idade eram estabelecidos por exigências legais e/ou como mecanismo de garantir maior segurança para o contratante e para seus familiares, em presença de uma pessoa estranha.

Em um engenho distante desta cidade 3 léguas necessita-se de um homem que tenha boa moral, e que seja casado, para servir de mestre de latim e francês a um menino, dando-se, além do ordenado que verbalmente houver de tratar-se, casa para morar e roupa lavada: quem, pois, quiser empregar-se em semelhante ocupação, anuncie sua morada para ser procurado, e tratar-se a semelhante respeito (Diário de Pernambuco, 1851i).

Um segundo caso diferenciado em relação à contratação é o das amas de leite. Se para a maioria das outras ocupações eram estabelecidos critérios relativos à prática, ao conhecimento, ao reconhecimento legal; para as amas de leite, os critérios fundamentais relacionavam-se a uma situação fisiológica e aos cuidados com sua higiene pessoal, bem como condições de saúde. Vejamos alguns:

Precisa-se de uma ama de leite, que tenha bastante saúde para criar uma menina de três meses: paga-se bem: na rua do Colégio, botica nº. 6 (Diário de Pernambuco, 1851j).

Ama de leite: quem precisar de uma boa ama de leite escrava, de boa saúde, e com filhos, dirija-se a Rua das Cruzes nº. 36, armazém de molhados, que encontrará com quem tratar (Diário de Pernambuco, 1870c).

De forma semelhante, aparecem muitos anúncios fazendo referência à qualidade e à quantidade do leite ou algum outro critério.

Ama de leite: precisa-se de uma ama que tenha bom e abundante leite: na Rua do Sebo nº. 24 (Diário de Pernambuco, 1870d).



Ama de Leite – quem precisar de uma ama com bastante leite e 10 dias de parida, procure-a no sítio de portão de ferro, na encruzilhada de Belém (Diário de Pernambuco, 1851k).

Para as atividades nas quais as pessoas permaneceriam no âmbito da família, predominava a exigência de serem pessoas idosas ou de maior idade, excetuando-se o caso das amas de leite, atividade que pela própria especificidade deveria ser exercida por pessoas mais novas.

Precisa-se de uma mulher que seja idosa, para ama de uma casa de homem solteiro, que saiba engomar, cozer, cozinhar, fazer doces, e todos mais arranjos com perfeição, tomando a si o cargo da casa, pois na mesma existem escravos para trabalho, e que seja de boa conduta, preferindo-se branca, e se paga generosamente, a vista de seu trabalho e zelo: na rua da Cadeia do Recife nº54 (Diário de Pernambuco, 1851l).

Precisa-se de uma pessoa para feitor de um sítio, que trabalhe, de preferência de 40 anos para cima: a tratar na rua da Cadeia do Recife nº 54 (Diário de Pernambuco, 1861f).

Precisa-se de uma ama de leite que seja nova: trata-se na rua da Cruz nº19, ou na Estância nº 10, ou anuncie para ser procurado (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1851m).

Embora a atividade para caixeiro fosse predominantemente direcionada para pessoas de pouca idade, havia por parte dos empregadores certa discriminação com relação à população nativa, aparecendo em muitos anúncios a preferência por trabalhadores estrangeiros, ainda que não fosse apresentado no anúncio o motivo por tal preferência.

Caixeiro: Precisa-se de um caixeiro português e com prática de molhados, na Rua das Laranjeiras nº 02 (Diário de Pernambuco, 1880c).

Precisa-se de um rapaz de 10 a 12 anos para caixeiro na Paraíba, preferindo-se português: quem se achar nestas circunstâncias, dirija-se à casa de Antônio Joaquim Vital, na rua da cadeia do Recife, loja de ferragens (Diário de Pernambuco, 1851n).

Em virtude da população em Pernambuco ser predominantemente analfabeta, acreditamos, em princípio, que tal atitude teria como explicação a possibilidade de contratar uma pessoa possuidora do domínio da leitura, da escrita e capaz de fazer contas. No entanto, encontramos mais anúncios de pessoas mostrando ter essas competências do que empregadores fazendo tal socilitação.

A presença maior de anúncios correspondentes à oferta de pessoas que sabiam ler e escrever com relação aos anúncios de empregadores nos leva a crer que eram poucos os patrões achando ser necessário essas habilidades para o desempenho da tarefa de caixeiro, muito mais importantes deveriam ser a esperteza e a honestidade. Quando o empregado apresentava tal capacidade, terminava por ser direcionado para as atividades ligadas à escrituração contábil.

A pessoa que souber bem escrever e com boa letra, querendo se incumbir numa pequena escrituração: apareça na rua da Cruz do Recife, botica de Luis Pedro das Neves, que achará com quem contratar (Diário de Pernambuco, 1851o).

Precisa-se de um menino de 12 a 14 anos de idade que seja brasileiro com boa letra para caixeiro de escritório: tratar a Rua do Crespo número 25 (Diário de Pernambuco, 1870e).

Aqueles detentores desse conhecimento já se ofertavam direcionando-se para as atividades de escrituração ou de contabilidade.

Quem precisar de um caixeiro para escrituração, sabendo falar as línguas inglesa, francesa e espanhola, aprendida em seus próprios países: anuncie a sua morada. Previne-se que não tem grande prática de comércio, porque para outros fins estudava, todavia será satisfeita qualquer comissão que lhe for incumbida (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1851p).

Uma pessoa de boa conduta que sabe bem ler, escrever, contar, gramática portuguesa, e escriturar partidas dobradas; oferece-se para qualquer escrituração, quem de seu préstimo se quiser utilizar anuncie (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1851q).

Considerações finais

Embora possamos identificar um movimento de urbanização ocorrendo na cidade do Recife, como em toda a província pernambucana, a inexistência de atividades de cunho industrial em maior escala parece ser o determinante para o perfil das profissões demandadas, bem como da oferta de trabalhadores terem em toda a segunda metade do XIX certo movimento estacionário, não sofrendo nenhum tipo de alteração de forma a poder-se identificar um momento específico no qual há modificação na demanda patronal.

Constatou-se não serem muito comuns anúncios de empregos que não estabelecessem algum tipo de critério para a contratação. Especificar se deveria ser escravo ou forro, fazer referência à idade, à condição civil, se tinha prática ou conhecimento específico, fazer referência à conduta etc., era algo que caracterizava os anúncios da época. Normalmente, se fazia pelo menos uma referência ao indivíduo, normalmente ao conhecimento, à prática. Quando não era relativa à prática, a exigência referia-se à conduta, aos bons costumes.

Especificamente com os dados analisados neste trabalho, procurou-se mostrar que, embora não houvesse por parte do patronato nenhum tipo de cobrança de certificação para a contratação de trabalhadores, em nenhum momento deixou-se de estabelecer critérios para o recrutamento.

Da mesma forma que os empregadores faziam referência a características não diretamente relacionadas à atividade a ser desenvolvida, aqueles que se ofereciam também tinham a clareza de não bastar anunciar seu conhecimento ou sua prática. Era necessário registrar alguma característica pessoal, com a qual ele precisava ou queria ser reconhecido, além do conhecimento do ofício. ■

Nota

¹Pesquisa financiada com recursos do CNPq.

Referências

CÂMARA, Bruno Augusto Dornelas. **Trabalho livre no Brasil Imperial**: o caso dos caixeiros de comércio na época da Insurreição Praieira. 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

CARVALHO, Marcus J. M. de. **Liberdade**: rotinas e rupturas do escravismo no Recife, 1822-1850. Recife: EDUFPE, 1998.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à República**: momentos decisivos. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DELUIZ, Neise. **Projetos em disputas**: empresários, trabalhadores e a formação profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19., Caxambu, 1996. Trabalho apresentado. Caxambu: Anped, 1996.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 9 maio 1851a. [Seção] Avisos Diversos, p. 3.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 4 abr. 1851b. [Seção] Avisos Diversos, p. 2-3.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 14 fev. 1851c. [Seção] Avisos Diversos, p. 2-3.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 17 fev. 1851d. [Seção] Avisos Diversos, p. 3.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 16 maio 1851e. [Seção] Avisos Diversos, p. 3.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 18 jan. 1851f. [Seção] Avisos Diversos, p. 3.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 2 jan. 1851g. [Seção] Avisos Diversos, p. 3.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 1 fev. 1851h. [Seção] Avisos Diversos, p. 3.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 18 fev. 1851i. [Seção] Avisos Diversos, p. 2-3.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 16 jan. 1851j. [Seção] Avisos Diversos, p. 2-3.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 22 jan. 1851k. [Seção] Avisos Diversos, p. 2-3.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 24 fev. 1851l. [Seção] Avisos Diversos, p. 2-3.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 23 maio 1851m. [Seção] Avisos Diversos, p. 3.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 5 maio 1851n. [Seção] Avisos Diversos, p. 3-4.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 12 fev. 1851o. [Seção] Avisos Diversos, p. 3.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 23 jan. 1851p. [Seção] Avisos Diversos, p. 2-3.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 17 fev. 1851q. [Seção] Avisos Diversos, p. 3.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 6 abr. 1861a. [Seção] Avisos Diversos, p. 3.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 14 jan. 1861b. [Seção] Avisos Diversos, p. 2-3.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 11 fev. 1861c. [Seção] Avisos Diversos, p. 2-3.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 12 jan. 1861d. [Seção] Avisos Diversos, p. 2.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 11 abr. 1861e. [Seção] Avisos Diversos, p. 2.

- DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 6 fev 1861f. [Seção] Avisos Diversos, p. 3.
- DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 5 fev. 1870a. [Seção] Avisos Diversos, p. 2-3.
- DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 12 fev. 1870b. [Seção] Avisos Diversos, p. 2.
- DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 26 jan.1870c. [Seção] Avisos Diversos, p. 2.
- DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 7 jan.1870c. [Seção] Avisos Diversos, p. 2.
- DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 31 mar. 1870d. [Seção] Avisos Diversos, p. 2.
- DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 26 jan.1870e. [Seção] Avisos Diversos, p. 3.
- DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 5 jan. 1880a. [Seção] Avisos Diversos, p. 3.
- DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 5 abr. 1880b. [Seção] Avisos Diversos, p. 3.
- DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 3 maio 1880c. [Seção] Avisos Diversos, p. 1.
- DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Recife, 17 jan.1888. [Seção] Avisos Diversos, p. 1.
- EINSENBURG, Peter. **Modernização sem mudança**: a indústria açucareira em Pernambuco, 1840-1910. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Campinas: Unicamp, 1977.
- FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Senai/DN/DPEA, 1986. v. 1.
- FRANCO, Luiz Antônio Carvalho. **Breve história da formação profissional no Brasil**. São Paulo: CENAFOR, 1984.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATTOSO, Kátia. **Bahia**: a cidade de Salvador e seu mercado no século XIX. São Paulo: Hucitec; Salvador: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1978.
- MELO, Mário Lacerda de. **Metropolização e subdesenvolvimento**: o caso do Recife. Recife: EDUFPE, 1977.
- PARAHYM, Orlando. **Traços do Recife**: ontem e hoje. Recife: Secretaria de Educação e Cultura, 1978.
- POCHMANN, Marcio. **O emprego na globalização**: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo, 2001.
- REIS, Jaime. From bangüê to usina: social aspects of growth and modernization in the sugar industry of Pernambuco, Brazil, 1850-1920. In: DUNCAN, K.; RUTLEDGE, I. (Ed.). **Land and labor in Latin America**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15. ed. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- SILVA, Maciel Henrique Carneiro da. Ser doméstica em Recife e Salvador na segunda metade do século XIX: honra e sobrevivência. **História Social**, Campinas, n. 13, p. 101-117, 2007.
- SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX**. Recife: EDUFPE, 2007.
- VITÓRIA, Antônia. Qualificação do trabalhador. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: NETE/UFMG, 2000. p. 272-273.



A DISCIPLINA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA¹

Celia Regina Vitaliano*

Maria Júlia Canazza Dall'Acqua**

Sônia Maria Dechandt Brochado***

Resumo

Em 2002, publica-se a Lei nº 10.436 determinando a obrigatoriedade da disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todos os cursos de Licenciatura. Considerando essa medida, buscamos caracterizar como Instituições de Ensino Superior (IES) públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo estão organizando a disciplina nos cursos de Pedagogia. As análises curriculares desenvolvidas evidenciaram que a maioria das IES públicas do Estado do Paraná prevê sua inclusão, enquanto no Estado de São Paulo a previsão é para 60%. A maioria das ementas abrange os temas inclusão dos alunos surdos, cultura surda e os aspectos linguísticos da Libras.

Palavras-chave: Disciplina. Língua Brasileira de Sinais. Curso de Pedagogia.

Abstract

Brazilian Sign Language signature in the pedagogy courses curricula. In 2002, the Law nº 10.436 was published determining the obligation of offering the Brazilian Sign Language (Libras) signature in all teaching graduation courses. Considering this measure, it was searched to characterize how the public Higher Education Institutions (HEI) in the States of Paraná and São Paulo are organizing the signature in Pedagogy courses. The curriculum analysis developed showed that most of the public HEI's in the State of Paraná provides its inclusion, while in the State of São Paulo the estimate is 60%. Most of the syllabus covers topics including deaf students, deaf culture and Libras linguistic aspects.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Marília, docente do Departamento de Educação e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina e coordenadora do grupo de pesquisa Educação para inclusão, cadastrado no CNPq.

E-mail: creginav@uel.br
reginavitaliano@gmail.com

** Doutora em Educação, docente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Unesp de Araraquara, coordenadora do grupo de pesquisa Educação Especial: contextos de formação e práticas pedagógicas, cadastrado no CNPq.

E-mail: juliacandal@gmail.com

*** Doutora em Linguística, docente do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná, coordenadora do grupo de pesquisa Leitura e ensino e Projeto Laboratório de Capacitação para DA e DV.

E-mail: smdechandt@yahoo.com.br

Recebido para publicação em:
18.08.2012

Aprovado em: 20.05.2013

Keywords: Signature. Brazilian Sign Language. Pedagogy Course.

Resumen

La asignatura de Lengua Brasileña de Signos en el currículo de los cursos de pedagogía. En 2002, se publica la Ley nº 10.436 determinando la obligatoriedad de la asignatura de Lengua Brasileña de Signos (Libras) en todos los cursos de formación de profesores. Considerando esta medida, intentamos caracterizar cómo las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) públicas en los Estados de Paraná y São Paulo están organizando la asignatura en los cursos de Pedagogía. Los análisis curriculares desarrollados evidenciaron que la mayoría de las IES públicas del Estado de Paraná lo proporciona para su inclusión, mientras que en el Estado de São Paulo la estimativa es del 60%. La mayoría de los programas de estudio abarca los temas de inclusión de estudiantes sordos, cultura sorda y los aspectos lingüísticos de la Libras.

Palabras clave: Asignatura. Lengua Brasileña de Signos. Curso de Pedagogía.

Introdução

Este artigo tem a preocupação de analisar como as determinações contidas na Lei nº 10.436, de 2002, e no Decreto 5.626, de 2005, vêm sendo cumpridas na organização curricular do curso de Pedagogia, visto que a referida Lei estabelece, no art. 4º, que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002).

Determinação que foi reforçada em 2005 pelo Decreto 5.626, que dispõe:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005).

Considerando esse contexto, temos o objetivo de caracterizar como as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas dos Estados do Paraná e de

São Paulo estão organizando a disciplina Libras nos currículos dos cursos de Pedagogia, tendo em vista que o referido Decreto indicou que o curso de Pedagogia deveria ser um dos primeiros a implantá-la. Essa questão decorre da preocupação em identificar os objetivos e conteúdos que estão sendo previstos para seu desenvolvimento, especialmente se têm em vista o processo de inclusão dos alunos surdos, se priorizam o estudo da Libras em si ou se compatibilizam os dois temas.

É interessante observar que os documentos não dispõem de orientações claras sobre a organização da disciplina, tais como: objetivos, conteúdos, carga horária e sua natureza – se teórica ou prática. Especialmente, chama-nos a atenção a falta de explicitação dos objetivos, pois o fato de prever a obrigatoriedade de uma única disciplina Libras nos cursos citados não garante o domínio da língua, que como qualquer outra requer para seu aprendizado tempo e treino. Por sua vez, o objetivo que muitos pesquisadores têm apontado como provável, e que também consideramos pertinente, é que essa disciplina tem como objetivo favorecer a inclusão de alunos surdos no ensino regular (MELO; OLIVEIRA, 2012).

Portanto, este estudo busca desvelar algumas dessas questões na tentativa de contribuir para que a medida seja implementada com mais clareza a respeito de sua importância para a formação de professores.

Libras e a educação de alunos surdos

Considerando que nosso país adota políticas educacionais inclusivas, e a atual filosofia educacional para alunos surdos é o bilinguismo, supomos que a inclusão da disciplina Libras nos currículos dos cursos de formação de professores tenha objetivos diversos: a sensibilização às necessidades e dificuldades dos alunos surdos em seu processo de aprendizagem; proporcionar conhecimentos mínimos sobre a Libras para favorecer a comunicação entre os alunos surdos e seus professores e até mesmo a divulgação da Libras, tendo em vista que, em 2002, a Lei nº 10.346, nos artigos 1º e 2º, a reconhece como meio legal de comunicação das pessoas surdas:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Essa medida, muito embora careça de esclarecimentos, evidentemente trouxe a possibilidade de os profissionais da área da educação terem a oportunidade de conhecer a língua oficial da comunidade surda. A última consequência é particularmente importante para a população surda, tendo em vista que, como comenta Nápoli e Ramirez (2003):

[...] doentes, alienados e privados de toda e qualquer possibilidade de desenvolvimento intelectual e moral, como acreditavam os gregos. Com o passar do tempo, persistiram lutando para e por isso, até chegarem a ser considerados membros de uma comunidade retentora de cultura e língua próprias [...] (NÁPOLI; RAMIREZ, 2003, p. 193).

Seguindo um percurso histórico, tivemos as filosofias educacionais oralistas que, a partir do Congresso de Milão realizado em 1880, por quase um século, impediram os surdos de conhecerem e usarem sua linguagem natural, dado o fato de as línguas de sinais possibilitarem a apropriação de uma linguagem por meio do canal visual. Durante esse período, o método oralista previa basicamente o ensino da fala e da leitura labial, que como assinalam vários pesquisadores, propiciou o fracasso escolar da maioria dos surdos, em razão de que poucos conseguiram alcançar sucesso acadêmico e social. Como bem explicita Reily (2004):

Muitas pesquisas mostram que crianças com perda auditiva profunda, na grande maioria dos casos, não vão conseguir aprender a falar com fluência, por mais que façam exercícios de voz e de articulação. Mesmo com treinamento para leitura labial, o período crítico para aquisição da linguagem (até os quatro anos de idade, aproximadamente) seria perdido, por causa da complexidade dessa aprendizagem, com prejuízos importantes para o desenvolvimento cognitivo e o desempenho escolar da criança (REILY, 2004, p. 122).

Depreendemos, então, que a constatação do fracasso do oralismo e a luta dos próprios surdos culminaram recentemente com o reconhecimento linguístico, político e social das línguas de sinais. Data de 1960 o primeiro trabalho descritivo de cunho científico que descreve a Língua de Sinais, no caso a Americana (ASL), realizado por William Stokoe. A partir daí, as línguas de sinais começaram a adquirir o *status* de línguas e não de mímica ou tradução de línguas orais, como se apregoava até então, sendo apresentadas descrições da estrutura gramatical de outras línguas de sinais em diversos países.

Apenas na década de 1970, no mundo, e nos meados de 1980, no Brasil, ocorreram movimentos da comunidade surda e políticas linguísticas que permitiram o retorno das línguas de sinais na educação dos surdos, reconhecendo que elas existem de forma natural em comunidades linguísticas de pessoas surdas. Isso possibilitou o início de um processo de resgate de valores que priorizam as diferenças desses grupos na educação, ou seja, a surdez deixa de ter o *status* de deficiência e passa a ser considerada diferença (NÁPOLI; RAMIREZ, 2003).

• • • • • • • • • • • • • • • •

Apenas na década de 1970, no mundo, e nos meados de 1980, no Brasil, ocorreram movimentos da comunidade surda e políticas linguísticas que permitiram o retorno das línguas de sinais na educação dos surdos

• • • • • • • • • • • • • • • •

Em 1979, a linguista da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Lucinda Ferreira-Brito desenvolveu uma pesquisa, com apoio do CNPq, sobre as dificuldades de leitura que os surdos apresentam e as possíveis interferências da língua de sinais em sua escrita. Ela, pioneira nas pesquisas científicas nessa área no Brasil, constatou que essa modalidade de língua é de vital importância para pessoas surdas no que se refere a seu desenvolvimento linguístico-cognitivo como também a socialização e integração na sociedade em que vivem (FERREIRA-BRITO, 1995).

Lucinda Ferreira-Brito também comenta que tais pesquisas levaram-na a considerar a estreita relação entre surdez, cognição, linguagem e socialização, fato que a fez endossar a posição de Vygotsky apresentada na obra *A formação social da mente*, que salienta a integração existente entre o raciocínio prático e a linguagem ao longo de todo desenvolvimento da criança. Para ele, é por meio da atividade simbólica da linguagem que a criança irá controlar o próprio comportamento e o ambiente, sendo assim, a linguagem tem papel essencial na organização das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY apud FERREIRA-BRITO, 1993). A pesquisadora conclui que “as línguas gestuais-visuais são a única modalidade de língua que permite aos surdos desenvolver plenamente seu potencial linguístico e, portanto, seu potencial cognitivo [...] e de socialização” (FERREIRA-BRITO, 1993, p. 44).

Quadros e Schmiedt (2007) salientam que há duas línguas envolvidas no cotidiano da educação dos surdos, ou seja, a Libras e o Português, que fazem parte do contexto dos surdos fora da escola também. Essa perspectiva configura a atual proposta educacional bilíngue ou bilinguismo, que apresenta duas línguas no contexto educacional: a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

Para Karnopp (2004), o acesso à palavra (em sinais e na escrita) é traduzido como forma de acesso das pessoas surdas ao mundo social e linguístico, sendo condição mínima necessária para que o aluno possa participar efetivamente da aula, entendendo e fazendo-se entender. Por essa razão, a autora destaca que:

[...] ser surdo e usuário da língua de sinais é enfrentar ‘também’ uma situação bilíngue, pois o surdo está exposto à língua portuguesa tanto na modalidade oral como escrita. Assim, utilizar tanto a língua de sinais como a língua portuguesa na escola e possibilitar o estudo dessas línguas pode significar o acesso à expressão, à compreensão e à explicitação de como as pessoas (tanto surdas como ouvintes) se comportam quando pretendem comunicar-se de forma mais eficaz e obter êxito nas interações e nas intervenções que empreendem (KARNOPP, 2004, p. 106).

Analisando o contexto atual do Brasil com relação ao atendimento das pessoas surdas, verificamos alguns avanços quanto a seus direitos linguísticos, educacionais e sociais, entre os quais podemos destacar: a proposta de educação bilíngue; o atendimento educacional especializado no contraturno, contando com a presença de instrutores surdos para o ensino da Libras e apoio acadêmico, bem como intérprete na sala de aula; e a inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores. Mas sabemos que proporcionar ao surdo educação de qualidade no ensino comum demanda análise mais ampla, como menciona Regina Maria de Souza, em entrevista concedida ao jornal *Folha Dirigida*:

[...] não é a língua ou a existência curricular de ‘uma disciplina’ chamada Libras que faz um grupo se integrar a uma suposta maioria, mas medidas políticas, tais como: melhor distribuição de renda; valorização da carreira do professor e salários dignos; escolas preparadas para assumirem uma política linguística de educação bilíngue; condições de acessibilidade e de respeito às diferenças sociolinguísticas que marcam nosso país; a oportunização de condições para que esses brasileiros – que não têm como língua materna o português (caso dos surdos) – possam exercer sua cidadania ao serem considerados, politicamente, brasileiros também em Libras; e claro, uma formação universitária de qualidade de futuros educadores. Esse último aspecto, o da formação de professores para atuarem em contextos educacionais bilíngues, é um dos grandes problemas a serem enfrentados pelas IES. Não se pode falar em igualdade de condições de ensino na escola se não existir uma política de formação universitária de educadores devidamente capacitados para fazerem face às diferenças linguísticas existentes em nosso país (SOUZA apud GESSER, 2009).

Vimos emergir nos últimos anos não apenas documentos legais que visam garantir os direitos das pessoas surdas, mas também livros, artigos, dissertações e teses que vêm sendo publicados nas universidades brasileiras, demonstrando assim o avanço da pesquisa nessa área. Como consequência, os estudos linguísticos e educacionais sobre as línguas de sinais e as implicações de seu uso possibilitaram esclarecimentos sobre a melhor forma de comunicação com pessoas surdas e ofereceram elementos para que se repense a educação dos surdos, especialmente os métodos de ensino que são mais adequados para seu processo de aprendizagem no contexto escolar.

Dessas análises, derivamos a relevância da implantação da disciplina Libras nos cursos de formação de professores, importante para tornar o ambiente educacional bilíngue, para que os professores saibam Libras e possam minimamente se comunicar com seus alunos surdos, bem como compreender suas peculiaridades. A respeito dessa questão, Lopes e Menezes (2009) apresentam um comentário que julgamos essencial para os professores refletirem: “pedagogicamente podemos afirmar que se não há um código comunicativo comum mínimo entre professores e alunos, não há ou não se faz pedagogia. Afinal, por que alunos surdos vão à escola regular?” (LOPES; MENEZES, 2009, p. 9).

O processo de inclusão dos alunos surdos nas classes comuns do ensino regular imprime a necessidade dos professores dominarem minimamente a

Libras. Para muitos, essa ideia representa um exagero, pois consideram que a presença do intérprete seja suficiente, mas para a maioria dos surdos e para os pesquisadores da área essa necessidade é premente. Sobre a questão, Reily (2004) considera que:

Na relação professor/aluno, o primordial instrumento de interação é a linguagem. Na dinâmica escolar, ocorrem várias intervenções comunicativas cujo objetivo é garantir o andamento do processo pedagógico; o aluno surdo não pode ser isolado de todo este processo. Para que o aluno surdo seja considerado como parte integrante da classe, o professor precisa lhe comunicar o que é esperado dele, transmitindo as regras e os limites do convívio social. Para tanto, o professor sentirá necessidade de conhecer vários sinais para comunicar regras, negociar novos combinados e explicar tarefas a serem cumpridas (REILY, 2004, p. 130-131).

Tendo como base essas análises buscamos pesquisar como a Libras vem sendo implantada nas IES alvos desta pesquisa. A seguir, apresentamos os caminhos metodológicos que foram seguidos para realizar a coleta dos dados.

Método

Este estudo se caracteriza como pesquisa documental. A coleta dos dados ocorreu por meio do levantamento das ementas da disciplina Libras disponíveis nos projetos curriculares dos cursos de Pedagogia das IES públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo. O acesso a esses documentos ocorreu através de contatos telefônicos e de troca de e-mail com os coordenadores dos cursos das IES selecionadas.

Para delimitar o campo da pesquisa, buscamos nos sites da Secretaria de Ensino Superior do Paraná e de São Paulo o número de cursos de Pedagogia oferecido pelas IES públicas. Identificamos no estado do Paraná o total de 16 cursos presenciais, e no estado de São Paulo 11 cursos presenciais, somando 27 cursos. Desse total, tivemos acesso a 18 ementas e 7 programas. O acesso a todas as ementas e seus respectivos programas não foi possível em razão de algumas universidades ainda não terem implantado a disciplina e/ou não terem enviado às pesquisadoras os documentos solicitados.

Resultados e discussão

Inicialmente, apresentamos os resultados das análises desenvolvidas nas ementas dispostas nos projetos pedagógicos das IES do Estado do Paraná. No estado, há sete universidades públicas – seis são estaduais (UEL, UEM, Unicentro, Unioeste, Uenp e UEPC)² e uma Federal (UFPR)³ – e quatro faculdades estaduais (Fafipa, Fafipar, Fecilcam e Fafi-UV)⁴ que oferecem o curso de Pedagogia. Sendo que as universidades UEM, Unicentro, Unioeste e Uenp são *multicampi*, oferecem o curso em mais de uma cidade, como mostra o Quadro 1, que dispõe os dados referentes à nomenclatura da disciplina, carga horária, se teórica ou prática, e a descrição da ementa.

Quadro 1 – Caracterização da disciplina Libras nas IES do Paraná

IES	NOME DE DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	EMENTA
Unicentro Guarapuava	Noções de Língua Brasileira de Sinais – Libras	68 h Teórica	Retrospectiva histórica sobre os surdos, sua cultura, sua identidade, conquistas legais em âmbito internacional e nacional e a legitimação de Libras como língua oficial dos surdos no Brasil. O ensino de Libras em contexto. Noção básica de aspectos linguísticos de Libras.
Unicentro Irati	Língua Brasileira de Sinais – Libras	102 h Teórica/ Prática	Aspectos históricos e educacionais: cultura surda e identidade. A Língua dos Sinais no Brasil. Formação do educador de surdo, do tradutor e do intérprete no processo educacional da Libras em contexto.
Unioeste Francisco Beltrão	Língua Brasileira de Sinais – Libras	68 h Teórica/ Prática	Desenvolvimento necessário para a aquisição da Libras – a língua de modalidade visual e gestual das pessoas surdas. Abrange os conteúdos gerais para comunicação visual, baseada em regras gramaticais da Língua de Sinais e do Segmento das Pessoas Surdas.
Unioeste – Foz do Iguaçu e Cascavel	Linguagem de sinais e educação da pessoa surda	68 h Teórica 56h Prática 12 h	A disciplina aborda os aspectos ético-políticos da educação da pessoa surda, os fundamentos da Língua Brasileira de Sinais e a cultura da pessoa surda.
Fafipar Paranaguá	Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais – Libras	68 h Teórica	Audição e Surdez (Deficiência ou Cultura). História da Educação dos Surdos. Cultura e Identidade. Aspectos Linguísticos da Libras; variações históricas e sociais. Bilinguismo – Novo enfoque na educação dos surdos. Desenvolvimento linguístico. Português como segunda língua. Políticas públicas e legislação na educação dos surdos. Intérprete de Libras. Parâmetros principais e secundários da Libras. Classificadores em Libras. Libras em contexto (Nível básico e intermediário).
UEL Londrina	Libras	60 h Teórica	Aspectos clínicos e educacionais da surdez. A cultura das pessoas surdas. Análise das tendências educacionais: segregação e inclusão dos alunos surdos. Caracterização e desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras: aspectos lógicos, morfológicos e gramaticais (sintaxe). Experimentação da utilização da Libras: desenvolvendo a expressão gestual-visual-especial. Análise do processo de tradução e interpretação: Libras/Português; Português/Libras.

Continua

UEM Maringá e Cianorte	Introdução à Libras – Língua Brasileira de Sinais	68 h Prática 25 alunos	Noções básicas de Libras com vistas a uma comunicação funcional entre ouvintes e surdos no âmbito escolar, no ensino de educação infantil e séries iniciais.
Uenp Cornélio Procópio	Língua Brasileira de Sinais – Libras	72 h Teórica 56h Prática 16 h	Objetivos – Oferecer informações básicas sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras em seus aspectos gramaticais, comunicativos e discursivos. Pontuar questões da história, cultura e identidade da comunidade surda. Sensibilizar o alunado do curso de Pedagogia quanto à educação inclusiva de surdos.
Uenp Jacarezinho	Língua Brasileira de Sinais – Libras	72 h	Não foi elaborada ainda (a ser implantada)
UFPR Curitiba	Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras/ Fundamentos da educação bilíngue para surdos	60 h Teórica/ Prática	A compreensão histórica das comunidades surdas e de sua produção cultural. Bilinguismo e educação de surdos: diretrizes legais e político-pedagógicas. Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais: teoria e prática.

Como mostra o Quadro 1, a nomenclatura das disciplinas não apresentou muita variação, com destaque para o fato de que dois cursos (UFPR e Unioeste) enfatizaram aspectos educacionais dos surdos no próprio título da disciplina. A carga variou entre 60 horas e 102 horas. Ao analisar a natureza da disciplina, se teórica ou prática, identificamos que seis cursos optaram pela organização da disciplina com característica teórico/prática, três apenas teórica e um curso exclusivamente prático, em específico, o curso da UEM, o qual delimitou até mesmo o número de alunos por turma, (25 alunos). O curso da Uenp, de Jacarezinho, não deixou explícito esse dado em sua grade, visto que ainda não organizou a ementa da disciplina.

Ao analisar as ementas, identificamos que a maioria dos cursos prevê objetivos e conteúdos voltados para conhecimento da cultura surda, o processo educacional dos alunos surdos e aspectos linguísticos da Libras.

Também verificamos que as ementas referentes aos cursos da UEL, Fafipar e Unicentro Irati contemplaram conteúdos relativos ao processo de interpretação da Libras. Identificamos ainda duas ementas, que são do curso da UEM e da Unioeste de Francisco Beltrão, que contemplaram predominantemente o ensino da Libras.

A seguir, analisaremos as características das disciplinas de Libras das IES do Estado de São Paulo.

Dentre as cinco universidades públicas do Estado de São Paulo, três estaduais (Unesp,⁵ Unicamp⁶ e USP⁷) e duas federais (UFSCar⁸ e Unisfesp⁹), foram identificados 11 cursos presenciais de Pedagogia.

Como universidade *multicampi* distribuída por todo o estado de São Paulo, a Unesp congrega o maior número de cursos, em um total de seis, localizados nas cidades de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto. A USP é responsável por

dois cursos, sendo um no *campus* São Paulo e o outro na cidade de Ribeirão Preto. Por sua vez, Unicamp, UFSCar e Unifesp mantêm, cada, um curso de Pedagogia.

Analisando as grades curriculares dos respectivos cursos citados verificamos que em sete deles há disciplinas com conteúdo relacionado ao ensino de Libras, sendo que em apenas um a disciplina é oferecida sob a forma de disciplina optativa. Nos demais, é obrigatória, tal como prevê a legislação.

Na Unesp, há o registro de três *campi* que não incorporaram a disciplina relativa à Língua Brasileira de Sinais em suas grades curriculares, ao lado da UFSCar, totalizando, assim, quatro cursos de Pedagogia presenciais, no âmbito do estado de São Paulo, sem a referida disciplina.

Com relação à carga, os cursos não apresentam padronização, constando desde o mínimo de 30 horas até o máximo de 75 horas. Há também diversidade nas denominações, fazendo o oferecimento ser significativamente diversificado, como se pode verificar consultando o Quadro 2:

Quadro 2 – Caracterização da disciplina Libras das IES de São Paulo

IES	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	EMENTA
USP São Paulo	Libras – Língua Brasileira de Sinais	60 h Optativa	Contribuir para o aprimoramento da formação dos alunos para a atuação direta e indireta junto à comunidade surda; possibilitar a compreensão, reflexão e aprendizado da Língua Brasileira de Sinais – Libras, em uma perspectiva histórica, social, cultural, educacional e linguística; favorecer o acesso ao conhecimento da cultura/identidade surda, educação bilíngue e aspectos gramaticais da Libras e sua aplicação na interpretação; oferecer oportunidade de reflexões a partir do processo de escolarização e inclusão social entre pessoa surda e ouvintes; operacionalizar práticas e atividades educacionais que contemplem o atendimento à diversidade dos alunos no cotidiano escolar.
USP Rib. Preto	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	30 h Obrigatória	Discutir as especificidades do sujeito surdo e sua respectiva identidade, analisando os marcos históricos e as atuais políticas para a educação de surdos. Caracterizar a Libras como língua, identificando os principais aspectos de sua gramática. Desenvolver a habilidade de comunicação em Libras.

Continua

Unicamp Campinas	Educação de Surdos e Língua Brasileira de Sinais	60h Obrigatória	Estudo da história dos movimentos políticos organizados por associações de surdos e suas conquistas; a diferença entre linguagens e língua – implicações para se pensar os processos identitários; a Língua Brasileira de Sinais – Libras em suas singularidades linguísticas e seus efeitos sobre o desenvolvimento, aquisição da língua(gem) e produções culturais; o campo e objetos do campo “Estudos Surdos em Educação” bem como suas relações com a Psicologia Educacional; as bases epistemológicas das divergências das diferentes formas de se entender a inclusão de pessoas surdas.
Unesp Bauru	Introdução em ensino de Língua Brasileira de Sinais	68 h Obrigatória	Introduzir o ouvinte à Língua Brasileira de Sinais e à modalidade diferenciada para a comunicação (gestual-visual); capacitar futuros pedagogos na utilização instrumental da Libras; contribuir para a divulgação e valorização da cultura surda e da Libras. Criar oportunidades para a prática da Libras e ampliar conhecimentos das peculiaridades do sujeito surdo.
Unesp Marília	Língua Brasileira de Sinais	45 h Obrigatória	Iniciar estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais, bem como a aquisição de seu vocabulário básico, oferecendo ferramentas para o futuro professor estabelecer comunicação com alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais, contribuindo para seu processo de ensino e de aprendizagem. Trata assim de preparar o professor para atuar numa perspectiva de educação inclusiva.
Unesp Presidente Prudente	Língua Brasileira de Sinais, Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação	75 Obrigatória	Na disciplina será proporcionado aos alunos um espaço para que eles possam realizar uma reflexão sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com intuito de instigar cada um a perceber as mudanças necessárias no ambiente educacional. Além disso, oportunizar como adquirir um novo fazer pedagógico para criar um ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo (CCS) para que se possa trabalhar com as diferenças, visando a uma educação de qualidade para todos.
Unifesp São Paulo	Educação Bilíngue Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa	75 h Obrigatória	Os marcos históricos da educação dos surdos e a história dos movimentos políticos organizados por associações de surdos e suas conquistas; as especificidades do sujeito surdo e sua respectiva identidade, a diferença entre linguagens e língua - implicações para se pensar os processos identitários; a Língua Brasileira de Sinais –Libras em suas singularidades linguísticas e seus efeitos sobre o desenvolvimento, aquisição da língua(gem) e produções culturais; questões metodológicas do ensino e aprendizagem da Libras; bases epistemológicas para se entender a inclusão de pessoas surdas.

Observamos que os dados contidos no Quadro 2 são semelhantes aos apresentados no Quadro 1 com relação às nomenclaturas das disciplinas, carga horária e características das ementas, com exceção do curso da USP de Ribeirão Preto, que contemplou somente 30 horas, e da ementa apresentada pelo curso da Unesp de Presidente Prudente, que enfatizou conteúdos referentes às TICs.

Como mostra o Quadro 2, quatro ementas apresentaram conteúdos referentes à educação da pessoa surda, sua cultura e aspectos linguísticos da Libras, entre outros (USP/SP, USP Ribeirão Preto, Unicamp e Unifesp). Constatamos também que há ementas voltadas exclusivamente para a temática da Língua Brasileira de Sinais e a cultura da pessoa surda (Unesp de Marília e de Bauru) e outra voltada exclusivamente para as TICs (Unesp de Presidente Prudente). Um aspecto que se destaca em algumas ementas (USP/SP, Unesp de Marília) é o objetivo de preparar o futuro professor para atuar com alunos surdos em contextos inclusivos. Esse objetivo não apareceu tão explícito nas ementas das IES do Paraná. Também merece destaque um dos conteúdos propostos na ementa da Unicamp que prevê a análise das divergências sobre o processo de inclusão das pessoas surdas, visto que esse é um aspecto polêmico discutido pelas comunidades de surdos, por profissionais e pesquisadores da área.

Sobre os conteúdos da Libras que são importantes para o professor dominar para atender os alunos no cotidiano escolar, Reily (2006) nos apresenta algumas indicações:

1. sinais para identificar e descrever coisas, pessoas e contextos;
2. sinais para realizar narrativas;
3. sinais para relacionar, comparar, conceituar e abstrair (REILY, 2006, p. 130).

A mesma autora também comenta que não basta o professor ter domínio apenas de objetos do cotidiano, ele precisa dominar sinais que o auxiliem a orientar o aluno nas tarefas, explicar seu conteúdo, entre outros. Verificamos essa preocupação na ementa da UEM e da Unesp de Marília, pois apresentam proposta de trabalhar os conteúdos básicos da Libras visando favorecer o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos em contextos educacionais inclusivos.

Essas análises, por sua vez, não têm como objetivo considerar que as ementas que contemplam os referidos conteúdos são mais efetivas para o processo de formação dos futuros pedagogos, tendo em vista o fato de que ao preverem conteúdos de diferentes naturezas (cultura surda, bilinguismo, processo de inclusão), propiciam um contato com a Libras propriamente dito de forma restrita, pois na maioria dos cursos a disciplina tem em torno de 60 horas, carga que podemos considerar reduzida dada a quantidade e diversidade de conteúdos que algumas ementas contemplam.

Por outro lado, os cursos que preveem ementa voltada apenas para o ensino da Libras podem trabalhar a língua mais amplamente. Avaliamos que essa situação gera um impasse, pois caso se privilegie ampla gama de conteúdos, corre-se o risco de reduzir o espaço do ensino da própria língua em questão.

No entanto, ao aprofundar seu conhecimento, tem-se a possibilidade de que os futuros pedagogos não compreendam suficientemente os aspectos implicados na educação de pessoas surdas, especialmente o processo de inclusão. Esse fato se torna ainda mais preocupante nos cursos em que não se têm na grade curricular outra disciplina que trate do tema educação inclusiva e/ou educação especial.

De modo geral, analisamos que os temas apresentados nas ementas das disciplinas estão diretamente relacionados à Libras e ao processo educacional das pessoas surdas. Os dados evidenciam que os formadores responsáveis pela elaboração das ementas, em sua maioria, consideram importante que o ensino da Libras se dê atrelado ao conhecimento sobre a cultura surda, o processo de interpretação Libras – Português / Português – Libras, bem como sobre os múltiplos aspectos envolvidos no processo educacional da pessoa surda, especialmente o bilinguismo e o processo de inclusão.

Outro aspecto que emerge dessas análises é o perfil do profissional que irá ministrar a disciplina, visto que ela pode ter, como vimos, um enfoque educacional e/ou linguístico. Sendo assim, em algumas universidades, o profissional responsável poderá ter formação exclusiva em Libras e, em outras, deverá também conhecer o processo educacional das pessoas surdas. Essa distinção parece ter relação também com o departamento em que o referido profissional vai ser alocado. Temos informações de que, em algumas universidades, ele vem sendo contratado para atuar nos departamentos que compõem o curso de Letras. Temos esse fato, por exemplo, na UEM. No entanto, na UEL e na UFPR, os professores que ministram Libras para o curso de Pedagogia foram contratados para atuar nos departamentos referentes à área de Educação.

Sobre as exigências para ministrar a disciplina Libras, o Decreto nº 5.626/2005 recomenda que, preferencialmente, os professores sejam surdos. No entanto, a recomendação tem encontrado algumas barreiras para sua efetivação, tais como a falta de professores surdos preparados para ministrar a disciplina. Outra questão é a dificuldade de comunicação entre o professor surdo e os demais integrantes do contexto acadêmico, visto que universidades e faculdades não estão contratando intérpretes para acompanhar tais professores.

Cabe mencionar uma legislação específica do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE) de número 119/2008, que se refere à legalidade na observância da obrigatoriedade da referida disciplina no âmbito do estado de São Paulo. Posicionando-se com base em três argumentos a seguir apresentados, o CEE abre uma discussão com consequências que, no âmbito deste trabalho, não serão avaliadas:

- a Lei de Diretrizes e Bases prevê ampla liberdade de organização pedagógica, tanto para as instituições de ensino como para os Sistemas Educacionais estaduais e municipais;
- o Decreto nº 5.626/05 advoga em favor da obrigatoriedade da disciplina Libras, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases, lei maior, só determinaria a obrigatoriedade de disciplina para língua estrangeira moderna;
- ainda não há diretriz curricular específica sobre o tema Libras.

Finalizando, percebe-se que, a despeito do posicionamento do CEE, as universidades públicas, em sua maioria, têm contemplado pelo menos uma disciplina enfocando a Libras, uma forma de reconhecer a necessidade de sua inscrição como disciplina curricular obrigatória em cursos de formação de professores.

Considerações finais

Comparando e compondo os dados identificados nas ementas das IES dos estados do Paraná e de São Paulo depreendemos que as análises realizadas evidenciam três questões que necessitam ser mais bem equacionadas no processo de implantação da disciplina Libras: sua natureza teórica ou prática, ou até mesmo se podemos considerar teórica/prática; os conteúdos a serem contemplados, se amplos envolvendo aspectos educacionais da pessoa surda ou apenas os específicos da Libras; o perfil profissional do professor que irá ministrá-la, com conhecimentos apenas de Libras e da cultura da pessoa surda ou também de seus múltiplos aspectos educacionais, associados principalmente à proposta educacional bilíngue e ao processo de inclusão, o que é um ponto controvertido, pois grande parte da população surda se opõe a essa proposta. Por fim, avaliamos que essas questões merecem mais estudos, pois as diferenças identificadas nas ementas e nos programas das disciplinas, evidenciadas em seus objetivos e conteúdos, conseqüentemente afetam a formação dos futuros pedagogos de determinada forma.

Esperamos que as análises aqui desenvolvidas propiciem elementos para identificação de alguns dos aspectos que estão implicados na implantação da disciplina Libras nos currículos dos cursos de formação de professores e, sobretudo, tenham possibilitado vislumbrar sua importância para promoção do processo de inclusão dos surdos no contexto escolar. Além disso, consideramos relevante que a implantação da Libras nos currículos seja reconhecida como medida importante na formação do professor e não se constitua simplesmente o cumprimento de uma lei.

Notas

¹ Este artigo faz parte das análises derivadas do projeto interinstitucional (UEL – Unesp – Araraquara), finalizado em 2012 intitulado: Análise do currículo dos cursos de Pedagogia das universidades públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo em relação à formação para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais antes e após as diretrizes curriculares de 2006, desenvolvido pelas autoras do presente artigo.

² UEL – Universidade Estadual de Londrina; UEM – Universidade Estadual de Maringá; Unicentro – Universidade Estadual do Centro Oeste; Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Uenp – Universidade Estadual do Norte do Paraná; UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa.

³ UFPR – Universidade Federal do Paraná.

⁴ Fapipa – Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba; Fafipar – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências de Letras de Paranaguá; Fecilcam – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão; FAFI-UV – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências de Letras de União da Vitória.

⁵ Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

⁶ Unicamp – Universidade de Campinas.

⁷ USP: Universidade de São Paulo.

⁸ UFSCar: Universidade Federal de São Carlos.

⁹ Unifesp: Universidade Federal de São Paulo.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 30 maio 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 30 maio 2010.

FERREIRA-BRITO, L. **Integração social & educação de surdos**. São Paulo: Babel, 1993.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

GESSER, A. **LIBRAS?: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais na educação dos surdos. In: THOMA, A. S.; CORCINI, M. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferenças no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LOPES, M. C.; MENEZES, E. C. Inclusão de alunos surdos no ensino regular: aspectos lingüísticos e pedagógicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5731--Int.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2010.

MELO, G. F.; OLIVEIRA, P. S. de J. Ensino- aprendizagem de libras: mais um desafio para a formação docente. **Boletim Técnico do Senac**: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 40-49, set./dez. 2012.

NAPOLI, M.; RAMIREZ, A. R. G. Elaboração de um sistema de ensino para surdos que sistematiza o ensino da língua portuguesa partindo de uma perspectiva com LIBRAS. **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, n. 5, p. 191-206, 2003.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, C. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura, 2007.

EILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

SAO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 119/2008**. São Paulo, 2008.



O ESTÁGIO CURRICULAR COMO MOMENTO PRÁXICO NO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM: UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA?

Amailson Sandro de Barros*
Carlos Herold Junior**

* Bacharel em Psicologia, mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Curso de Psicologia da Faculdade Campo Real (Guarapuava, Paraná). E-mail: amailsonbarros@gmail.com.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, Campus de Guarapuava, Paraná. E-mail: carlosherold@hotmail.com.

*Recebido para publicação em:
23.07.2012
Aprovado em 8.07.2013*

Resumo

Este trabalho tem como objetivo refletir a relação entre teoria e prática na formação profissional do Técnico de Enfermagem, tendo como pano de fundo a realização do estágio curricular. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas, individualmente, com doze alunos-estagiários e três professores supervisores de estágio. Os resultados obtidos apontam para a dissociação entre teoria e prática, a responsabilização dos alunos por seus méritos e fracassos, a dupla face do estágio – o real e o ideal. Na totalidade dos resultados, evidencia-se que a superação do ensino tecnicista é ação ainda a ser conquistada na formação profissional de nível médio.

Palavras-chave: Estágio curricular. Técnico de enfermagem. Relação teoria e prática.

Abstract

The Curricular traineeship as a practical movement in Nursing Technical course: Unity between theory and practice? This work aims to reflect on the relation between theory and practice in the professional training of Nursing Technical courses, against the backdrop of the traineeships completion. The data were collected through semi-structured interviews individually carried out, with 12 students-trainees and three supervisor teachers of training course. The results obtained point to the dissociation between theory and practice, the students' accountability for their merits and failures, the

practice double face – the real and the ideal. In all results, it was shown that the technical education overcoming is an action yet to be conquered in the middle level vocational training.

Keywords: Curricular traineeship. Nursing Technician. Theory and practice relation.

Resumen

La Práctica curricular como momento de praxis en el curso Técnico de Enfermería: ¿Unidad entre teoría y práctica? Este trabajo tiene como objetivo discutir la relación entre teoría y práctica en la formación profesional del Técnico de Enfermería, teniendo como telón de fondo la realización de las prácticas curriculares. Los datos fueron recogidos a través de entrevistas semi-estructuradas realizadas, individualmente, con 12 alumnos en prácticas y tres profesores supervisores de las prácticas. Los resultados obtenidos señalan la disociación entre teoría y práctica, la responsabilización de los alumnos por sus méritos y fracasos, la doble cara de las prácticas – lo real y lo ideal. En la totalidad de los resultados, se evidencia que la superación de la educación tecnicista es una acción todavía a ser conquistada en la formación profesional de nivel medio.

Palabras clave: Prácticas curriculares. Técnico de enfermería. Relación teoría y práctica.

Introdução

Pensando na formação profissional do técnico de enfermagem, elegeu-se para este estudo tecer considerações a respeito da realização do estágio curricular supervisionado e, assim, refletir como ocorre a materialização dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos por alunos ao longo do curso. Acredita-se que o estágio curricular ultrapassa a ideia mecânica de atividade prática, entendendo-o como um momento significativo à construção da consciência social e política do aluno e à criação de vínculos éticos e afetivos entre ele e as pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, com seu futuro trabalho.

Nesse sentido, ao possibilitar a vivência em situações reais, nas quais o aluno deve agir inserido em um contexto mais próximo da realidade profissional, a organização e a supervisão do estágio no curso técnico de enfermagem, pensado a partir da ideia de uma educação para além do tecnicismo, buscaria compreender o processo saúde/doença não apenas pela visão positivista de cunho estritamente biológico, fisiológico e individual, mas o compreenderia inserido em um contexto histórico e sociocultural do qual faz parte o próprio aluno.

Dessa forma, o estágio apresenta-se, também, como um desafio ao aluno, que terá que articular, de forma reflexiva e crítica, conhecimentos teóricos com a prática de acordo com as reais condições e necessidades do campo de





Se o futuro profissional de enfermagem pode atuar como agente social, então, entende-se que a enfermagem é uma prática social, cujo objeto da atividade é o homem real e a sociedade

estágio. Ou seja, as ações teóricas e práticas possibilitam o conhecimento da realidade e estabelecem suas finalidades, sendo fundamental a unidade entre elas.

Essa proposta que se fundamenta na ideia de práxis, atividade teórico-prática indissociada, visa à superação dos dilemas surgidos a partir da dissociação entre teoria e prática. Isso significa que, ao entrar em contato com o trabalho – em específico, o trabalho da enfermagem – via estágio –, a atividade prática não deve se limitar a uma aplicação objetiva e parcial da técnica mecânica e rotineira, na qual se evidencia um divórcio entre o planejamento e a execução, mas como unidade de complexas relações teóricas e práticas, simultaneamente objetivas e subjetivas, que se apresentam como indissolúveis “na medida em que ela

mesma se guia ou orienta pela própria realização de seus fins” (VÁZQUEZ, 2007, p. 26).

Busca-se, assim, favorecer uma mobilização para o conhecimento, de maneira que o aluno-estagiário possa atuar como agente social capaz de mudanças coletivas e individuais no processo saúde/doença, e não apenas como mero aplicador de técnicas mecanizadas. Se o futuro profissional de enfermagem pode atuar como agente social, então, entende-se que a enfermagem é uma prática social, cujo objeto da atividade é o homem real e a sociedade.

Nessa perspectiva, a construção de conhecimentos inerentes ao trabalho de enfermagem articula-se à necessidade de aprendizagem e à atitude investigativa de situações problemas. Envolve, portanto, atividade cognoscitiva do objeto de sua atividade (homem e sociedade), saber técnico específico da área, sistematização das relações que caracterizam o processo saúde/doença e estabelecimento de finalidades para uma intervenção no objeto, a fim de transformá-lo para satisfazer a necessidade de saúde, seja ela coletiva ou individual.

Tem-se, a partir daí, que os resultados obtidos pela atividade humana, que por sua vez se orienta conforme determinada finalidade, não se reduzem a mera expressão mecânica.

Essa atividade se desdobra como produção de fins que prefiguram idealmente o resultado real que se quer obter, mas manifesta, também, como produção de conhecimento, isto é, na forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante as quais o homem conhece a realidade. Entre a atividade cognoscitiva e a teleológica há diferenças importantes, pois enquanto a primeira se refere a uma realidade presente que pretende conhecer, a segunda se refere a uma realidade futura e, portanto, inexistente ainda (VÁZQUEZ, 2007, p. 223).

Ainda, de acordo com Vázquez, a atividade cognoscitiva (conhecimento) em si não implica exigência de ação efetiva, enquanto que a atividade teleológica exige implicitamente sua realização, da qual se tende a fazer do

fim uma causa da ação real. Entretanto, isso não significa a existência real daquilo que o homem prefigurou idealmente. Para além do conhecimento e da atividade teleológica, é imprescindível a ação: “Em poucas palavras, a atividade cognoscitiva por si própria não nos leva a agir” (VÁZQUEZ, 2007, p. 224).

Considera-se, também, que, nesse movimento, ao operar sobre o objeto, concomitantemente o homem transforma-se a si mesmo, pois “se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é e se, por outro lado, aceitasse a si próprio em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de, por sua vez, transformar-se” (VÁZQUEZ, 2007, p. 224).

Segundo o autor, a atividade humana, para se efetivar, deve necessariamente colocar-se em prática, cujo cumprimento exige um conhecimento prévio, sem os quais não poderia alterar ou destruir certas propriedades da matéria, na qual o sujeito age e que existe independentemente de sua consciência e da atividade subjetiva que o criou. Seguindo as proposições de Vázquez, Pimenta (2006) discute que:

A atividade teórica é que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente. Quer dizer, retomando Marx, não basta conhecer e interpretar o mundo. É preciso transformá-lo (PIMENTA, 2006, p. 92).

A partir dessa caracterização, o aluno-estagiário deve ser estimulado a exercer uma prática ativa e reflexiva, sendo orientado a buscar a essência do objeto em que atua: o processo saúde/doença. Esse, aliás, é fruto histórico e, necessariamente, requer o conhecimento prévio de conceitos, categorias teóricas, estudo histórico da realidade, dos instrumentos necessários e das condições em que ocorrem os fenômenos em estudo.

Nas palavras de Kulcsar:

O conhecimento elaborado, principalmente no decorrer dos anos escolares, adquire força educativa quando se torna instrumento capaz de auxiliar o sujeito a atuar concretamente na natureza e na sociedade de modo crítico e transformador. A dualidade, sempre presente, entre informação e formação, instrução e educação fica superada pela sua relação com a prática social (KULCSAR, 1994, p.70).

Assim, ao se refletir sobre a função e a realização do estágio para a educação dos futuros trabalhadores da área de enfermagem, concorda-se com Vázquez (2007) quando ele afirma que a teoria em si não transforma a realidade, mas contribui para sua transformação ao sair de si mesma e materializar-se por meio de uma série de mediações. Igualmente, a prática

• • • • • • • • • •
**o aluno-estagiário
 deve ser estimulado
 a exercer uma prática
 ativa e reflexiva, sendo
 orientado a buscar a
 essência do objeto em
 que atua: o processo
 saúde/doença. Esse,
 aliás, é fruto histórico e,
 necessariamente, requer
 o conhecimento prévio
 de conceitos**
 • • • • • • • • • •





também não fala por si mesma. O contato do aluno com diversos cenários de aprendizagem (hospital, ambulatorios, postos de saúde, programa saúde da família, entre outros) se torna, portanto, algo fundamental porque há diferentes complexidades que envolvem os problemas de saúde e que dizem respeito às condições socioeconômicas e históricas de uma população e região que, por sua vez, mobilizam diferentes áreas do conhecimento. Aproximar-se dessa realidade é imprescindível à aprendizagem do processo de trabalho em saúde.

Tal concepção corrobora com a Resolução do CNE/CEB nº 1/2004, que define o estágio curricular para Educação Profissional Superior e de Nível Médio como ato educativo, supervisionado e vinculado ao currículo e ao projeto político pedagógico da instituição de ensino, devendo ser realizado ao longo do curso em locais que proporcionem aos alunos, pela participação em situações reais de vida e de trabalho, e de estudo no seu meio, experiências profissionais aliadas a um desenvolvimento sociocultural e científico (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004). Integrar teoria e prática. Entretanto, essa ideia de estágio e de formação profissional não norteou o ensino de enfermagem, pois, como se verifica na história da profissão,¹ a lógica de sua profissionalização pautava-se na concepção médico-curativa, orientada pela fragmentação e tecnificação das atividades de assistência ao doente, que tomavam a doença e o doente apenas como objetos, independentes de mediações sociais.



Metodologia

Trata-se de um estudo qualitativo realizado em um Curso Técnico de Enfermagem no Estado do Paraná. Foram entrevistados, individualmente, doze alunos-estagiários e três professores supervisores de estágios. Cada entrevista teve duração média de 60 minutos.

Para análise das entrevistas, todas as gravações foram transcritas na íntegra. Aos entrevistados, foi assegurado, com base na Resolução nº. 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde, o anonimato e a participação voluntária, sendo utilizada a seguinte proposta para identificação dos participantes: Letra “E”, seguida do número, entre um a doze, para os estagiários (E. 01, E. 02, E. 03...) e Letra “P”, seguida de número, entre um a três, para os professores (P. 01, P. 02, P. 03).

Optou-se pela utilização de entrevistas semiestruturadas pelo fato delas possibilitarem liberdade ao entrevistador para que elaborassem novas questões que o permitam explorar melhor o tema estudado a partir das respostas do entrevistado (GIL, 1996).



Discussão dos resultados

Dissociação entre teoria e prática

Pelos dados apresentados anteriormente, pôde-se perceber que o curso pesquisado tem como finalidade formar técnicos de enfermagem para exercer

a profissão de acordo com os requisitos do mercado de trabalho. Embora o discurso do Plano de Curso demonstre que o curso privilegie a teoria e a prática ao mesmo tempo, 55% dos entrevistados apontam que a dinâmica do campo de estágio nem sempre possibilita que essa unidade ocorra de forma tranquila. As demandas que surgem para a enfermagem no cotidiano são complexas, e não respeitam a mesma lógica do programa de ensino seguido pela escola:

Chegando ao hospital, por exemplo. A gente foi na primeira semana e não tinha visto nem sinais vitais aqui na escola. Como que você vai entrar num hospital de branco e uma hora ou outra vai chegar um para você: - por favor, você pode aferir minha pressão? E você: – eu não sei. – o que você está fazendo aqui? Entende? Eu lembro que o primeiro dia a gente chegou lá, a gente sempre procura chegar bem antes, e a professora perguntou o que nós tínhamos visto de sinais vitais. Nada! Então, vamos lá. Vamos para uma sala antes e vocês vão ver o que é uma pressão normal e o que não é, e têm que gravar. Pelo menos leva ali na cadernetinha, né? O que vocês precisarem leiam, procurem, prestem atenção. Perguntem. No primeiro dia, a gente foi direto ver sinais vitais, sem ter visto aqui. Outra coisa que eu achei muito interessante foi que no primeiro dia de estágio a gente teve que fazer retirada de ponto. [...]. Ela passou sinais vitais para a gente lá no hospital na hora, meia hora, vinte minutos antes de eu vir para a retirada de pontos, né? Ela falou que ninguém sabe tudo e que um dia você teria que aprender, então, vai ser hoje. Beleza (E. 11).

A dissociação entre teoria e prática é explicitada pelas verbalizações, que citam que a execução de algumas técnicas também muda de um professor para outro, pois é comum haver diferença entre a técnica ensinada pelo professor de teoria e a ensinada pelo professor de estágio. Isso, segundo os alunos, acaba, muitas vezes, sendo problemático e conflituoso, uma vez que o professor da teoria, ao avaliar o aluno, exige a execução do procedimento de acordo com a técnica ensinada em sala de aula; porém, no campo de estágio o professor supervisor avalia de acordo com a técnica por ele ensinada. A ausência de padrão na realização das técnicas gera, nos alunos, um sentimento de insegurança e é creditada à formação diferenciada de cada professor. Como possível solução para esse conflito, os estagiários apontam que deveria ocorrer melhor comunicação entre os professores de teoria com os professores de estágio para, assim, se alcançar articulação efetiva entre unidade de ensino e campo de estágio. No entanto, pouco se tem feito para essa efetivação.

O conteúdo das entrevistas com os professores revela que a integração entre professor supervisor e professor de teoria ocorre em momentos específicos, quando um ou outro percebe alguma dificuldade do estagiário em determinada “parte do estágio” (P.02). Na verbalização de P. 03, é possível perceber que o acúmulo de funções pelos professores é visto como obstáculo a uma maior interação entre o campo de estágio e a unidade de ensino.

Cada professor tem um trabalho que segue com a vida docente. Tem professor que trabalha no hospital, tem professor que trabalha na se-



cretaria de saúde, tem professor que trabalha no pedágio, tem professor que trabalha em tudo isso (P. 03).

Fica, também, implícito no conjunto das ideias reveladas pelas entrevistas que a dificuldade de se estabelecer uma ligação entre o que se aprende em sala de aula e o que se faz e aprende no campo de estágio é atribuída a uma falta de abertura dos professores para refletir as diferentes formas de aplicar os conteúdos que fundamentam o trabalho de enfermagem, as quais os alunos estão tendo contato ora via estágio ora ambiente escolar:

Aí que está o problema, porque depende de cada professor. Aqui, nós aprendemos uma técnica, mas chegamos lá com outro professor e ele ensina outra técnica que é mais fácil, digamos assim. Vamos citar uma matéria que seja, Introdução ou Fundamentos: a professora ensina uma técnica e quando nós vamos fazer lá, o outro professor ensina a outra técnica que é mais fácil. Só que aqui no laboratório, em sala de aula, tem que fazer a técnica da professora. Eu tenho que fazer aqui, para contar a nota da aula, a técnica da professora que está ministrando aula. Não a técnica do professor de estágio. Então, te complica um pouco. [...] É complicado para a gente que é aluno. Dá um nó na cabeça. Dá insegurança porque você está mexendo com vida. Você fica pensando, né? Qual técnica você vai usar? Que diferença faz? (E. 05).

Algumas coisas são diferentes. Não bate alguma coisa e outra. Tipo, nas aulas teóricas, a gente aprende de um jeito. Às vezes, falta aos professores de aula teórica e aula prática conversarem para ver o assunto que eles estão dando. A maneira... porque cada um tem a sua maneira, nenhuma é a certa... quer dizer, nenhuma é a errada, mas cada um tem a sua maneira. Mas, às vezes, a gente aprende alguma coisa aqui e lá é de outra maneira, mas cada um tem a sua. Eu acho que os professores poderiam conversar para se entenderem. Só que não tem como a gente tentar dizer assim, porque cada um aprende de um jeito na faculdade que faz, né? (E. 07).

Outra questão apontada pelos entrevistados refere-se à ideia de que a realização do estágio marca a prática da teoria, voltada na sua exclusividade para uma formação técnica instrumental. Para a maioria dos entrevistados, a teoria é o suporte da prática. Esta, por sua vez, é concebida como mera aplicação da teoria. Assumem que é pela teoria que se determina as ações práticas no campo de estágio. Entretanto, consideram preferencialmente que a formação do Técnico de Enfermagem ocorre mais na prática, no contato direto com o paciente e com os profissionais, razão pela qual indicam, conforme os depoimentos de P.02 e P.03, que a carga horária de teoria poderia ser reduzida em favor da ampliação da carga horária de estágio. Isso consiste em reduzir os fundamentos teóricos e privilegiar o pragmatismo e a experiência.

Os entrevistados indicam a redução do estágio a um espaço de exercício de instrumentalização técnica das práticas voltadas ao agir profissional e acentuam a ideia de que teoria e prática são pensadas de modo opostos:

Na teoria, você decora. Na prática, você aprende. Então, você vai lá na prática e aprende. Você vai lá na prática e faz o procedimento que você viu na teoria (E. 03).

A gente faz a parte da teoria para você ter uma noção teórica do que você vai pôr em prática. A gente está tendo assistência em saúde coletiva, a gente aprende na teoria tudo o que você vai realizar no posto de saúde. [...] Às vezes, a teoria pode estar um pouquinho mais atrasada do que a prática, mas o professor de estágio tem uma formação que pode muito bem orientar. O que você não sabe eles te ensinam ali na prática. Não necessariamente teoria e prática caminham juntas, mas os professores ali são muito bem treinados e ensinam muito bem (E. 10).

Eu acho que deveria ser toda a teoria para depois o estágio. Nem que fosse uma carga mais reduzida de teoria, para depois ficar só com o estágio (P. 02).

Eu acho que muitas vezes o estágio é pouca hora. A gente trabalha 100 horas com o aluno e eu acho pouco. Eu acho que deveria aumentar a carga horária do estágio. Eu acho que em torno de 200 horas, porque o aluno teria uma noção muito maior da prática (P. 03).

Ainda, segundo o sujeito P. 02:

É mais complicado para quem está supervisionando o estágio, porque você tem que explicar. Além de você supervisionar, você tem que explicar toda a teoria no momento do estágio, onde ele já deveria entrar com a teoria na cabeça para aplicar somente. Não, mas você tem que explicar toda a teoria. Para o professor que supervisiona o estágio, é complicado. Eu acho que o professor que dá estágio para a introdução ele se vê louco porque é um grupo de cinco, seis alunos. Imagine você estar correndo com o outro sem saber. Você tem que estar em cima, porque está a vida em jogo do paciente ali, né? É complicado (P. 02).

Nesse depoimento, a percepção da entrevistada é de que o professor de estágio deveria ocupar-se apenas da supervisão da prática, sem se envolver detidamente em momentos de explicações teóricas, já que a teoria deveria vir da sala de aula para ser aplicada no campo de estágio. A essa questão soma-se o fato de o professor de estágio ficar em permanente estado de tensão diante da responsabilidade que assume perante as ações dos alunos junto aos pacientes, momentos em que o professor “fica com o coração na mão” (P. 02) pela falta de conhecimento e insegurança do aluno na realização da técnica.

O aluno é o responsável por seus méritos e fracassos

Outro fato que chama a atenção nas entrevistas é o crédito dado ao aluno pela dificuldade de relacionar teoria e prática por seu precário histórico escolar, pela sua idade e pelas condições em que ocorreu sua escolarização.

Sem considerar as restrições socioeconômicas impostas para o acesso a um conhecimento mais elaborado, o aluno é considerado o único responsável pelo seu estudo insuficiente.

As verbalizações ignoram a realidade que se assenta sobre a reflexão da formação escolar do trabalhador na sociedade capitalista, impondo a dissociação entre ação e concepção, que se fundamenta na divisão social do trabalho entre manual e intelectual, na qual cada homem passou a realizar um trabalho que se configura dividido, determinado, exaustivo e alienado.

Também é desconsiderado que esse fato reverbera nas relações sociais que atuam na produção e reprodução de homens necessários ao capital, estabelecendo um grau de hierarquia entre os trabalhadores, ao mesmo tempo que diferencia a forma de educá-los e de repassar os conhecimentos construídos historicamente.

Nesse sentido, o modo como ocorreu e/ou ocorre a escolarização dos alunos não é resultado de uma abstração que impõe a desigualdade entre os homens a partir da naturalização das capacidades individuais, mas da concretude de suas vidas contextualizadas histórica e socialmente:

A questão é que os alunos chegam com o aprendizado um pouquinho... Como vou dizer? Fraco. Há muitos alunos que vêm do CEEB-JA [Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos]. Então, eles têm um conhecimento teórico um pouco fraco em relação àquilo que nós exigimos na teoria. A gente tem que voltar muitas vezes para o laboratório, para a sala de aula, para eles conseguirem interagir teoria com prática. Então, a gente volta e até comenta com os professores, principalmente o primeiro semestre, de repente avançar um pouquinho mais na questão teórica em alguns conteúdos, para que nós possamos cobrar na prática. Nessa questão, é um pouquinho de dificuldade, porque, veja bem, tem alguns conteúdos que lá no hospital a gente já vai ter que cobrar ou fazer com que eles façam, né? E eles ainda não tiveram porque eles têm o semestre todo para ter a teoria. Só que quando eles chegam lá para o hospital, essa teoria já está acontecendo na prática. Nessa questão, a gente sempre comenta. Tem professores que acham que primeiro a teoria, depois a prática. Eu não acho. Eu já acho que é bem assim concomitante, é uma questão assim que ajuda o aluno. Porque você já vê a dificuldade e de repente já tem até passado a teoria aqui, mas é um aluno que... Tem alunos de 30, 40 anos, até 50 anos, que estão aqui querendo fazer um curso técnico. Eles têm essa dificuldade, a gente volta para a sala, retoma o conteúdo, quando eu estou na teoria é mais fácil, né? Daí a gente consegue trabalhar muito bem essa questão. Nada contra o outro curso também, que tem primeiro toda a carga horária da teoria e depois vem a prática. Nada contra, mas eu acho assim que na minha observação, pelo que eu percebo nessa questão, na minha concepção como professora e supervisora, eu acho assim muito bom a questão deles poderem, apesar das muitas dificuldades, porque aí entram vários itens: a idade, o tipo de ensino fundamental e médio que eles tiveram, da questão matemática, português, é muito, né? (P. 01).

As contribuições do estágio para a formação profissional: entre o real e o ideal

Ao serem questionados como a realização do estágio contribui para as aulas, os entrevistados apontaram que a prática realizada no estágio possibilita uma compreensão da teoria, pois no estágio a teoria se concretiza e as dúvidas que surgem na aplicação das técnicas oportunizam uma participação mais ativa dos alunos nas aulas teóricas. Os entrevistados relataram que a realização do estágio oportuniza o contato direto com equipamentos e patologias conhecidas por eles apenas através de figuras, revelando que a aproximação com o campo de trabalho marca a possibilidade de os alunos refletirem sobre as diferenças entre a realidade da escola e o campo de estágio.

Se, de um lado, encontra-se nos depoimentos dos sujeitos uma avaliação positiva na realização dos estágios, de outro, eles também a avaliam como uma experiência limitadora. Demonstram que a função ideal da realização do estágio na formação profissional do técnico de enfermagem tende a uma ideia enriquecedora. Porém, ao avaliar o estágio real, ou seja, os estágios que eles têm feito, a análise se torna mais problemática, como se viu, pelo fato de não se sentirem totalmente inseridos, considerando-se, muitas vezes, como intrusos na equipe de trabalho, além de não poderem participar do planejamento do próprio estágio, restando-lhes apenas mostrar serviço, a fim de não perder o espaço de aprendizagem, “porque precisam estar ali no próximo período” (E. 05). Conforme E. 06, os estagiários são orientados a aguentar a situação porque estão num espaço que é cedido à escola para a complementação da formação profissional de seus alunos.

O cerne do entendimento é de que a prática de estágio desenvolve as habilidades instrumentais que são necessárias ao desempenho da profissão, mas essa prática não fala por si mesma, o que exige uma relação teórica com o conhecimento da prática acumulada (PIMENTA, 2006):

Você não vai ter tempo de tirar suas dúvidas teóricas com o teu professor de estágio, você tem que tirar com o professor da teoria (E. 02).

Geralmente, se o professor de estágio te ensina alguma coisa, você vem para a aula teórica, você já tem uma noção e você consegue assimilar mais a parte teórica. Você consegue aprender melhor a parte da teoria. Porque você já teve uma noção prática. Você vem para a aula e já sabe mais ou menos como que... você consegue aprender melhor, na verdade. Às vezes, se você fizer antes é melhor até para uma prova. Você já tem uma noção um pouquinho melhor. Na realidade, as nossas provas são mais assim o que você entendeu. Você deve colocar com as suas palavras, mas tudo dentro de uma técnica. Eu acho, assim, que se aprender na prática a teoria facilita bastante também. Tem um conhecimento melhor da teoria daí. E vice-versa, porque assim como você pode aprender alguma coisa na teoria e vai para prática também sabendo. Aqui a gente tem muitas aulas de laboratório, de aula no laboratório, aulas em sala de aula, teatros. A gente desenvolve muitas coisas aqui (E. 10).



É interessante observar que as dúvidas levantadas pelos alunos advindas do campo de estágio, quando não consideradas e conduzidas pelos professores de teoria, acabam gerando conflitos entre alunos e professores. Da parte dos discentes, as necessidades intelectuais e técnicas destoam dos conteúdos preparados pelos professores para as aulas, o que gera, segundo os alunos, reclamações frequentes dos docentes devido às interrupções em suas aulas feitas pelos alunos para sanar dúvidas inerentes ao campo de estágio. Infere-se, pelos discursos dos alunos, que eles estão expostos a uma formação que visa capacitá-los para agir e pensar a raiz do problema de forma radical.

Os conteúdos das entrevistas indicam que o curso não toma a prática como referência para a teoria, o que reforça ainda mais a ideia de que, para alguns entrevistados, teoria e prática deveriam ter momentos distintos na formação do técnico de enfermagem. Tal posicionamento, por sua vez, revela um desacordo na relação entre professores e alunos sustentada a partir do conhecimento e da ideia de que os professores mandam e os alunos obedecem.

Nesse sentido, em uma verdadeira relação de “poder-saber”, o professor enfatiza o que os alunos devem aprender e o momento desse aprendizado, bem como aquilo que devem apresentar em termos de comportamentos, buscando configurá-los em um papel passivo como meros observadores das aulas e executores das técnicas, revelando, nesse caso, que a relação entre professores e alunos, mais especificamente, entre enfermeiros e futuros técnicos de enfermagem, faz parte de um ideal cultural, historicamente construído e desenvolvido pela coletividade social, que subordina o saber da enfermagem de nível médio ao saber da enfermagem de nível superior. Protagoniza-se, assim, o fazer direcionado para os técnicos e o pensar aos enfermeiros, que dominam o conhecimento acumulado que orienta a prática.

Sendo assim, reafirma-se a dicotomia entre teoria e prática e a visão de que o estágio é considerado a parte prática do curso, momento em que os alunos empregarão os conhecimentos teóricos aprendidos. Pode-se inferir – pelos depoimentos que se seguem – que o fator capaz de aproximar a distância entre teoria e prática, de acordo com os entrevistados, é a própria teoria, que se torna elemento essencial no controle e planejamento das ações; entretanto, defendem mais a prática. Uma observação mais atenta promove a reflexão de que essa teoria é uma justificativa que tem como ponto de partida e de chegada a prática, o que reafirma o caráter pragmático já evidenciado momentos antes, quando foi possível verificar o interesse, demonstrado por alguns entrevistados, de que o curso deveria aumentar a carga horária prática dos estágios e diminuir a carga teórica.

Você pergunta e o que você leva de resposta: – calma! Vocês vão ver isto ainda. Entende? E a gente não tá conseguindo se acertar com os professores por causa disto. Questão de anatomia, por exemplo, a gente chega à sala e faz pergunta, e o professor fica indignado: – calma, não coloquem a carroça na frente dos burros. Fica indignado porque na verdade a gente sempre está cortando a aula dele com dúvidas que ocorrem no estágio. O do Pronto

Atendimento agora, a gente chega ali e você tem histórias para contar e não dá para falar nada, não dá para perguntar, pelo fato que vai estar sempre atrapalhando. Você vem para uma aula ali que você vai até ficar quase dormindo. Você pensa assim: - poxa, isso eu já vi. Já vi tanto, já vi. E tenho que ficar escutando. Então eu acho que o correto é que deveria ser separado. A pessoa aprenderia melhor talvez, ou aprenderia o jeito correto. Porque na hora de uma emergência, de tanta correria, você pode improvisar e quando for ver na teoria, você vai ter um mecanismo diferente (E. 11).

Eu mudaria... ter a teoria e depois ir para o estágio. Eu trabalhei numa instituição que trabalha dessa forma e eu acho muito mais proveitoso, por mais que você não tenha dado a disciplina teórica. Você tem a ementa do professor, sabe o que ele deu e sabe o que cobrar depois no estágio. Se ele não teve, não tem como você cobrar, entende? Claro, a gente está lá para ensinar, mas eu acho que a fundamentação teórica é primordial. Pense uma aula de anatomia, você vai para estágio sem ter anatomia, né? Não tem lógica. Vai fazer uma intramuscular, mas não sabe onde fica o deotóide, onde... né? Eu acho que é muito complicado para quem está lá na ponta, com os alunos nos estágios. Você vai: - olha, pega a veia basílica. - Tá, mas cadê? Eu não tive anatomia ainda. E daí? Eu acho que eles não absorvem o conhecimento na prática, eu acho que é importante ter toda a teoria e depois o professor poder cobrar lá no estágio. Até quando você cobra eles reveem o conteúdo, parece que isso fixa mais. Na hora da prática, ele precisou e vai lá, pesquisa, e nunca mais esquece. Acho que tem que rever isso daí (P. 02).

Nesse sentido, em que pese o fato de o contexto analisado ser marcado por complexas divisões de trabalho, que privilegia a separação entre trabalho intelectual e manual, em muito valorizada pela dissociação teoria e prática, a análise das entrevistas revelou que, para os alunos, o conhecimento teórico/prático dos professores com relação aos conteúdos que ministram é de fundamental importância para a formação profissional.

Dificuldades e desafios do enfermeiro professor para estabelecer a unidade entre teoria e prática no campo de estágio

Dialeticamente, sabe-se que não é possível conceber a teoria separada da prática ou a prática desvinculada de uma teoria. Entretanto, isso não significa que, ao dominar os conteúdos, o enfermeiro, na posição de professor, obtenha domínio didático para lidar com a dinâmica das salas de aula, com



as dúvidas e as limitações dos alunos. Afinal, a falta de habilidades pedagógicas de alguns enfermeiros professores não deixa de ser percebida pelos alunos como uma complicação ao processo de aprendizagem, algo que dificulta o repasse e a apropriação do conhecimento e que tem consequências, inclusive, na relação pessoal entre alunos e professores. Na visão dos alunos, isso é algo que deveria ser diferente:

Sabe, a gente está com dificuldades. Tem professores aqui que podem ter currículos excelentes, mas na hora de ministrar aula, tá complicado. Eu sou muito falante, eu pergunto demais, eu quero saber demais e daí me deixam sem resposta. Tá certo, ninguém sabe tudo, mas deviam dar uma resposta mais convincente. Não na próxima aula eu trago. Ah! Não faça pergunta difícil. Então, né? Pode ser num tom de brincadeira, mas podiam dar uma, uma... na próxima aula eu te trago, ou vamos estudar. Pode ser o próximo tema da aula. Eu acho que está deixando a desejar. Não estou falando mal, sabe? Eu acho assim que tem professor deixando a desejar. Se você conversar com o pessoal do meu curso, você vai ver isso. O pessoal da minha sala vai ter a mesma base. Tem muitos professores que estão deixando a desejar. Podem ter um currículo excelente, mas na hora de ministrar as aulas têm dificuldades (E. 05).

Ocorreu durante o estágio. Foi no segundo semestre. Ela foi fazer um procedimento, a professora não viu. Talvez ela não tenha feito certo, mas nós estamos aprendendo. Nós não sabemos, nós estamos aprendendo. A professora fez horrores. Chamou a atenção, dizendo que não iria conseguir, que se fosse outro semestre iria acabar ficando. A professora maltratou a menina. Acho que é isso que me deixa insegura. A gente fica arredio, com medo. Então, é melhor pegar e cumprir o dever que a gente tem. O aluno está aprendendo ali, né? Não tem como entrar sabendo. Aprende na teoria, mas na prática é diferente (E. 08).

Alguns estudos, que apontam para a reflexão da compreensão e caracterização do trabalho de enfermeiros docentes de cursos técnicos em enfermagem (FERREIRA JUNIOR, 2008; VALENTE; VIANA, 2006; ZOCCHÉ, 2007; BASSINELLO; SILVA, 2005), sugerem que as dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas executadas pelos docentes ocorrem porque os cursos de graduação em enfermagem direcionam seus currículos essencialmente para um viés técnico, sem uma educação suficiente que assegure formação pedagógica e didática para que os enfermeiros atuem em sala de aula.

Apenas um entrevistado relatou que as vivências de estágios poderiam ser mais bem aproveitadas se os alunos fossem levados a desenvolver habilidades de pesquisador, elaborando um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o que possibilitaria, na opinião desse entrevistado, compreensão e problematização das situações por eles vivenciadas. Assim, atividades práticas desenvolvidas no campo de estágio seriam utilizadas para estimular a reflexão teórica e a análise crítica da realidade, de tal forma que os estagiários ultrapassassem a profissionalização estreita e pudessem, por meio de sua inserção no mundo do trabalho da enfermagem, assumir uma

postura que atendesse às demandas específicas da realidade institucional e social em que atuam e que devem ser constantemente repensadas com o respaldo científico.

A única coisa que eu mudaria na grade, se eu pudesse, é trazer de volta uma matéria que era chamada de Administração, onde a pessoa apresentaria o TCC, faria um estudo sobre alguma coisa para apresentar no final do curso. Eu acho uma disciplina muito importante para o crescimento da educação do profissional, porque ele tem que estudar, ele tem que correr atrás de bibliografia, ele tem que buscar informação. Isso eu sempre gostei, da pessoa buscar suas informações, suas bibliografias, fazendo um estudo científico. Durante o curso, ele busca fazer trabalhos, mas não é tão científico. Essa disciplina teórica faz falta no curso. Isso faz uma diferença grande até na instituição onde está ocorrendo o estágio. Isso é uma coisa muito importante porque leva para a instituição coisas muito importantes. Porque, às vezes, a gente não tem tempo de fazer tudo isso. Isso que eu acho a maior deficiência do curso técnico de enfermagem (P. 03).

Segundo esse mesmo entrevistado, a realização de estágios deve contemplar possibilidades para que o aluno possa “olhar o paciente como um todo e não só pela metade. Tem que entender o paciente, tanto no fisiológico, espiritual, psicológico e no social.” (P.03). Dessa forma, na opinião do entrevistado P. 03, o aluno se tornaria “um agente de transformação, agente de pensamento”.

Entretanto, pontua-se, inspirado nos princípios que norteiam a escrita deste trabalho, que para um processo educacional, em suas diferentes modalidades, propiciar uma ação de transformação no aluno, deve-se acentuar principalmente o contato com o patrimônio científico, artístico e filosófico em torno da natureza e do homem em sociedade como possibilidade de fazer a mediação entre indivíduo e gênero.

Tem-se, também, a partir da manifestação do entrevistado P. 03, que o estágio seria uma atividade teórico-prática de transformação, pois possibilitaria ao aluno aproximação com a realidade complexa do campo de estágio e o incentivaria à pesquisa, com o fim de transformar a realidade apreendida e, ao mesmo tempo, transformar-se. Entretanto, para que a atividade teórica, na realização dos estágios, opere transformações na realidade, ela precisa:

[...] sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com os seus atos reais, efetivos, essa transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas (VÁZQUEZ, 2007, p.235-236).

O estágio deve possibilitar ampliação do exercício profissional como prática social, o que implica concebê-lo através da práxis – entendida como “atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade”

(MARX apud PIMENTA, 2006, p. 86), que ultrapassa a definição de prática, pois se apresenta como atividade material refletida, transformadora e adequada a fins.

A realização do estágio, a partir do conceito de práxis, operaria uma transformação da natureza do trabalho e, conseqüentemente, da sociedade, pois nessa concepção os fenômenos naturais e sociais não são vistos apenas como abstrações do pensamento, mas entendidos a partir de um tempo e espaço determinado e em constante processo de transformação. Assim, “não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis).” (PIMENTA, 2006, p. 86).

Considerações finais

Toda atividade prática envolve ingredientes teóricos que mantêm uma autonomia relativa às necessidades práticas, uma vez que “a teoria, por si mesma – como produção de fins ou de conhecimentos – não transforma nada real; ou seja, não é práxis” (VÁZQUEZ, 2007, p. 261), mesmo que mudem as ideias a respeito do mundo. A teoria possibilita o conhecimento da realidade e estabelecimento de finalidades para transformá-la, mas, para que isso ocorra, é preciso atuação prática (PIMENTA, 2006).

Sendo assim, o trabalho de enfermagem, intimamente ligado à prática do cuidar, envolve uma relação com a teoria acumulada e necessária à intervenção no processo saúde/doença. Nesse sentido, buscou-se demonstrar neste artigo que teoria e prática não são partes distintas ou separadas. Elas formam uma unidade que se insere em questões sociais e históricas mais amplas, que, dentro de um sistema que se organiza em classes sociais desiguais (de proprietários e não proprietários), tende a dissociar-se.

Esse fato interfere na maneira como foram e estão sendo repassados os conhecimentos da enfermagem para os trabalhadores de nível médio. A formação profissional desses trabalhadores é marcada pelo enfoque tecnicista e fragmentário das ações referentes ao cuidado, tendendo, por isso não somente à alienação do profissional, mas, também, ao comprometimento da qualidade da própria formação técnica necessária para a solução dos problemas que aparecem na ação profissional. Coloca-se, então, como necessária, uma educação que privilegie o desenvolvimento do homem e suas ações como um processo histórico e dialético, por meio do qual os limites e as possibilidades dos diferentes trabalhadores das variadas instituições de saúde sejam vistos como construídos no processo de luta pela conservação ou transformação das estruturas sociais.

Ressalta-se que a possibilidade de superação de um ensino tecnicista incita um processo de escolarização e de apropriação dos conceitos científicos que propiciem a emancipação dos alunos e que o estágio, por se configurar um momento em que o aluno pode conhecer melhor sua área de atuação, pode também permitir a unidade teoria e prática, se despertadas nos sujeitos que participam dessa vivência, a reflexão crítica, a compreensão ideológica, cultural e política que institucionalizou e legitimou o trabalho da enfermagem.

Por fim, esclarece-se, neste contexto, que por educação emancipatória entende-se a educação que fornece os conhecimentos necessários para o rompimento com a lógica do capitalismo, que atravessa e legitima a posição alienante dos sujeitos nas relações sociais, oferecendo-lhes a possibilidade de reclamar para si a reelaboração de sua história. ■

Notas

Ver obras de Oguisso (2007); Moreira; Oguisso (2005); e Rizzotto (1999).

Referências

BASSINELLO, G. A. H.; SILVA, E. M. Perfil dos professores de ensino médio profissionalizante em enfermagem. **Revista de Enfermagem da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p.76-82, jan./abr. 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e realização de Estágios de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 fev. 2004. Seção 1, p. 21. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em seres humanos. Brasília, DF, 1996.



FERREIRA JUNIOR, M. A. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 61, n. 6, p. 866-871, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000600012&lng=nrm=iso>. Acesso em: 21 jan.2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ et al. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

MOREIRA, Almerinda; OGUISSO, Taka. **Profissionalização da enfermagem brasileira**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

OGUISSO, T. (Org.). **Trajetória histórica e legal da enfermagem**. 2. ed. Barueri: Manole, 2007.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

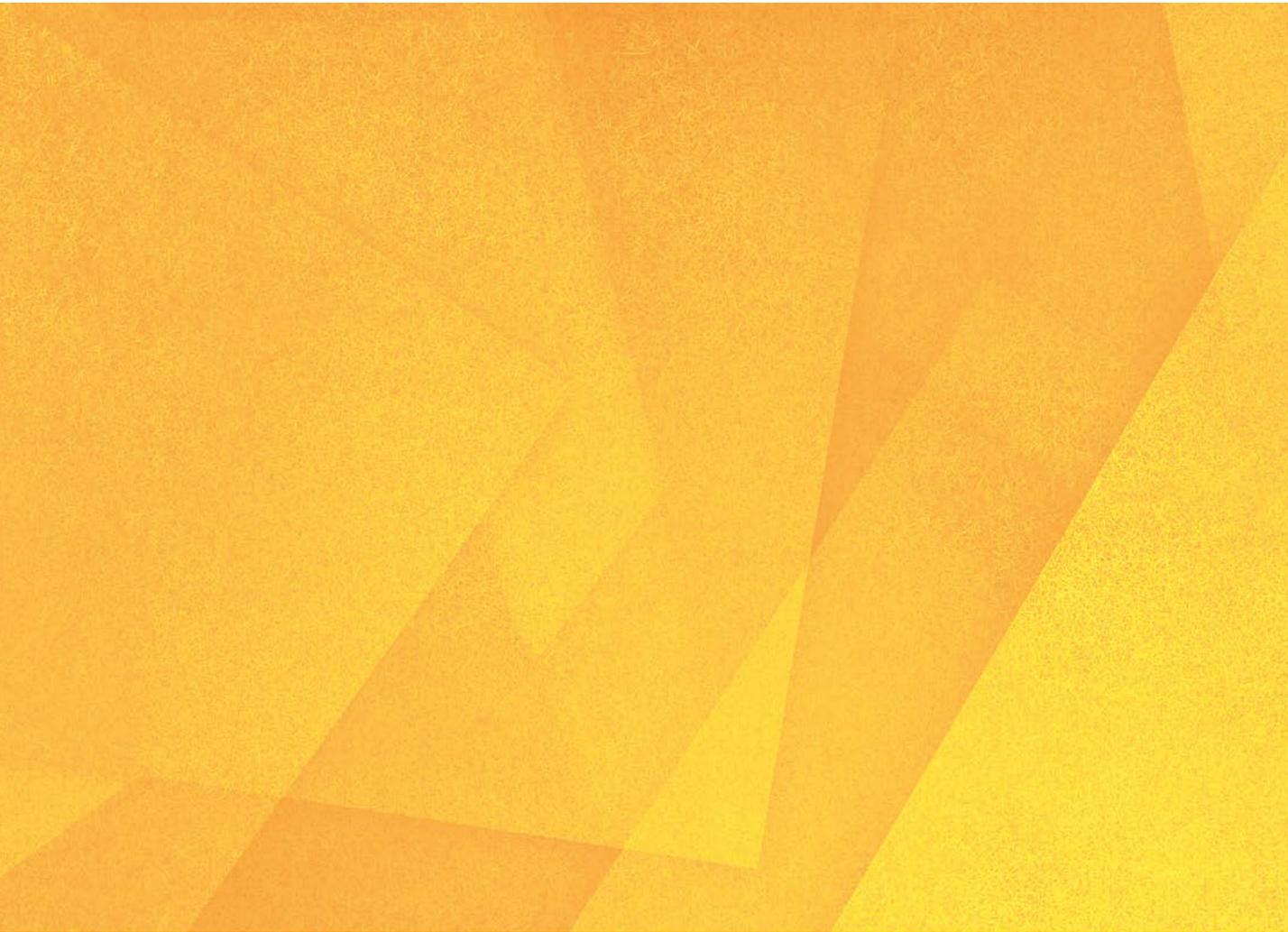
RIZZOTTO, M. L. F. **História da enfermagem e sua relação com a saúde pública**. Goiânia: AB Ed., 1999.

VALENTE, G. S. C.; VIANA, L. O. A formação do enfermeiro para o ensino de nível médio em enfermagem: uma questão de competências. **Enfermería Global: revista electrónica semestral de enfermería**, v. 5, n. 9, nov. 2006. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1899444>>. Acesso em: 21 jan. 2012.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ZOCCHÉ, D. A. de A. Educação profissional em saúde: reflexões sobre a avaliação. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, p. 281-295, 2007.





ACOLHER E CUIDAR DE GENTE EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA: A INTERDISCIPLINARIDADE POSSÍVEL

Lucila Mara Sbrana Sciotti*
Fernando César de Souza**

Resumo

O artigo percorre práticas do Senac em São Paulo na acolhida a alunos com deficiência na chegada, durante o aprendizado e em sua certificação. Apresentamos os atos construídos pelos gestores alinhados às estratégias da escola na tratativa de acolher a todos em aprendizagens significativas. A organização deste artigo tornará possível a redescoberta de outros caminhos pedagógicos contraditórios a modelos convencionais de educação, e que busca na interdisciplinaridade perspectiva metodológica no cuidado humano. Além de possibilitar que os acessos estruturais e tecnológicos estejam disponíveis, é preciso criar ações que potencializem a arte de cuidar de gente.

Palavras-chave: Aprendizagens. Deficiência. Escola. Interdisciplinaridade. Gestores e alunos.

Abstract

Welcome and take care of people in a Brazilian professional education institution: the possible interdisciplinarity. The paper passes through Senac practices, in São Paulo, welcoming students with disabilities on arrival, during learning and in their certification. The actions built by the directors aligned with the school strategies aiming to welcome everyone in significant learning are presented. This article organization will make it possible to rediscover other pedagogical routes from the contradictory to conventional education models, searching in the interdisciplinarity the methodological perspective in human care. In addition

* Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisadora nas áreas de Formação de Professores e Gestores Educacionais e no Uso das Tecnologias. Atualmente, ocupa a Superintendência de Operações no Senac em São Paulo.
E-mail: lucila@sp.senac.br

** Doutor em Educação: Currículo na linha de pesquisa em Interdisciplinaridade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Técnico de Desenvolvimento Profissional do Senac em São Paulo. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares/PUC/SP. Membro da Associação dos Professores e Pesquisadores de Ciências da Educação, Paris, França.
E-mail: Fernando.csouza@sp.senac.br

to enabling that the structural and technological accesses are available, it is necessary to create actions that strengthen the art of taking care of people.

Keywords: Learning. Disability. School. Interdisciplinarity. School managers and students.

Resumen

Acoger y cuidar de las personas en una institución de educación profesional brasileña: la interdisciplinariedad posible. El artículo hace un recorrido de las prácticas de Senac, en São Paulo, en la acogida de alumnos con discapacidades a la llegada, durante el aprendizaje y en su certificación. Presentamos los actos constituidos por los directivos alineándolos a las estrategias de la escuela con la intención de acoger todos en aprendizajes significativos. La organización de este artículo hará posible el redescubrimiento de otros caminos pedagógicos contradictorios a modelos convencionales de educación, y que buscan en la interdisciplinariedad la perspectiva metodológica en el cuidado humano. Además de posibilitar que los accesos estructurales y tecnológicos estén disponibles, se necesita crear acciones que potencialicen el arte de cuidar de gente.

Palabras clave: Aprendizajes. Discapacidad. Escuela. Interdisciplinariedad. Gestores y alumnos

Introdução

Generosidade e esperança: eis o lema que se deseja na Escola!

Transitar pelos campos da prática e do discurso humanos ou pelas políticas públicas de inclusão social e educacional é possibilitar revitalização histórica que reorganize processos e estruturas, bem como mobilize pessoas. Este artigo percorrerá a práxis da inclusão de pessoas com deficiência no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial em São Paulo (Senac), uma instituição brasileira de educação profissional.

A inclusão social de pessoas com deficiências é tema que passou a ganhar mais força no Brasil a partir do fim do século passado. O ano de 1981 foi escolhido pelas Organizações das Nações Unidas como Ano Internacional das Pessoas com Deficiência culminando em novas diretrizes e recomendações que subsidiaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em 1990, ocorrido na Tailândia, com objetivos claros de construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Tantas outras Declarações Nacionais ou Internacionais propuseram nova conduta da sociedade na temática da inclusão, por exemplo, a elaboração da Carta para o Terceiro Milênio, em 1999¹ que possibilitou uma quebra paradigmática no acolhimento das pessoas e das suas potencialidades.

Em dezembro de 1999, foi promulgada pelo governo brasileiro a Lei nº 3.298, ainda vigente, que estabeleceu percentuais mínimos obrigatórios de contratação pelas empresas de pessoas com deficiência. A legislação brasileira traz ainda em seu Decreto Federal nº 5.296, de 2004, em seu Artigo 3º, o conceito de acessibilidade como:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Do ponto de vista educacional, o Brasil dispõe de resoluções e dispositivos sociais a partir da Constituição Federal de 1988² e, depois, nas orientações do Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CEB nº 2 que apresenta:

[...] consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho (Conselho Nacional de Educação, 2001).

Na Lei 10.172/01,³ são objetivadas as 27 metas para a educação das pessoas com “necessidades educacionais especiais em todos os municípios do país na inclusão e permanência no mundo do trabalho e no direito irrestrito a sua profissionalização, garantindo a “efetiva integração na vida em sociedade” (BRASIL, 2001, art. 59, alínea IV). Ações diretas também são apresentadas na meta 4 do Plano Nacional de Educação (2011-2020), em que é preciso:

Universalizar, para a população de 04 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados [...] (BRASIL, 2013, p. 17).

Nesse conjunto, ratifica-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, das Organizações das Nações Unidas, em 2006, e também, possibilita-se a ampliação das discussões para a redação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

É importante observar, entretanto, que esse processo se realiza em meio a diversas contradições e obstáculos, sejam de ordem social, institucional ou individual, e que provocam diversos grupos envolvidos para uma necessária revisão de (pré) conceitos, atitudes e práticas até então distantes das realidades das escolas e corporações. Quando as pessoas se distanciam do que é diferente, não há possibilidade de rever as próprias limitações e as potencialidades entre os indivíduos. É no encontro com o outro que se inicia uma releitura daquilo que sou!

Uma proposta de escola inclusiva e acessível

A escola inclusiva – seja essa inclusão de qual ordem for (circunstância física, financeira, étnica, curricular etc.), está inserida no ideário de construção de um espaço educacional democrático, ético e interdisciplinar.⁴

A consciência de pertença no mundo é o alicerce para a conquista da liberdade individual e coletiva e para o desejado avanço nas relações humanas. E a escola, como espaço de intervenção no mundo, é o local da reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (FREIRE, 2000), que reconhece a necessidade da presença consciente, como nos ensina o educador brasileiro Paulo Freire:

[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. [...] Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe (FREIRE, 2000, p. 20).

É no espaço educacional que se formam crianças, jovens e adultos, visando à sua inserção atual e futura nas estruturas sociais. Ele é campo de construção do presente e do futuro. Morin (2000) propõe sete saberes necessários à educação do futuro, dentre eles destacaremos o terceiro saber: “Ensinar a condição humana [...]” como “[...] uma das vocações essenciais da educação do futuro” no “estudo da complexidade”.

Essa aprendizagem proposta por Morin está em consonância com as críticas sobre o excesso de disciplinarizações dos currículos escolares, sinalizando a necessidade de revisão de efeitos nocivos de “desaprendizagem” comumente praticados, como a desarticulação de conteúdos e sua falta de vínculos com a vida real, palpável, de um aluno. Centrar a educação na condição humana nos possibilitará a compreensão de nossa complexidade e a conscientização acerca dos destinos humanos: individual, social, histórico etc. Em sintonia ao ideário de Edgar Morin, encontra-se em Paulo Freire uma indicação imediata pela busca de ambientes educacionais emancipadores e, portanto, mais inclusivos, valorizando-se o aprender com os outros e com o mundo.

Na ação cotidiana, as propostas acima encontram eco no conceito de interdisciplinaridade de Ivani Fazenda (1998), estudiosa da formação de professores e da interdisciplinaridade desde 1980. Para a autora, interdisciplinaridade é uma atitude de abertura ao diálogo e ao encontro com o outro, em um movimento de pensar e agir educacionalmente que extrapola a palavra. Direciona-nos ao caminho possível na busca pela compreensão da complexidade e da condição humana. Considerar a interdisciplinaridade como base para a realização da educação inclusiva é ter o cuidado e o acolhimento como pilares da construção diária das relações humanas. É ainda assumir nova atitude frente ao conhecimento, abrindo-se ao entendimento de aspectos ocultos do ato de aprender.

Na dimensão interdisciplinar, o ambiente educacional voltado à inclusão se configura como um espaço sensível à leitura do que ainda não está visível e à percepção do que ainda não se consegue. A busca é do equilíbrio na navegação entre dois polos: a imobilidade total e o caos (FAZENDA, 1998).

No contexto específico deste artigo, que focaliza a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito da Educação Profissional, é fundamental que aos conceitos acima apresentados some-se o conceito de cuidado. Como aponta Leonardo Boff (2012):

Cuidado significa então desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato. Como dizíamos, estamos diante de uma atitude fundamental, de um modo de ser mediante o qual a pessoa sai de si e centra-se no outro com desvelo e solicitude (BOFF, 2012, p.103).

Segundo o autor, o cuidado é parte da essência humana, é mais que uma virtude, é uma forma de estar presente, de relacionar-se e de manter a vida, pois “Tudo o que vive precisa ser alimentado” (BOFF, 2012, p. 227). Para Boff, “não temos cuidado. Somos cuidado.” (BOFF, 2012, p. 100). Essa ideia nos mostra a dimensão ontológica do cuidado e de como se encontra na constituição do ser humano, pois sem cuidado o ser humano não consegue sobreviver.

Assim delineamos o campo conceitual proposto para a reflexão sobre o papel das instituições educacionais na inclusão e no cuidado de gente, sobretudo daqueles com algum tipo de deficiência.

Uma leitura a partir das contradições

Amparados pelos alicerces da missão Senac que proporciona “o desenvolvimento de pessoas, por meio de ações educacionais que estimulem o exercício da cidadania, a atuação profissional e empreendedora, de forma a contribuir para o bem-estar da sociedade”, e da visão até 2015, em que o Senac “fortalecerá seu reconhecimento como instituição de excelência na prestação de serviços educacionais inovadores, voltados à inclusão social e à formação diversificada de profissionais-cidadãos”, é que partimos para o registro das práticas de inclusão de pessoas na Instituição, no Estado de São Paulo.

Em 2012, a Rede Senac em São Paulo, com 8 mil funcionários, dentre eles 359 com deficiências (física, intelectual, auditiva, visual e múltipla), atendeu 510 mil alunos em todas as modalidades de ensino (técnicos, livres, superior), incluindo 1.407 alunos com deficiências no primeiro semestre de 2012.

Nacionalmente, o Programa Senac de Acessibilidade traz em sua base o atendimento e os estudos irrestritos às pessoas com deficiência, bem como revisão na infraestrutura e nos equipamentos para o acolhimento de alunos e funcionários, e alicerçado nos diálogos constantes entre as pessoas. Há uma constância nos debates nas mais variadas instâncias da Instituição que resultam em um significativo desempenho e agilidade na aplicação das recomendações externas, bem como na atitude das equipes das Unidades, já que:

[...] a educação inclusiva compreende as diferenças como resultantes da multiplicidade, não da diversidade. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva (ROPOLI et al., 2010, p. 8).

As contradições como base para a reflexão e a prática

E assim aproximamos os discursos das práticas de acolhida e cuidado humanos durante algumas entrevistas com gestores de Unidades, pois

“muitas inseguranças deram abertura para a melhoria no atendimento e no acolhimento”,⁵ como dito por um gestor da Instituição. São elas:

Superar os obstáculos físicos: os ajustes na arquitetura e na ambientação são realinhados em cada demanda e para cada aluno em sua deficiência. Mesmo que as recomendações obrigatórias por lei não deem conta de todas as necessidades e indicações, as equipes das Unidades são mobilizadas para a resolução da dúvida e da adaptação àquela deficiência. Reavaliar os impactos da morosidade em alguns processos se contrapõe à necessidade imediata de amparar pessoas que precisam de suporte para seu desenvolvimento. Pois é necessário preparar os espaços físicos a toda pessoa com deficiência, seja de qualquer natureza.

A construção de um modo de ser e de agir, legitimado na colaboração e na compreensão da generosidade humana, é o primeiro passo para a acessibilidade que ultrapassa a dimensão arquitetônica ou a mera obrigação ao cumprimento de uma legislação. Em uma primeira narrativa, uma gestora afirma “que a adaptação de mobiliário, infraestrutura ou materiais didáticos é uma constante na Escola, um tema discutido por toda a equipe”.

Superar as ideias preconcebidas: A superação do “não saber” envolve a realidade de aprender com o outro sobre aquilo que eu não sei, ou seja, a partir da minha história de vida e das atitudes preconcebidas é que percebo o outro e o mundo. As ações para a compreensão do movimento eu – outro é o pilar que mantém as relações humanas mais sustentáveis. É preciso falar dos medos e das imagens diante das situações inusitadas ou inesperadas.

Uma narrativa apresentada durante as conversas estabelecidas com os gestores das Unidades indica que “as tensões e as contradições surgiram mais pela falta de conhecimento dos caminhos necessários a serem percorridos, pois se tratava de algo novo, e o desconhecido se torna o maior inimigo”, o que traduz como as pessoas reagem diante de situação não esperada.

Superar o cumprimento restrito da legislação: A obrigação de cumprir a legislação tem impulsionado algumas empresas a realizar um plano de contratação de pessoas com deficiências sem um trabalho anterior para com suas equipes internas. Temas como diversidade, tolerância, diferenças, ou inclusão estampam as campanhas internas, mas não garantem a transformação de atitudes, revelando a possível contradição entre o cumprimento da lei e a consciência transformadora de cada pessoa. É preciso compreender as diversidades humanas e desmistificar a inclusão forçada pela lei, expandindo para o conceito de cuidado para além da obrigatoriedade: veem possibilidades e potencialidades em vez de estorvos.

A pergunta trazida por um dos narradores é: “De quais necessidades falamos? Não estou exagerando no cuidado ao ponto de inibir a pessoa?” É em um espaço educacional que trilhamos as contradições entre ausências e presenças, migrando da deficiência disso ou daquilo para os talentos respeitados em uma dinâmica de partilha e reconhecimento, em tríade “formada pelo sentido de ser, de pertencer e de fazer”. A ação daquele que educa, *ou seja, toda a comunidade escolar, será a de “decifrar com*

o educando as coisas do mundo das quais ambos são participantes” (FAZENDA, 2003, p. 38).

Na audição de outra narrativa descobrimos que “uma equipe inclusiva sabe que um funcionário com deficiência, adequadamente recebido, poderá contribuir com o máximo da sua potencialidade”.

Superar os entraves curriculares: O potencial da pessoa com deficiência tem demonstrado que há uma contradição entre a adaptação de materiais didáticos e a sua permanência durante o processo de ensino aprendizagem. Somente envolver especialistas e adquirir novos materiais não garantem a continuidade dos estudos, pois é necessário que o corpo docente e os demais integrantes das equipes das Unidades acompanhem o desenvolvimento cognitivo, relacional e social entre as pessoas (outros alunos ou professores) durante sua permanência na Unidade Escolar.

Como relatou outro narrador, nós “garantimos que o aluno encontrará na sala de aula um ambiente adequado para o desenvolvimento profissional”, o que exemplifica a urgência de uma flexibilidade curricular que permita que os alunos construam itinerários diversificados, segundo seus interesses e possibilidades.

Superar as preocupações familiares: A contradição dentro da família aponta para um reaprender a conviver com seus filhos ou parentes que ascendem para seu novo modo de viver, um diferente *habitus*. Isso tem sido apresentado como dificuldade por parte de alguns familiares que se assustam com tanta autonomia daquele que se mostrou tão “protegido”. As Unidades trabalham com os familiares para que a “saúde social” seja vivenciada e desenvolvida.

Um narrador trouxe a experiência contrária ao da superproteção, quando os pais agradecidos por reaprenderem a acompanhar seus filhos, agora livres para uma ação-cidadã em ato, recuperaram a autoestima também. Esse narrador reforça que é “preciso libertar o filho do excesso de proteção familiar”.

Para que a ação solidária se mostre eficaz e legitimada pelas equipes acolhedoras das Unidades, é necessária uma revisão constante no *modus operandi* da natureza humana que movimenta a escola e dá sentido às vidas. É um movimento que “instala-se em clima para a inclusão verdadeira e uma disponibilidade infinita interna e externa”, narrativa de uma gestora de Unidade.⁶

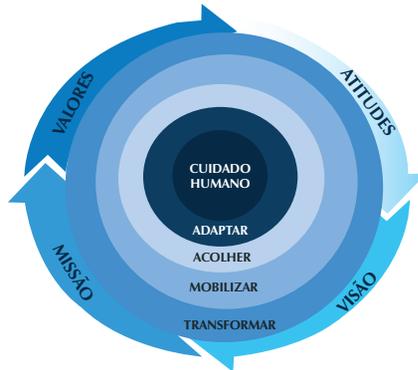
Conclusões parciais: escola como encontro de gente!

“[...] e acaba por unir a própria vida/No seu peito partida e repartida/
Quando afinal descobre num clarão/Que o mundo é seu também
[...]” (MELLO, 1998).

Não cumprimos apenas as leis, há que se construir uma ressignificação de infraestrutura e do imaginário humano, num revisitar conceitual e prático. As pessoas que se apresentam diferentes de nós são como nós: é o movimento do olhar-se no espelho e ver o próprio semblante.

Há um reiniciar em cada encontro onde o cuidado humano é central e movimenta todo o ciclo de liberdades e autonomias, como Freire diz que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão”, envoltos em um alicerce institucional com abordagens inclusivas e de abordagens individuais e coletivas: VISÃO-MISSÃO-VALORES-ATITUDES.

Ciclo do cuidado humano e inclusão educacional



Fonte: Elaborado pelos autores.

Levantamos nas diversas narrativas uma condição humana em parceria, movida pela chegada de pessoas com deficiência. A pergunta que permanece é: quem incluiu ou quem foi incluído nesse movimento? As percepções de mundos são simbioticamente confundidas, onde a inclusão é multilateral e contagiante ao ponto de reescrevermos as histórias de vidas.

A busca da solução de um problema está no acolhimento com foco nas potencialidades e talentos. É um ato de abertura frente ao conhecimento, uma prática interdisciplinar que marca nossas atitudes com velocidade meteórica, numa sensação de incertezas que faz girar o ciclo entre o ADAPTAR-ACOLHER-MOBILIZAR-TRANSFORMAR.

O grande e contraditório “clarão” é o de nos libertarmos do conceito de pessoas “pobrezinhas e desprovidas”, e oportunizar que os processos de ensino e aprendizagem ocorram na práxis da Educação Profissional, pois é a partir da limitação do outro (ou daquilo que se considera limitador) que se revê a própria limitação, no ciclo libertador de “ensinar e aprender a condição humana”, no qual não há gente cuidadora e gente cuidada, mas seres que se cuidam, em um misto de certezas ou incertezas, inacabamento ou reedificações.

Notas

¹ Apresentada ao mundo a Carta para o Terceiro Milênio, onde todas as nações buscam a evolução das sociedades na proteção aos direitos das pessoas com deficiência dando pleno empoderamento e inclusão em todos os aspectos de suas vidas.

² O artigo 227 coloca na família, Estado e sociedade a responsabilidade pela assistência integral às pessoas com deficiência.

³ Conhecida como Plano Nacional de Educação que, a cada 10 anos, é revisto com a participação de vários segmentos da sociedade.

⁴ Interdisciplinaridade é uma categoria de ação onde convergem pessoas, processos, histórias de vidas e conhecimentos. Dentro da escola e da sala de aula vê-se como uma pedagogia das incertezas e das potencialidades humanas, segundo Ivani Fazenda, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

⁵ Entrevistas com gestores das Unidades do Senac São Paulo ocorrido nos meses de fevereiro e março de 2013.

⁶ As superações apresentadas foram as mais citadas pelos gestores das Unidades do Senac São Paulo, o que é compreendido como o início de uma pesquisa ainda maior e com outras variáveis.

Referências

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania.

Projeto de Lei nº 8.035-B de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 12 ago. 2013.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 02/01, aprovada em 11 de setembro de 2001. **Documenta**, Brasília, DF, set. 2001.

FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000. Disponível em: <<http://www.livrosparatodos.net/livros-downloads/pedagogia-da-indignacao-cartas-pedagogicas.html>>. Acesso em: 20 maio 2013.

HERNANDES, R. B.; JUNIOR, K. S. **As dimensões do não ver: formação continuada de educadores e a profissionalização das pessoas com deficiência visual**. São Paulo: EdUnesp, 2011.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELLO, Thiago de. Canção para os fonemas da alegria. In: MELLO, Thiago de. **Faz escuro, mas eu canto**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A escola comum inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar, v. 1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913>. Acesso em: 15 ago. 2013.

SARTORETTO, Mara Lucia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Recursos pedagógicos acessíveis, comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar, v. 6). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913>. Acesso em: 15 ago. 2013.

ENTREVISTA

INTEGRAÇÃO DE SABERES: DESAFIO REAL OU MERA RETÓRICA?

Não é possível pensar a transmissão do conhecimento sem considerar a organização do saber da modernidade baseada em disciplinas. Essa é uma das posições defendidas pela enfermeira e professora Maria Henriqueta Luce Kruse, mestre e doutora em Educação, em entrevista concedida a mestre em Ciências da Enfermagem e especialista em Ativação de Processos de Mudança na Educação e em Metodologias do Ensino de Enfermagem, Ana Jezuino. Para ela, essa é uma das importantes questões que nos podem ajudar a refletir sobre a relevância da ênfase em uma formação interdisciplinar no contexto da educação.

Maria Henriqueta também destaca a necessidade de desenvolver a integração entre diferentes campos de conhecimento não só na educação fundamental, mas também nas formações profissionais: “A interdisciplinaridade ou a integração curricular não configura proposta nova no âmbito da formação profissional em saúde e nem da Enfermagem. As experiências levadas a efeito não permitem dizer que tal modalidade de ensino tenha produzido resultados concretos ou mesmo relevantes, uma vez que não se conhecem exemplos na educação superior que tenham conseguido manter essa modalidade de ensino em funcionamento por muito tempo”.



Ana Jezuino

Enfermeira, mestre em Ciências da Enfermagem e especialista em Ativação de Processos de Mudança na Educação e em Metodologias do Ensino de Enfermagem, é assessora técnica dos Eixos Tecnológicos Ambiente e Saúde/Segurança, parte da Gerência de Implementação e Integração do Departamento Nacional do Senac.

Coordenou o Projeto de Formação dos Profissionais de Enfermagem (Profae) no Estado do Rio de Janeiro e, desde a década de 1990, atua em processos educacionais nas áreas de formação profissional técnica, gestão pedagógica e controle social.

E-mail: anajezuino@senac.br



**Maria Henriqueta
Luce Kruse**

Graduada em Enfermagem, mestre e doutora em Educação, é professora da Escola de Enfermagem e líder do Grupo de Estudos Culturais na Educação, Saúde e Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assessora do Serviço de Enfermagem Cirúrgica do Hospital de Clínicas Porto Alegre, tem experiência na área de Enfermagem ao Adulto – cuidado paliativo e educação em enfermagem – produzindo pesquisas especialmente no referencial pós-estruturalista e em Estudos Culturais.

E-mail: kruse@uol.com.br

Ana Jezuino – Nos últimos anos, muito se tem falado sobre a importância da integração de saberes no processo ensino-aprendizagem. O que há de mera retórica nesses discursos?

Maria Henriqueta Luce Kruse – A educação tem se revelado um campo muito prolífico para discursos retóricos, como se o simples fato de falar produzisse as mudanças sempre desejadas. Se observarmos os discursos na mídia, por exemplo, vamos ver a afirmativa de que educação é tudo, a coisa mais importante, o bem maior que alguém pode ter, mas sempre acompanhado da proposta de ampla reforma, de grandes mudanças educacionais. Essa educação desejada não é a nossa, é sempre produto de mudança que deve ocorrer.

Ana Jezuino – Discursos contrários à fragmentação dos saberes e à excessiva especialização acabaram por transformar a palavra disciplina em algo abominável em educação. É possível praticar integração de saberes sem partir das disciplinas?

Maria Henriqueta Luce Kruse – Disciplinas têm sido vistas como o modo de organização do saber na modernidade. Alfredo Veiga-Neto¹ diz que o conhecimento se organizou e engendrou desse modo. Não foi uma doença que veio de fora e “atacou” o conhecimento, mas é nossa maneira de pensar. Nas leituras que fazemos sobre o projeto da interdisciplinaridade, observamos uma vontade de combater o projeto disciplinar para rever, revisar formas tradicionais de educação. Desse modo, reinterpreto a pergunta e proponho: é possível pensar a transmissão de conhecimento desconsiderando a organização do saber da modernidade? Penso que não. Em artigo que escrevi com Dagmar Meyer,² o assunto é abordado, destacando que, de forma bastante simplificada, o movimento pela interdisciplinaridade propõe integração entre diferentes campos do conhecimento, possível a partir de novos arranjos curriculares e diferentes maneiras de se trabalhar conteúdos disciplinares para alcançar uma unidade do saber. Essa fusão disciplinar faria desaparecer a própria disciplinaridade. Por outro lado, também observo que as discussões sobre interdisciplinaridade não estão esgotadas, ao contrário, estão presentes em práticas pedagógicas, pesquisas e narrativas de professoras e professores.

Ana Jezuino – A organização curricular, na grande maioria dos projetos pedagógicos e planos de cursos, mesmo os mais inovadores, permanece estruturada em disciplinas. O que há de realmente novo em termos de estruturação curricular focada na integração de saberes?

Maria Henriqueta Luce Kruse – A ideia de algo novo é complicada. Será que podemos dizer que existe algo realmente novo além da nossa vontade de ter algo assim? Hannah Arendt³ já dizia que a escola nunca poderia ser o lugar do novo por ser o lugar da transmissão do saber. Quem se propõe a ser o lugar da transmissão do saber não pode ser o lugar do novo! Acredito que essa seja uma boa reflexão...

Ana Jezuino – Alguns autores falam da banalização do termo interdisciplinaridade. Até que ponto o termo visto como modismo tem prejudicado a construção de um saber unificado ou minimamente menos fragmentado?

Maria Henriqueta Luce Kruse – A interdisciplinaridade, vista como solução para muitos dos males que acometem o ensino desde a segunda etapa da educação básica, em geral, é

manejada como solução mágica, principalmente quando se trata de justificar mudanças curriculares ou propor novos currículos, até mesmo com a finalidade de legitimar tanto discursos renovadores como defender antigos.

Mesmo reconhecendo a importância da ênfase em uma formação interdisciplinar no contexto da educação (e concordando com ela), é preciso lembrar que a interdisciplinaridade ou a integração curricular não configura proposta nova no âmbito da formação profissional em Saúde e nem da Enfermagem. As experiências levadas a efeito não permitem dizer que tal modalidade de ensino tenha produzido resultados concretos ou mesmo relevantes, uma vez que não se conhecem exemplos na educação superior que tenham conseguido manter essa modalidade de ensino em funcionamento por muito tempo. Os exemplos de ensino interdisciplinar que conhecemos são do ensino fundamental, especialmente da primeira à quarta série. A partir daí, é mais um desejo de ultrapassar a barreira disciplinar do que possibilidade.

Ana Jezuino – *A educação profissional transita entre dois campos de reflexão teórica: o da educação e o do trabalho, muitas vezes tratados a partir de princípios conflitantes – a educação baseada em princípios de solidariedade e de igualdade; o trabalho centrado na competitividade e no individualismo. Quais as possibilidades de integração dos saberes da educação para a vida com os da educação para o trabalho?*

Maria Henriqueta Luce Kruse – Penso que os princípios da educação permanente têm sido a resposta possível neste momento. A educação permanente em Saúde pode ser entendida, ao mesmo tempo, como prática e como política, pois compartilha muitos de seus conceitos. A educação permanente produz conhecimentos no cotidiano das instituições de Saúde com base na realidade vivida pelos atores envolvidos, considerando os problemas enfrentados no dia a dia do trabalho e as experiências dos trabalhadores. Elas constituem a base de interrogação e mudança nos conceitos de ensino problematizador, inserido de maneira crítica na realidade e sem superioridade do educador com relação ao educando. Por outro lado, temos a aprendizagem significativa, interessada nas experiências anteriores e nas vivências pessoais daqueles que aprendem, ou seja, ensino embasado na produção de conhecimento que responda às perguntas do mundo do trabalho.

Ana Jezuino – *Outra discussão interessante refere-se ao debate acadêmico em torno dos conceitos de ensino e educação. Como essa distinção se relaciona ao mundo do trabalho? Quando falamos sobre integração de saberes da educação com os saberes do trabalho, estamos falando de transmissão de valores, de visão teórica que fundamenta o fazer demonstrado e argumentado ou do ato de ensinar?*

Maria Henriqueta Luce Kruse – Ensino e educação podem ser considerados sinônimos se levarmos em consideração que os dois se referem à transferência de normas importantes para a vida em sociedade. No entanto, no que se refere às suas especificidades conceituais, podemos afirmar que ensino consiste basicamente na transferência de conhecimentos e nos métodos relativos a essa transferência. Já a educação seria o processo de desenvolvimento físico, intelectual e moral dos seres humanos. Assim, o ensino tem-se constituído na possibilidade de disseminação do processo civilizatório. Embora possamos também fazer uma crítica do quanto tal processo eliminou saberes e modos de viver de determinados grupos não hegemônicos. Aliás, indico o filme “Escolarizando o mundo”⁴ para quem quiser refletir mais profundamente sobre o assunto.

Ana Jezuíno – *No Brasil, a pedagogia baseada no ensino por competências tem sido apresentada, como panaceia ou como vilã da moderna educação profissional. No bojo dessas divergências, estão os riscos da tecnocracia e a preocupação com o enfoque acentuado nos resultados. Qual a sua opinião sobre o ensino por competências na perspectiva da integração dos saberes?*

Maria Henriqueta Luce Kruse – Não me considero uma profunda conhecedora dessa proposta, mas acredito que já esteja um pouco superada. Tal modo de organizar o ensino responde bem às propostas de ampla reforma, das quais o campo da Educação está cheio. O discurso sobre competências atravessa a formação de pessoas que atuam no setor da saúde desde a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), mas há um longo caminho a ser percorrido para que existam modos de formação profissional pertinentes com sua proposta. Até porque há muitos sentidos para o termo competência, especialmente nas tão faladas “novas competências para o trabalho”. Quais seriam essas competências cognitivas e comportamentais exigidas para o trabalho? Como se poderia organizar um ensino para essa demanda? Isso seria possível? Seria desejável? Muitas perguntas, poucas respostas.

Ana Jezuíno – *Basarab Nicolescu⁵ afirma que “a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento”. Alguns autores consideram estes termos como parte de uma mesma família, e argumentam que suas fronteiras não estão estabelecidas. Porém, mantêm-se amplamente utilizadas pelos teóricos da moderna educação. Qual a contribuição efetiva desses conceitos para a integração de saberes?*

Maria Henriqueta Luce Kruse – Tenho pensado sobre essa demanda, pontuando que minha escolha recai no uso da expressão multiprofissionalidade, saber multiprofissional, trabalho multiprofissional. Seria razoável pensar na contribuição do saber de cada profissão, isto é, a possibilidade que temos neste momento histórico de trabalhar agregando saberes de diferentes profissões.

Ana Jezuíno – *O que há de realmente novo na construção de projetos pedagógicos calcada na integração dos saberes? Essa “família” ou “flechas” do conhecimento têm ajudado na elaboração de projetos educacionais inovadores?*

Maria Henriqueta Luce Kruse – Como outros autores que se ocupam desse assunto, penso que seria desejável procurar novas formas de entendimento disciplinar que procurem não apenas a unificação do conhecimento, mas o convívio entre diferentes modos de pensar e organizar o conhecimento.

Notas

¹ Alfredo Veiga-Neto é graduado em História Natural e em Música, mestre em Genética e doutor em Educação. Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Currículo e Pós-Modernidade e integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão.

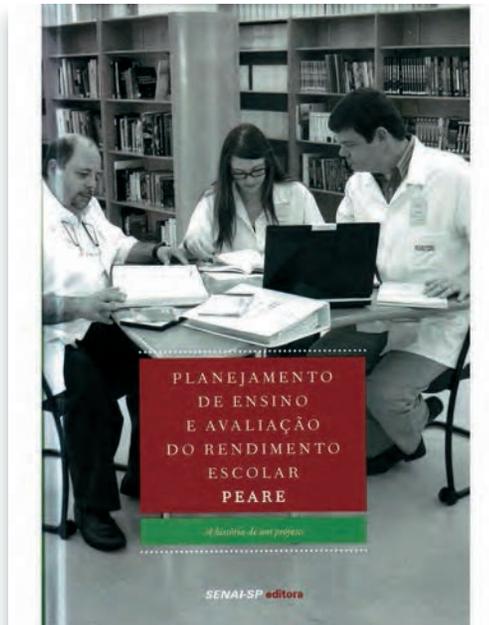
² Meyer, D. E.; KRUSE, M. H. L. Acerca de diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: um início de reflexão. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), v. 56, n. 4, p. 335-339, jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v56n4/a02v56n4.pdf>>. Acesso em: maio 2013.

³ ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. Disponível em: <<http://redeantiga.unifreire.org/pedagogia-noturno/arquivos/hanna-arendt-a-crise-na-educacao.pdf>>. Acesso em: maio 2013.

⁴ “Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco” é um documentário, de 2010, dirigido por Carol Black. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs>. Acesso em: maio 2013.

⁵ NICOLESCU, Basarab. **Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

RESENHA DA OBRA



DEPRESBITERIS, Léa. Planejamento de ensino e avaliação do rendimento escolar (Peare): a história de um projeto. São Paulo: Senai-SP Editora, 2012, 212 p.

Todos os projetos têm uma história. Alguns começam bem e terminam mal, outros começam desastrosamente e são presenteados com um final feliz, contrariando o ditado popular que procura nos fazer crer que “pau que nasce torto, morre torto”. Qual será a história que Léa nos conta em seu livro? Por que ela nos quis contá-la? Foi fruto de uma catarse que a libertaria da saudade de um caminho percorrido com alegria ou do sofrimento presente causado por dores que deveriam ter ficado para trás?

O projeto acerca do qual a autora conta a história foi desenvolvido em meados de 1980 e envolve, entre outros, um processo especialmente valorizado no momento atual: a participação. Esse processo, que hoje se desencadeia de forma extremamente ágil graças à tecnologia centrada nas redes sociais de comunicação, já estava presente há cerca de 30 anos, buscando, por meio da representatividade, entender anseios e necessidades de educadores e educandos que interagem construindo um caminho de formação profissional. Nessa obra, a autora resgata aspectos de um projeto que provocou mudanças e que inspirou novas

experiências educacionais. E rever um projeto depois de décadas permite não só o distanciamento crítico, que favorece análise mais acurada, mas também reviver emoções experimentadas ao longo de seu desenvolvimento.

Quem conta a história é Léa Depresbiteris. O sobrenome pomposo contrasta com a pessoa simples, criativa, alegre, divertida, solidária, curiosa e batalhadora que o carregou por 66 anos. Quem a conheceu sabe que ela era mais Léa do que Depresbiteris e que partilhava tudo o que sabia e conquistava. Escolheu ser educadora e construiu, na educação, seu caminho. Profundamente respeitosa, acreditava que o caminho da educação não é construído individualmente. Talvez essa crença a tenha feito aceitar o desafio de contar e avaliar a história do projeto inovador Peare, sigla extraída de Planejamento de Ensino e Avaliação do Rendimento Escolar, e registrá-la como representante de uma equipe competente e comprometida do Senai-SP dos anos 80 do século passado.

Léa começa seu relato com um provérbio africano: *"cada velho que morre é uma biblioteca que se queima"*. Quanta ironia nessas palavras, se considerarmos que o registro dessa história constitui a última obra escrita por ela. Ao fazê-lo, evitou que essa parte de sua biblioteca fosse destruída, permitindo-nos o acesso às circunstâncias, aos "porquês" e "para quês" e aos "como" do esforço de uma equipe de educadores em busca da concretização de um projeto que marcou profundamente a instituição de educação profissional.

Léa inicia a história introduzindo o leitor no contexto em que o Peare foi gerado. A contextualização convida o leitor a preencher espaços desse tempo com as próprias lembranças. Ela cita um filme, o leitor procura em sua memória outro que também caracterize aquele momento; uma música citada leva a vasculhar recordações. Ampliando a contextualização, o relato de fatos na década de 1980 leva o leitor a perguntar-se: eu participei disso? Onde eu estava quando isso aconteceu? Enquanto o leitor procura responder às próprias perguntas, Léa o leva a centrar sua atenção no contexto da formação profissional do Senai-SP daquela época. Explicita a insatisfação docente com a avaliação da aprendizagem, o reconhecimento de que planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem não podiam continuar sendo trilhas independentes. Encarar o planejamento e a avaliação como faces da mesma moeda, como um processo único, beneficia educadores e educandos e permite compreender que os resultados da aprendizagem interferem necessariamente no ensino e vice-versa.

A autora mostra como a dinâmica estabelecida e orientada por esse pressuposto alterou a participação de todas as equipes da administração central e das escolas. Essa dinâmica introduz uma configuração

multifacetada, com a contribuição de todos no processo de formação profissional. Da voz dos educadores das escolas faz emergir questões até então ignoradas pela administração central.

A introdução do componente *participação* no contexto ampliou o foco do projeto e exigiu a adoção de um referencial que ajudasse a compreendê-lo e que permitisse nele intervir de forma mais adequada. A escolha da base teórica a partir de Bordenave e de seus estudos sobre o processo de participação influenciou as escolhas diante das circunstâncias e ajudou na reconfiguração do contexto favorecendo a oportunidade de interferência dos educadores de instâncias diferentes para o desenvolvimento das atividades educacionais.

O processo de diagnóstico da situação, baseado em Juan Diaz Bordenave, favoreceu a participação dos educadores das escolas não como objetos de pesquisa, mas como agentes do que estava sendo diagnosticado. Esse processo envolveu um total de 1.648 profissionais, entre assistentes de direção, instrutores-chefes, docentes, orientadores educacionais e responsáveis pelos cursos noturnos das escolas. Focando a pesquisa, Léa registra que ela foi desencadeada por meio de questionários e entrevistas que privilegiavam as dificuldades de avaliação enfrentadas pelas escolas por nelas residir a maioria dos problemas que deram origem ao projeto.

Os resultados da pesquisa apontaram para necessidade de: (a) desfocar a avaliação como meio de aprovar/reprovar alunos, tornando-a um processo para identificar se os objetivos foram ou não alcançados e de motivação dos alunos para a aprendizagem; e (b) integrar, na avaliação da aprendizagem, os componentes *conhecimentos*, *habilidades* e *atitudes*. Além disso, os resultados contribuíram para estabelecer indicadores de avaliação para os componentes curriculares de diferentes ocupações profissionais e disciplinas da parte comum. A partir desses dados, foi possível viabilizar diretrizes para nortear o planejamento de ensino e a avaliação do rendimento escolar na formação profissional do Senai-SP.

No terceiro capítulo da obra, a autora apresenta as 27 diretrizes estabelecidas pelo Peare baseadas nos pressupostos de evitar restrições à ação docente e de promover a desburocratização dos processos educacionais. Parte das duas dimensões educacionais consideradas complementares, planejamento e avaliação, e as insere em um processo de concepção de educação adotada pela instituição. Planejamento e avaliação constituem um processo sistemático e contínuo que ocorre em três diferentes níveis (educacional, curricular e de ensino) e que se assenta em objetivos que visam à melhoria e ao reforço da aprendizagem.

A seguir, a apresentação converge para a aprendizagem, caracterizada como um processo ativo, viabilizado pelo diálogo entre educador e educando, e que se apoia em três pilares: aprender a fazer, aprender a aprender e aprender a ser. No planejamento do ensino, a autora destaca o caráter de atividade reflexiva orientada por objetivos que contemplam duas dimensões dos conteúdos abrangidos (extensão e profundidade) e enfatiza que a redação (preocupação com o uso de verbos precisos) não deve restringir as possibilidades pedagógicas dos docentes.

Com relação à avaliação do rendimento escolar, as diretrizes destacam o caráter de orientação, apoio e assessoria educacional em detrimento da punição ou como decisão final sobre o desempenho discente. Com relação à recuperação da aprendizagem, apresenta a importância do papel da equipe escolar para evitar o desestímulo que a retenção provoca nos educandos. As diretrizes, em resumo, são voltadas para as atitudes inerentes ao trabalho educacional em

que o plano de ensino é encarado como instrumento de orientação docente, um meio para alcançar fins educacionais e não um fim em si mesmo.

As sugestões de operacionalização das diretrizes são apresentadas por meio de nove procedimentos pedagógicos, descritos e acompanhados de exemplos de modularização de cursos, com base em objetivos gerais e específicos, de identificação de conteúdos e de seleção de estratégias, entre outros. Como não poderia ser diferente, a autora se detém em sugestões sobre avaliação da aprendizagem destacando instrumentos e técnicas mais adequados a uma abordagem por critério.

Léa destaca, em um capítulo especial, a capacitação dos educadores, considerada pela equipe como o coração do Peare. Nesse capítulo IV, a decisão de abordagem incidiu sobre os temas em torno dos quais o processo aconteceu. Esses temas, como ela registra, foram desenvolvidos por meio de dinâmicas que possibilitaram o exercício da participação por meio da exposição de ideias, da prática da escuta e da aplicação dos conhecimentos em exemplos concretos. Dos seis temas selecionados, o primeiro dizia respeito à filosofia educacional do Senai em que foram discutidos aspectos como conceito de formação profissional e a distância entre o discurso e a prática educativa característica da instituição naquele momento. Passando pela dimensão curricular das disciplinas e ocupações dos cursos da instituição e pelo que seus educadores entendiam por aprendizagem, a capacitação chegou aos temas referentes às relações entre planejamento de ensino e avaliação. O envolvimento dos educadores foi tal que, em depoimentos à autora, muitos afirmaram que as discussões iniciadas em sala de aula acerca dos temas se estendiam para além dela, muitas vezes, até altas horas da noite.

Avançando na história, a autora registra a atitude prudente da equipe do Peare ao decidir que antes de sua implantação definitiva seria aconselhável uma aplicação em situação controlada. Essa decisão levou a equipe a propor a realização de um estudo de caso, abrangendo 10 das mais de 50 escolas distribuídas por todo o estado de São Paulo, e envolvendo cerca de 250 profissionais e mais de 150 alunos. A análise do relato no capítulo V permite inferir a adequação da decisão tomada e os seus benefícios, pois a partir da aplicação experimental foram realizadas providências para as devidas correções de percurso, e o projeto pôde ser implantado em todas as escolas, garantindo melhores resultados.

Antes de finalizar a história, Léa brinda o leitor com uma simulação criativa e extremamente interessante, em que assume o papel de entrevistadora do personagem Peare. Faz perguntas acerca do papel inspirador que ele assumiu na instituição e de como percebeu a integração teoria/prática no cotidiano das escolas. As respostas do personagem propiciam outro olhar sobre o projeto, com a experiência de quem vivenciou inúmeros outros projetos ao longo dos últimos 30 anos.

Nas considerações finais, Léa reconhece a importância do conhecimento, mas destaca a necessidade da educação se preocupar em desenvolver valores “não como uma preocupação moral, mas ética”. O fim retoma o início do livro, citando não um provérbio africano, mas um sábio ilustre, Martin Luther King: “Ou aprendemos a viver como irmãos ou vamos morrer juntos como idiotas”.

Consuelo Teresa Fernandez

Mestre em Tecnologia Educacional pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), especialista em educação a distância.

E-mail: consufer@uol.com.br