

Formação

**Escolarização,
profissionalização e saúde:
faces da cidadania**

Ministério da Saúde

Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde - SIS

Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem

PROFAE

03

Formação

Escolarização,
profissionalização e saúde:
faces da cidadania

Setembro de 2001

Ministério da Saúde

Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde - SIS

Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem - PROFAE

Sumário

Editorial

3

Qualificação rumo à cidadania

Artigos

5

A educação de adultos: refletindo sobre a natureza de sua especificidade

Teresa Cristina Loureiro Peluso

17

Reflexões sobre o universo do ensino-aprendizagem de jovens e adultos

José Barbosa da Silva

25

Educação profissional e básica: integração e omnilateralidade na construção de uma proposta de ensino para atendentes de enfermagem

Antônia Vitória Soares Aranha e Isabel Cristina Alves da Silva Frade

39

Supervisão no âmbito do PROFAE: nota sobre uma experiência recente

Vitória Vellozo

49

Pressupostos e implicações da qualificação na área da saúde: lendo a implementação e avaliação do PROFAE

Luis Enrique Aguilar

57

Educação e comunicação em saúde: a linguagem nos livros-texto

Isabel Brasil Pereira, Leila Bernarda Donato Göttems e Solange Baraldi

Qualificação rumo à cidadania

O contexto no qual estamos inseridos exige que, além da qualificação técnica, tenhamos desenvolvido a capacidade de ler e interpretar o mundo ao nosso redor como condição de cidadania. Neste sentido, a qualificação dos trabalhadores, público-alvo do PROFAE e, ainda, a complementação do Ensino Fundamental de boa parte dessa clientela têm uma relação direta com a ampliação da cidadania.

Esta edição da Revista *Formação* tem como propósito trazer este debate, que o PROFAE tem realizado desde os primeiros momentos da sua criação e que tem uma história dentro do setor de formação de recursos humanos de nível médio da saúde: a escolarização e a qualificação profissional.

O PROFAE tem um desafio muito grande neste sentido. Organizado pelo Ministério da Saúde para ser implementado em todo território brasileiro ele traz algumas diretrizes e normas para os seus executores que são, principalmente, as estruturas educacionais já existentes nas diversas unidades federadas. Mas não basta a existência de um Projeto nacional com normas e diretrizes e um processo de supervisão como tem o PROFAE para alcançarmos objetivos tão amplos. Dependemos essencialmente das equipes de coordenadores e professores das escolas executoras do PROFAE assumirem este compromisso de ampliação da cidadania, especialmente, no setor saúde do Brasil.

A Revista *Formação*, neste número, busca contribuir para essa discussão, trazendo reflexões sobre essa temática, procurando ampliar o conhecimento sobre a especificidade do adulto trabalhador, sobre a relação escolarização e qualificação e a experiência de implantação do PROFAE em alguns estados.

A educação de adultos: refletindo sobre a natureza de sua especificidade

Teresa Cristina Loureiro Peluso

Doutoranda em Educação - Universidade Estadual de Campinas

Houve um tempo em que a educação de adultos e a alfabetização de adultos eram consideradas sinônimas. Também chegamos ao instante em que a educação passou a ser pré-requisito para que os estágios evolutivos se completassem. Tanto no primeiro quanto no segundo momento nos deparamos com o fato de que os níveis de escolaridade sempre estiveram diretamente ligados às oportunidades dadas ou sonegadas, principalmente ao adulto-aprendiz. Em meio a essa realidade saltamos para um patamar no qual a consciência da necessidade de se manter o processo de escolarização num moto-contínuo é algo consubstanciado na prática pedagógica. Neste artigo, a autora remete-nos à compreensão de que o processo educativo além de contínuo é também permanente, onde as oportunidades educacionais oferecidas ao adulto devem estar em consonância com estes princípios.

Introdução

Neste texto pretende-se apontar alguns aspectos relevantes para a análise da forma como têm sido criadas as oportunidades de atendimento educacional para a população adulta com pouca ou nenhuma escolaridade. Num primeiro momento, procurar-se-á discorrer sobre alguns fatos de natureza histórica e política no sentido de subsidiar a compreensão dos motivos pelos quais o entendimento de que a educação de adultos, ao longo da história da educação brasileira, tem sido sinônimo apenas do estágio inicial do processo de escolarização. Em seguida, buscar-se-á demonstrar a necessidade de uma caracterização psicossocial e pedagógica do educando adulto, de tal forma que, ao se refletir sobre as propostas de ações educativas para esta população, se considere que o adulto possui especificidades que o peculiarizam em face da criança e do adolescente.

Aspectos históricos e políticos que influenciaram a Educação de Adultos no Brasil

De uma forma geral pode-se afirmar que a Educação de Adultos, desde o período colonial até 1930, não foi objeto de qualquer tipo de consideração específica nas políticas públicas sobre a educação no Brasil. As experiências com a educação de adultos surgiram juntamente com a educação elementar comum¹, tendendo a permanecer com esta configuração até a Reforma Francisco Campos (1931). Foi com essa Reforma que, pela primeira vez, se apontou para a necessidade de criar instrumentos que viessem a expressar a continuidade dos estudos para a população adulta². Romanelli (1985, p. 19) entende que a reconstrução histórica de fatores políticos e econômicos é fundamental para a compreensão do processo

1 Paiva (1987, p. 165).

2 Giubilei (1993).

educacional brasileiro. Dentro dessa perspectiva, afirma que a mudança política e econômica ocasionada pela Revolução Industrial é que teria originado o quadro responsável pelas mudanças que ocorreram nas políticas educacionais na República após 1930. Consoante à citada autora:

“As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que esta produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é

condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor concorrência no mercado de trabalho” (Romanelli, 1985, p. 59).

A perspectiva histórica e política nos auxilia na compreensão da forma como evoluiu a concepção acerca da problemática da educação de adultos no Brasil. Assim, como subsídio a esta análise, se tentou apontar para alguns aspectos que de alguma forma contribuíram para o entendimento que se tem hoje sobre esta modalidade de ensino. Neste texto serão apontados alguns momentos históricos e políticos importantes que influenciaram a oferta, por parte do Poder Público, de educação de adultos em nosso país. São eles:

Data	Alguns dos momentos históricos e políticos que influenciaram as políticas no Brasil para a educação de adultos
1930	Criação do Ministério de Educação e Saúde Pública
1931	Reforma Francisco Campos
1931	Movimento de migração da zona rural para a zona urbana
1934	Promulgação da Constituição: reconhecimento da educação por parte do Estado, com oferta de ensino para todos
1934	Fixação do Plano Nacional de Educação proposta pela Constituição
1938	Criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Saúde
1940	Recenseamento
1942	Instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário
1943	Abertura política no Estado Novo (movimentos culturais influenciados pelo Partido Comunista do Brasil - PCB)
1945	Regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário
1945	Criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco
1947	Fechamento do PCB
1947	Realização do I Congresso Nacional de Educação de Adultos
1947	Criação do Serviço de Educação de Adultos no Ministério da Educação e Saúde Pública
1947	Aprovação do Plano Nacional de Educação Supletiva para Adolescentes e Adultos Analfabetos
1947/63	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1949	Realização do Seminário Interamericano de Educação de Adultos
1952	Surgimento, em decorrência do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, da Campanha Nacional de Educação Rural - CNER

1957	Anexo à Campanha de Educação de Adultos Analfabetos - CEAA, é criado o Sistema de Rádio Educativa Nacional - SIRENA
1958	Campanha de Erradicação do Analfabetismo
1950/64	Proliferação dos movimentos populares de alfabetização a partir do final dos anos 50
1964	Plano Nacional de Alfabetização / Janeiro – abril de 1964
Após 64	O único movimento popular sobrevivente foi o Movimento de Educação de Base - MEB, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB
1967	Criação da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização
1971	Institucionalização do Ensino Supletivo – Mobral – Lei nº 5.692/71
1971	Formação específica do professor para o Ensino Supletivo - art. 32, cap. IV – Lei nº 5.692/71
1986	Extinção do Mobral e criação da Fundação Educar
1988	Promulgação da Constituição de 05/10/1988 - (art 208 “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: inciso I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”)
1990	Conferência Internacional em Jomtien, Tailândia, que elaborou a Declaração Mundial de Educação Para Todos
1996	Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96 de 26/12/96 - (Título V, cap. II, Seção V, arts. 37 e 38.)
1997	V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, Alemanha
2000	Fórum Mundial de Educação, Dakar, Senegal, realizada em abril
2000	Aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos em 10/05/2000
2001	A aprovação do Plano Nacional de Educação em 10/01/2001

O que se pode constatar ao se analisar esses momentos históricos e políticos é que a educação de adultos e a alfabetização de adultos eram consideradas como sinônimas. Tal interpretação foi sustentada durante muito tempo, aliada ao fato de que alfabetizar adultos era necessário para alavancar o desenvolvimento social e econômico do país. O surgimento de políticas que resultassem na oferta de oportunidades educacionais para o adulto ocorreu, por muitas vezes, por pressão de organismos internacionais.

A constatação de que o Brasil se peculiarizava por elevados índices de analfabetismo foi considerada como um dos indicadores da existência de obstáculos de natureza social que impediam o desenvolvimento econômico do país. O analfabetismo, tomado como um mal a ser banido, encontrou nas campanhas de erradicação o remédio que se acreditou capaz de sanar a situação. Essa interpretação foi parti-

cularmente enfatizada nas décadas de 40 e 50. Recentemente, entretanto, a postura da educação como um direito para todos se tem feito presente nos documentos oficiais brasileiros e nas lutas das entidades da sociedade civil organizada, embora tal preceito já constasse na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

No que se refere à forma de oferecimento de oportunidades para a educação de adultos, as alternativas tidas como opção para a população analfabeta ou com pouca escolaridade consistem nas seguintes medidas: a) nas iniciativas de alguns governos municipais ofertando vagas para educandos adultos na primeira fase do Ensino Fundamental, com projeção de continuidade de estudos (a oferta de vagas tem sido dificultada em razão do problema da escassez de verbas para esta modalidade de ensino); b) na continuidade do oferecimento de exames promovidos pelos governos estaduais; c) na dimi-

nuição da oferta de vagas na suplência do Ensino Médio nas escolas estaduais; d) na continuação dos Centros Estaduais de Educação Supletiva; e) nas campanhas de Alfabetização da Comunidade Solidária; f) na iniciativa dos sindicatos e movimentos populares organizados para oferecer cursos de alfabetização em seus espaços; g) na Campanha *Adote um Analfabeto*; h) na implementação do Telecurso 2000 em empresas, universidades, sindicatos, no sistema S e nas escolas públicas.

A LDB nº 5.692/71 e a LDB nº 9.394/96 apontam para a responsabilidade do Poder Público em oferecer escolas para a população adulta. Entretanto, as condições efetivas para a manutenção da estrutura oficial de ensino, objetivando o atendimento aos educandos adultos, não têm sido suficientes para suprir a demanda. Percebe-se um forte *amparo* da sociedade civil organizada no que toca ao problema da educação de adultos. Entretanto, pode-se argumentar que, quanto mais o atendimento da população adulta for sendo suprido pela sociedade civil organizada, tanto mais o Poder Público se desobrigará de cumprir com a sua função³.

A LDB nº 9.394/96, no Cap. II - Da Educação Básica, seção V - Da Educação de *Jovens e Adultos*, inclui a categoria *jovem* na matéria que trata da educação de adultos. Portanto, a nomenclatura passa a ser a Educação de *Jovens e Adultos - EJA*. O princípio do ensino supletivo na LDB anterior era o atendimento aos alunos que não puderam concluir os estudos em idade própria. Na LDB atual o princípio é válido para aqueles que não tiveram acesso à escola em idade própria. A inclusão da categoria *jovem* na LDB atual pode significar um rearranjo institucional para o ingresso e permanência destes alunos na escola regular. O que parece estar acontecendo é uma prática perversa em educação. Os *jovens* que tiverem idade para estudar, atendendo-se ao critério série/faixa etária, terão a possibilidade de fre-

qüentar a escola regular. Os que estiverem com idade superior a 14 ou 17 anos terão que se matricular nos cursos de EJA. Isto, ao que parece, é uma forma de exclusão do sistema regular de ensino. Os adultos com mais idade, o que se tem comprovado nos relatos de alguns deles, não estão tendo espaço garantido nos cursos destinados à EJA nas instituições escolares. A alternativa freqüentemente proposta a estes educandos é a participação nos cursos oferecidos em telessalas, utilizando-se o Telecurso 2000. Consideradas as peculiaridades dos educandos adultos é preciso que se proceda a uma avaliação criteriosa destas possibilidades oferecidas para o retorno destes alunos ao processo de escolarização.

Especificidades do Educando Adulto

Em cada fase do processo evolutivo há uma característica que peculiariza o sujeito humano. Entre o nascimento e a morte está a possibilidade de realizações. A cada etapa da vida há um correspondente de realizações que podem variar de acordo com as circunstâncias sociais e individuais. Erik Erikson *apud* Rosa (1994) divide a vida adulta em três estágios evolutivos: adulto jovem, meia-idade e velhice. Para Rosa (1994), o conceito de adulto refere-se ao indivíduo que desempenha as funções normais e produtivas da sociedade. Na maioria das culturas ocidentais essa fase da vida começa antes dos 20 anos de idade. No Brasil, a vida adulta começa aos dezoito (serviço militar), entretanto, com as condições de vida atuais, esse limite etário pode estender-se além dos 40 anos. O período

3 Não é objeto deste texto o aprofundamento do papel do Estado na educação de jovens e adultos, entretanto, tal discussão foi realizada em uma comunicação científica apresentada no II Simpósio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos - GEPEJA/Unicamp, ocorrido em 06/10/2001 na cidade de Lindóia/SP. O trabalho aqui referido está intitulado como: Peluso, Teresa Cristina Loureiro. A Educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: implicações políticas e pedagógicas. In: SIMPÓSIO GEPEJA, 2., 2001, Anais... 2001. p. 36 - 37.

considerado pelo autor como jovem adulto compreende a faixa etária dos 20 aos 40 anos de idade. Esta faixa etária se caracteriza, ainda, por uma série de mudanças significativas na vida do ser humano, bem como por uma série de importantes ajustamentos pessoais e sociais, tais como idade reprodutiva, fase criativa por excelência da vida humana, período de estabilização da vida humana (onde são definidas as linhas mestras da personalidade), isolamento social (em função da atenção à família), mudanças nos sistemas de valores da pessoa e, por fim, este é considerado o período áureo da capacidade física do ser humano.

Ocorre, entretanto, que no decorrer da vida humana os interesses e valores vão se alterando. Na perspectiva de Hurlock *apud* Rosa (1994), os interesses e valores na vida do adulto jovem ocorrem em função das mudanças no padrão de vida, no estado civil, nas preferências até mesmo aquelas devidas à pressões ambientais.

A escolha do trabalho é também característica dessa fase evolutiva. Além de representar uma oportunidade de participação social, o trabalho é, para grande parte das pessoas, a oportunidade de assegurar as condições para uma vida mais digna.

Na tentativa de relacionar as características psicossociais do indivíduo adulto com a realidade escolar brasileira, é preciso que se ressalte que os apontamentos sobre a evolução psicológica do adulto se referem à tentativa de identificar padrões comuns ao problema em questão. Ocorre que o grupo de alunos a que estamos habituados a trabalhar nos programas de educação de adultos muitas vezes não parece estar dentro deste “padrão de normalidade”. Os aspectos a que me refiro são o processo de escolha do trabalho e da profissão. Ao considerarmos que nossos adultos ainda estão em processo de escolarização e que, portanto, não tiveram as condições sociais e materiais de prosseguirem com seus interesses,

certamente este fato poderia ser determinante para acirrar as diferenças das classes sociais e promover o distanciamento das populações marginalizadas dos bens culturais e materiais construídos ao longo da história. A educação nesse sentido é pré-requisito para que os estágios evolutivos se completem. Talvez seja este o motivo pelo qual os adultos com pouca escolaridade sintam-se inferiores aos outros, pois não tiveram as condições necessárias que lhes permitissem a opção pela continuidade de seu processo de escolarização.

O processo educativo, aqui representado pela oportunidade ou não de acesso à escolarização, é constitutivo da nossa cultura contemporânea. As circunstâncias que possibilitaram ao sujeito o acesso ou não à escola justificam um cuidado para a compreensão dos aspectos psicológicos que envolvem o educando adulto e nas formas educativas que se propõem a esta população.

De forma geral, o educando adulto na realidade brasileira possui algumas características muito peculiares. Via de regra este aluno caracteriza-se por ter tido dificuldades em freqüentar a escola ou em continuar seus estudos em virtude de alguns motivos freqüentemente alegados pelos adultos, tais como a proibição dos pais, por morar muito distante da escola, por não haver escola no local, por ter se casado, por ter tido filhos, por ter que trabalhar para ajudar no sustento da família, por desinteresse pessoal, pela proibição do marido ou por razões internas da escola, tais como fracassos repetitivos. Estas razões, que de alguma forma dificultaram a permanência ou o acesso dos alunos à escola, muitas vezes dizem respeito somente às mulheres (normalmente as mais excluídas do ensino) e, em outras, fazem parte das razões alegadas por ambos os sexos. Da mesma forma como essas circunstâncias puseram obstáculos na vida escolar do sujeito, são elas que na fase adulta farão uma certa pressão para o retorno à escola.

Pode-se afirmar que o trabalho certamente se constituirá como um fator que impulsionará o adulto a procurar a continuidade de seu processo de escolarização ou de aperfeiçoamento profissional. Entretanto, a velocidade das mudanças no mundo contemporâneo imprime a marca deste tempo: o da rapidez com que se produzem e se veiculam informações. Estas mudanças afetam o mundo do trabalho e o mundo escolar. Se, há bem pouco tempo, quatro anos de escolaridade bastavam para se ingressar no mercado de trabalho, hoje são necessários oito ou onze anos de escolarização, no mínimo, para se arrumar um emprego. Se o trabalho é uma condição para a subsistência humana e, se para se ingressar ou permanecer no mercado de trabalho as exigências com o nível de escolaridade têm aumentado, então é possível afirmar que há uma estreita relação entre escolaridade e trabalho. Assim, pode-se considerar que o educando adulto tem sido pressionado a iniciar ou completar a sua escolaridade em função das exigências do mercado de trabalho. Em virtude disso, os alunos adultos muitas vezes se angustiam, pois, as oportunidades educacionais oferecidas a eles nem sempre são compatíveis com suas necessidades imediatas.

As circunstâncias que caracterizam a saída e o retorno do aluno à escola vão constituir a marca do educando adulto. O agravante da situação é que o autoconceito do educando adulto, em virtude de sua história de vida, costuma ser baixo, repleto de estigmas e rótulos. É comum encontrarmos educandos adultos se auto-responsabilizando por seu fracasso na escola. Se o aluno não aprende, a culpa é sempre dele e nunca do professor (Loureiro, 1996). As possibilidades educativas para o adulto precisam se adaptar às suas características e expectativas. Para isto, é preciso que as políticas para a educação de adultos respaldem suas ações considerando também as características psicológicas desta população, propondo formas educativas que contribuam

positivamente para o desenvolvimento destes alunos. O preceito da LDB nº 9394/96, art. 37, determina que as *oportunidades educacionais* sejam *apropriadas às características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho*. O que se sugere é que sejam qualificadas as *características do alunado*, considerando-se, também, os aspectos psicológicos que envolvem o educando adulto.

Especificidades pedagógicas da educação de adultos⁴

Na interpretação aqui adotada a sala de aula é entendida como um espaço por excelência destinado à educação. É neste espaço que as contradições aparecem, os conflitos surgem e os problemas podem ser resolvidos. Sendo a sala de aula um espaço educativo privilegiado, pressupõe-se que ela seja o *locus* ideal do qual emergirão respostas para a problemática da educação. Esta perspectiva encontra respaldo na afirmação de Zuben ao apontar que:

“A sala de aula é, antes da emergência do conceito, o horizonte dos meus possíveis, o instante inovador na vida do indivíduo, lugar existencial que compõe com outras dimensões do existir a trama da história social dos indivíduos” (Zuben, 1986, p. 127).

A primeira pergunta que se pode fazer ao iniciar a reflexão sobre a prática pedagógica com educandos adultos é como realizar um trabalho docente com adultos. Esta pergunta foi o tema de uma pesquisa realizada em 1992 e 1993 com professores de um curso preparatório para o exame supletivo⁵. A resposta a esta pergunta poderia ser encontrada nas reações de alunos e professores a uma série de indagações que problematizavam as especificidades do educando

4 Este texto contém fragmentos dos capítulos I e III da dissertação de mestrado de: Peluso, Teresa Cristina Loureiro - A Formação do Educador na Prática Pedagógica com Adultos, Dissertação de Mestrado, Puccamp, 1996.

5 Peluso, op. cit.

adulto e a singularidade da sala de aula como espaço privilegiado onde se processa a ação pedagógica. A análise dos dados coletados na pesquisa oferece subsídios para que se conclua que: a) qualquer mudança no ensino da população adulta implica na formação do educador; b) qualquer mudança no ensino da população adulta envolve, ainda, a discussão sobre aquilo que ocorre em sala de aula. Assim, uma mudança qualitativa no ensino da população adulta deve passar pelo processo de formação do educador e envolver a reconstrução de sua ação pedagógica.

O espaço pedagógico da sala de aula

A interpretação aqui adotada é a de que o educador de adultos não pode prescindir da aquisição de conhecimentos especiais que lhe revelem a especificidade do educando maduro. O que isto significa é que a educação de adultos é uma tarefa com características próprias que exigem um educador com habilidades especiais. Ela é, portanto, um processo educativo onde são relevantes as especificidades do educando, que exige habilidades específicas por parte do educador, e que ocorre em um espaço circunstancial e definido que é a sala de aula. Na opinião de Newton A. Von Zuben:

“É nesse ‘espaço de ação’, que é a sala de aula, que se desenrolam mais intensamente as articulações e contradições entre o eu e o outro, entre o passado e o futuro, entre a tradição e a revolução, entre a criatividade e o conformismo, entre a fala dialógica e a fala impositora, entre a difusão de idéias entre pessoas e a infusão de idéias sobre as pessoas” (Zuben, 1986, p. 125).

O que se pretende sugerir é que o desdobramento da interpretação do processo de aprendizagem impõe a existência de um *locus* circunstanciado onde o processo se coletiviza e acontece de forma grupal. O espaço privilegiado onde se processa o aprendizado é a sala

de aula. A sala de aula é, portanto, um percurso de passagem de uma situação de relações múltiplas e complexas para uma posição de possibilidades infinitas.

No entendimento de que a sala de aula é o espaço pedagógico onde há um processo educativo em curso, adota-se uma interpretação de que a educação deve ser vista como instrumento de modificação da realidade. Conceituar a sala de aula é desvendar relações presentes na postura do professor, na fala do aluno, nos elementos de mediação entre professor e aluno. A sala de aula é o espaço onde se busca a coerência da proposta pedagógica com a ação propriamente dita.

Entende-se que, ao se utilizar a sala de aula como espaço pedagógico problematizador, faz-se necessário discutir sobre a “mudança” que se quer produzir, ou seja, traduzir a prática em uma ação transformadora. É na relação professor e aluno, mediatizada pelo mundo, que está a possibilidade de mudanças. Sob essa perspectiva, Newton A. Von Zuben expressa-se da seguinte forma:

“Sala de aula: espaço revolucionário, espaço plural de liberdade e de diálogo com o mundo e com os outros. As idéias de revolução, de pluralidade, de liberdade, de diálogo e de começo compõem o princípio fundador da sala de aula” (Zuben, 1986, p. 127).

Uma forma de oportunizar situações que priorizem a vivência do sujeito é deixá-lo debruçar-se sobre o objeto cognoscível, valorizando, assim, a busca da criatividade, da pluralidade de interpretações, da reflexão e da crítica.

Os sujeitos que compõem o espaço pedagógico da sala de aula

Os sujeitos do espaço da sala de aula são os professores e os alunos. É nesse espaço que se constroem as relações pedagógicas entre ambos e são tais relações que possibilitam a identificação de situações relevantes para o processo

educativo de forma a criar práticas pedagógicas transformadoras. É na construção de relações baseadas numa prática pedagógica transformadora que professores e alunos são levados a vivenciar uma forma diferente de ver o mundo, a qual se expressa numa postura crítica. Dessa forma, a escola se transforma em um espaço que não está distante do mundo.

Ao ser interpretada como um microsistema de relações entre educador e educando, repetindo de certa forma as tensões que ocorrem na sociedade, a sala de aula é um espaço concreto onde o aluno adulto não é destituído de suas características próprias e para onde ele pode levar as experiências acumuladas em sua história de vida. Na sala de aula encontram-se as experiências de professores e alunos e se configura uma situação em que cada um contribui, a seu modo, para o processo de aprendizado.

A *mudança* das relações em sala de aula não se processa sem que o educador vislumbre esta possibilidade, o que só poderá ocorrer se o professor colocar seus alunos como sujeitos do processo de aprendizagem. Dessa forma, recupera-se seja o conhecimento, seja a experiência de vida do aluno, que passam a constituir elementos do processo educativo, uma vez que educadores e educandos os tomam como material para sua reflexão. Paulo Freire expõe uma interpretação dessa situação:

“O educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (Freire, 1987, p. 69).

O desenvolvimento do espírito crítico do aluno processa-se por intermédio de procedimentos pedagógicos que tomam como material do aprendizado a experiência de vida do estudante. A interação professor e aluno

somente é pedagógica se estiver voltada para a habilitação do aluno como agente de transformação da realidade. A sala de aula é um espaço de excelência onde se dá o processo pedagógico. Sendo assim, o ato educativo é um gesto de libertação de uma situação de ignorância.

A relação entre o conhecimento e o cotidiano⁶

Uma prática pedagógica comumente disseminada nas escolas, a qual traduz o entendimento de que o conhecimento é propriedade do professor e não levando em conta suas experiências vividas, traduz a concepção de que o aluno é aquele que nada sabe, portanto, cabe ao professor transmitir-lhe toda forma de conhecimento. Paulo Freire critica esse modelo de educação dizendo que nessa prática pedagógica não há aprendizado, posto que não há ato cognitivo. Assim:

“Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos” (Freire, 1987, p. 69).

A percepção da inexistência de relações entre o conhecimento formalizado transmitido pela escola e a vida particular do educando é certamente reflexo da prática pedagógica do professor em sala de aula. A relação entre o conteúdo e a vida do aluno comumente mostra-se de maneira passiva, ou seja, o conhecimento é apresentado pelo professor e o aluno o *toma emprestado* para observar o seu redor.

Isso quer dizer que a relação entre o conteúdo e o cotidiano passa pela reflexão do professor, sem o que ele não vai conseguir estimular os alunos a pensarem sobre sua própria vida. Um professor que não percebe as relações

⁶ Ver Heller, (1992).

entre o conteúdo de sua disciplina e seu próprio cotidiano não consegue levantar essas questões com seus alunos.

É nesses termos que o aluno percebe a integração da vida com a escola. Essa multiplicidade de situações que envolve a vida constitui elemento importante no trato das questões pedagógicas. Mesmo que as vivências pessoais sejam distintas entre os diferentes indivíduos, e sejam distintas entre os diferentes grupos de alunos, são importantes para o processo de adequação do conteúdo ministrado na escola à vida cotidiana dos alunos. Sob este aspecto, Agnes Heller diz:

“A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, ...” (Heller, 1992, p. 18).

O aluno quando é trabalhado pelo professor na direção de uma reflexão mais profunda sobre o significado do conhecimento torna-se integrado ao processo de aprendizado, ele não se coloca como alguém de fora, como se o conhecimento se processasse independente da ação transformadora do ser humano. O aluno identifica a experiência do dia-a-dia com o conhecimento das aulas, ampliando o que foi discutido a respeito de outras situações do cotidiano. Esta também é a interpretação de Agnes Heller:

“A vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social” (Heller, 1992, p. 20).

A leitura de mundo do aluno deve ser um ponto de partida no processo ensino-aprendizagem para a apropriação do conhecimento acumulado historicamente. Cabe, portanto, à escola, como um espaço que tem função educativa, criar as condições para que o aluno estabeleça as relações entre a vida

cotidiana e o conhecimento que vem sendo construído por intermédio das gerações. Esta é uma forma de valorizar o conhecimento do aluno, adquirido por sua experiência de vida para, a partir daí, com base nessa mesma experiência, proporcionar a recriação do conhecimento formalmente elaborado pela escola. Este processo de construção e reconstrução do conhecimento é tarefa do aluno e do professor. Agnes Heller esclarece esse processo de transformação da atividade cotidiana da seguinte maneira:

“O pensamento cotidiano orienta-se para a realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar de unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade. As idéias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis. A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente; na unidade viva e muda de particularidade e genericidade, ou seja, na cotidianidade, a atividade individual não é mais do que uma parte da práxis, da ação total da humanidade que, construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado” (Heller, 1992, p. 32).

A educação como instrumento de mudança

O processo de construção e reconstrução do conhecimento é tarefa do aluno e do professor. É função dos educadores atentarem para este fato de tal forma que se possam criar condições para que os alunos façam críticas, problematizem a realidade da sala de aula pois, caso contrário, dificilmente poderá haver a superação da condição submissa em que a escola habitualmente coloca os alunos. É preciso atentar para o tipo de relação que se estabelece na prática pedagógica entre o professor e o aluno. A afetividade é um elemento favorável ao processo de aprendizado, mas pode ter um efeito perverso, qual

seja, o de se transformar em um instrumento de dominação do professor e de submissão de seu alunado.

Uma interpretação *radical* da educação como instrumento de mudança da realidade está fundamentada na visão pedagógica que favorece a criticidade do aluno adulto. A atitude crítica, por sua vez, está apoiada no pressuposto de que a ação transformadora é aquela que liberta o sujeito de alguma forma de opressão. Assim, o ser humano somente se liberta da ignorância na medida em que conhece criticamente a realidade em que está inserido. Ser crítico significa estar preparado para descobrir a própria situação como a de alguém que não conhece toda a verdade das coisas. Mas significa, também, a consciência de que ninguém, nem mesmo o professor (*sábio rei*), detém o conhecimento verdadeiro e definitivo do mundo. Todo saber está sujeito à crítica e todo conhecedor pode estar enganado em seu saber. A criticidade está relacionada com a constatação de que a situação humana é a condição de um ser que pode se enganar. A educação libertadora, nesse sentido, é aquela que liberta o indivíduo da dominação decorrente da compreensão de que a própria ignorância é a fonte da submissão.

Considerações Finais

A análise da forma como se tem proposto ações educativas para a educação de adultos no Brasil sugere que esta problemática precisa ser enfrentada à luz de uma perspectiva que considere a apropriação do acervo cultural da humanidade como um direito. Entretanto, o conhecimento da leitura e da escrita não bastam. É preciso que se compreenda que o processo educativo é contínuo e permanente. Assim, as oportunidades educacionais oferecidas ao adulto devem respeitar estes princípios. É preciso enfatizar, ainda, que o educando adulto se diferencia da criança e do adolescente. Desta forma, as práticas pedagógicas com adultos devem se realizar tomando em consi-

deração os aspectos que diferenciam esta modalidade de ensino. São questões que especificam a finalidade educativa e as características bio-psico-sócio-históricas, metodológicas e políticas da educação de adultos.

Bibliografia

BARONE, Rosa Elisa M. Educação de Jovens e Adultos: um tema recorrente. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, jan/abr. 2000.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, Presidência da República, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**: parecer CEB nº 11/2000, Relator Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, 2000.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: Sesi/Unesco. 1997.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIUBILEI, Sônia - **Trabalhando com adultos, formando professores**, 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se cruzam. São Paulo: Cortez, 2000.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a história**, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, set-dez, 1999.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PELUSO, Teresa Cristina Loureiro. **A Formação do educador na prática pedagógica com adultos**, 1996 - Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Puccamp, Campinas.

_____. A Educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: implicações políticas e pedagógicas. In: SIMPÓSIO GEPEJA, 2., 2001, **Anais...** 2001. p. 36 - 37.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

ROSA, Merval. O Jovem adulto. In: _____. **Psicologia evolutiva**. São Paulo: Vozes, 1994.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Tradução de: Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZUBEN, Newton Aquiles von. Sala de Aula: da Angústia de labirinto à fundação da liberdade. In: MORAIS, Regis (Org.). **Sala de Aula: que espaço é esse?** Campinas: Papyrus, 1986.

Reflexões sobre o universo do ensino-aprendizagem de jovens e adultos

José Barbosa da Silva

Mestre do Departamento de Metodologia da Educação - Universidade Federal da Paraíba

Muitos estudos têm sido feitos sobre os avanços da interação humana como função educativa na questão do ensino-aprendizagem. As novas tendências da educação de adultos levam em consideração essa condição de aprendiz aliada a uma escola mediadora das necessidades desse tipo especial de aluno. Neste artigo, o autor faz uma análise mostrando que a escola representa a chance de profissionalização ou de reprofissionalização, de inserção ou reinserção no mercado de trabalho, um lugar para a aquisição de competências, de requalificação, de convívio social, de elevação da auto-estima. Neste sentido, para o aluno adulto o ensino deve ser significativo, ter conteúdos que lhe possam ser úteis não apenas no futuro, mas no seu dia-a-dia. E, ao mesmo tempo, que o ato de aprender e ensinar se conduza como um processo essencialmente social, onde ele é educado e se educa, e onde a tecnologia e a informação somam-se no esforço de libertá-lo e aproximá-lo de seu ideal de aprendizado.

I – Primeiras palavras

As contribuições que vou apresentar não devem ser vistas como pontos de vista fechados, nem como afirmações conclusivas. Com elas tenho muito mais o propósito de provocar e de aguçar a curiosidade. Portanto, são afirmações que apenas servem como ponto de partida para a nossa conversa ou melhor compreensão da questão em foco. São afirmações que refletem o que penso, obviamente, mas posso mudar de opinião, caso alguém me apresente argumentos ou dados que revelem a debilidade das teorias pelas quais me pauto. Afirmando isso porque teorias só são válidas quando nos ajudam a compreender melhor os fenômenos e agir com maior acerto em realidades concretas. Neste sentido, a teoria é uma coisa muito prática. Ela pode ser revista, não é autônoma. A sua validade está em sintonia com as respostas que ela consegue dar aos desafios concretos do cotidiano. Deste modo, teoria e prática são coisas que não se separam: uma

depende da outra. Alguém, quando professa uma teoria e no seu dia-a-dia pratica uma ação que não a reflete é porque ou não acredita na teoria que defende ou não se sente capaz de pô-la em prática.

Uma discussão que tem como tema “O Ensino Fundamental para o Adulto Trabalhador da Enfermagem” exige que se traga para o cenário da contenda enfoques de variados campos do conhecimento. Neste sentido, se faz pertinente refletir sobre o que é a aprendizagem, como ela se processa, quais os nexos e quais as peculiaridades que demarcam o ensino da aprendizagem. Deve-se pensar sobre a relevância do ensino fundamental, o que o constitui, qual a importância dele para as populações adultas da sociedade brasileira nos dias de hoje. Sabemos, a aprendizagem do ser humano não se processa no vazio. Ela é o reflexo de motivações e de influências diversas, dentre as quais, estão questões de ordem genética e questões trazidas por

conjunturas proporcionadas pelo cenário socioeconômico e político-cultural de cada momento histórico das sociedades. O ensino-aprendizagem é um processo que se efetiva no campo da educação e como tal vincula-se à vida das sociedades e das pessoas¹. Ele é feito por indivíduos, educadores e educandos, que carregam consigo crenças, aspirações, motivações, propósitos, sentimentos, aspectos que interferem tanto na ação de quem se põe no papel de educador, como no papel de educando.

Neste início do Século XXI, pensar o ensino-aprendizagem para adultos requer a consciência de que estamos numa sociedade marcada pela tecnologia e pela informação, elementos que interferem no cotidiano das pessoas, alteram relações de trabalho, cobram domínios de códigos visuais necessários à leitura e à escrita. Das populações exigem-se conhecimentos sólidos, competência pessoal, espírito competitivo e habilidades para o trabalho em equipe. Um tempo que impõe planejamento do cotidiano, maior produtividade, habilidades à readaptação e aponta para a necessidade de uma qualificação profissional que vá além do conhecimento puramente instrumental.

II – Reflexões sobre o processo de aprendizagem

A aprendizagem é um processo complexo. Ela pode advir das mais diversas experiências humanas, envolve o pensar, o sentir e o agir. Neste processo, os órgãos dos sentidos exercem papel de grande relevância. Estudos feitos pela Socony-Vacuum Oil Co. Studies afirmam que nossa retenção mnemônica é pautada nas seguintes porcentagens: 1% por meio do gosto, 1,5% pelo tato, 3,5% por intermédio do olfato, 11% pela audição e 83% utilizando-se a visão².

Corroborando com isto, Robert Gagné descreve o processo de aprendizagem da seguinte maneira:

“a) Certos objetos no ambiente afetam os órgãos dos sentidos do aprendiz e põem em funcionamento

cadeias de impulsos nervosos organizados pelo sistema nervoso central, especialmente pelo cérebro. Esta atividade nervosa ocorre dentro de certas seqüências e padrões que alteram a natureza do próprio processo organizador e este efeito se manifesta como aprendizagem. Finalmente, a atividade nervosa, transformada em ação, pode ser observada por meio dos movimentos dos músculos que executam respostas de vários tipos.

b) A soma dos fatores que estimulam os órgãos dos sentidos da pessoa que aprende é conhecida como situação estimuladora.

c) O processo de aprendizagem se realiza, pois, quando a situação estimuladora afeta de tal maneira o aprendiz que a performance por ele apresentada antes de entrar em contato com essa situação se modifica depois de ser nela colocado. A modificação da performance é o que nos leva à conclusão de que a aprendizagem se realizou” (Gagné, 1983, p. 2-25).

Segundo Gagné, a aprendizagem não é um fenômeno que se dá apenas naturalmente, é, também, um processo que ocorre sob determinadas condições que podem ser observadas. Além disso, essas condições podem ser alteradas e controladas. Isso conduz à possibilidade de examinar o processo de aprendizagem por meio de métodos científicos. Sendo possível observar essas condições, é possível também descrevê-las em linguagem objetiva, bem como descobrir as relações que existem entre elas e as mudanças que ocorrem no comportamento humano. Mesmo com essa consciência, Gagné afirma que, até

1 A educação é um processo histórico. Neste sentido Brandão (1985) nos ilustra bem quando retrata como distintos podem ser os caminhos que levam à educação e como diferentes são os comportamentos, habilidades e valores que norteiam o que se poderia definir como “boa educação”, tudo em acordo com práticas, valores, realidades sociais, sociedades e época, período histórico em que a educação é tomada.
2 Dados citados por Ferreira & Júnior (1996, p. 5).

o presente momento, não se conhecem leis gerais de aprendizagem que possam ser utilizadas como guias para o planejamento de ensino.

Gardner (1994), num esforço de compreender a mente humana, defende a tese de que o ser humano é dotado de inteligências múltiplas, o que o permite lidar com diversos tipos de conteúdos. O adulto, mesmo que apresente um maior desenvolvimento da inteligência num certo campo do conhecimento, sempre apresenta uma combinação de inteligências que o permite locomover-se em áreas distintas do saber. Para Gardner, a inteligência é uma combinação de evidências biológicas e antropológicas, podendo ser definida como “a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais”.

Até o presente, muitos dos esforços de desvendar o processo da aprendizagem humana trazem marcas muito nítidas das contribuições deixadas por Jean Piaget. Seus estudos indicam que as percepções (resultantes do contato direto que o indivíduo mantém com os objetos por meio dos sentidos) não se constituem no conhecimento; elas apenas fornecem informações que permitem a elaboração do conhecimento. De acordo com Piaget, é o pensamento operativo que elabora os conceitos e constrói os esquemas cognitivos, à medida que age sobre as informações figurativas resultantes das percepções.

Destarte, se, até o final do Século XIX, o conhecimento era visto como o resultado da associação de imagens mentais, captadas e gravadas do mundo exterior (como se bastasse, para se conhecer um objeto, o ato passivo de observá-lo e perceber as leis que o regem). Hoje sabe-se que ele é resultante de uma construção contínua, para o qual o aprendiz tem uma função ativa. Segundo Piaget, para se conhecer um objeto ou acontecimento, é preciso agir sobre ele, manipulando-o com os sentidos e com a mente, transformando-

o, assimilando-o, enfim, incorporando-o às estruturas cognitivas.

Sendo assim, a ato de conhecer não se restringe à narração de como se procede um determinado fenômeno apenas, mas presume a capacidade de intervir nele. Na atual sociedade, espera-se das pessoas a capacidade transformadora, criativa, inovadora. Não mais se almeja que sejam os aprendizes passivos e reprodutivistas. Diante disso, o próprio ensino passa a ser desafiado. Escolas que desenvolvem no aluno a mera habilidade à repetição, sem estimular-lhe a curiosidade nem a capacidade da criação ou do questionamento, revelam-se anacrônicas.

III – Reflexões sobre a atividade de ensino

A aprendizagem não se dá da mesma forma para todas as pessoas. Heranças genéticas, faixa etária, motivação, meio ambiente, tudo interfere em nossa capacidade de assimilação de informações. Ela é um fenômeno prático, vincula-se não somente ao campo do conhecimento, mas sobretudo ao do saber³. Ela se dá mesmo em situações que não a previam. Algumas coisas aprendemos até quando não queremos aprender, enquanto outras, para serem apreendidas, exigem disciplina e método.

O ensino, por sua vez, é uma atividade intencional. Ele persegue metas. Ninguém realiza uma atividade de ensino sem que tenha um propósito, um objetivo específico. O ato de ensinar exige sistematização, cobra de quem o faz procedimentos que incluem a seleção de conteúdos e habilidades de comunicação. O ato de ensinar pode se

3 Ivandro Costa Sales (1999, p. 111-112) distingue conhecimento de saber. Para ele o conhecimento é uma das dimensões do saber. É sua dimensão intelectual. O saber é o sentir-pensar-agir das pessoas, grupos, categorias, classes sociais. O saber inclui, portanto, as dimensões intelectual, afetiva e prática. O saber é a cultura. Para ele, educação não se restringe à produção, transmissão, reprodução de conhecimento. É a produção, reprodução de modos de pensar, sentir, agir.

dar por caminhos diversos, chamados de procedimentos metodológicos. O ensino, seja pelas informações seja pelos métodos e técnicas de que se vale, é expressão de necessidades e valores sociais. O ensino pode ser compreendido como a arte de fazer conhecer, de transmitir informações, de mostrar, de conduzir, podendo ser visto ainda como a habilidade de adestrar, de treinar para determinadas ações.

O ensino é uma atividade que atua no campo da Educação e, portanto, submete-se a propósitos educativos tidos como válidos a uma determinada sociedade. São as demandas postas aos grupos de uma determinada sociedade que indicam o tipo de educação que se faz necessária e, por conseqüência, de ensino.

Em sociedades primitivas uma educação reprodutivista bastava. Nelas fazia sentido a expressão popular que diz “tal pai, tal filho”. Neste sentido, é ilustrativa a forma de como os povos primitivos ensinavam, de geração a geração, suas danças, mitos, práticas de feitiçaria, lendas, cultos, cerimônias. Havia uma educação prática. Eram povos de sociedades menos estratificadas, cuja atividade econômica era baseada na caça, na pesca e no cultivo de algumas culturas agrícolas. Não havia nessas sociedades nem escolas nem métodos reconhecidos como tais. A criança, nas tribos selvagens, brinca com imitações, em miniatura, dos instrumentos usados pelos adultos. Ela brinca com uma tora na água e aprende a equilibrar-se e a remar, como o uso da canoa irá exigir mais tarde. Os meninos atiram ao alvo com arcos e flechas; as meninas fazem utensílios de barro e brincam de preparar comida.

Nas sociedades primitivas a educação pode ser caracterizada como estacionária, imitativa, destinada a grupos dedicados sobretudo ao atendimento de necessidades básicas: alimento, vestuário e abrigo; uma educação adaptada a grupos que procuram ajustar-se ao meio ambiente tal qual o encontram e como a ele se ajustaram as gerações passadas⁴.

Com o surgimento de sociedades estratificadas e mais complexas, a educação passa a ser também uma ação de maior desafio. Ela deixa de ser pautada na imitação e torna-se, sob muitos aspectos, uma tarefa especializada, confiada a algumas pessoas, que passam a executá-la como um ofício, profissão. Nas sociedades modernas, de forma distinta das sociedades primitivas ou antigas, a educação preza pela capacidade criativa dos sujeitos, promovendo-lhe a curiosidade ou uma atitude indagadora diante de tudo o que os circunda.

Sob determinados aspectos, o ensino pode ser efetivado por especialistas ou por qualquer pessoa que tenha um fim determinado. É por isso que se diz que todas as pessoas são educadoras. Existem aqueles que são especialistas em Educação e que, como afirma Sales (1999, p. 112), “se dedicam a conhecer a História, as teorias e as metodologias da Educação, a articulação da dimensão educativa com os objetivos econômicos e políticos, com os indicadores da eficácia da atuação educativa, com os critérios de avaliação e reorientação da prática educativa e com o que mais diga respeito à produção, transmissão, reprodução de saberes”.

O ensino efetiva-se pela transmissão de conhecimentos, de informações ou de esclarecimentos úteis e tem, nos propósitos pelos quais ele é efetivado, os parâmetros para a definição do seu perfil. Para ações que exijam atos repetitivos, mecânicos, que dispensem maiores reflexões, um ensino de cunho tradicional é suficiente. Para ações que exijam originalidade, criação, capacidade crítica, um ensino pautado na transmissão de dados já não se faz satisfatório. Para este último caso, necessita-se de estratégias que desenvolvam no educando a sua capacidade de reflexão e independência de pensamento.

4 Para maiores detalhes, ver Monroe (1988, p. 1-26).

Vale lembrar que não existe nenhuma abordagem de ensino que, em sua plenitude, se revele suficiente para a obtenção de qualquer objetivo relacionado com o ensino-aprendizagem. Todas elas trazem contribuições válidas e se vinculam mais a um tipo de contribuição do que a outras. Mesmo a escola tradicional que, no momento atual, é a mais criticada, ela é de grande valia. Além disso, faz sentido a hipótese de que, em termos de tendências pedagógicas, apesar dos modismos que circulam e dos discursos difundidos oriundos de matizes diversas, o que predomina no ensino escolar brasileiro é ainda a abordagem tradicional⁵. Isto não significa necessariamente ser esta uma situação ruim⁶. Não quero, no entanto, defender aqui a escola tradicional como parâmetro a ser seguido. Defendo, em vez disso, a utilização das mais diversas abordagens em sala de aula, sempre atento à contribuição que cada uma pode oferecer. Neste sentido, o próprio MEC (2000) identifica a presença de quatro grandes tendências pedagógicas no país: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas. Mas reconhece que essas tendências pedagógicas, na maioria dos casos, não aparecem de forma pura, mesclando, muitas vezes, aspectos de mais de uma linha pedagógica.

A questão não é tanto saber se a escola é tradicional ou se é renovada. Trata-se muito mais de identificar os seus propósitos e saber se os procedimentos pedagógicos por ela adotados estão em sintonia com eles. Sabemos que a abordagem adotada para o processo de ensino-aprendizagem estabelece os papéis de professor e aluno, dos conteúdos a serem trabalhados, da metodologia e, destarte, tem implicações com a função social da escola.

Considerando que nossa reflexão tem como foco uma educação voltada para adultos, é preciso considerar que eles têm motivações distintas das que movem os jovens e as crianças para situações formais de ensino-aprendi-

zagem. O adulto não procura a escola com o propósito de aprender algo, como se a aprendizagem fosse o produto ou meta final. A escola é para ele uma mediação, representa a sua chance de profissionalização ou de reprofissionalização, de inserção ou reinserção no mercado de trabalho, um lugar para a aquisição de competências, de requalificação, de convívio social, de elevação de sua auto-estima. Neste sentido, a sala de aula não pode ser um lugar apático, anacrônico, desligado das motivações que movem o educando. Para este adulto, o ensino deve ser significativo, ter conteúdos que lhe possam ser úteis não apenas no futuro, mas no seu dia-a-dia.

Tendo-se a consciência de que o ensino atende a demandas, vale a lembrança de que as sociedades deste início de século são marcadas por uma dinâmica que transforma o futuro numa incógnita. Hoje as pessoas já não pensam num porvir longínquo, mas vêem-se desafiadas ao momento atual. São pessoas imersas a sociedades letradas, competitivas, capitalistas, em meio a estímulos de todas as ordens que são veiculados pela mídia. Se antes a história da humanidade era lenta e previsível, hoje ela contemporiza-se numa velocidade que faz de dez anos muito tempo e de cinquenta uma eternidade.

Se antes o domínio de códigos visuais necessários à leitura e à escrita era visto como conhecimento dispensável por grande parte de obreiros e trabalhadores manuais, agora ele é tido como condição de sobrevivência, aparato de um mundo letrado, competitivo, excludente. Um

5 No sentido de fundamentar a intencionalidade da ação educativa exercida por professores em situações planejadas de ensino-aprendizagem, Maria da Graça Mizukami (1986) realizou uma análise teórica de conceitos relativos a diferentes abordagens do processo de ensino-aprendizagem. Tomei este estudo como referência.

6 Ante os radicalismos da Escola Nova, Dermeval Saviani em sua obra "Escola e Democracia" (1983), defende a escola tradicional, por perceber nela elementos que permitem a democratização do conhecimento.

mundo que impõe compactação do tempo, planejamento do cotidiano e não tem tolerância para com a demora, a ineficiência, o analfabetismo ou a imperícia, não apenas no plano do trabalho mas também no âmbito do convívio social. Das populações cobram-se maior produtividade, habilidades à reabilitação e conhecimentos sólidos, capazes de evitar operações com erro de qualquer espécie⁷.

Tantas mudanças, intensificadas pela presença da tecnologia em amplos setores da vida humana, sobretudo a partir da década de 1980, trouxeram desafios ao ensino. Vive-se hoje um tempo em que a satisfação passa a ser elemento cultural, requisito exigido nos mais variados campos da atividade humana⁸. Daí, não mais se concebe a presença de um ensino monótono, enfadonho, hermético. Sendo a educação fruto de influências diversas, não há como o ensino formalizado contentar-se com o uso, ainda que exaustivo, de um único material de apoio didático. Numa sala de aula, os livros são tão necessários quanto os computadores, cartazes, transparências projetáveis, mapas, vídeos, fotografias etc.

Comunicação e educação são instâncias inseparáveis. Portanto, seja qual for a abordagem do processo de ensino, nela deve ser utilizada a maior diversidade de materiais informativos e de comunicação, de modo que exponham os educandos a apelos auditivos, visuais, olfativos, táteis etc. O contato do educando com materiais didáticos diversos amplia-lhe os caminhos para a obtenção de informações, desenvolvendo-lhe a percepção, com a possibilidade de alfabetismos para procedimentos operacionais que envolvam o domínio de máquinas, de raciocínios abstratos complexos, de códigos visuais e sonoros, bem como seu desenvolvimento intelectual e humano.

A pluralidade de meios em situações de ensino-aprendizagem se faz relevante, contanto que seja aliada a necessidades que os justificam. Os materiais didá-

ticos, na prática pedagógica, têm o seu lugar; eles estão subordinados a propósitos. A exemplo das abordagens do ensino-aprendizagem, os meios didáticos não valem por si; eles são meios, não fins; e, como tais, apresentam também suas possibilidades e seus limites.

Neste sentido, vale assinalar que nenhuma ação humana significativa para os destinos de um povo vem impregnada apenas de modismos, de vontade ou de filosofia política. Ela traz em si, também, o domínio de procedimentos e técnicas, sendo a razão e a técnica aliadas que se interagem.

No ensino-aprendizagem a interação humana tem uma função educativa. E a aprendizagem depende muito dessa interação. Pois é convivendo com os seus semelhantes que o ser humano é educado e se educa. Daí pode se dizer que o ato de ensinar e de aprender é um processo essencialmente social.

Regina Haidt destaca o valor pedagógico da interação dos sujeitos, no processo de construção do conhecimento, e afirma que, no ensino-aprendizagem, é por intermédio da relação professor-aluno e da relação aluno-aluno que o conhecimento vai sendo coletivamente construído. Para ela, o professor tem basicamente duas funções na sua relação com o aluno:

“a) uma função incentivadora e energizante, no sentido de aproveitar a curiosidade natural do educando para despertar o seu interesse e mobilizar seus esquemas cognitivos;

b) uma função orientadora, no sentido de orientar o esforço do aluno para aprender, ajudando-o a construir seu próprio conhecimento” (Haidt, 1994, p. 57).

7 A este respeito, Vanilda Paiva (1995) escreveu um excelente artigo: “Inovação tecnológica e qualificação”.

8 Até pouco tempo dizia-se que “aprender” era uma atividade difícil, um sacrifício, atribuição para poucos. Herança da Idade Média, época em que o conhecimento sistematizado era um bem de elites, sobretudo do clero.

No ensino-aprendizagem, a construção do conhecimento é um processo interpessoal, no qual não é só o aluno que constrói seu conhecimento. Das interações que aí ocorrem, o professor pode passar a conhecer novas formas de conceber o mundo, mudar atitudes, mudar posturas.

Ainda sobre a interação professor-aluno, Paulo Freire defende a necessidade de uma relação dialógica entre estes. Uma postura dialógica supõe diálogo, intercâmbio de informações e de experiências. Para que ela exista, se faz necessária a existência de saberes distintos entre alunos e professores. Do contrário, não haveria com o que dialogar, o que ser trocado ou aprendido. Uma postura autoritária se faz incompatível numa relação dialógica, o que não significa dizer que a autoridade do professor em sala de aula deva desaparecer. O bom senso pedagógico revela que a autoridade do professor é um fato inerente à própria função docente. Vale lembrar, portanto, que autoridade e autoritarismo são coisas distintas.

A ação docente, em qualquer abordagem do processo ensino-aprendizagem, persegue objetivos. Neste sentido ela é intencional, ela supõe uma direção de classe. “Podemos dizer que, embora nós estejamos constantemente ensinando e aprendendo, cabe ao professor, como profissional que é, prever, organizar e apresentar aos alunos situações didaticamente estruturadas, no sentido de ajudá-los a descobrir, generalizar e sistematizar o conhecimento, transformando o conhecimento prévio de natureza empírica em conhecimento cientificamente estruturado” (Haidt, 1994, p. 83).

Por fim, é bom lembrar que todo ato de ensino tem como propósito a efetivação de uma aprendizagem. O ensino pode objetivar fins imediatos ou de longo prazo. Ele é um ato que adquire seu sentido a partir da aprendizagem do outro. Não existe ensino válido quando a aprendizagem não se efetiva.

Neste sentido, qualquer procedimento de avaliação remete-se não somente à aprendizagem, mas também ao processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem, sabemos, é um processo bastante complexo e advém de vários fatores. No caso de um ensino com objetivos claros, dirigido a um público específico, mas não tendo obtido o seu objetivo, ele há de ser revisto, não somente em sua metodologia, mas também em seus conteúdos, materiais didáticos que utiliza e na forma de como se insere na realidade social das pessoas.

Bibliografia

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERREIRA, Oscar Manoel de Castro & SILVA JUNIOR, Plínio Dias da. **Recursos audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1996.

GAGNÉ, Robert M. **Como se realiza a aprendizagem**. Tradução de Therezinha Maria Ramos Tovar. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1983.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONROE, Paul. **História da educação**. Tradução de: Idel Becker. São Paulo: Nacional, 1988.

PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e

qualificação. **Revista Educação e Sociedade**, n. 50, Campinas, abril, 1995.

SALES, Ivandro Costa. Educação popular: uma perspectiva, um modo de atuar. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MELO NETO, José Francisco de. **Educação popular**: outros caminhos. João Pessoa: Universitária, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

Educação profissional e básica: integração e omnilateralidade na construção de uma proposta de ensino para atendentes de enfermagem

Antonia Vitória Soares Aranha

Doutora em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Doutora em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais

Tendo como ponto de partida para a análise da necessária integração da educação profissional com a educação básica o fato de que a formação profissional sempre foi vista como subeducação, as autoras trabalham para desmistificar essa visão, sinalizando que é por intermédio da educação que o adulto-aprendiz vai buscar sua inserção no mundo como ente capaz de aprender. Para elas, a formação profissional deve ser inserida no processo global de formação do sujeito que trabalha. O artigo mostra que a vinculação ou o acesso à educação básica deve ser visto como parte constitutiva fundamental da formação profissional, no caso, dos profissionais da área de saúde, bem como a polivalência, por exemplo, pode ser um passo importante na ampliação do conhecimento.

1. A Perspectiva Integradora entre Educação Básica e Profissional

Muito se tem discutido ultimamente sobre a educação em geral e sobre a formação profissional em particular. Há opiniões que afirmam a centralidade da educação e, mais especificamente, da formação profissional como fator chave para a conquista do emprego pelo trabalhador e mesmo como peça decisiva no desenvolvimento nacional. Ainda que questionáveis, essas opiniões comprovam a existência de um caldo de cultura que ressalta, de forma contundente, a importância da educação na atualidade. E, se é questionável a posição dada à educação como o ponto essencial do desenvolvimento e mesmo da chamada “empregabilidade” dos trabalhadores, registra-se o destaque cada vez maior dado a esta atividade¹.

Para além dessas polêmicas uma questão se coloca: qual o papel e a re-

lação da formação profissional com a educação geral do trabalhador? Como, numa experiência concreta de qualificação profissional, pode-se articular essas duas modalidades de ensino?

¹ “Por empregabilidade entende-se a responsabilização do trabalhador pela obtenção e manutenção do seu emprego, por meio de um processo contínuo de formação e aperfeiçoamento. Há duas conseqüências imediatas para tal fato: a individualização da garantia do emprego, contrapondo-se a uma política social de pleno emprego e um retorno, em nova roupagem, da velha Teoria do Capital Humano - TCH (Leite, 1997), a neo-TCH como diz Rodrigues (1997). Assim, se a escola em si, como instituição social, não é vista mais em seu papel redentor das diferenças sociais, integrador, por outro, a educação continua a ser vista como a garantia de manutenção do trabalhador na selva da competitividade pelo emprego. Acentua-se o aspecto individual e “asocial” da política empregatícia, fortalecem-se as políticas governamentais de exclusão social, de um lado, e políticas compensatórias, por outro lado, sendo que elas, afinal, legitimam a exclusão social sem almejar superá-la - incluindo nessas políticas a formação para o trabalho (Aranha, 2000, p. 48).

A experiência nacional aponta que a formação profissional foi, permanentemente, vista como subeducação. Desde o início do seu desenvolvimento, na década de 40, no Governo Vargas, com Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação, “*podemos observar a opção feita de considerar a área da educação profissional não como uma área pública, sob a responsabilidade do Estado, mas como uma área privada, de responsabilidade do capital. Um dado que nos tem marcado historicamente*” (Arroyo, 1996, p. 7). Vinculada diretamente aos empresários, terminava resvalando para treinamentos e cursos que atendessem a demandas imediatas, fato que provocava uma instrumentalização da formação profissional, incrementando o pragmatismo na educação do trabalhador.

Porém, para responder as questões acima colocadas é necessário, anteriormente, ter claro o direito de qualquer cidadão sujeito à uma formação ampla, multifacetada. Educação essa capaz de contribuir para sua inserção crítica e transformadora no mundo em que vive. E, dessa forma, a formação profissional, longe de ser vista como uma subeducação, deve ser inserida no processo global de formação do sujeito que trabalha.

É nessa perspectiva que, concretamente, ao se falar em educação profissional outras questões se colocam: se ela deve estar inserida em um processo mais amplo de educação, portanto, voltada também para a formação omnilateral do sujeito trabalhador, de que ela deve se compor?

Evidentemente que, enquanto processo de qualificação profissional, o conhecimento técnico é parte integrante e importante dessa modalidade de ensino. Mas, seguramente, se nos atermos só ao conhecimento técnico, dificilmente contribuiremos para o desenvolvimento omnilateral do trabalhador.

Isso pode ser melhor compreendido se ampliarmos o nosso olhar para os

diversos fatores que impactam e caracterizam a qualificação profissional nesse momento.

Inicialmente, é importante levar em consideração as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais pelas quais passa a humanidade, e que demandam do trabalhador atributos mais amplos tais como um patamar superior de escolarização, habilidades diferenciadas entre as quais a capacidade de iniciativa, criatividade no processo produtivo etc. É a chamada polivalência, tão reforçada nos diversos discursos, oficiais, empresariais, educacionais e mesmo sindicais. Ainda que tenhamos a compreensão que a polivalência, embora demande um *quantum* maior de conhecimento do trabalhador, não necessariamente foge da instrumentalização da educação, ela aponta para uma ampliação dos saberes e conhecimentos.

“Os processos de reconversão tecnológica, como vimos, colocam aos setores capitalistas que queiram ser competitivos a necessidade de um conhecimento no processo de trabalho que não se reduza a fórmulas técnicas, mas à capacidade de analisar, interpretar, resolver situações novas. Não se trata, pois, de um conhecimento restrito, um adestramento para uma tarefa ou função. Neste processo ampliam-se, também, as demandas culturais do trabalhador. Estas demandas, todavia, tendem a ser aprisionadas no limite quantitativo e qualitativo das necessidades do capital” (Frigotto, 1995, p. 177).

Portanto, ainda que não superemos a perspectiva da polivalência, podemos afirmar que apenas o conhecimento técnico é insuficiente, ainda que constitua uma parte significativa da formação profissional.

Por outro lado, a formação omnilateral, interroga diretamente outras dimensões do sujeito. Podemos ter a compreensão de que a técnica não é neutra e, seja lá que aspecto for

trabalhado na formação profissional, há sempre uma opção política. O conhecimento técnico não alcança dimensões mais globais da subjetividade dos trabalhadores tais como: sensibilidade para inserir-se no mundo e relacionar-se com seus semelhantes, resgate da autoestima, principalmente entre adultos que há muito abandonaram a escola, capacidade de compreensão e utilização de múltiplas linguagens entre elas a matemática inserida aqui, a expressão corporal, entre outros aspectos.

Desta forma, a formação profissional, se desvinculada de uma sólida formação básica, dificilmente conseguirá contemplar as múltiplas dimensões de um sujeito trabalhador, criticamente inserido no mundo.

“Em outros termos: o trabalhador, como ser humano, como sujeito social e cultural, sujeito de direitos, tem direito ao saber socialmente construído. Ele tem direito aos bens culturais produzidos historicamente. Neste campo, podemos estar certos de que há muito por fazer porque ao trabalhador brasileiro foi negado esse direito. Entre outras coisas, porque foi negado um percurso, uma experiência, uma vivência rica de escolarização, onde ele vivencie a cultura e os saberes socialmente acumulados, além da vivência de relações enriquecedoras entre adultos, professores e educandos, no processo de construção de conhecimentos, valores e identidades” (Arroyo, 1996, p. 11).

Em outras palavras, a vinculação ou o acesso à educação básica deve ser visto como parte constitutiva fundamental da formação profissional. Formação básica esta, planejada, construída e implementada de acordo com o público a ser atendido, respeitando a sua especificidade de adulto trabalhador, reconhecendo os diversos espaços de aquisição e construção de conhecimento por esse sujeito, além da escola, e voltada para contribuir no pleno desenvolvimento do trabalhador.

Seguindo essa perspectiva é que foi construída a experiência de formação dos atendentes de enfermagem, no curso realizado na UFMG, parceria entre Escola de Enfermagem/Faculdade de Educação – Centro Pedagógico.

Partiu-se, então, de alguns pressupostos: a vinculação entre a formação profissional e a complementação do ensino fundamental, o tratamento amplo, global do conhecimento, habilidades e atitudes, particularmente na escolarização básica (a Complementação do Ensino Fundamental - CEF).

Mais especificamente com relação à Complementação do Ensino Fundamental, modalidade coordenada pelas autoras desse artigo, juntamente com outras pessoas², alguns cuidados foram tomados. Entre eles: partimos da compreensão de que estamos lidando com profissionais de uma área especial: a saúde. E tanto pela gravidade das condições de saúde no país, quanto pelos profissionais que nela atuam estabelecerem relações humanas de grande intimidade e dependência com o outro, é necessário aguçar a sensibilidade, o sentido de solidariedade entre esses profissionais, a naturalidade do toque corporal e o desenvolvimento aguçado para a leitura do corpo.

Desta forma, alguns cuidados foram tomados: pesquisa prévia em hospitais e entre enfermeiras da equipe da Qualificação Profissional para delimitação das demandas específicas aos profissionais da área, para um entendimento mais apurado do que significa ser profissional da saúde, leitura prévia do material didático voltado para a formação profissional, entre outras.

2 Até o momento, a coordenação contou com as seguintes pessoas, além das autoras do texto: Edna Maria S. Magalhães, Deise de Souza Dias, Edenize Ponso Peres, Elizabeth Antonini, Heloisa N. Coelho, Maria Bernadete D. Costa, Maria da Graça Amaral Teixeira, Mariana Veríssimo S. de Aguiar, Paulo Henrique Queiroz Nogueira, Tânia Margarida L. Costa.

Também buscou-se construir todo um projeto pedagógico, bem como materiais e atividades, que fugissem de uma perspectiva meramente conteudista, entendendo que a aprendizagem se processa de múltiplas formas: aprende-se também com a sensibilidade, com os sentimentos, com a estética e a arte, sendo a aprendizagem em si um ato que vai muito além de uma operação meramente cartesiana, racionalista.

Essa experiência é estruturada em diversas cidades mineiras, em especial na grande BH e conta, hoje, com mais de 1000 matriculados e cerca de 800 freqüentes.

2. O Projeto Pedagógico da Complementação do Ensino Fundamental

Tendo em vista os referenciais anteriormente colocados, buscamos construir um projeto pedagógico que desse conta da diversidade de aspectos a serem abordados e levados em consideração.

Desta forma, foram assim trabalhados e construídos os seguintes aspectos:

A Compreensão quanto ao público-alvo

No PROFAE/CEF/UFMG partiu-se da compreensão de que não iríamos trabalhar com um público abstrato, mas com alunos com determinado perfil, expectativas e demandas. Portanto, interrogávamos: quem é o aluno da Complementação do Ensino Fundamental do PROFAE? E, baseados nessa interrogação, procuramos estipular suas características, necessidades e possibilidades.

Em primeiro lugar, há que se considerar que o trabalho com jovens e adultos tem especificidades. Assim como existem modos próprios de aprender e ensinar a crianças em período de infância e a adolescentes, existem características na educação de adultos que trazem desafios importantes. Trata-se de um grupo com experiências mais ou menos consolidadas,

advindas de “pertencimentos” diversos. Além disso, constata-se que grande parte do universo atendido por programas de requalificação de trabalhadores, pertence ao grupo daqueles que tiveram suas trajetórias interrompidas por processos de exclusão social. Seu direito à educação foi relegado a um segundo plano, mediante a “opção” de ter que escolher entre trabalho e estudo. Além disso, em sua trajetória escolar, muitos podem ter passado por experiências negativas de reprovação, de cobrança em torno de habilidades e saberes sem significado, com processos de avaliação excludentes. Assim, questões como auto-estima e baixa expectativa de aumento da escolarização devem ser enfrentadas de forma especial.

Dessa forma, voltar a estudar se reveste de inúmeros significados, dentre eles o de adaptar-se à cultura escolar e suas permanências/ inovações, de colocar-se no lugar de aluno ao mesmo tempo em que se exerce outras responsabilidades próprias da fase adulta, de reaprender procedimentos de estudo e até de reviver situações que lembram a exclusão escolar e social. Além disso, os alunos adultos lidam com os conflitos de conciliar suas necessidades de alunos com suas especificidades como cônjuges, como profissionais, como grupo geracional e como membros de movimentos sociais, religiosos e culturais, entre outros.

No Projeto, busca-se também romper com uma visão estereotipada e preconceituosa quanto a este adulto, que o coloca como atrasado, “com dificuldade de aprendizagem” e que um ditado popular sintetiza bem: “papagaio velho não aprende a falar”.

Ao contrário, nosso entendimento é que, enquanto sujeitos sócio-culturais, nossos alunos são dotados de conhecimentos e experiências acumuladas “que fazem com que a vida adulta seja um rico tempo de formação” (Leite, 1996). Ou seja, partimos do pressuposto de que *o adulto sabe*. Evidentemente de uma maneira, muitas vezes, diferente do saber tradicional. E o grande desafio

seria integrar esse conhecimento prévio, criar espaços de valorização e socialização desse saber.

Entende-se também que, enquanto adultos trabalhadores, eles possuem uma rica fonte de aprendizagem e construção de conhecimentos, bem como de socialização e emoções diversas: o seu próprio trabalho. Portanto, ao contrário de enxergar o trabalho como elemento dificultador da atividade escolar, procuramos criar formas e mecanismos de fazê-lo cada vez mais presente no processo de aprendizagem e não criar nenhum esquema punitivo, em virtude das dificuldades advindas dessa atividade. Ao contrário, procuramos flexibilizar espaços e tempos escolares que dessem conta dessa diversidade.

Além disso, por se tratar de profissionais que trabalham na mesma área profissional, também se constitui na proposta curricular, junto com as outras aquisições, a possibilidade do reencontro em torno dos saberes, dos dilemas, das especificidades do ofício. Sendo uma oportunidade de requalificação para manutenção e/ou garantia de oportunidades de trabalho, a sala de aula também é o espaço de reencontro de trabalhadores entre os processos de exclusão e inclusão no ofício. É também na sala de aula que as reflexões sobre condições de trabalho, sobre as relações com a categoria e com o patrão, podem ser divididas, que as questões éticas específicas do profissional de saúde podem ser levantadas, em muitas das temáticas estudadas. Ou seja, considerando mais essa característica, a oportunidade de escolarização no ensino fundamental não se volta apenas para a dimensão profissional, ou para certos imediatismos, mas precisa dialogar o tempo todo com esse “pertencimento”.

Por fim, lidávamos com trabalhadores de uma área específica: a saúde. E com demandas também claras quanto à sua qualificação profissional. Seria importante romper uma estrutura baseada no acúmulo de conhecimentos, para centrar em conhecimentos impres-

cindíveis e, por outro lado, que instigassem o permanente aprender.

“No tocante às experiências de trabalho, são atendentes de saúde que desempenham, em alguns hospitais ou postos de saúde, as funções do auxiliar de enfermagem, em que exercem funções como a de fazer avaliação de pacientes. Em outros locais de trabalho fazem esterilização e organização do material usado por pacientes. Em muitas das funções desempenhadas por estes trabalhadores-alunos é solicitado que façam relatórios descritivos contando, por exemplo, suas impressões sobre o estado de saúde do paciente, para auxiliar o trabalho do médico. No entanto, fazem apenas anotações vagas no prontuário. Eles têm dificuldades de leitura, escrita, interpretação de textos e de expressão oral e têm necessidade prática de aprender, sobretudo, regra de três e escala porque, embora não saibam usar corretamente esse conhecimento, precisam fazer cálculos que exigem a aplicação direta desses e de outros conteúdos da matemática. Este público é portador de autoestima baixa pelo fato de estarem muito abaixo na hierarquia, recebendo ordens de todos e sempre fazendo o serviço mais sujo. Sentem-se desprestigiados, inseguros, tímidos e com uma imagem ruim da escola e de si mesmos” (Projeto Político Pedagógico, 2000, p. 13).

Dessa forma, procuramos desenvolver os outros aspectos que se seguem.

O Currículo

A primeira referência para a construção da proposta curricular foi exatamente situarmos nossa compreensão do que seja o currículo.

Ao contrário de uma visão tradicional que compreende o currículo como apenas a organização de conteúdos a serem trabalhados pedagógica e didaticamente e o que deve ser apreendido pelo aluno, procuramos romper a centralidade no conteúdo para

nos focarmos no aluno e no processo. Assim, não subestimamos os conteúdos e o conhecimento em si, mas os submetemos às necessidades de toda a ordem da formação desse adulto trabalhador. E mais, compreendemos que a riqueza do conhecimento trazido pelo aluno não poderia ser desprezada. Ou seja, evitamos cair na armadilha de priorizar o conhecimento erudito ou o conhecimento prévio do aluno para privilegiarmos o *aluno*, com suas demandas, seu próprio saber, suas expectativas.

E não é só. Compreendemos também o currículo como algo para além do explícito e formalmente colocado: as relações sociais estabelecidas nesse processo, as vivências e experiências dos sujeitos, o recurso a múltiplas linguagens são todos eles elementos integrantes do currículo.

“Essa nova visão de currículo inclui: planos e propostas (o currículo formal), o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (o currículo em ação), bem como as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (o currículo oculto)” (Moreira, 1997, p. 15).

Se o currículo não é apenas conteúdos a serem trabalhados, essa nova visão torna mais difuso o conhecimento com o qual lidamos, *“visto que este novo sentido de currículo não se ajusta facilmente às áreas ou disciplinas em que tradicionalmente se distribui o currículo. Isto se reflete quando observamos que muitos conteúdos extra-acadêmicos não correspondem a nenhuma disciplina e outros estabelecem relações com todas”* (Projeto Político Pedagógico, 2000, p. 16). E mais: *“Os conteúdos da nossa proposta se definem como um processo social e pedagógico em que os saberes escolares não impeçam sozinhos porque a própria experiência escolar associada às experiências extra-escolares (...) se torna Conteúdo Curricular”* (Idem).

Em se tratando de políticas de

requalificação como a do PROFAE os adultos que chegam à escola para complementar a escolarização fundamental carregam consigo uma série de características, dentre as quais, a de participar de determinado grupo profissional. Como construir uma proposta curricular que dialogue com esse lugar social de trabalhador da saúde, sem cair numa “ditadura da profissão?”. Isso nos leva a discutir um pouco a seleção de saberes curriculares.

Existem certos acordos sociais em torno de saberes escolares explícitos que são necessários, como os *saberes disciplinares*, por exemplo. Se os atendentes de enfermagem tiveram suas trajetórias interrompidas, faz-se necessário que tenham oportunidades de apropriar-se de saberes disciplinares. Entretanto, pode-se optar em organizar esses conhecimentos em áreas abrangentes e não de forma fragmentada. Dessa forma, o CEF/PROFAE/UFGM trata os conteúdos disciplinares em três áreas amplas: Linguagens; Ciências Físicas, Biológicas e Matemática e, finalmente, Conhecimentos Gerais. Essa é uma forma de integrar conteúdos, pois sabe-se hoje que há uma diluição das fronteiras entre as áreas disciplinares, havendo conteúdos que podem ser entendidos mediante abordagens das diversas disciplinas e determinados conteúdos que não fazem parte de nenhum campo definido disciplinarmente.

Existem outros saberes que podem ser explicitados, que não são de nenhum campo de conhecimento, mas constituem-se como procedimentos básicos que precisam ser aprendidos e foram escolhidos como *eixos transversais do currículo*, tais como: problematizar a realidade, aprender a estudar, lidar com diferentes fontes, expressar-se em múltiplas linguagens, comunicar resultados de investigações, efetuar diferentes registros, colocar-se problemas de investigação, posicionar-se frente ao mundo, descobrir maneiras de organizar os conhecimentos adquiridos, gerenciar tempos e espaços, entre outros.

Além disso, acreditamos que, na oportunidade de escolarização, *reflexões em torno dos processos de socialização* são essenciais. Na escola, representações sobre as relações sociais, condutas, atitudes e valores devem ser destacados como conhecimentos, somente construídos e percebidos enquanto tais, mediante processos pedagógicos que priorizem a socialização, a convivência, as relações de solidariedade, o trabalho coletivo.

De outra forma, também se faz necessário saber quais *conceitos, habilidades e condutas são necessárias para uma atuação competente na área técnica*. De forma clara, constata-se que os profissionais da saúde lidam com o ser humano, em situação de fragilidade. Assim, as experiências escolares que trabalham a cidadania e com aspectos complexos da dimensão humana como a diferença, a inclusão, a não discriminação social de negros, de mulheres, dos homossexuais, de velhos, entre outros, visam produzir uma sensibilidade frente a essas diferenças. A formação dessas atitudes faz parte do currículo como um todo. Em acréscimo, a pesquisa feita com alunos egressos ou participantes de cursos de qualificação profissional e com professores dessa modalidade, evidenciam outras necessidades, tais como:

- habilidade de produzir relatórios que demonstrem a percepção das manifestações do adoecimento, que dêem aos médicos novos elementos para uma intervenção, com confiabilidade de registros e riqueza de observações, além dos dados evidenciados por medições e observações esparsas;

- habilidade de compreender claramente as escalas requeridas para o uso de diversos instrumentos, uso de regra de três, de medidas, entre outros;

- habilidades gerais de comunicação e interpretação de textos que extrapolem o uso de textos técnicos;

- capacidade de posicionar-se frente aos dramas relacionados à vida humana,

presentes nos noticiários, referentes a epidemias, violência, doenças etc.

A organização dos saberes, no PROFAE/CEF/UFMG responde a uma visão integrada dos saberes escolares, de capacidades a serem adquiridas, de áreas disciplinares e do perfil esperado para a realização da etapa de qualificação profissional.

Assim, a oportunidade de escolarização, depois de um período de distanciamento, deve possibilitar que todas as aprendizagens citadas, de cunho conceitual, procedimental e atitudinal, passem a ter significado de forma relacional, com a mediação da cultura escolar. É por estarem juntos, por descobrirem temáticas de estudo, por terem que investigar, registrar, comunicar e avaliar que também aprendem modos escolares de lidar com o conhecimento.

Algumas modalidades de organização dos saberes e a construção do material didático

Existem formas de organização curricular mais coerentes com a idéia de que o conhecimento se constrói globalmente e por meio de experiências significativas: são as que buscam integrar os saberes em torno de contextos significativos e de forma interdisciplinar. Assim, são priorizados no nosso projeto:

- o trabalho com unidades integradas em torno de determinadas necessidades, por exemplo, como a de constituir-se enquanto grupo. Essa foi a primeira forma de organização curricular proposta no documento “Desatando nós e estabelecendo laços”;

- o trabalho com organização temática, mediante necessidades de conhecimento definidas por alunos, professores e coordenação. Assim, foram produzidos dois cadernos: o primeiro com o tema “Saúde e Cidadania” e o segundo, denominado “Temas emergentes”, focalizando três subtemas: Globalização e conflitos sociais, Novas tecnologias e Negritude e racismo;

- o trabalho com projetos surgidos no decorrer do curso, para possibilitar a inserção de temáticas regionais ou específicas de determinada turma ou grupo;

- o trabalho com oficinas específicas ou atividades que se constituam em desafios cognitivos ou lúdicos. Para essa dimensão de organização são produzidos jornais, exposições, jogos, entre outros, e foi organizado um caderno especial denominado “Jogos interativos e dinâmicas com o corpo”.

No tocante à produção de material pedagógico, diversos materiais didáticos produzidos para jovens e adultos foram objeto de análise na construção do nosso projeto político pedagógico. Entretanto, chegou-se à conclusão de que o material didático a ser utilizado dentro de uma proposta integrada não pode ser único e necessita de uma abordagem pedagógica que não infantilize temas e abordagens, que contemple a diversidade de fontes, de abordagens e pontos de vista sobre os temas e que ainda tenha como princípio de uso a interação, a pesquisa e o trabalho coletivo, como condições de utilização do material. Além disso, é necessário que algumas das temáticas sejam pertinentes para a reflexão sobre o campo de atuação profissional e não apenas para a complementação do ensino fundamental. Assim, o material didático de uso global foi produzido no processo e, desde o início, buscou-se construir com os professores uma competência para escolha de outros materiais em torno de eixos organizadores.

Selecionar material didático é uma forma de saber docente que se consolida mediante análise das características de cada grupo, e da conveniência de sua utilização mediante os projetos pedagógicos. Dessa forma, mesmo havendo materiais de apoio pensados para o PROFAE/CEF/UFGM como um todo, buscou-se trabalhar com os monitores alguns critérios norteadores da escolha de um outro repertório, conforme as seguintes características:

- *Funcionalidade*: material que tenha

um valor funcional, por sua capacidade de instrumentação do profissional, basicamente composto pelos instrumentos de trabalho que circulam no cotidiano profissional dos atendentes, como os relatórios, os manuais de instrução, os prontuários etc.

- *Atualidade*: material que priorize aspectos diferenciados da atualidade no campo da saúde e áreas sociais, que teria um caráter informativo global, tais como jornais, revistas, programas de tv, vídeos em forma de documentário, entre outros, voltados para temáticas correlatas ou especiais.

- *Foco na ficção, no humor e no imaginário*: material que tematize a questão da saúde e outras, mas que possibilite sair do real e do emergente, com foco no ficcional, no imaginário, no *non sense*, no humor. São eles os livros de literatura, os filmes, cenas de novela etc, que têm o potencial de trabalhar com representações, com sentimentos e com a dimensão estética.

- *Aspecto interdisciplinar*: material que possibilite o trabalho com diversos aspectos da formação e não apenas com determinada disciplina ou temática.

- *Produção coletiva*: materiais produzidos por professores e pelas turmas que possam ser socializados e consultados por outras turmas.

Organização dos tempos e espaços escolares

“O tempo é um elemento que define a permanência do aluno trabalhador na escola. O adulto, quando volta a estudar, busca encontrar uma escola próxima à dinâmica de sua vida. Esta se encontra recortada por espaços de significação bem definidos quanto a sua inserção e quanto a seu desempenho social e, em um certo sentido, expressa-se, nesse conjunto de relações sociais estabelecidas, os limites e possibilidades desse adulto retornar à escola e se comprometer com um processo educativo mais formal” (Projeto Pedagógico, 2000, p. 72).

Foi com essa compreensão que organizamos o nosso trabalho com os tempos e espaços escolares de aprendizagem. Inicialmente, como já foi dito, reconhecendo o estado de “*adulter*” dos alunos, ou seja, sua múltipla inserção em espaços diversos que lhe permitem a aquisição/construção de conhecimentos, em particular, o espaço do trabalho. Também flexibilizando o trabalho pedagógico de maneira tal a permitir-lhe compatibilizar as suas diversas inserções e atividades. Ao mesmo tempo, partimos do pressuposto de que esse novo processo de escolarização deveria estar adequado às expectativas dos alunos, contribuindo também para a inserção social, avançando com seu processo de socialização, de construção e aquisição de conhecimentos. Busca-se uma escola de direito, também os horários e espaços têm que proporcionar essa inclusão e a organização das turmas pode seguir, entre outros, as melhores alternativas que promovam a freqüência e permanência dos alunos e a elevação da sua expectativa e de sua auto-estima.

Dessa forma, a primeira opção feita por nós foi quanto à construção de um curso, fundamentalmente presencial. Isso se justifica pela necessidade de, por intermédio desse processo de escolarização, propiciar um espaço de socialização e inserção social, permanentemente debatido e submetido ao crivo crítico e criativo dos alunos. “*A educação é um ato que só se realiza de forma compartilhada. Por isso que a presencialidade é um aspecto fundamental que organiza o curso e ordena as ações educativas previstas*” (Projeto Político Pedagógico, 2000, p. 77).

Numa proposta que visa à formação humana, ao encontro, ao confronto, a ampliação e sistematização de experiências vão constituir o sentido das novas aprendizagens. Assim, a experiência de escolarização torna-se o resultado das experiências individuais/coletivas refletidas, da ampliação cultural do universo dos alunos e também da apropriação de conhecimentos básicos,

habilidades e valores, como ferramentas culturais essenciais.

Assim, a presencialidade é um fator definidor dessa construção. A passagem por uma experiência de escolarização traz em si uma necessidade de interação, de mediação, só possível porque, nesse processo, ocorre o encontro coletivo de sujeitos que têm algo a conhecer, que aprendem a criar estratégias de organização dos novos saberes e vêm sentido na busca por esse conhecimento. Conforme projeto político pedagógico do PROFAE/CEF/UFMG:

“A escolarização deve, portanto, possibilitar que os alunos adquiram chaves conceituais de compreensão de seu mundo e de seu tempo, permitindo também que tomem consciência das operações mobilizadas durante a aprendizagem, para que prossigam com autonomia nesse processo de conhecimento. Assim, diante do recorte organizado de saberes que constituem o currículo, não se pode pensar em simplesmente entregar informações prontas a sujeitos que as recebam e assimilem. É na relação dos educandos com o conhecimento produzido que este será transformado em ferramenta de compreensão do real, em parte indissociável do conhecimento-processo, ou seja, da ação humana do buscar significados, elucidar o real, constituindo o objeto e se constituindo como sujeito” (Projeto Político Pedagógico, 2000, p. 17).

Outra escolha deu-se quanto à formação de turmas. Aí utilizamos diversos critérios. O primeiro deles foi de realizar os cursos em locais os mais próximos possíveis dos locais de moradia e trabalho dos alunos. O segundo foi romper com a seriação e trabalhar com algo mais próximo à multisseriação.

“A formação de turmas deve ser feita levando em consideração a especificidade da vida adulta que permite um trabalho com uma turma diversificada, multisseriada, hete-

rogênea quanto aos conhecimentos prévios escolares, tempo de escolarização e tempo fora da escola. Ou seja, no mundo adulto é possível encontrar homens e mulheres, com diversas idades, trajetórias e inserções, que se comunicam entre si, trocam informações, tomam decisões, convivem, utilizam-se de conhecimentos sistematizados e produzem saberes” (Projeto Político Pedagógico, 2000, p. 76).

Os alunos adultos do PROFAE são oriundos de práticas sociais diversas, formando grupos heterogêneos tendo em vista seus conhecimentos sobre o mundo letrado, científico, tecnológico, estético, religioso, entre outros. Em acréscimo, sua experiência de escolarização varia, tendo em vista que pararam de estudar em séries diferenciadas. Se no projeto político pedagógico para esses alunos, a finalidade educativa fosse considerada como transmissão de conhecimentos acumulados homogêneos, sobretudo os das disciplinas e, numa lógica transmissiva, a proposta seria de enturmá-los de acordo com os pré-requisitos de aquisição e de conhecimentos prévios. Em contrapartida, se a proposta visa à formação humana como um todo, a lógica de pré-requisitos cai por terra, havendo novas necessidades de aprendizagem e de organização dessa aprendizagem.

Estando fora do sistema escolar por um tempo, os alunos adquiriram experiências diversas que podem ser trocadas: uns podem ter acumulado experiências em termos de conhecimentos geográficos, por exemplo, pelo fato de terem circulado por outras regiões ou países, outros podem ter adquirido práticas de letramento por frequentarem cultos religiosos ou centros culturais, outros podem ter se aprofundado no conhecimento estético por preferências especiais de leitura, por participarem de grupos musicais ou teatrais, entre outros. Essa experiência passa a ter sentido quando as propostas pedagógicas proporcionam, pela mediação da instituição escolar, o encontro

dessas experiências e pontos de vista. Dessa forma, a maneira de organizar os alunos em turma não seria baseada em critérios cognitivos, com ênfase nos conhecimentos disciplinares, ou na seriação, mas na diversidade e heterogeneidade.

Em outras palavras, pouca diferença faz do ponto de vista do conhecimento escolar entre adultos que abandonaram a escola há dez ou mais anos, se isso ocorreu quando estavam na quarta, quinta ou sexta série, por exemplo. Na verdade, o decisivo aí são os conhecimentos adquiridos em sua vivência global, o que independe da última série cursada.

Por outro lado, partimos também do pressuposto que a diversidade em si não é negativa, mas ao contrário, pode propiciar fecundas trocas entre os alunos, possibilitando um trabalho mais coletivo e compartilhado. E assim, privilegiamos continuamente as atividades coletivas, em grupos heterogêneos, como referência da organização do trabalho escolar nas salas de aula.

Outro aspecto importante relaciona-se à frequência. É facultado ao aluno frequentar turmas diferentes, na medida em que seu horário de trabalho, na maioria regido por plantões, exigir dele ausências da sua turma de origem.

E, por fim, estabelecemos a chamada *discriminação positiva*, ou seja, horários extra-aula regulares onde os alunos com dificuldades em alguns aspectos do programa possam ser melhor acompanhados, ou para que os alunos que faltaram a alguma atividade possam recuperá-la e mesmo para ajudar na *aceleração* daqueles que, mais rapidamente, podem ir para a segunda etapa (a qualificação profissional). A estas estratégias de acompanhamento denominamos *plantões*, que são realizados por agendamento, convite ou por escolha livre dos alunos, em concordância com os formadores.

A avaliação no PROFAE/CEF/UFMG

Em consonância com a idéia de processo, a proposta de avaliação pretende questionar fatores arbitrários de julgamento da excelência, que conduzem à exclusão:

“A avaliação tem-se constituído historicamente em instrumento de aferição do nível de excelência dos alunos, com uma hierarquização dos resultados em termos de êxito e fracasso, com a penalização e culpabilização dos que estão situados abaixo de uma média idealizada, como se todos pudessem aprender tudo, no mesmo ritmo, em tempos parecidos, como se as condições de saída não fossem dadas por determinações sócio-históricas e como se o processo de avaliação tivesse regras claras e objetivas. Não se pode esquecer que estaremos lidando com alunos que sofreram algum processo de exclusão de um tempo continuado de escolarização, por diversos motivos, e que os processos de avaliação não podem contribuir para mais uma forma de exclusão” (Projeto Político Pedagógico, 2000, p. 80).

Contrapondo-se a uma idéia de excelência, pode-se dizer que uma função formativa da avaliação seria a de regular as aprendizagens, fazendo com que os professores tenham atitudes diferenciadas, frente as aprendizagens em curso, e possam investir na melhoria do processo. Uma avaliação formativa deve apresentar características de continuidade, permanência e de dinamicidade, dada pela utilização de diversos instrumentos e sujeitos envolvidos e, finalmente, deve ter um caráter investigativo, uma vez que busca, em primeira instância, levantar e mapear dados para a compreensão e reflexão de alunos e professores, sobre os processos de ensino e de aprendizado vividos.

Mediante essa concepção, no PROFAE, alguns instrumentos de registro são utilizados para constituir a memória dos processos vivenciados, tais

como o caderno de turma, o caderno dos alunos, os dossiês com produções de alunos, os exercícios escritos, entre outros. Esses registros são preciosos e também se constituem em objeto de análise posterior, por ocasião do preenchimento de um quadro analítico do desempenho dos alunos e professores. Esse mapeamento analítico é resultado de discussões entre os professores e deles com alunos, em grupo ou individualmente, ao final de determinados períodos. Assim, a tarefa de avaliar torna-se objeto de ensino e aprendizagem, ocupando o lugar de conteúdo curricular. Os primeiros resultados dessas reflexões apontam uma necessidade de pesquisas futuras, uma vez que revelam, entre outras coisas, o que os alunos adultos trabalhadores entendem por conteúdos aprendidos, como se sentem ao descobrir pontos que precisam ser melhor trabalhados e como podem modificar atitudes, a partir da tomada de consciência de seu desenvolvimento.

Nessa ficha analítica, alguns eixos direcionam a reflexão e anotações de alunos e professores, tais como: conteúdos aprendidos, crescimento em torno de habilidades relacionais e de socialização, aquisição de habilidades e procedimentos, dificuldades encontradas no processo e considerações coletivas do grupo e do professor.

O PROFAE/CEF/UFMG e a Formação de Formadores

Um aspecto relevante do projeto por nós encaminhado diz respeito ao seu corpo de educadores. Esse é composto por uma coordenação, com vivência e profundidade teórica na educação do jovem/adulto trabalhador, mas o cotidiano de sala de aula é exercido por cerca de 50 monitores, a grande maioria alunos das universidades públicas, em particular da UFMG.

Essa organização não é fortuita. Já faz parte da experiência da UFMG em projetos de educação de jovens e adultos a ampla utilização de monitores. É, assim, oferecido a esses alunos, es-

colhidos entre estudantes de pedagogia e de licenciatura de diversos cursos, uma oportunidade ímpar de formação em serviço, que tem enriquecido significativamente a sua formação docente.

Os critérios de seleção fundamentam-se, basicamente, na opção do aluno em trabalhar com essa modalidade de ensino, na sua disponibilidade e vontade de transitar em diversos campos do conhecimento, o seu conhecimento sobre referenciais pedagógicos e metodologias alternativas, como a freiriana, a pedagogia de projetos, entre outras.

A própria organização dos tempos escolares também se volta para propiciar um maior aprimoramento e aprofundamento desses formadores em formação. Assim, contratados por 20 horas semanais, devem cumprir 9 horas de efetivo trabalho com os alunos (distribuídas em 3 dias alternativos de 3 horas cada), além de mais 3 horas dedicadas à discriminação positiva. O restante do tempo é dedicado à programação do trabalho didático, à pesquisa e estudo individual, e à construção de atividades pedagógicas. Assim, são mais 3 horas de reunião semanal entre os monitores de uma mesma turma ou de um mesmo turno, quase sempre com a presença da coordenação pedagógica e mais 5 horas, sendo a utilização definida por eles.

Importante aspecto aqui refere-se ao reforço ao trabalho coletivo dos monitores, já expresso na organização do seu tempo, mas também no número de monitores por turma. Baseando-nos também em experiências vitoriosas na resolução desse aspecto, tais como a da Escola Plural da SMED/BH, estabelecemos uma proporção de 3 monitores para cada 2 turmas, que deverão trabalhar de forma integrada, coesa, coletiva TODAS as atividades a serem desenvolvidas. Essa modalidade de organização possibilita, entre outros aspectos, a presença de mais de um professor na sala de aula, quando necessário, o trabalho conjunto entre

turmas e a assistência individual a certos grupos ou alunos.

Dessa forma, os impactos do PROFAE extrapolam os muros dos cursos em si e terminam por permitir a proliferação e o reforço de núcleos locais, voltados para essa modalidade de ensino em cidades tais como Juiz de Fora, Ouro Preto, Montes Claros, Itajubá, entre outras. E também o crescimento de formadores capacitados em Belo Horizonte, no âmbito da própria UFMG.

Notas Conclusivas

Esta é uma experiência em andamento. Experiência esta acompanhada passo a passo pela coordenação do Projeto. Mas, enquanto algo em construção, sujeito ainda a modificações, mudanças de rumos, aprimoramentos etc.

Podemos já, desde agora, apontar algumas dificuldades. Uma delas deve-se ao baixo poder aquisitivo dos alunos, que dificulta até mesmo a sua presença contínua em sala de aula. Há muitos que faltam 2 dias na semana, ou mesmo uma semana integral, o que sobrecarrega e dificulta o trabalho dos plantões. Essa dificuldade insere um elemento de descontinuidade, já que, permanentemente com alguns, as atividades devem ser recomeçadas.

Outra dificuldade diz respeito às representações dos alunos sobre a escola, reafirmando o peso de uma cultura escolar transmissiva, muito arraigada em alguns alunos, o que os leva a subestimar a aprendizagem e o processo de educação implementado como um todo, a exigir referências tradicionais de aferição de aprendizagem, tais como provas, testes etc. Isso impõe um permanente diálogo entre alunos/monitores/coordenação, no sentido de reforçar a opção feita. E mais, de lembrá-los que, foi dessa escola que eles querem a repetição, que foram excluídos.

Por fim, Minas Gerais é uma diversidade em si mesmo. “Minas são

várias”, já dizia Guimarães Rosa. Saber lidar com essa diversidade sócio/cultural é também um desafio para o projeto. Em que medida essa e outras riquezas foram apreendidas, só mesmo a história nos contará.

Bibliografia

ARANHA, Antônia V. S. **A formação profissional na Fiat Automóveis e a padronização internacional de trabalhadores**, 2000. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) - Programa de Pós Graduação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ARROYO, Miguel. Educação básica, profissional e sindical: um direito do trabalhador, um desafio para os sindicatos. In: _____. **Educação de Jovens e Adultos: relatos de uma nova prática**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. A prática pedagógica com jovens e adultos em questão: revisitando as experiências, extraindo significados e ampliando os horizontes do trabalho. In: _____. **Educação de Jovens e Adultos: relatos de uma nova prática**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1996.

LEITE, Márcia de Paula. Qualidade, desemprego e empregabilidade. **São Paulo em Perspectiva**, n. 11, São Paulo, 1997.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria Municipal de Belo Horizonte. **Projeto político pedagógico Escola Plural**. Belo Horizonte, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro Pedagógico. Escola de Enfermagem. **Projeto político pedagógico da fase de complementação do ensino fundamental do PROFAE**

(Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem), Belo Horizonte, 2000. Mimeografado.

MOREIRA, Antônio F. B. **Currículo: questões atuais**. São Paulo: Papirus, 1997.

RODRIGUES, José. Da teoria do capital humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do capital e a educação brasileira. **Trabalho & Educação**, n. 2, Belo Horizonte, 1997.

Supervisão no âmbito do PROFAE: notas sobre uma experiência recente

Vitória Vellozo
Doutora em Saúde Pública

Trabalhar no sentido da qualificação profissional, com vistas à promoção de um atendimento mais humanizado e de melhor qualidade. Para chegar a esta meta, presente em todas as etapas do PROFAE, os alunos Auxiliares de Enfermagem procuram vencer os desafios do projeto pedagógico e alcançar resultados positivos. Nessa empreitada, como demonstra a autora, são supervisionados por uma equipe empenhada em mediar e articular os problemas detectados na supervisão com propósitos de assegurar níveis concretos de qualidade e de sustentabilidade ao Projeto. Sob a orientação dessa equipe, considerada elemento-chave do processo de gestão das ações do PROFAE, são atingidos todos os objetivos que, para os referenciais do Projeto, expressam a visão da proposta de se ter uma supervisão engajada, fazendo parte das atividades de qualificação do ensino ofertado e inteiramente integrada ao processo de aprendizado.

“Planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas isoladas constantemente se entrelaçam de modo amistoso ou hostil. Esse tecido básico, resultante de muitos planos e ações isolados, pode dar origem a mudanças e modelos que nenhuma pessoa isolada planejou ou criou. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem sui generis, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem. É essa ordem de impulsos e anelos humanos, que determina o curso da mudança histórica, e que subjaz ao processo civilizador” (Nobert, 1993, p. 230).

Este fragmento de texto sintetiza o ideário que iluminou nossa reflexão em torno dos relatórios de supervisão das turmas do PROFAE produzidos no primeiro semestre de 2001. Assim, é mister advertir que é deste ponto de vista que se constrói a presente análise.

Em linhas gerais, os relatórios apresentados apontam as contradições, as dificuldades e as potencialidades de um projeto em construção. Ilustram as dinâmicas locais e, simultaneamente, nos conferem a oportunidade de ver algumas hipóteses se transformarem no cotidiano, dando lugar ao novo, ao imprevisível, ao inesperado, recolocando interrogações e impondo constantemente a revisão conjunta das estratégias adotadas.

Como trabalhar com as contradições, conflitos e potencialidades que se explicitam no dia-a-dia de quem executa e de quem gerencia o PROFAE? É a pergunta-chave no que tange aos achados apresentados pelos relatórios de supervisão. A questão, contudo, não comporta uma única resposta, apontando a necessidade de se buscar uma maior aproximação deste universo multifacetado.

Ao mesmo tempo, as possíveis respostas para esta questão têm que ser

consideradas na confluência dos processos de interação, diferenciação e integração, como parte da natureza fluida e contingente da realidade social, cujo único substrato ontológico são as ações e interações humanas, conforme sinaliza Giddens¹.

Como ponto de partida é preciso reter que o modelo descentralizado que orienta a execução dos cursos PROFAE, assim como a forma como foram estruturadas as relações entre a Gerência Geral do Projeto (GGP) e instituições operadoras/executoras dos cursos no nível local, permitiram o incremento efetivo da oferta conferindo ampla disseminação dos cursos do PROFAE, em um curto intervalo de tempo.

Em pouco mais de um ano de implantação, o PROFAE logrou ter cursos sendo desenvolvidos em 836 municípios sede de turmas. Ao final do 1º semestre de 2001, eram 58.771 alunos – residentes em 2.380 municípios, com predomínio do sexo feminino e da faixa etária de 31 a 50 anos – matriculados em 2.012 turmas distribuídas por 19 estados brasileiros².

Esta capilaridade do Projeto, desde o início, impôs a exigência de estratégias de acompanhamento e monitoramento das atividades, que se inscrevem no âmbito das ações engendradas a fim de garantir a qualidade dos cursos ofertados e, simultaneamente, permitir a correção de rumos e a solução de problemas. E é no âmbito destas estratégias que localizamos a supervisão das turmas do PROFAE.

Como um elemento-chave do processo de gestão das ações do PROFAE a supervisão ocupa um lugar relevante, tanto no que diz respeito a dimensão gerencial, quanto no que se refere a análise e a avaliação do projeto pedagógico. Neste sentido, pode-se entender a proposta de supervisão como parte das atividades de qualificação do ensino ofertado, tendo como corolário a consolidação de responsabilidades e de integração entre processos educacionais e gestão de uma política pública como é o caso do PROFAE.

Assim, mesmo antes de assumir um formato mais estruturado³, o que ocorreria no segundo semestre de 2001, foram realizadas visitas de supervisão nos seguintes estados: Paraná, Rio Grande do Norte, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Alagoas, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo⁴. A iniciativa teve, entre outros, o mérito de dar visibilidade às especificidades locais, de permitir a identificação dos principais problemas e de precipitar soluções possíveis.

No geral, o que se observou com maior frequência foram os problemas de infra-estrutura, de operacionalização, de recursos financeiros e a existência de entraves políticos locais. Traduzidos nos relatos sobre: 1) a heterogeneidade dos alunos matriculados, tanto no que diz respeito à experiência na área de enfermagem quanto no que tange à escolaridade; 2) as dificuldades dos alunos com transporte e alimentação, implicando em evasão escolar; 3) a falta de pagamento dos professores, a rotatividade dos mesmos e a ausência de preparo efetivo para atuar como docentes; 4) os problemas com material didático, de apoio e com os campos de estágio; 5) a baixa adesão ao projeto pedagógico proposto pelo PROFAE; 6) a ausência de escolas ou a infra-estrutura precária das mesmas; 7) a dispersão da clientela dificultando a formação de turmas; 8) os entraves políticos e/ou a falta de apoio dos gestores locais; 9) as resistências de cunho corporativo; e 10) em alguns casos, o não cumprimento

1 Giddens (1989).

2 Dados SIG/PROFAE, 1º semestre de 2001.

3 A compreensão acerca da complexidade do ato de supervisionar, adicionada a certeza do seu valor no campo das atividades gerências implicou num investimento efetivo da equipe PROFAE com vistas à estruturação de um modelo capaz de contemplar as especificidades programáticas, as necessidades gerenciais, as diferenças de atribuição e a normatização de conteúdos. A propósito veja: Ministério da Saúde/PROFAE. *Supervisão do PROFAE. Documento de Orientação*, 2001.

4 É importante destacar que no caso dos estados de São Paulo e Alagoas, as ações de supervisão das turmas do PROFAE foram realizadas diretamente pela Agência Regional, enquanto que nos demais estados a supervisão foi efetivada por consultores contratados diretamente pela GGP.

dos requisitos técnicos obrigatórios para a execução de turmas do PROFAE.

Entretanto, no que diz respeito a nossa análise, mais do que justificar cada um destes pontos importa compreender a complexa trama de fios que se entrelaçam em meio a problemática descrita.

Seguindo esta trilha é oportuno ressaltar que o discurso acerca da necessidade ou da importância da supervisão é, muitas vezes, prontamente assimilado pelas equipes técnicas, isto porém não é suficiente para revitalizar as práticas pedagógicas. Ao contrário, como regra geral ou normativa, pode ter um significado importante, mas corre o perigo de ser uma ação no vazio, caso não seja contextualizada como um processo de construção, cuja realização depende de uma série de situações complexas.

Neste ponto também é importante estar atento para o fato de que as questões colocadas no cotidiano das instituições de ensino são resultado interativo de uma pluralidade de condições que assinalam, do ponto de vista analítico, um aspecto essencial: o processo de implementação do PROFAE tem sido continuamente modificado e alargado pelas experiências vivenciadas⁵ no âmbito da execução cotidiana da proposta programática.

É possível afirmar que, no plano normativo, a proposta de supervisão foi implementada para monitorar o desenvolvimento dos cursos PROFAE. Contudo, é mister indagar em que medida a supervisão se constituiu, em sua primeira etapa, uma ação capaz de captar e de apontar a necessidade de respostas à diversidade de elementos presentes nas práticas engendradas, rotineiramente, no âmbito das escolas?

O principal dilema que esta questão encerra ganha maior visibilidade quando se observa os relatórios da primeira etapa da supervisão. Há uma certa polifonia que revela a inexistência de um padrão norteador do fluxo de informação; a recorrência das situações descritas, assim como a riqueza de

detalhes das narrativas, em princípio, não contribuiu para uma compreensão mais aprofundada dos problemas enfrentados. A opção por um “relato qualitativo” tampouco reforça uma perspectiva mais analítica dos achados ou dá visibilidade às inovações e/ou aspectos positivos encontrados.

Alunos, professores, coordenadores e executoras, em alguns casos, são nominalmente citados, os problemas e preocupações foram amplamente descritos para que a equipe de nível central do PROFAE pudesse tomar as providências cabíveis. Mas, a ênfase nos relatos sobre as situações problemáticas, justificável na medida em que o que se busca, neste primeiro momento, é identificar dificuldades a fim de saná-las, do nosso ponto de vista, acaba por produzir um esvaziamento da própria capacidade de interlocução que o PROFAE ousou lograr.

Aqui há duas ordens de questões que precisam ser recuperadas:

Primeiro, a crítica formulada não invalida o esforço engendrado. Ao contrário, o que se deseja é evitar cair na armadilha do argumento reacionário, descrito por Albert Hirschman como “*tese da futilidade*”, cujo aspecto mais devastador é a crença na impotência da ação humana:

*“o problema da futilidade é que ela é proclamada cedo demais. Agarra-se ao primeiro indício de que um programa não funciona do modo anunciado ou pretendido, que está sendo bloqueado ou desviado por interesses e estruturas existentes e apressa-se em emitir um juízo, sem levar em conta o **aprendizado social** ou o **planejamento acumulativo e corretivo**”⁶. [grifo nosso]*

⁵ Experiências vivenciadas têm aqui o sentido apontado por Clifford Geertz: “*A experiência humana – a vivência real através dos acontecimentos – não é mera sensação: partindo da percepção mais imediata até o julgamento mais mediado, ela é uma sensação significativa – uma sensação interpretada, uma sensação apreendida.*” Geertz, (1989, p. 272).
⁶ Hirschman (1992, p. 43, 69-70).

Ou seja, no cenário da futilidade as intenções humanas são frustradas por pretender mudar aquilo que não pode ser mudado. Desejamos abrir mão, a priori, deste argumento. Do nosso ponto de vista, preferimos nos deter no exame do “aprendizado social” de que nos fala Hirschman. Aqui é oportuno reforçar nossa perspectiva analítica, que vê a proposta de supervisão como parte de um processo intersubjetivo, circunscrito no tempo e no espaço e estabelecido em situações face a face.

Deste modo, produzir uma reflexão nesta direção tem o significado de promover um processo permanente de trocas, não aceitando como acabados ou como fim em si mesmos os problemas encontrados. Acreditamos que ampliando este debate estamos contribuindo para promover e qualificar as ações de supervisão, tanto na dimensão técnica, quanto na dimensão sócio-política, apontando para a consolidação entre processos educacionais e de gestão, simultaneamente, buscando resgatar a dinâmica de implantação dos cursos do PROFAE como uma referência para a formação de recursos humanos de nível médio na área de saúde.

Segundo, é mister reter três aspectos que se articulam à formulação e gestão do PROFAE:

O Projeto se inscreve no cerne da delicada questão de implantação de uma política nacional de recursos humanos para o setor saúde⁷, capaz de promover a qualificação e a humanização do atendimento — pontos-chave para a consolidação do ideário que balizou a institucionalização da saúde como direito de cidadania e a criação do Sistema Único de Saúde (SUS).

Ao mesmo tempo, faz-se necessário considerar sua convergência com as propostas de organismos internacionais na formulação de uma agenda de reforma do Estado, nos anos 90, sobretudo, no que diz respeito às medidas de focalização e de fortalecimento do papel do governo federal no controle e na regulação do setor saúde⁸.

Além disso, é oportuno situá-lo no conjunto das respostas engendradas pelo Estado brasileiro, a partir de meados da década de 90, a fim de responder à pesada herança social brasileira, tanto no que diz respeito ao combate à pobreza, à melhoria do acesso e das condições de saúde, quanto à ampliação da oferta pública de qualificação profissional.

Esta interdependência, ou melhor, esta rede entrelaçada de eventos, por si só, nos leva a um cenário complexo acerca das implicações e possibilidades desta política pública de capacitação de recursos humanos. Não é exagero afirmar que as metas do PROFAE estão direcionadas para a consolidação da integração entre processos de formação, de qualificação e de gestão no campo da saúde. Mas, também, não é excesso supor que o caminho a percorrer requer uma mudança nas formas tradicionais de se ofertar educação profissional, assim como de gerir as políticas públicas de corte social.

Neste ponto, impõe-se uma tensão no domínio da implementação do PROFAE que é reveladora de um aspecto simples, porém, pouco explorado nas análises de programas educacionais, qual seja: a exigência de uma nova postura é um processo pleno de cursos sutis e não lineares capazes de desafiar as soluções supostamente mais coerentes e racionais, uma vez que não raro implica em rupturas com práticas cristalizadas e incorporadas à rotina dos indivíduos.

Grosso modo pode-se afirmar que a adequação da grade de atuação das

7 É importante destacar que o mercado de trabalho em saúde, no Brasil, é composto por 2 milhões de trabalhadores empregados. Este quantitativo equivale a 8,7% de toda a força de trabalho do país. Observamos que 1,1 milhão de pessoas trabalha diretamente na assistência à saúde e que 600 mil são trabalhadores de nível médio. Ou seja, os recursos humanos que se dedicam às funções de enfermagem no Brasil representam praticamente a metade de todo o pessoal envolvido com ações de saúde.

8 Costa; Ribeiro (1996, p. 13-29).

escolas às exigências técnicas que, do ponto de vista da equipe do PROFAE, constituía-se num mínimo para garantir a qualidade da execução dos projetos pedagógicos, com certa frequência não eram parte do cotidiano das escolas contratadas.

Então, deve-se ressaltar, tendo por baliza a perspectiva de Nobert⁹, que um aspecto fundamental deste processo é que a experiência é continuamente modificada pelo relacionamento com o outro. Neste sentido, é importante insistir que os problemas detectados pela ação de supervisão do PROFAE geraram respostas institucionais, que sintetizam uma rede altamente complexa de interdependências.

Diante desta assertiva podemos voltar à análise dos problemas apontados na primeira fase de supervisão, e situar a sua relevância na formulação da resposta institucional às dificuldades encontradas.

A heterogeneidade dos alunos, no que diz respeito à experiência de atuação na área de enfermagem, revela os problemas relacionados ao primeiro cadastramento realizado pelo Banco do Brasil. Todavia, com certeza, também nos fala da precariedade da oferta pública de educação profissional.

Há no conjunto de alunos matriculados nas turmas PROFAE um grupo que, apesar da inexperience na área, buscou se matricular na esperança de conseguir uma profissão. Alguns são jovens aproveitando esta oportunidade; outros estão desempregados; há também aqueles que sempre sonharam em ser auxiliar de enfermagem.

Esse caleidoscópio tem implicações efetivas para a dinâmica dos cursos, mas não permite soluções simples, pois são parte da dura realidade brasileira. Assim, o esforço da equipe do PROFAE para efetivar no II Cadastramento a focalização da clientela preferencial dos cursos, buscando maior adesão dos gestores locais e o diálogo contínuo com diferentes instâncias colegiadas, assinala

o amadurecimento do grupo. O que não se pode perder de vista é que esta iniciativa apropriada às necessidades programáticas se inscreve dentro de um “*campo de possibilidades*”.

A existência de um “*campo de possibilidades*”, segundo Gilberto Velho, é própria da sociedade complexa moderna, na qual os indivíduos transitam com fluidez por diferentes domínios, esferas e códigos que coexistem na atividade social cotidiana e são capazes de adaptar-se à diversidade de circunstâncias, lidando com diferentes planos da realidade e, ao mesmo tempo, estabelecendo recortes próprios às suas visões de mundo, dentro de um quadro sócio-histórico específico¹⁰.

Seguindo esta trilha interpretativa, a situação sócioeconômica da clientela do PROFAE tem papel relevante e pode ser problematizada à luz de pelo menos quatro fatores: a renda média mensal do grupo focalizado, o peso da variável escolaridade na vida das pessoas; a estreita relação entre potencial de empregabilidade e anos de estudo; e, a capacidade que o *Projeto* tem de chegar aos grupos mais fragilizados.

As dificuldades dos alunos com transporte e alimentação são apresentadas de maneira recorrente nos relatórios de supervisão e, de certo modo, reforçam a possibilidade de que o PROFAE esteja efetivamente alcançando grupos mais vulneráveis. O problema é frequentemente relacionado à questão da evasão escolar e aos casos de desistência dos cursos.

O debate nesta direção contempla duas questões intercambiáveis que

9 Assinala Nobert (1993), em sua teoria dos processos civilizadores, que “*o homem é um ser extraordinariamente maleável e variável*”. A maleabilidade humana é tão expressiva ao ponto de não se percebê-la, exceto nos casos de mudanças abruptas. E o que muda, de fato, no curso da história, segundo este autor, são as relações mútuas, as interdependências pessoais e as modelações que o indivíduo sofre a partir destas.

10 Velho (1994, p. 31-48).

remetem ao complicado jogo das medidas assistenciais: primeiro, a alteração deste quadro, impõe a ocorrência de rupturas, na concepção de educação assistencialista, assim como impõe a criação ou fortalecimento de canais de diálogo sobre as responsabilidades da sociedade e do Estado para com os trabalhadores que se encontram nesta situação; e segundo, coexistem concepções divergentes sobre a sua finalidade social — ora educativa ora compensatória — com predomínio freqüente da segunda tendência.

Atenta à complexidade desta trama, mas fiel à perspectiva de buscar alternativas capazes de contribuir para o alcance de seus objetivos, a equipe do PROFAE elaborou, apresentou e teve aprovado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento um projeto de bolsa-auxílio para os alunos. Este projeto está em fase de implantação.

A operacionalização desta proposta, entretanto, tem como uma das suas variáveis dependentes um outro ponto de destaque dos relatórios: o pleno funcionamento do sistema informatizado de controle de matrícula e freqüência dos alunos.

É importante destacar que a informatização de dados tem sido, nos últimos anos, aspecto central, tanto no que diz respeito à modernização da administração pública, quanto no que se refere às ações de monitoramento e avaliação de programas. O tema também está no centro dos problemas apontados pelos relatórios de supervisão, que sinalizam as dificuldades de acesso ao Sistema de Informações Gerenciais - SIG/PROFAE, assim como as divergências em torno das informações no que diz respeito ao número de turmas e de alunos.

Mais uma vez é preciso ver os dois lados da moeda:

A difusão de equipamentos de informática, do uso da internet, a facilidade de construção de bancos de dados, por si só não é suficiente para res-

ponder à diversidade do cotidiano. Por mais sofisticados que sejam estes sistemas, a realidade é infinitamente maior do que aquilo que eles são capazes de captar.

Por outro lado, o manuseio destes sistemas ainda demanda capacitação de pessoal, assim como iniciativas que ultrapassem a perspectiva compulsória, estimulem a adesão e a redução das resistências. E, é certo que as medidas para aprimorar o SIG e a promoção de treinamentos regionalizados, ao longo deste ano, são parte do esforço de solucionar os problemas nesta direção.

Até aqui buscamos fazer uma reflexão sobre elementos relacionados às questões supostamente macroestruturais. Entretanto, o binômio problema-solução persiste quando se direciona o foco para os cursos propriamente ditos. Apesar das especificidades locais, também é possível situar os problemas e as medidas engendradas para resolvê-los em grandes blocos temáticos: infraestrutura, aspectos administrativos, pedagógicos e políticos.

Inadequação do espaço físico para as aulas, dificuldade de acesso à biblioteca e ao laboratório de prática, carência de equipamentos, de material de apoio e indefinição dos locais de campo de estágios compõem a lista dos principais problemas de infra-estrutura apontados nos relatórios de supervisão.

Desconhecimento do modelo de execução dos cursos do PROFAE, problemas de acesso ao SIG, atraso no encaminhamento das informações e das alterações sobre os alunos, dificuldades de realizar transferências, assim como de proceder corretamente novas matrículas, atrasos no pagamento, deficiências no relacionamento das operadoras com as executoras, são apontados como pontos de estrangulamento administrativo.

No campo dos aspectos pedagógicos propriamente ditos sobressaem: os relatos que enfatizam a ausência de material didático e/ou a necessidade de

atualização do material utilizado, a necessidade de capacitação pedagógica dos docentes, a baixa articulação dos cursos de qualificação profissional com os cursos de complementação do ensino fundamental, as dificuldades relacionadas à supervisão dos estágios, o excesso de aulas expositivas, a rotatividade dos docentes, a acumulação de funções e a ausência de planos específicos para promover a recuperação paralela dos alunos.

No que tange à dimensão política é mister ressaltar que a ausência de apoio dos gestores locais aos cursos do PROFAE tem como corolário as dificuldades dos alunos conseguirem liberação dos serviços de saúde para cumprimento das aulas práticas. Também, inviabiliza o fornecimento de auxílio-transporte por parte do município que, conforme já apontamos, é um aspecto central para a permanência dos alunos nos cursos.

Se a listagem deste rol de problemas ajuda a dimensionar a magnitude dos desafios impostos à equipe do PROFAE, simultaneamente, é preciso ter em mente que, naturalmente, alguns problemas têm maior frequência, enquanto outros, ao contrário, assumem uma ocorrência residual. Porém, do nosso ponto de vista, mais que concluir sobre a frequência em que eles ocorreram, importa analisar as ações que foram sendo engendradas como potencialmente capazes de gerar pontos de ruptura no circuito descrito, como vimos fazendo até aqui.

A primeira referência diz respeito à consolidação de um modelo educacional e ao fortalecimento de práticas educativas, teoricamente consensuadas, mas pouco implementadas. Neste sentido, sobressaem as iniciativas de ofertar um curso de formação pedagógica para os docentes do PROFAE, graduados em enfermagem. Na mesma linha pode se localizar a normatização das ações de supervisão e o esforço nacional de capacitação das equipes de supervisores locais. Ambas podem ser compre-

tidas como respostas possíveis à necessidade de aprofundamento, no campo teórico e prático, do projeto educativo formulado no âmbito das ações do PROFAE.

A segunda referência, que é marcada pelas iniciativas de consolidação do processo de descentralização das ações, cujo ponto de destaque é o estabelecimento de Agências Regionais em todos os estados, onde há operadoras/executoras dos cursos do PROFAE que, a partir do segundo semestre de 2001, passam a ser responsáveis exclusivas pelo processo de supervisão. A medida tem ainda como importante desdobramento o incremento efetivo das relações entre estas instituições, o que poderá contribuir para dar maior agilidade às ações de monitoramento, de avaliação e de correção de rumos.

Pode-se argumentar, entretanto, que estas relações interinstitucionais são plenas de pretensões, mas o que se quer enfatizar é que, nestes termos, não é possível perder de vista que o PROFAE, como experiência de capacitação e qualificação de pessoal na área de saúde, traz consigo também as dificuldades advindas da ausência de iniciativas desta natureza. Neste caso, não há como deixar de dizer que um dos legados da experiência PROFAE pode ser justamente esta possibilidade de ampliação das parcerias público-privado.

Entretanto, este processo que, em última instância, é também um processo de mudança social não pode ser compreendido em termos de uma longa série de conexões causais, inevitáveis, que possam balizar e dar direcionalidade a uma ordem de eventos relativamente autônomos.

Também, do nosso ponto de vista, é importante frisar, não há qualquer hipótese causal que justifique ou assegure uma transmissão automática de perspectivas. Ao contrário, há em quaisquer processos de mudança elementos de “*negociação da realidade*”, ainda que não explicitados ou com

diferentes graus de aproximação ou distanciamento.

Assim sendo, é oportuno reconhecer que os cursos do PROFAE se constituíram dentro de um quadro de referências já existente, intimamente relacionado com as dinâmicas locais e as experiências dos atores diretamente envolvidos com a sua gestão, execução e consumo das ações ofertadas.

Olhando nesta direção, gostaríamos de salientar que a necessidade de correspondência de expectativas para o sucesso de um política governamental é enfatizada por Wanderley Guilherme dos Santos em *Razões da Desordem*. O autor acentua um ponto crucial para a compreensão da estreita correlação entre a eficácia das políticas governamentais e os valores sócio-culturais prevalentes no tempo e no espaço:

“Na realidade o sucesso de qualquer política governamental depende tanto de sua qualidade técnica quanto da adequação entre as suas expectativas sociais implícitas e a efetiva distribuição de valores e atitudes, e suas respectivas intenções, pela população. Uma política tão trivial quanto uma campanha de vacinação nada significa se não contar com a adesão subjetiva de pais e mães à premissa governamental de que é valioso e racional absorver custos de tempo e de desconforto tendo em vista a probabilidade do benefício futuro esperado”¹¹.

Assim, gostaríamos de finalizar enfatizando que é fundamental estar atento a existência de uma série de cursos sutis, que combinam intencionalidade e racionalidade, mas que desafiam, cotidianamente, as soluções pretensamente mais coerentes e integrais no âmbito das políticas sociais.

Os problemas detectados nos relatórios de supervisão foram mediados e articulados às iniciativas de garantir patamares efetivos de qualidade e de sustentabilidade¹² ao *Projeto*, por meio

de medidas como: o estudo do mercado de trabalho em saúde; a oferta de cursos de complementação do ensino fundamental, de material didático aos alunos, de curso de formação pedagógica para os docentes enfermeiros; desenvolvimento de uma pesquisa de avaliação de impacto do *Projeto* na qualidade da assistência; atividades de capacitação gerencial para gestores das Escolas Técnicas do SUS, que têm por conseqüências esperadas *“a devida qualificação profissional, com vistas à promoção de um atendimento mais humanizado e de melhor qualidade”*.

As dificuldades dos alunos com transporte e alimentação, a evasão escolar, a falta de pagamento dos professores, a contratação de um número reduzido de docentes para ministrar todo o curso para uma turma, apesar da diversidade curricular, da baixa adesão ao projeto pedagógico proposto pelo PROFAE, os problemas com os campos de estágio, a ausência de escolas, a dispersão das clientela dificultando a formação de turmas, os entraves políticos e/ou da falta de apoio dos gestores locais, as resistências de cunho corporativo; assim como o surgimento de novos parceiros, a demanda expressa pelo curso de nível técnico seriam as conseqüências previsíveis deste *projeto em curso*?

Não se pode afirmar. Tampouco se pode deixar de registrar que, atentos aos rumos da proposta programática, a Gerência Geral do PROFAE preocupa-se em apontar as seguintes conseqüências

11 Santos (1994, p. 105).

12 No âmbito da Gerência Geral do PROFAE são enfatizadas como as principais ações de sustentabilidade a implantação do Sistema de Acompanhamento de Sinais de Mercado de Trabalho do Setor Saúde com foco em Enfermagem – SAMETS; Sistema de Certificação de Competências; Modernização das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde; e Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde para Enfermeiros.

“impremeditadas”¹³ deste processo: articulação ensino superior com ensino médio; elevação da produção técnico-científica sobre formação de trabalhadores de saúde; maior visibilidade das políticas de RH em saúde; articulação entre as áreas de trabalho, educação e saúde (inclusive com efeitos de regulação); reordenamento das propostas educativas para a enfermagem, interferindo inclusive no setor privado (revisão curricular); estímulo à utilização de tecnologias educacionais inovadoras (educação a distância).

Estas observações estão longe de esgotar a questão, mas situam a complexidade dos achados dos relatórios e nos permitem um exercício da análise de uma política pública atento à fronteira do instituído/instituinte.

Obviamente, nossa leitura não é isenta e também se inscreve dentro de um campo de possibilidades, próprio àqueles que têm se envolvido com a confecção da proposta técnica do PROFAE.

Tal reconhecimento tem como referência as contradições que permeiam a concretização desta experiência, assim como, a clareza de que as atividades implementadas, mesmo quando aparentemente de reduzido alcance ou baixa penetração no grupo, acabam por revelar novos desdobramentos. E, neste sentido, se aproxima das tentativas recentes, no campo das metodologias de avaliação, de superar as abordagens lineares que têm se mostrado pouco apropriadas para captar os avanços e conquistas das intervenções públicas.

13 A noção foi formulada por Anthony Giddens e é central para nossa análise, visto que o autor não abdica do caráter intencional da ação dos sujeitos, quando afirma que “*a durée da vida cotidiana ocorre como um fluxo de ação intencional. Entretanto, os atos têm consequências impremeditadas*”. Mas, simultaneamente, assegura a importância da ocorrência e convergência de outros resultados contingentes, para que o resultado da ação original seja algo que aquele sujeito tenha “feito”. Portanto, apesar de apontar que as propriedades centrais do comportamento humano cotidiano são a “*cognoscitividade*” e a

“*reflexibilidade*”, o autor salienta a existência de condições não reconhecidas da ação e de consequências involuntárias. Giddens, Anthony. op. cit. (1989, p. 6 e 301).

Bibliografia

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre desenvolvimento mundial, 1990. **A pobreza: indicadores do desenvolvimento mundial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

BANCO MUNDIAL; BIRD. Relatório sobre Desenvolvimento Mundial 1997. **O Estado num mundo em transformação**. Indicadores selecionados do desenvolvimento. Washington: BIRD/BM, 1997. Título original: Word Development Report 1997.

BARROS, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. **Os determinantes da desigualdade no Brasil**. Brasília: IPEA, 1995.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Supervisão PROFAE**: documento de orientação. Brasília, 2001. Mimeografado.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Relatórios de supervisão**. Brasília, 1º semestre de 2001. Mimeografado.

BOUDON, Raymond e colaboradores. **Tratado de sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

COSTA, Nilson do Rosário; RIBEIRO José Marcos (Org.). **Inovação Institucional: uma agenda para os anos 90**. Rio de Janeiro: ENSP, 1996. p. 13 - 29.

COSTA, Nilson R. **Políticas públicas, justiça distributiva e inovação: saúde e saneamento na agenda social**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**, Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**, 1997.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Conseqüências da Modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1991.

_____. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HIRSCHMAN, Albert. **A Retórica da intransigência**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

MERTON, Robert. **Social theory and social structure**, 1968.

NOBERT, Elias. **Processo Civilizador**: formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2

_____. **Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

REVISTA FORMAÇÃO. **Formação: Qualificação profissional e saúde com qualidade**, v. 1, jan. 2001. Brasília. Ministério da Saúde, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE, Secretaria de Gestão e Investimentos em Saúde – SIS.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Papyrus, 1997. t. 3

RITZER, George. **Teoria sociológica contemporânea**, Madrid: McGraw-Hill, 1993.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Razões da desordem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VALLADARES, Lícia; COELHO, Magda (Org.). **Governabilidade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

VELLOZO, Vitória. **Comunidade Solidária**: há algo de novo no reino das

políticas sociais? **PHISYS: Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro: IMS/ UERJ, v. 8, n. 2, p. 49-70, 1998.

Pressupostos e implicações da qualificação na área da saúde: lendo a implementação e avaliação do PROFAE

Luis Enrique Aguilar

Doutor em Educação - Universidade Estadual de Campinas

Um processo de avaliação de políticas públicas, como vem sendo trabalhado pelo PROFAE, desdobra-se em inúmeras etapas, todas com alto nível de interface, e tem, na relação harmônica entre a formulação dessas políticas, principalmente das voltadas para a qualificação, o acompanhamento de sua implementação e a avaliação de seus resultados, um dos componentes básicos para seu sucesso. Neste artigo, o autor se insere nesse universo, buscando analisar os passos seguidos pelas políticas de qualificação na área de Saúde. Estabelecendo, em determinado momento, um paralelo entre os eixos estratégicos da Política Nacional de Educação Profissional – PNEP e da implementação do PROFAE, o autor destaca o avanço na implementação do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem citando a transferência de planejamento e a co-participação incentivadas como eixos desta estrutura montada para atuar em nível nacional.

Considerações preliminares

“Uma política pública desempenha distintos papéis dependendo do setor/grupo social ao qual se destina e do tipo de relação que estabelece com as demais políticas”¹.

A oportunidade de ler políticas públicas a partir de conceitos e categorias da literatura existente no país tem sido um agradável exercício, na medida em que representa a ocasião de refletir coletivamente sobre as demandas de eficiência e eficácia após sua implementação.

Nos últimos anos da década de 90 e no início desta pôde-se identificar um amplo leque de políticas que emanam da gestão pública, muitas das quais tinham e têm um marcado perfil *compensatório*. É o caso das *políticas de qualificação profissional* que *espelham e*

refletem as dinâmicas que regulam e afetam o *trabalho* e o *emprego* de extensos segmentos da população do país.

Também têm sido freqüentes as cobranças de *eficiência* e *eficácia* às políticas de um modo geral e, em particular, aquelas que visam qualificar trabalhadores com a finalidade de potencializar suas condições de *manter* e/ou *obter* emprego. Neste sentido, é que os gestores das políticas públicas têm procurado responder a estas demandas montando processos e estratégias de avaliação das políticas implementadas que visam inserir *correções de rumo*, *ajustes de sua orientação*, *aprimorando os processos* e *verificando os focos atingidos*.

1 Belloni, I, et al. (2000).

Percebe-se cada vez mais estrita, então, a relação entre a *formulação das políticas*, o *acompanhamento* de sua implementação e a *avaliação* de seus resultados. Destas interfaces buscamos recolher elementos de discussão e análise de distintos atores envolvidos na implementação de uma política como a que nos ocupa².

O PROFABE é um Projeto que representa a genuína expressão de políticas públicas com especificidade e foco definidos. Suas orientações buscam a *qualidade no sistema de saúde* e para tanto qualifica para criar condições de *regularizar a prestação de um serviço; reduzir o risco no atendimento* no amplo espaço nacional do *Sistema Único de Saúde; multiplicar a expectativa educacional de programas de formação de nível médio* incorporando as populações deste nível ao processo educacional que possui indicadores significativos de evasão e baixa qualidade; qualifica buscando a ativação e/ou mobilizando redes institucionais encarregadas de oferecer qualificação profissional.

Enquanto uma das formulações políticas do Ministério da Saúde, o PROFABE “*reflete as prioridades de ação (...), fornece elementos reforçadores de seus objetivos e metas principais (...), atua sobre danos e conseqüências nefastas com o objetivo de atenuá-los*”³ e, como política pública, resume assim as condições de congruência, complementaridade, reparação e compensação.

O PROFABE no contexto da qualificação nacional

As políticas de qualificação profissional na área da Saúde se inserem de modo congruente no contexto da *Política Nacional de Educação Profissional (PNEP)*. Nela podemos reconhecer a linha diretriz de implementar *programas de educação e de requalificação profissional* que aponta como objetivo fundamental o de *integrar os benefícios do seguro-desemprego com as ações de requalificação e recolocação do trabalhador no mercado de trabalho*⁴.

As ações de *profissionalização dos trabalhadores da área de enfermagem* levam de modo explícito e implícito as preocupações com a requalificação, manutenção e recolocação destes trabalhadores no mercado de trabalho utilizando estratégias diferenciadas.

Retomemos para fins de reflexão a *Política Nacional de Educação Profissional* e procuremos estabelecer paralelos entre os eixos estratégicos em que é pautada e as características que vem assumindo a implementação do PROFABE. A *descentralização e a parceria*, constituem *fundamentos e orientações específicas da estratégia escolhida para sua implementação*. Trata-se de compreender a expansão nacional de um Projeto com base na *transferência de planejamento e execução a instâncias mais próximas do usuário* (objetivo e estratégia de atuação), bem como de *dispor de instrumentos e canais que incentivem e possibilitem a participação* de distintos segmentos e atores essenciais envolvidos na área⁵.

Ao reconhecer que o PROFABE avança na sua implementação, ancorando-se nestes dois pressupostos da *transferência e co-participação incentivadas*, deve-se compreender que a dimensão nacional deste Projeto tem sido o grande desafio do acompanhamento e avaliação porque recoloca, com caráter essencial, a *necessidade de estabelecer formas de regulação e controle* que lhe possibilitem atingir seus propósitos e metas e, como decorrência disto, não se afastar das *orientações da política pública* à qual se articula.

2 Texto base da palestra proferida pelo autor no Seminário de Avaliação do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem - PROFABE, realizado em 2001, em Vitória/ES, visando apresentar aspectos essenciais sobre *Avaliação Gerencial* e considerações para debate dos envolvidos na discussão do Projeto em dimensão nacional.

3 Belloni, op.cit. (2000).

4 Brasil, Ministério do Trabalho (1996, p. 18) *apud* Belloni.

5 Ver sobre este aspecto Unitrabalho (1997a), *apud* Belloni.

O significado da formulação e implementação do PROFAE

“(…) Uma política é, num duplo sentido, um curso de ação: é o curso de ação deliberadamente desenhado e o curso de ação efetivamente seguido”⁶.

A leitura de uma política pública, por meio de um Projeto como o PROFAE, recria a oportunidade para refletir sobre sua formulação e seus fundamentos para a partir deles analisar sua implementação.

Com efeito, se nos detemos na sua formulação, que busca a *humanização nos serviços de saúde no país, por meio da qualificação dos trabalhadores, diminuindo os riscos à população atendida e melhorando a qualidade da atenção hospitalar e ambulatorial, particularmente nos estabelecimentos do SUS*, é possível reconhecer os seguintes aspectos centrais: o sentido e a abrangência da humanização pretendida dos (e nos) serviços de saúde no país; a imperiosa necessidade de intervir por meio da qualificação profissional desses trabalhadores dotando de regularidade o seu exercício profissional e de processos educacionais diretamente vinculados à certificação das práticas de saúde; e a meta de reduzir significativamente os riscos no atendimento, proporcionando uma melhora substantiva da qualidade da atenção hospitalar e ambulatorial, recolocando os resultados na forma de efeitos ou impactos a serem verificados.

É neste sentido que o acompanhamento e avaliação desse Projeto podem-se defrontar com o *duplo sentido*⁷: aquele que foi *idealizado* e o que *efetivamente se desenvolve*.

A garantia de qualidade do atendimento ambulatorial e hospitalar das redes pública e privada de saúde adquire relevância singular no PROFAE, na medida em que constitui uma promessa que se expande no universo geográfico da saúde pública no território nacional, e significa o desafio da gestão do próprio Projeto.

Na perspectiva de uma ação política focalizamos nossa atenção sobre os *processos de implementação* de tal modo que esta *possui uma natureza dinâmica atendendo à forma em que as mudanças das condições sócioeconômicas, a opinião pública e dos usuários e outros fatores a afetam*⁸.

Percebe-se o movimento que o Projeto explicita e descreve ao ir das *práticas educacionais para as práticas de saúde* e ali reside nossa preocupação e cuidado, visto que *ambas* espelham a regularidade e os controles do processo que articula *educação, aprendizagem e saúde*. Desta articulação pode-se compreender outras interfaces do PROFAE cujos efeitos apontam para a *criação de condições de continuidade e sustentabilidade dos programas de formação de nível médio para a saúde, de forma a impedir que o novo contingente de trabalhadores em situação irregular possa surgir no futuro*⁹. Noutras leituras das etapas da implementação de políticas públicas poder-se-ão medir estes impactos e ponderar tais efeitos.

A abordagem escolhida para diferenciar o universo da implementação contribuiu para desenhar as duas modalidades de curso: Complementação do Ensino Fundamental e a Qualificação Profissional de Auxiliares de Enfermagem, que o Projeto assumiu para públicos-alvo diferentes, conforme sua situação de conclusão de estudos no nível médio e no ensino fundamental. É importante destacar que as articulações entre práticas educacionais e de saúde são duas modalidades que enfatizam fortemente a realização de **aulas práticas e teóricas supervisionadas por en-**

6 Aguilar, Luis F. V. *La hechura de las políticas: estudio introductorio y edición*, México, DF: Miguel Angel Porrúa, Grupo Editorial, 1996.

7 Aguilar, op. cit.

8 Aguilar, Luis F. V. *La implementación de las políticas: estudio introductorio y edición*, México, DF: Miguel Angel Porrúa, Grupo Editorial, 1996.

9 REVISTA FORMAÇÃO, Janeiro, V. 1. (2001).

fermeiros¹⁰ e sua conclusão certificada como Auxiliar de Enfermagem para desempenhar atividades inerentes à função em qualquer unidade de saúde do país.

Este aspecto parece-nos um esforço de singular importância dos gestores nacionais da Saúde e representa uma estratégia particular de abordagem da demanda de profissionais auxiliares da área de enfermagem e uma proposta viável do ponto de vista da *potencialização das oportunidades de manutenção e obtenção de emprego*, que se encontram implícitas e explícitas nas políticas públicas do Ministério da Saúde.

Refletir sobre avaliação

Porque refletir sobre a necessidade de avaliar o PROFABE? Obtivemos como resposta a esta pergunta a afirmação que segue “...a opinião freqüentemente expressa de que a avaliação se reduz a julgar se os objetivos de um programa foram alcançados ou não, é restritiva demais. A avaliação deve ser algo mais... (...). Deve ser um meio efetivo de melhorar os atuais programas ou o planejamento de futuras atividades”¹¹.

Nas duas últimas décadas têm havido um incremento quantitativo e qualitativo da literatura existente sobre avaliação de políticas, o que tem favorecido o aprofundamento das reflexões sobre seus significados, aprimorando substancialmente a leitura de políticas e projetos de profissionalização dos trabalhadores como este específico da área de enfermagem.

Recuperamos três sentidos essenciais da avaliação para procurar responder a pergunta inicial e discutir posteriores desdobramentos:

a) o processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento;

b) os processos de formulação e

desenvolvimento, as ações implementadas, os fatos ocorridos, assim como os resultados alcançados, histórica e socialmente contextualizados¹² e,

c) uma estratégia de solução de problemas e aperfeiçoamento das ações, bem como um elemento comum entre avaliação educacional e avaliação de políticas e de instituições.

Podemos olhar para estes três sentidos justapondo-os na leitura do PROFABE e efetivamente encontraremos perspectivas variadas para escolha das âncoras da avaliação: sujeitos, atores, cenários, instituições, contextos etc. Destacamos a importância do *aperfeiçoamento das ações* de um modo geral e específico. Isto é, atentamos para as interfaces entre os significados atribuídos à avaliação porque o PROFABE envolve processos educacionais no espaço macro e micro de sua implementação; à avaliação de políticas como política de qualificação propriamente dita e, especialmente, à avaliação de instituições que, pela natureza desta implementação¹³, em parcerias, revela-se crucial.

Para fazer um exercício avaliativo do PROFABE deve-se ter como parâmetro as seguintes características e atributos de investigação:

“...(...) a avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destina-se a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informações suficientes e relevantes para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (...) ou de um conjunto de

10 Grifos nossos.

11 Aguilar, M.J.; Ander- Egg, E.(1994), op. cit.

12 Belloni, I, et al, (2000).

13 A forma de licitação e contratação das instituições que participam do PROFABE nos permitiria afirmar que estas representam um aspecto decisivo da implementação tanto facilitadoras ou obstaculizadoras dos propósitos do Projeto.

atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizam com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram estas conquistas, (...) ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou fracasso de seus resultados”¹⁴.

Interessa-nos chamar a atenção para o sentido que outorgamos à sistematização do processo; à possibilidade de sua correção, reorientação e aperfeiçoamento; à contextualização das análises e dos resultados, às modalidades de organização e sistematização, e à apresentação das conclusões avaliativas para subsidiar decisões dos gestores e participantes diretos da execução do Projeto. Resulta um fato corriqueiro que nas avaliações nacionais de programas ou projetos há uma marcada tendência a reduzir as análises a permanentes reclamações e transferência de responsabilidades quando fatores obstaculizadores são mais potentes na implementação que os facilitadores. É possível reconhecer que as análises são fortemente contaminadas por esta leitura da implementação, impedindo identificar com clareza os problemas e, portanto, propor soluções oportunas e pertinentes.

Por ocasião do Seminário de Avaliação do PROFAE, realizado em Vitória/ES, que congregou gestores, executores das Agências Regionais do PROFAE, foi relevante fixar uma referência instrumental do significado que, *para cada um*, tem a avaliação. Estes significados podem estar associados a *responsabilidades e papéis* que cada um reconhece como *próprios* na medida em que os olhares se voltam para os *componentes* do projeto, para as *atividades* gerais e específicas, para os *efeitos e resultados* concretos e também para a identificação de *fatores* vinculados direta ou indiretamente ao sucesso ou fracasso do Projeto.

Este Seminário Nacional foi mais do que propício para distinguir *olhares e leituras da avaliação*. Neste sentido, é conveniente esclarecer que a avaliação (na posição refletida neste evento) envolveu dois tipos de sujeitos externos: os avaliadores profissionais e a sociedade (esta última como beneficiária dos resultados de uma política pública).

Os avaliadores externos podem apoiar suas pesquisas e afirmações em duas estratégias analíticas complementares: *a análise quantitativa e qualitativa* (incluindo nesta última a *análise de conteúdo*) e manejando tipos e fontes de informação, dados primários e secundários.

Abrindo estas preocupações sobre avaliação do PROFAE para reflexões coletivas proponho que procuremos olhar e ler o Projeto e todas as ações que são desenvolvidas dentro dele com base em critérios de avaliação apontados a seguir. Desta reflexão creio que poderemos nos aproximar criticamente do Projeto e nos apropriar de seu sucesso e também daqueles aspectos susceptíveis de correção e reorientação.

***Critérios básicos de avaliação*¹⁵:**

- *Eficiência (que impõe refletir sobre as relações entre previsto X realizado).*

- *Eficácia (que impõe refletir sobre as relações entre resultados efetivamente alcançados).*

- *Efetividade (que impõe refletir sobre as relações entre adequação da educação profissional às necessidades técnicas e sociais do mundo do trabalho).*

***Critérios operacionais de avaliação*¹⁶:**

- *Relevância e adequação (que impõe refletir sobre a importância da proposta em relação à área ou setores vitais destinados).*

14 Droup Pierre *apud* Aguilar, M.J.; Ander-Egg, E. (1994).

15 Sobre estes aspectos elencados sinteticamente ver em detalhe Belloni, (2000).

16 Belloni, (2000).

- *Coerência e compatibilidade (que impõe refletir sobre as relações de consistência interna das ações).*

- *Descentralização e parceria (que impõe refletir sobre as relações de viabilidade de transferência de responsabilidades).*

- *Exequibilidade (que impõe refletir sobre a concepção da política-coerência-integração, sua estruturação e divulgação).*

Algumas considerações sobre a experiência-piloto do PROFAE

Reservei para este momento algumas considerações sobre a *experiência-piloto* no estado do Espírito Santo que, pela sua riqueza, nos permitiriam efetuar indicações concretas que eventualmente poderiam se estender a situações semelhantes a outras implementações no contexto nacional do Projeto. As análises a seguir percorrem um caminho do geral ao específico, do ponto de vista:

- Documental, a análise dos editais do PROFAE nos permite afirmar que o nível de exigência e disposição estratégica dos pré-requisitos evidencia com clareza o papel de *controle e regulação* das dimensões de eficiência e eficácia. Restaria identificar *atores e instâncias visíveis* encarregadas de exercer e formalizar estes papéis.

- Das instituições pré-qualificadas para oferecer os cursos de Auxiliar de Enfermagem, os pré-requisitos de *experiência na formação da clientela* são suficientes, da mesma maneira que a necessidade de sua habilitação técnica e escolha em processo licitatório. Ainda deve-se aprimorar o mecanismo de controle permanente e credenciamento institucional de modo a gerar confiabilidade na implementação das parcerias.

- Quantitativo, a carga horária das aulas teórico-práticas e duração dos cursos do Projeto são coerentes com a *Certificação de Qualificação*, no entanto, abrem um novo capítulo para discussões de natureza quantitativa que se apoiam no papel reservado à

Supervisão do Projeto. São questões qualitativas da avaliação e do acompanhamento, que podem nos revelar necessidades de outros olhares e leituras do processo - concretamente educacionais - que dão centralidade ao processo de formação e às práticas educacionais e a sua supervisão.

Um aspecto fundamental ganha significação a partir das atribuições de *supervisão, avaliação e monitoramento* que são de incumbência das Agências Regionais.

Entende-se que a SUPERVISÃO, AVALIAÇÃO e MONITORAMENTO das instituições operadoras deva incorporar elementos que compõem a estrutura e funcionamento do Sistema de Certificação de Competências. Estas instâncias podem nos revelar um movimento que se pode definir como de transição e que se opera ao nível de mudanças curriculares de formação e condução dos processos educacionais, reorientados a partir da lógica do currículo por competências por um lado, e por outro, pela necessidade de compreender as lógicas que regulam as políticas de avaliação no sistema educacional brasileiro, e que requerem uma profunda reflexão sobre a reformulação dos papéis e formas de atuação da supervisão de programas de qualificação e, em especial, de projetos como o PROFAE.

Do ponto de vista da *implementação*, a constituição de uma Rede de Escolas Técnicas e Centros Formadores de Recursos Humanos do SUS parece estar intimamente ligada à construção de suportes visíveis da *estratégia de retroalimentação da qualificação promovida pelo PROFAE*.

Verifica-se assim o movimento na direção de criar condições de continuidade e sustentabilidade institucional para os programas de formação de nível médio para a saúde, com o intuito de interromper ciclos de geração de trabalhadores em situação irregular no futuro.

Do ponto de vista da *identificação da demanda* para o PROFAE, parece-nos importante articular duas instâncias essenciais e complementares: o *Cadastro Informatizado* (com capacidade de filtrar e classificar a demanda) e o *Sistema de Acompanhamento de Sinais do Mercado de Trabalho do Setor Saúde com Foco em Enfermagem – SAMETS*. Observa-se na experiência que o ajuste entre demanda e oferta de qualificação e emprego é um dado essencial da orientação das estratégias e de políticas.

A experiência-piloto do Espírito Santo é particularmente instigante. Atualmente qualifica 1.550 alunos (933 em Qualificação Profissional e 617 em Ensino Fundamental).

Quanto à sua abrangência, o “*piloto PROFAE*” atende 68% da demanda cadastrada no estado, o que poderia justificar, do ponto de vista das Avaliações do Acompanhamento de Egressos, a possibilidade de trabalhar com o universo (toda a população do piloto já que a avaliação de desempenho incluiria o próprio local de trabalho). Podem ser estabelecidas medições em períodos regulares após o curso em duas ou três seqüências de levantamentos.

Na mesma linha de avaliação, pode-se avançar conceitualmente na instauração de instâncias de *Supervisão de Infra-estrutura e Supervisão Pedagógica das Executoras*. A dimensão da supervisão do PROFAE, em especial, a de caráter pedagógico, potencializaria fortemente a qualidade da formação, incidindo direta e simultaneamente sobre aspectos individuais e institucionais da formação dos trabalhadores da área de enfermagem.

O desenho de uma estrutura de suporte para a implementação da Supervisão do PROFAE parece-nos fundamental e decisiva para integralizar os dados da avaliação recolhidos a partir do processo de implementação. A Supervisão adquire assim um significado e papel fundamentais para a avaliação da implementação.

Noutro sentido, é possível estabelecer *exercícios comparativos* entre o desempenho do PROFAE, traduzindo, em indicadores quantitativos e qualitativos, os dados de acompanhamento¹⁷ das Operadoras e Executoras nos municípios, onde estas operam com clientela diferentes, como alternativa de objetivar avaliações de desempenho.

Do ponto de vista da *avaliação da instrumentação* parece-nos importante resgatar o nível de especificidade da documentação que o Projeto Piloto define com clareza, o que lhe permitiu ter sob controle a maior parte da implementação. São elas:

- a *organização* de cada componente;
- o *papel dos agentes* em cada componente, suas funções e atribuições;
- as *condições para o credenciamento institucional* das entidades participantes;
- as *formas de avaliação e classificação* das propostas técnicas e sub-projetos;
- os *requisitos técnicos obrigatórios* para o oferecimento dos cursos, e
- os *critérios de excelência* para classificação dos subprojetos.

O Manual de Monitoramento e Avaliação de Execução dos Subprojetos requer atenção e análise pormenorizada que podem ser complementadas com novos documentos elaborados a partir do desenho da *Supervisão Pedagógica do PROFAE*.

A forma e modalidades que o PROFAE assumiu, *pela documentação descritiva e pelos indicadores de desempenho na experiência-piloto*, impõem e imprimem ao mesmo tempo *uma nova dimensão às demandas sobre os processos de ajuste da implementação e aos critérios básicos e operacionais de avaliação*. Deles dependem em grande medida as possibilidades de sucesso que vêm traçando o caminho deste Projeto de qualificação de trabalhadores.

¹⁷ Tenório (1995).

Bibliografia

AGUILAR, Luis F. V. **La hechura de las políticas**: estudio introductorio y edición, México, DF: Miguel Angel Porrúa, Grupo Editorial, 1996.

_____. **La implementación de las políticas**: estudio introductorio y edición, México, DF: Miguel Angel Porrúa, Grupo Editorial, 1996.

BELLONI, I, et al. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**, questões de nossa época, São Paulo, Cortez, 2000.

BRASIL, Ministério do Trabalho (1996, p. 18) apud BELLONI, op.cit.

DROUET Pierre apud AGUILAR, M.J. e ANDER-Egg E. - **Avaliação de serviços e Programas Sociais**, Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

REVISTA FORMAÇÃO. **Formação: Qualificação profissional e saúde com qualidade**, v. 1, jan. 2001. Brasília. Ministério da Saúde, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFABE, Secretaria de Gestão e Investimentos em Saúde – SIS.

TENÓRIO, F.G. (coord.) et al. **Avaliação de Projetos Comunitários Abordagem Prática**. São Paulo: - Edições Loyola, 1995.

Relato

Educação e comunicação em saúde: a linguagem nos livros-texto

Isabel Brasil Pereira

Professora - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Leila Bernarda Donato Göttems

Gerente de Profissionalização e Escolarização - PROFAE

Solange Baraldi

Mestre - Universidade de São Paulo

Este artigo relata a experiência inédita de elaboração dos livros didáticos destinados aos alunos do Curso de Qualificação Profissional de Auxiliar de Enfermagem do PROFAE. Discute e descreve os critérios utilizados para sua confecção, bem como as dificuldades e os avanços no decorrer da produção de um material considerado “moderno” e diferente dos existentes na área. São também apresentados os pressupostos teóricos e os eixos norteadores de sua construção, onde a linguagem e seleção sucinta do conteúdo são fundamentais na elaboração de cada volume. Para que se complete o ciclo de informações dadas aos docentes, alunos e demais leitores, as autoras propõem que cada um faça uma avaliação mediante sugestões e críticas, como vistas ao enriquecimento do trabalho.

1 - Conhecimento, material educativo e o processo ensino-aprendizagem

Podemos afirmar que a crítica aos livros-texto existentes já é sobejamente conhecida: “veículos da ideologia dominante”; “conhecimento banalizado e fragmentado”; “linguagem não adequada à população a que se destina”. Segundo Freitag (1997), há unanimidade entre defensores e críticos, políticos e cientistas, professores e alunos de que os livros didáticos deixam a desejar, entretanto, são indispensáveis em sala de aula. Advertimos que, muitas vezes, “o livro didático não é visto como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado”.

Em contrapartida, quando nos referimos à formação e qualificação profissional de trabalhadores de nível médio e elementar na área da saúde, principalmente, da Enfermagem, detec-

tamos significativa escassez de material educativo produzido, o que dificulta sobremaneira o acesso às informações mínimas necessárias aos alunos.

Assim, a produção de livros educativos que contemplem as especificidades em relação ao conhecimento técnico na área da saúde deve ser permeada por uma linguagem acessível à clientela à qual se destina, visando objetivar e aprofundar o aperfeiçoamento técnico dos alunos sem, no entanto, abrir mão das relações necessárias a uma não-fragmentação do conhecimento.

Ciente das demandas e dificuldades inerentes à produção de material educativo para os referidos segmentos de trabalhadores da saúde, dificuldades essas constatadas pelas próprias escolas de educação profissional de nível médio da área de Enfermagem, a equipe técnica do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Saúde – PROFAE, do Ministério da Saúde, produziu a série de livros didáticos intitulada *Cadernos do Aluno*. Para tal

feito, partiu de pressupostos conceituais críticos sobre a formação e a qualificação profissional, o processo ensino-aprendizagem e a comunicação, tendo em vista que seu produto destina-se a uma clientela que, em sua maioria, já possui experiência profissional e desenvolve atividades da área de Enfermagem nas instituições de saúde. Estas peculiaridades, aliadas à diversidade de instituições executoras dos cursos e às características da própria Enfermagem - profissão composta por categorias em diferentes níveis de escolaridade e exercício profissional regulamentado em lei - imprimiram à elaboração dos livros um grau de dificuldade desafiador, considerando-se que o objetivo final era obter conteúdos no mínimo adequados ao público-alvo.

Considerando-se que o conhecimento é construído por meio do somatório de processos de aprendizagem, onde teorias e práticas se interrelacionam, e considerando, ainda, o público-alvo do processo, a elaboração da linguagem a ser utilizada nos textos - que deveria ser o mais clara possível e conter uma comunicação que transcendesse as barreiras lingüísticas coloquiais - tornou-se preocupação constante no decorrer da confecção de cada texto.

Lembremos, com Gramsci (1968), que o senso comum, veiculado pela linguagem cotidiana, não é um conjunto de representações objetivas e positivas, capaz de educar o ser humano. Fazer essa crítica, via linguagem, não significa desqualificar ou desconsiderar as diversas culturas, classes e grupos sociais, bem como as práticas que os profissionais adquirem - que podem ser lidas como cultura - no cotidiano dos serviços de saúde. Assim, faz-se premente uma adequação entre estes contextos, já que não se pode isolar o sujeito das interações sociais específicas que o compõem.

Ressaltamos que para o aluno PROFAE o mundo do trabalho é considerado um dos espaços de relevante importância para o seu desenvolvimento, orientando percepções e até

mesmo a elaboração de valores pessoais e profissionais.

Deste modo, considerar a experiência de nossos alunos nas instituições de saúde direcionou a seleção temática de cada disciplina e a escolha das figuras, atentando-se inclusive para as mensagens subliminares que as mesmas poderiam desencadear, inclusive uma abordagem mais humanística do cuidar, evidenciando os limites de suas autonomias, explicitados na descrição de cada procedimento ou cuidado de enfermagem.

Considerando-se a necessidade de se produzir um material didático específico a esta clientela, não se pode olvidar que a educação direcionada à formação de técnicos em saúde é sempre um fato de comunicação que deve estar conectado a uma dada historicidade e dinâmica social - portanto, sujeita a questionamentos e críticas que, muitas vezes, visam “denunciar” ao invés de reconstruir.

O objetivo deste relato de experiência é apresentar os entraves e os avanços encontrados no processo de elaboração de livros didáticos para o auxiliar de enfermagem, tendo em vista o caráter inédito da produção desse tipo de livro para um Projeto cuja área específica carece de abordagens atualizadas e, particularmente, seu recorte para a construção e acompanhamento dos distintos currículos que orientam a formação desse profissional. Atualmente, a coleção *Cadernos do Aluno* é disponibilizada aos cerca de 70 mil alunos (nov/2001) do Curso de Qualificação Profissional de Auxiliar de Enfermagem.

2 - A origem do desafio

A produção dos livros didáticos, prevista desde a concepção do PROFAE, teve sua realização antecipada por diversos fatores, cabendo ressaltar alguns aspectos. Inicialmente, a opção por um material específico para os cursos do PROFAE baseava-se na necessidade e no desejo de se oferecer aos educandos um material atualizado, específico e de boa qualidade.

Durante a seleção e o credenciamento de escolas (Operadoras/Executoras), o material didático constituía-se em requisito técnico obrigatório. Na licitação dos primeiros sete estados¹ (em 2000²), os livros didáticos foram criteriosamente analisados e pontuados como parte integrante dos subprojetos entregues pelas instituições candidatas a Operadoras. Diante da precária qualidade da maioria dos livros produzidos e da possibilidade de se antecipar a elaboração do material didático a ser ofertado aos cursos de qualificação do PROFAE, a equipe técnica analisou mais detalhadamente uma amostra dos livros encaminhados por Minas Gerais, São Paulo e Bahia, estados com maior número de subprojetos.

Quadro 1 - Exposição dos critérios para subsidiar a pontuação dos livros didáticos analisados no processo de credenciamento das escolas em 2000 - PROFAE/MS.

Pontuação	Crítérios
Dez	Atendimento total dos critérios.
Cinco	Não tem boa legibilidade e não apresenta índice, referência bibliográfica e identificação de autoria, porém, contempla as áreas básicas para a formação de auxiliar de enfermagem e possui linguagem clara e objetiva, apropriada à formação do auxiliar de enfermagem, bem como apresenta conteúdo atualizado.
Dois	Tem boa legibilidade, apontando índice, referência bibliográfica e identificação de autoria contemplando parcialmente as áreas básicas para a formação de auxiliar de enfermagem, mostrando conteúdo atualizado.
Zero	Não atende aos critérios de qualidade, apresentando o conteúdo desatualizado.

2.1 - Critérios utilizados para análise do material didático

Os livros didáticos apresentados deveriam contemplar as áreas básicas para a formação do auxiliar de enfermagem - Clínica Médica, Clínica Cirúrgica, Materno-Infantil, Saúde Pública e Psiquiatria – e sua análise teve por base os seguintes critérios: legibilidade, apresentação de índice, referência bibliográfica e identificação de autoria, linguagem clara e objetiva, apropriada à formação do auxiliar de enfermagem e conteúdo atualizado³. Cada subprojeto foi avaliado segundo estes critérios e, na dependência de sua

qualidade, recebia as pontuações dez, cinco, dois ou zero.

2.2 - Resultados obtidos

Considerando-se que a maioria dos livros apresentados não atendia aos critérios estabelecidos, fez-se necessário um aprofundamento das análises já realizadas nos sete primeiros estados, de modo a subsidiar e fundamentar a decisão gerencial de elaboração dos livros. Para tanto, optamos por esta decisão técnica tomando como parâmetro os estados de Minas Gerais, São Paulo e Bahia, que na época apresentaram o maior número de escolas para credenciamento.

Particularizando o processo, dos subprojetos apresentados e aprovados pela comissão de análise, no item referente ao material didático, o estado de Minas Gerais - um dos quais não

1 Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Ceará, Pernambuco e Bahia.

2 Edital de 2000 – Requisitos técnicos obrigatórios para o Curso de Qualificação Profissional de Nível Técnico de Auxiliar de Enfermagem, item VII. 5: “A Operadora deverá, no momento da apresentação do Subprojeto, anexar o material didático (livros-texto, apostilas e vídeos) que será utilizado no desenvolvimento dos cursos”.

3 Convocatória Pública, Edital de Licitação para Operadoras do ano 2000.

apresentava coerência com o projeto pedagógico e a matriz curricular da escola, apesar de ser um material de boa qualidade - obteve 66,6% de nota máxima - 16,6% de nota mínima e 16,6% de reprovação. Foram também levantados outros aspectos gerais destacando-se, principalmente, a apresentação de conteúdos desatualizados e linguagem inadequada - em geral, livros destinados ao curso superior de Enfermagem - ofertando conteúdo além do pertinente para o nível de formação-alvo ou apostilas elaboradas com colagens e recortes de publicações ou, ainda, xerox de partes de livros ou mesmo de sua íntegra, desrespeitando critérios editoriais e, pior ainda, de autoria.

São Paulo, por sua vez, alcançou a nota média em 50,0% dos livros, notas máxima e mínima em 16,6% e repro-

não foram contemplados integralmente por todos os livros analisados.

A Bahia obteve 50,0% de nota máxima e 25,0% de média e mínima. Em sua maioria, os livros apresentavam boa qualidade - entretanto, observou-se que em um dos subprojetos com maior pontuação neste item o material didático era incompatível com a proposta pedagógica do Projeto, o que gerou a seguinte observação por parte da comissão: “a licitante apresenta material didático desenvolvido para currículo integrado, para aplicar numa proposta curricular por disciplina”⁴. Nos demais, com pontuação inferior, foram apontadas como limitações conteúdos dissociados entre si e desatualizados, com má legibilidade, ausência de indicação de índices e referências bibliográficas incompletas.

Quadro 2 – Livros didáticos e subprojetos analisados para subsidiar a decisão técnica de elaboração e as pontuações realizadas de acordo com o Edital de Convocatória, nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Bahia - PROF AE, 2000.

Estado	Pontuação Máxima 10 pontos		Pontuação Moderada 5 pontos		Pontuação Mínima 2 pontos		Reprovado Zero		Total Subprojetos	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Minas Gerais	04	66,67	—	—	01	16,67	01	16,67	06	100
São Paulo	01	16,67	03	50,00	01	16,67	01	16,67	05	100
Bahia	02	50,00	01	25,00	01	25,00	—	—	04	100
Total	07	43,75	04	25,00	03	18,75	02	12,50	16	100

Fonte: PROF AE/MS, 2000.

vação em 16,6%. Em geral, os conteúdos estavam desatualizados, continham informações que perpassavam os objetivos do curso de qualificação profissional, inadequação de linguagem (ora rebuscada ora com erros gramaticais e de grafia significativos) e má articulação, sobressaindo-se a ausência de alguns considerados importantes para a formação geral do referido profissional – como, por exemplo, os abordados nas disciplinas de Saúde Coletiva e Estudos Regionais. Os aspectos referentes às questões editoriais - índice, referências bibliográficas e identificação de autoria -

3 - Processo de produção: dificuldades encontradas

Diante do diagnóstico, o PROF AE responsabilizou-se pela produção dos livros a serem distribuídos a todos os alunos. O necessário processo de elaboração durou aproximadamente dez meses, durante os quais concretizou-se uma coleção de oito volumes com os

⁴ Relatório de Análise de Subprojetos das Licitantes para Operadoras no estado da Bahia, 2000 (mimeografado).

conteúdos necessários para a efetiva transmissão das disciplinas instrumentais (Anatomia e Fisiologia Humana, Nutrição e Dietética, Microbiologia e Parasitologia, Ética e Psicologia Aplicada à Enfermagem, Estudos Regionais e Higiene e Profilaxia) e profissionalizantes (Fundamentos de Enfermagem, Enfermagem em Clínica Médica, Enfermagem em Clínica Cirúrgica e Emergência, Saúde Coletiva, Saúde Mental e Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente).

Ressalte-se que, por ocasião da deflagração do processo, os subprojetos apresentados pelas escolas licitantes utilizavam como base, em sua grande maioria, a Resolução nº 07/77 do Conselho Federal de Educação, o que trazia, implícita, a visão curricular mais tradicional, vigente à época – esse fato representou um impasse, ainda que passageiro, por parte da coordenação do PROFAE e coordenação técnico-pedagógica, de optar por uma organização ainda calcada nos moldes por disciplina.

Esses óbices serão dirimidos a partir da necessidade, implícita e explícita, manifestada pela nova legislação de Educação Profissional – Parecer CNE/CEB nº 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 04/99 – que tornará viável uma abordagem mais inovadora, baseada no

currículo por competência, possibilitando que os livros didáticos sejam realmente instrumentos de apoio dos docentes e alunos, evitando seu uso engessado num modelo único de abordagem curricular.

O processo de elaboração foi duplamente coordenado pela equipe de enfermeiras da Gerência de Profissionalização e Escolarização de Trabalhadores da Área de Enfermagem e por um grupo de enfermeiras da Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz – ENSP/FIOCRUZ. Para a seleção de autores foram valorizadas a experiência em elaboração de textos, artigos, livros e materiais de referência para cursos em geral, bem como proficiência no ensino profissionalizante de nível médio da enfermagem.

O processo teve início com uma *Oficina de Autores*, objetivando tanto discutir o perfil do aluno PROFAE como confeccionar um termo de referência que nortearia a seleção de conteúdos, sua seqüência lógica, linguagem e apresentação gráfica.

No decorrer do processo, vários fatores limitaram o cumprimento do cronograma estabelecido, os quais podem ser demarcados em dois tipos: processuais e conceituais.

Quadro 3 - Fatores limitantes para a elaboração dos livros didáticos: processual e conceitual.

Limitantes processuais	Limitantes conceituais
Prazo curto para apropriação de conteúdos atualizados e produção de textos que os traduzam adequadamente para a clientela PROFAE.	Dificuldade na definição do recorte técnico-metodológico do conteúdo, tendo em vista a ampla distribuição por todo o território nacional, sendo pertinente adequar e contemplar as diversidades culturais, as diferentes concepções de processo saúde-doença e de ensino-aprendizagem.
Disponibilidade de tempo dos autores e coordenadores.	
Desatualização e inadequação de conteúdos apresentados por alguns autores, implicando novas contratações e redefinição de prazos.	Adequação da linguagem e de uma proposta inovadora na abordagem dos conteúdos, visando transpor os limites estabelecidos pela divisão do curso em disciplinas.
Processos licitatórios de serviços gráficos, ocasionando morosidade à operacionalização da impressão do material.	

As dificuldades processuais devem-se ao tempo limitado e intempestividade da decisão pela produção dos livros didáticos, bem como à inexperiência da equipe de coordenadores no gerenciamento de um processo de ampla complexidade, exacerbadas pela exigência simultânea da produção de conteúdos diversificados, demandando, em plena implementação inicial, o envolvimento de vários atores internos e externos, os quais já estavam previamente ocupados com as diversas outras frentes de atuação do PROFAE.

O enfrentamento desse desafio demonstrou que no ensino profissionalizante o livro didático possui importante significado para o processo ensino-aprendizagem, haja vista ser o instrumento de ensino preferencialmente requerido pelo corpo docente. Ressalte-se, nessa fase, a pressão exercida pelas escolas que tiveram seus cronogramas de cursos prejudicados diante da não disponibilização dos livros em tempo hábil.

A despeito das dificuldades, foi possível, após redobrados esforços, estabelecer alguns pressupostos teóricos que subsidiaram a produção dos Cadernos do Aluno PROFAE.

4 - Eixos norteadores dos Cadernos do Aluno

4.1 - A formação e a qualificação profissional como relação social

A concepção sobre qualificação profissional idealizada pelo PROFAE pode ser entendida como um processo educativo do trabalhador, engendrado nas relações sociais que o mesmo estabelece no mundo, e, de modo mais amplo, na compreensão da sociedade como *locus* de criação do homem. O trabalhador é visto como sujeito resultante do mundo do capital, que pode ao mesmo tempo vir a ser, mediante os espaços gerados pelas contradições, reflexivo e crítico em suas ações, construindo uma capacidade qualificada de pensar e planejar ações nas áreas da saúde.

Diante de tais considerações, fez-se necessário apresentar um conteúdo sintético, claro, que resgatasse tanto o nível de responsabilidade pertinente quanto os limites de atuação do auxiliar de enfermagem, na tentativa de evitar a redução de suas ações a uma mera lista de tarefas e atributos isentos de um conveniente e adequado embasamento.

4.2 - Linguagem crítica e específica

A linguagem nunca é neutra, e a comunicação é sempre estabelecida em contextos precisos de produção, circulação e recepção. A importância deste ponto deve ser sempre evidenciada, quer no cotidiano da sala de aula, no dia-a-dia dos serviços de saúde, nas imagens e símbolos técnicos de massa, bem como nos livros educativos.

A compreensão desse princípio determina ao educador em saúde compreender a leitura como ato ativo e produtivo, *leitmotiv* que faz com que o leitor questione, relacione, contraponha e busque os vários significados inerentes e presentes no texto, ou seja, que construa uma leitura crítica que o capacite não apenas para o trabalho técnico como também para uma maior percepção da realidade e da vida social que com ele interage.

Deste modo, os conteúdos elencados na coletânea *Cadernos do Aluno* primaram por uma apresentação clara e sintética, visando evitar os corriqueiros excessos ao aluno trabalhador, na maioria das vezes um leitor pouco assíduo. Para maior empatia, optou-se por uma apresentação de quadros ilustrativos, desenhos e figuras que permitissem ao aprendiz e ao receptor uma melhor assimilação.

4.3 - Historicidade do objeto

A historicidade, a partir do pensamento dialético, possibilita espaço para o conflito e a contradição inerentes a qualquer processo social. Na área da saúde, particularmente, este olhar se faz importante, tendo em vista que a mesma é uma área complexa, baseada em ne-

cessidades humanas, que não pode ser reduzida a um conjunto neutro de técnicas objetivas, pois, isso inevitavelmente redundaria na perda de toda a sua espessura social e histórica.

4.4 - O processo de trabalho e o cotidiano dos serviços dos trabalhadores de nível médio da saúde

A articulação entre o conhecimento e o mundo do trabalho deve ser evidenciada nos textos, nos exercícios propostos e nos demais momentos do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que os processos de trabalho desenvolvidos ocorrem no cotidiano dos serviços, não em contextos abstratos e meramente teóricos.

A relação com o cotidiano dos serviços deve ser trabalhada de modo a que não gere um conformismo com as condições impostas, seja no trabalho, seja na sala de aula ou qualquer outro contexto social da qual participe – isto implica que o profissional da saúde deve, concomitantemente, tanto assimilar o conhecimento passado com a realidade do cotidiano dos serviços quanto estar atento às possibilidades de mudança.

4.5 - Metodologias de estudo

Este eixo é opcional, mas quando adotado cada livro-texto deve ser acompanhado de indicações de caráter metodológico, objetivando utilizar a linguagem para estabelecer formas de comunicação, ensino e aprendizagem que qualifiquem o pensamento crítico dos profissionais de nível médio e fundamental da área da saúde.

Sua adoção propicia indicar técnicas de estudo, de caráter individual e de grupo, que facilitem a assimilação dos conceitos trabalhados e os desdobramentos deles decorrentes. Os livros editados pelo PROFAE evitaram o uso abusivo deste recurso; neles, os aspectos relevantes do conteúdo foram evidenciados em chamadas laterais grafadas como *olho*, que trazem conteúdo explicativo ou curiosidade(s) sobre o

tema apresentado na respectiva página; grafadas como *nuvem*, que apresentam questionamentos sobre a temática abordada na respectiva página e do glossário, que definem as palavras cujo entendimento foi considerado difícil para o nível de escolaridade exigido.

5 – Considerações

Podemos dizer que a série *Cadernos do Aluno* oferece uma produção diferenciada e atualizada quando comparada à maioria dos livros produzidos para a qualificação profissional do auxiliar de enfermagem.

O livro didático produzido e distribuído pelo PROFAE a todo o seu público-alvo teve como objetivo precípuo não engessar a criatividade de professores e alunos, nem tampouco constituir-se em “verdade absoluta” em termos de informações e conteúdos. Visa, primordialmente, ser referência a professores e alunos, democratizando o acesso a uma publicação com efetiva qualidade editorial e conteúdo atualizado.

No tocante à sua aplicação junto aos alunos é importante que se atente que os livros podem tanto possibilitar um uso inadequado (decorrente de má aplicabilidade pedagógica), ocasionando pouco impacto no processo ensino-aprendizagem, quanto serem utilizados como importante instrumento de apoio, ampliando, sobremaneira, as possibilidades de intervenção intra ou extra-salas de aula.

Entendemos e insistimos que a praticidade do material didático produzido pelo PROFAE não substitui o planejamento prévio de aulas com pesquisas e leituras extras por parte dos docentes; com relação aos alunos, visa estimular a prática de pesquisas em outras fontes.

Em conseqüência da rápida difusão de conhecimentos e descobertas que permeiam a área da saúde, devido ao constante aprimoramento e descobertas científicas, o PROFAE entende que a

coletânea *Cadernos do Aluno* está aberta a críticas e sugestões – as quais serão de grande utilidade no futuro para seu constante aprimoramento e atualização, bem como para a elaboração de outros materiais com o mesmo sentido na formação profissional em saúde.

Bibliografia

ADORNO, T. et al. **Teoria da Cultura de Massa**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

BAHKTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 4ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1988.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Concepção Dialética da História**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. et al. **Linguagem, Desenvolvimento, Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

FREITAG, B. **O Livro Didático em Questão**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.