

ISSN 0102-549X

Boletim Técnico do  
**Senac**  
A Revista da Educação Profissional

v. 40, n. 2, maio/agosto 2014



Senac  
Serviço Nacional de  
Aprendizagem Comercial

Conselho Nacional  
Antonio Oliveira Santos  
Presidente

Departamento Nacional  
Sidney da Silva Cunha  
Diretor-geral

Jacinto Corrêa  
Diretor de Integração com o  
Mercado

Anna Beatriz de A. Waehneltd  
Diretora de Educação Profissional

Simone Caldas  
Diretora de Operações  
Compartilhadas

José Carlos Cirilo  
Diretor de Unidades  
Especializadas

Criado em 10 de janeiro de 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac é uma instituição de educação profissional aberta a toda a sociedade. A sua missão é educar para o trabalho em atividades do comércio de bens, serviços e turismo.

ISSN 0102-549X

Boletim Técnico do Senac  
Órgão Oficial do Senac –  
Departamento Nacional

Expediente:

Gerência de Marketing e  
Comunicação  
Laura Figueira

Responsável Técnico  
de Planejamento e  
Comunicação  
Wendell Amorim

Editora Responsável  
Karina Gonçalves

Traduções  
Eliane Ribas Pantoja

Editoração  
Gerência de Marketing e  
Comunicação

Revisão Geral  
Débora de Castro Barros

Projeto Gráfico  
Daniel Uhr

Diagramação  
Simone Mendes

Produção Gráfica  
Sandra Amaral

Imagens  
Thinkstock

Comitê Editorial  
Anna Beatriz de A.  
Waehneltd  
Daniela Papelbaum  
Flávia Leiroz  
Jacinto Corrêa  
Laura Figueira  
Shirley Moraes Pinto  
Rejane Leite

Conselho Editorial Nacional

Bernadete Angelina Gatti  
Professora universitária e pesquisadora  
em Educação

Francisco Aparecido Cordão  
Conselheiro da Câmara de Educação  
Básica do Conselho Nacional de  
Educação e consultor educacional

Jarbas Novelino Barato  
Pesquisador em Educação Profissional e  
consultor educacional

José Antonio Küller  
Pesquisador em Educação Profissional e  
consultor educacional

Mozart Neves Ramos  
Conselheiro da Câmara de Educação  
Básica do Conselho Nacional de  
Educação, professor universitário e  
pesquisador

Vera Maria Nigro de Souza Placco  
Professora universitária e pesquisadora  
em Formação de Professores

Conselho Editorial Internacional  
Clarita Franco de Machado  
Consultora do Centro Interamericano  
para o Desenvolvimento do  
Conhecimento na Formação Profissional  
da Organização Internacional do  
Trabalho (OIT/Cinterfor)

Mário André Mayhofer Guimarães  
Professor Titular da Zayed University,  
Dubai/Emirados Árabes Unidos

Pedro Daniel Weinberg  
Consultor, Montevidéu, Uruguai

Sérgio Espinosa Proa  
Professor e diretor da Unidade  
Acadêmica de Docência Superior da  
Universidad Autónoma de Zacatecas  
(UAZ), México

ISSN 0102-549X

# Boletim Técnico do **Senac**

A Revista da Educação Profissional

v. 40, n. 2, maio/agosto 2014

Rio de Janeiro

B. Téc. Senac

Rio de Janeiro

v. 40

n. 2

p. 1-146

maio/ago. 2014

Boletim técnico do Senac : a revista da educação profissional / Senac, Departamento Nacional. – Vol. 1, n. 1 (maio/ago. 1974)- . -- Rio de Janeiro : Senac/Departamento Nacional/ Gerência de Marketing e Comunicação, 1974- . . v. : il. ; 28 cm.

Quadrimestral.

Editado pelo Centro de Documentação Técnica de 1974 até o vol. 30, n. 2, maio/ago. 2004; pelo Centro de Educação a Distância até o vol. 37, n. 1, jan./abr. 2011; e pelo Centro de Programas Educacionais até o vol. 38, n. 3, set./dez. 2012.

Índices: Resumos cumulativos 1974/1984; Resumos cumulativos 1974/1999.

ISSN 0102/549X

1.Educação Profissional – Periódicos. I. Senac. Departamento Nacional.

CDD 370.113

Ficha elaborada de acordo com as normas do SICS – Sistema de Informação e Conhecimento do Senac

Indexado em:

BIB – Bibliografia Brasileira de Educação (INEP/Brasília)

BVE – Biblioteca Virtual de Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP/Brasília)

CENDIE – Centro de Documentación e Información Educativa

(Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires/Argentina)

CLASE – Citas Latinoamericanas em Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad

Autonoma de México (UNAM/México)

CREDI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la cultura (OEI/ Madrid-Espanha)

INFOR – Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor/OIT/Uruguai)

IRESIE – Banco de Dados sobre educación Iberoamericana (CESU/UNAM/México)

BASE MINERVA – Na coleção de títulos correntes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/ Rio de Janeiro/Brasil)

Referenciada no Ulrich's International Periodicals Directory

Tiragem: 6.000 exemplares

Assinaturas, permutas e pedidos de números avulsos:

Senac – Departamento Nacional

Boletim Técnico do Senac: a revista da educação profissional

Av. Ayrton Senna, 5.555 – Bloco C, sala 204 – Barra da Tijuca

CEP 22775-004 – Rio de Janeiro/RJ

Tel.: (21) 2136-5622

e-mail: karina.goncalves@senac.br

Boletim Técnico do Senac

Órgão Oficial do Senac

Departamento Nacional

Edição quadrimestral

Disponível online: <http://www.senac.br/conhecimento/boletim-tecnico-do-senac.aspx>

©Senac Departamento Nacional. Os artigos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores e sua reprodução em qualquer outro veículo de informação só deve ser feita após consulta à editoria.

# sumário

- 06** Educação Profissional: rompendo certezas, correndo fronteiras  
Pedro Daniel Weinberg
- 30** Avaliação da aprendizagem em uma abordagem formativa: o que é possível na educação a distância?  
Geovana Ferreira Melo  
Vanessa T. Bueno Campos
- 54** As características, habilidades e competências exigidas para o docente atuar na Educação Profissional com alunos com algum tipo de deficiência  
Loni Elisete Manica  
Geraldo Caliman
- 74** A experiência docente como ponto de partida para uma reflexão sobre a formação de professores para a Educação Profissional  
Suzana Burnier  
José Ângelo Gariglio
- 100** Fatores que influenciam a melhoria do desempenho no Saresp: um estudo em duas escolas  
Monica Cristina Chiste  
Ana Lúcia Manrique
- 116** Os jovens e a relação com o saber em espaços não formais de ensino  
Wania Regina Coutinho Gonzalez  
Lúcia Regina Goulart Vilarinho
- 134** Entrevista  
Plano Nacional de Educação: o legado à Educação Brasileira  
Francisco Aparecido Cordão entrevista Mozart Neves Ramos
- 142** Resenha  
TODD, Cain. **The philosophy of wine: a case of truth, beauty and intoxication.** Montreal: McGill- Queen's University Press, 2010.  
Elaborada por Jarbas Novelino Barato

# EDITORIAL

Esta edição do ***Boletim Técnico do Senac – A Revista da Educação Profissional*** marca o caráter global que a educação, em todos os níveis, deve assumir nos dias de hoje para atender e estar acessível a todos os públicos.

O artigo castelhano de Pedro Daniel Weinberg, Educação Profissional – rompendo certezas, correndo fronteiras, traduzido ao português para este número, expande o campo de visão do leitor, traçando um panorama histórico e atual sobre a Educação Profissional (EP) em toda a América Latina até o Caribe.

Nestes tempos de internacionalização e de inclusão, a Educação a Distância (EAD) para alunos com deficiência auditiva é o foco da análise de Vanessa T. Bueno Campos e Geovana Ferreira Melo, que se debruçam sobre o processo de avaliação desses estudantes especiais, na modalidade EAD.

Na EP, ademais os requisitos técnicos necessários ao professor que leciona a alunos com algum tipo de deficiência, os fatores emocionais e interpessoais que devem estar presentes nessa relação professor-aluno estão em uma ampla pesquisa cuja proposta de ação docente está no artigo de Loni Elisete Manica e Geraldo Caliman.

Também com foco nas características e habilidades necessárias especificamente ao professor que trabalha na EP, Suzana Burnier e José Ângelo Gariglio analisam as ofertas para formação e atualização de professores neste mercado.

Com foco no que está sendo realizado dentro de instituições de Ensino Básico e que pode servir de benchmark para escolas de todo o país, Ana Lúcia Manrique e Monica Cristina Chiste pontuaram qual a visão de gestão e as práticas constantes dos professores nas escolas de Ensino Fundamental e Médio que conquistaram as notas mais altas no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) em 2007.

Já a pesquisa de Wania Regina Coutinho Gonzalez e Lúcia Regina Goulart Vilarinho avalia como atividades de educação não formal, fora dos muros da escola, têm reflexo na atuação dos jovens quando dentro do ambiente escolar.

E, em meio às expectativas e questionamentos que acercam o recém-criado Plano Nacional de Educação (PNE), a entrevista do professor Francisco Aparecido Cordão com o diretor do Instituto Ayrton Senna, professor Mozart Neves Ramos, pondera o que de fato a sociedade deve cobrar das autoridades para que os objetivos do Plano sejam alcançados.

Finalizando esta edição, a resenha de Jarbas Novelino Barato sobre o livro *The philosophy of wine: a case of truth, beauty and intoxication*, publicado pela editora canadense McGill-Queen's University Press, abre o diálogo sobre a evolução da ciência quando se trata da análise de gostos, sabores, e como ela poderia tanto refletir na enologia como se expandir a outras *expertises* e artes dos serviços gastronômicos.

Impressionante é como todos estes artigos, focados em caracteres institucionais, no suporte ao docente ou aspirante à carreira de professor, no gestor educacional, no desempenho estudantil e nos profissionais de setores específicos, como os enólogos, são também importantes e interessantes para a sociedade como um todo – que pode confiar somente na educação e no desenvolvimento científico para dias com mais qualidade de vida, com acesso irrestrito ao conhecimento.



# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ROMPENDO CERTEZAS, CORRENDO FRONTEIRAS

Pedro Daniel Weinberg

\*Professor. Cátedra Manuel Belgrano de Educación y Trabajo, Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

*Recebido para publicação em:  
23.07.2014*

*Aprovado em: 25.07.2014*

À memória afetuosa de Marcio Medalla Trigueiros

“Não é o trabalho, mas o saber trabalhar, que é o segredo do êxito no trabalho.” **Fernando Pessoa, 1926**

## Resumo

A institucionalidade da Educação Profissional (EP) na América Latina e no Caribe demonstrou uma capacidade continuada de adaptação e inovação, tanto organizacional como metodológica, com a finalidade de atender de maneira pertinente e oportuna aos desafios gerados pelo ambiente produtivo, social e de trabalho. Além disso, e como um mandato inicial respeitado até o presente, a EP assumiu o objetivo de dotar das competências necessárias os participantes de seus programas – jovens e adultos – para prepará-los para enfrentar as demandas do mercado de trabalho e contribuir para sua inserção social em melhores condições de empregabilidade.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Pertinência. Qualidade. Cultura institucional. Identidade. Pedagogia. Inovação. Gestão. Participação. Diálogo social. Experimentação. Empregabilidade. Competências.

## Abstract

The institutionality of Vocational Education (VE) in Latin America and Caribbean showed a continuing capacity for adaptation and innovation, both organizational and methodological, aiming to meet in a proper and timely manner the challenges generated by the productive, social and labor environment. In addition, and as an initial mandate respected until the present, the VE assumed the goal of adopting the skills necessary for

the participants of its programs – young and adult – preparing them to face the labor market demands and contributing to their social insertion in better employment conditions.

**Keywords:** Vocational Education. Relevance. Quality. Institutional culture. Identity. Pedagogy. Innovation. Management. Participation. Social dialogue. Experimentation. Employment. Skills.

## Resumen

La institucionalidad de la Formación Profesional (FP) de América Latina y el Caribe ha exhibido una continuada capacidad de adaptación e innovación, tanto organizacional como metodológica, a los efectos de atender de manera pertinente y oportuna a los desafíos generados por el entorno productivo, social y laboral. Además, y como mandato inicial respetado hasta el presente, la EP ha asumido el objetivo de dotar de las competencias necesarias a los participantes a sus programas – jóvenes y adultos – para prepararlos a enfrentar las demandas del mercado de trabajo y contribuir a su inserción social en mejores condiciones de empleabilidad.

**Palabras clave:** Formación Profesional. Pertinencia. Calidad. Cultura institucional. Identidad. Pedagogía. Innovación. Gestión. Participación. Diálogo social. Experimentación. Empleabilidad. Competencias.

## Introdução

Alguns dos aportes mais notáveis que contribuíram para a inovação e a identidade da EP na América Latina e no Caribe estão centrados nas novas abordagens na área de gestão institucional, com a introdução permanente de novos papéis e responsabilidades para os centros e unidades operacionais; a adoção de uma pedagogia própria de formação; a elaboração de programas concebidos em função dos projetos profissionais, educacionais e de vida dos participantes; e a incorporação precoce e bem-sucedida das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aos processos de formação e prestação de serviços tecnológicos para as empresas.

Uma cultura institucional que se baseia na experimentação e permanente inovação constitui um dos mais apreciados bens com os quais conta a institucionalidade da EP da região americana. Essas institucionalidades se diferenciam das outras modalidades dos sistemas educativos nacionais pelo fato de terem adotado, desde sua criação, uma atitude amigável para a melhoria permanente de seus modelos de gestão e organização, e pelas opções técnico-pedagógicas adotadas.

O clima predominante na EP é caracterizado por uma atitude proativa de mudança e renovação: em vez de consagrar fórmulas pouco flexíveis de atuação ou de enrijecimento das propostas pedagógicas, estimula-se uma busca permanente da atualização e melhoria do que já existe. Portanto, pode-se falar de um clima organizacional que incentiva uma revisão e renovação continuada



de processos, metodologias, abordagens e do qual participa todo o pessoal que nela atua: diretores, docentes, técnicos e pessoal administrativo.

Existem três chaves que, em nossa opinião, explicam essa virtuosa e singular evidência, especialmente quando comparada com qualquer um dos outros níveis e modalidades educacionais na maioria dos países da região americana, desde a pré-escola até a universidade: (a) a participação dos atores sociais envolvidos, além do Estado, na condução das instituições ou sistemas; (b) a vocação para entender e atender ao ambiente produtivo e social, que está no “DNA” das instituições desde a sua criação; e (c) a relevância, que é atribuída às práticas de formação como fonte de inspiração dos processos técnico-pedagógicos.

## As origens e o desenvolvimento de um projeto educativo único

A partir de meados do século 20, foi elaborado um projeto institucional inovador que atendeu à formação e ao desenvolvimento dos recursos humanos que eram exigidos por um modelo econômico em transformação: as economias, que até aquele momento se sustentavam fortemente na produção do setor rural, e as atividades extrativas em geral, que começavam a adotar um modelo de industrialização baseado na substituição de importações.

Foi assim que o Brasil e a Argentina, na década de 1940, iniciaram esse movimento, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em 1946, no primeiro dos países nomeados, bem como da Comissão Nacional de Aprendizagem e Orientação Profissional (Cenaop), em 1944, no segundo. Alguns dos traços que caracterizaram essas organizações no seu início foram: (a) a convocação feita pelo Estado aos atores sociais para juntarem-se ao Estado na condução dessas iniciativas – os empresários da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), no caso do Brasil; as organizações representativas dos trabalhadores e dos empregadores, no caso da Argentina; (b) o desenvolvimento de uma atividade eminentemente educacional fora da institucionalidade dos Ministérios da Educação; (c) o desenvolvimento de programas de aprendizagem, de três anos de duração, direcionados aos jovens com a escolarização primária completa; e (d) um mecanismo de financiamento baseado no estabelecimento de impostos de destinação específica.

Desde a década de 1950, foram sendo estabelecidas, em quase todos os países, instituições nacionais especializadas desse tipo; a maioria delas foi concebida a partir dos traços fundamentais analisados. Também evidenciados pelo Serviço Nacional de Aprendizagem (Sena), na Colômbia, 1957; pelo Instituto Nacional de Cooperação Educativa (Ince), na Venezuela, 1959; e, a partir da década seguinte, pelas entidades especializadas implantadas na maioria dos países da América Central, América do Sul e Caribe, especialmente falantes de espanhol e inglês.

Os dois traços que identificam esse tipo único de projeto institucional, desde seu início, foram (a) a participação das organizações de empregadores e dos trabalhadores, juntamente com o Estado, na direção das organizações; e (b) uma vocação para o estabelecimento de modalidades de organização e gestão, bem como a determinação de conteúdos dos programas, com base no atendimento da demanda gerada a partir do sistema de produção para a incorporação de uma força de trabalho que não contava com as competências necessárias para assumir essas responsabilidades.

Um breve balanço do realizado nessas décadas pelas instituições de EP indica que elas atenderam às expectativas que foram criadas sobre si mesmas no momento de sua criação: a falta de mão de obra qualificada não se constituiu em um gargalo que afetasse negativamente os processos de industrialização adotados. E, ainda mais: essas organizações foram constituídas em um dos mais importantes baluartes conseguidos para lograr a incorporação dos setores mais abandonados da educação pós-primária na região; em outras palavras: a partir da EP, foram geradas condições para impulsionar um dos movimentos de inclusão socioeducacional mais significativos do século passado e do atual.

O modelo de atendimento na formação de recursos humanos gerados em torno de uma instituição especializada de EP acima descrito começa a se tornar complexo nas últimas décadas do século passado, em especial na década de 1990. Ou seja, em vários países, começa a se estruturar outro tipo de instituição diferente daquele no qual a entidade nacional de EP atua de maneira quase monopolista. O fenômeno ocorre principalmente nos países onde existia uma entidade fraca ou nula de EP, com a exceção do Brasil e do Chile. O movimento se caracteriza pela tentativa de dar poderes a alguns Ministérios do Trabalho para assumir a EP sob a sua responsabilidade, assumindo, assim, um papel de protagonista na definição de políticas e estratégias nacionais nesse assunto, e, em especial, para vincular os programas de formação, de maneira mais explícita e sistemática, com as políticas ativas de emprego.

Respondendo a essa pauta, foram criadas, no início de 1970, a Secretaria de Mão de Obra no Brasil; o Serviço Nacional de Capacitação e Emprego no Chile (1977); a Unidade Coordenadora de Emprego, Capacitação e Treinamento (Uceca), a partir da modificação da Constituição mexicana de 1980; como foi dito, todas essas organizações dependem de seus respectivos portfólios trabalhistas. Na década de 1990, esse fenômeno acaba se afirmando com a criação da Secretaria Nacional de Formação (que, no Brasil, substituiu a mencionada Secretaria de Mão de Obra), a Subsecretaria de Educação Profissional do Ministério do Trabalho da Argentina, a Diretoria de Mobilidade e Formação para o Trabalho na mesma carteira na Colômbia; a Diretoria Geral de Educação Profissional e Capacitação Trabalhista no Peru, e a implantação do Conselho Nacional de Emprego (Junae) – Instituto Nacional de Emprego e Educação Profissional (Inefop), na atualidade, na órbita da carteira trabalhista do Uruguai.

O que originou esse envolvimento dos Ministérios do Trabalho foi a decisão de seus respectivos Estados de abordar a problemática do desemprego estrutural de uma maneira mais explícita e ambiciosa. As autoridades competentes começavam a reconhecer que o velho formato institucional, em seus respectivos países, não lograva atender a essa situação; para tanto, começou-se a postular a necessidade de colocar uma maior ênfase nas políticas de equidade dos programas de EP implantados; sustentava-se, acima de tudo, que continuava existindo um problema de escala que não conseguia dar uma resposta satisfatória, apesar dos esforços realizados pelas instituições especializadas. Por um lado, verificava-se que a temática do desemprego não era





setores da população até este momento marginalizados pelos serviços educacionais. Pode-se dizer que as entidades de EP se tornaram um dos principais agentes democratizadores das oportunidades de educação, formação e emprego com os países da região contaram durante várias décadas. E, não menos importante, converteram-se em um dos principais espaços em que se logrou construir uma cultura do trabalho e da produção.

Além disso, em termos comparativos, convém reconhecer que a EP é o instituto integrante dos sistemas relacionais trabalhistas que exhibe a mais sólida e continuada institucionalidade e que soube se manter viva ao longo de mais de 70 anos de história; essa afirmação surge quando se confronta a EP com o que ocorre no âmbito de outras instituições, como o emprego, a saúde e segurança, a previdência social, as condições e ambiente de trabalho, os salários. Os promissores desenvolvimentos são ainda mais notáveis quando examinados à luz do ruidoso fracasso que atingiu vários países da região quando se tentou implantar uma instituição para enfrentar a problemática da produtividade na metade do século passado; e ainda mais quando se comprovam as dificuldades verificadas na atualidade em muitos países para consagrar uma institucionalidade duradoura e reconhecida para a competitividade.

Não menos promissor seria examinar o impacto e os resultados obtidos a partir da EP quando confrontada com o experimentado com o aporte esperado da Educação Média (ou secundária) na maioria das nações americanas. Como se poderá ver ao longo das páginas a seguir, a EP foi ampliando e diversificando sua oferta de formação; progrediu desde o atendimento aos primeiros níveis da pirâmide ocupacional e educacional, até os outros níveis superiores: Média (Técnicos), Superior não universitária (Tecnólogos), Superior universitária (Engenharias e Licenciaturas, Pós-graduações, Mestrados e Doutorados). Ao mesmo tempo, o Ensino Médio não técnico ainda não encontrou seu rumo; atravessou, penosamente, diversas reformas nas décadas de 1970 e 1990; os resultados estão visíveis, e não é o lugar para elaborar em mais detalhes; qualquer pai ou mãe de família, ou os próprios jovens, podem se pronunciar com eloquência suficiente sobre a qualidade e relevância dos serviços educacionais recebidos.

## Uma cultura institucional baseada na experimentação e inovação

Recordaremos, a seguir, brevemente, alguns dos vários efeitos positivos derivados de se contar com uma institucionalidade que se desenvolveu a partir da adoção de uma cultura institucional baseada na experimentação e na inovação permanentes. Centraremos a atenção em três temas: a relevância; as políticas públicas nacionais; a participação e o diálogo social.

**A relevância:** A busca da relevância de suas ações é uma constante que se verifica desde a própria origem da EP institucionalizada. Nesse sentido, deve-se admitir que existem três dimensões em termos de relevância. A primeira

delas faz referência ao ambiente produtivo, tecnológico, trabalhista e socio-cultural da EP, e como as ações formativas respondem de maneira eficaz, eficiente e oportuna aos problemas, demandas e necessidades de tal ambiente, favorecendo além da vinculação de seus sujeitos de atendimento com esse ambiente; em outras palavras, a relevância em função das exigências do setor produtivo e social. A segunda alude à relevância da EP em função das características, necessidades e expectativas dos participantes (os sujeitos de atendimento) e em como esses condicionamentos são levados em conta no momento da determinação dos conteúdos, do projeto curricular, da elaboração das estratégias didáticas, da adoção de abordagens pedagógicas, da administração dos programas; ou seja, à relevância com a demanda dos interesses das trajetórias ocupacionais e educativas dos participantes. E a terceira tem a ver com o reconhecimento que os programas de formação realizam em determinado território, que se caracteriza por fatores específicos, como é sua matriz produtiva, sua identidade coletiva, o sentimento de pertencimento, o espírito de colaboração e de inovação, os mecanismos de solidariedade social, etc.; e é esse conjunto de fatores que viabiliza o envolvimento e a participação de um amplo leque de atores locais, sem os quais se torna difícil alcançar o estado de competitividade sistêmica que identifica as regiões ou localidades em termos de desenvolvimento local.

**As políticas nacionais:** no atual cenário econômico, social e produtivo da região designa à EP uma importância estratégica. Nesse âmbito das novas políticas de desenvolvimento que vêm sendo postuladas e implantadas em nossas nações é que a EP começa a adquirir um papel único:

• • • • •  
**A revolução científico-tecnológica, a ordem econômica mundial, a persistência do desemprego estrutural, a nova organização da produção e o trabalho, entre outros fatores, obrigam a institucionalização da EP a superar uma fórmula de atuação autorreferencial para se pensar e posicionar na perspectiva das demandas dos planos globais**

• • • • •

deve ser redefinida nos termos de sua concepção e gestão para acompanhar as metas traçadas de transformação produtiva com base em um aumento dos níveis de produtividade e competitividade, bem como de promoção da equidade social. Como já se indicou acima, o sucesso das instituições de EP radica em ter conseguido atender às necessidades da força de trabalho exigida pelas incipientes indústrias e serviços das economias nacionais. Esse cenário é diametralmente diferente do atual: no cenário antigo, a demanda de recursos humanos qualificados superava amplamente a oferta, e o problema não radicava na

criação de postos de trabalho, mas no fornecimento de qualificações aos recursos humanos que iriam ser empregados. Na atualidade, o cenário é bem diferente: a revolução científico-tecnológica, a ordem econômica mundial, a persistência do desemprego estrutural, a nova organização da produção e o trabalho, entre outros fatores, obrigam a institucionalização da EP a superar uma fórmula de atuação autorreferencial para se pensar e posicionar na perspectiva das demandas dos planos globais, setoriais e

locais de crescimento que cada um dos países traçou. Por isso, não é estranho encontrar uma crescente presença da EP junto aos planos nacionais e setoriais em termos de emprego, competitividade e produtividade, educacionais, científico-tecnológicos e sociais.

Para ilustrar esses acertos, são expostas algumas dessas conquistas: (a) as demandas da EP aparecem de maneira explícita e destacada em diversos cenários dos planos nacionais de desenvolvimento de Barbados, Bolívia, Costa Rica, Chile, Colômbia, Equador, El Salvador, Guatemala, Jamaica, México, Peru, República Dominicana, Trinidad e Tobago, entre outros; (b) alusões e reconhecimento do papel estratégico que cabe à EP estão consignados nos textos dos Pactos e Acordos em que os empresários, trabalhadores e Estados da Argentina, Chile, Colômbia, México e Panamá negociam os temas das agendas trabalhistas: emprego, salários, previdência social, condições e ambiente de trabalho, saúde e segurança, etc.; (c) cláusulas específicas sobre a EP aparecem na negociação coletiva por ramo e por empresa na Argentina, Brasil, Costa Rica, México, Panamá, Uruguai, e para mencionar onde esses avanços são mais destacados; (d) uma aproximação crescente é vislumbrada a partir do final do século passado com relação ao papel da EP nas políticas ativas de emprego, como se pode verificar, entre outros, no Plano Estratégico de Formação Continuada: inovação e emprego Argentina 2020 ou no vigente Diálogo Nacional pelo Emprego no Uruguai; (e) todas as agendas de competitividade que vêm sendo cumpridas por todo o continente designam à EP um lugar destacado em seus compromissos; isso se verifica nos textos das Agendas de, entre outros, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Paraguai, Peru, República Dominicana; (f) há mais de 20 anos, o Sena, da Colômbia; o Instituto Nacional de Aprendizagem (INA) da Costa Rica; e o Senai, do Brasil, desenvolveram promissores programas conjuntos com aqueles órgãos públicos responsáveis pela condução das políticas científicas e tecnológicas; (g) as políticas industriais, e em especial as que se referem às micro, pequenas e médias empresas, contam com o apoio e os serviços das instituições de EP: isso se torna evidente no caso de vários países do istmo centro-americano – Guatemala, El Salvador, Honduras, Costa Rica –; no Infotep na República Dominicana; no Peru, com o Serviço Nacional de Treinamento no Trabalho Industrial (Senati); na Colômbia, Sena; para mencionar somente alguns deles; (h) na formulação dos planos estratégicos de instituições de EP e dos Ministérios do Trabalho, torna-se cada vez mais frequente registrar metas e objetivos derivados das exigências das políticas de desenvolvimento produtivo estabelecidas pelos órgãos oficiais competentes (indústria, serviços, agricultura, pecuária e meio ambiente), como ocorre na Argentina, no Brasil, na Colômbia, Costa Rica, no Peru e na República Dominicana, entre outros.

**Participação e diálogo social:** como foi dito acima, um dos sinais de identidade que singularizam a EP é a participação institucionalizada das entidades representativas e legítimas das organizações de empregadores e de trabalhadores junto ao Estado na gestão das diferentes institucionalidades adotadas na EP. E essa participação social é diferente de qualquer outro dos sistemas ou níveis educacionais, incluindo as universidades: a EP é praticamente o





no campo da EP com o que sobrevém em âmbitos como o emprego, a saúde e a segurança, os salários, as condições e o ambiente de trabalho, a produtividade, a inspeção do trabalho, etc.

Essa expansão do modelo de participação e diálogo social é verificada, por exemplo, no ocorrido a partir da introdução das instituições sobre a padronização e certificação de competências. Nesse caso, são adotados mecanismos de participação claramente inspirados no modelo de participação e diálogo social originário da EP: órgãos nacionais, comitês setoriais, instâncias territoriais, entre outros. Como simples ilustração, cabe lembrar: (a) órgãos nacionais tripartidos, como o Conselho Nacional de Normalização e Certificação de Competências Trabalhistas (Conocer), do México, a Comissão do Sistema Nacional de Competências Trabalhistas Chile Valora, do Chile, ou os National Vocational Qualification, que funcionam em vários países do Caribe (Jamaica, Trinidad e Tobago); (b) entidades setoriais tripartidas ou bipartidas nacionais: 40 Conselhos Setoriais Tripartidos de Formação Continuada e Certificação de Competências (Argentina); 32 órgãos setoriais de competências trabalhistas (Chile); ou os 148 comitês setoriais de gestão por competências; (c) os esquemas promovidos a partir de instituições de EP clássicas, como as mesas setoriais (Sena), os comitês técnicos setoriais (Senai), Senac, no Brasil, Fundação Uocra, na Argentina, Senati, no Peru, Instituto Técnico de Capacitação e Produtividade (Intecap), na Guatemala; e (d) processos sub-regionais, como aqueles que funcionam no espaço da América Central, Panamá e República Dominicana ou o Caribbean Vocational Qualification ligado à Caribbean Association of National Training Agencies (Canta). Para terminar este parágrafo, cabe recordar também as recentes iniciativas realizadas pela Chile Valora e Conocer com relação à construção de consenso e tripartida de Marcos Nacionais de Qualificação.

## Inovações na organização e gestão

Um dos bens mais importantes exibidos pela EP na região americana, por meio das diversas institucionalidades adotadas em cada país, é ter sido capaz de dar as respostas adequadas e pertinentes às demandas dos processos de transformação social e modernização econômica. À sua vocação tradicional de oferecer programas de formação devem-se adicionar aquelas outras capacidades que as instituições têm implantado, como é o fortalecimento das competências empresariais e empreendedoras, a prestação de serviços tecnológicos, o estabelecimento de serviços de assistência técnica, o desenvolvimento e a inovação tecnológica nos setores ou ramos econômicos prioritários, a assistência na criação de empresas (incubadoras, polos industriais, tecnoparques, etc.). Muitas instituições lograram gerar engenhosas modalidades de atuação que vão além da mera formação; tratam de estabelecer fórmulas virtuosas que permitam capitalizar o conhecimento e as práticas adquiridas pelas organizações da EP.

O desafio que foi traçado é para conseguir a elaboração de mecanismos institucionais que tornem possível maior aproximação entre os órgãos nacionais de EP aos planos de estímulo e fomento que são adotados com vistas a alcançar a consolidação das políticas ambiciosas de desenvolvimento produtivo e social; e a contribuir para enfrentar as novas modalidades de organização da produção com base nas cadeias de valor e de outras fórmulas de associatividade.



Nas páginas a seguir, serão apresentadas algumas das inovações que, em termos de organização e gestão, vêm sendo introduzidas há décadas na EP; nossa intenção é demonstrar, em uma apertada síntese, a potência inovadora exibida pelas entidades nesse campo. Em outras palavras, procuraremos ilustrar como os formatos organizacionais desenhados se ajustam em função de obter, com sua ação, níveis mais elevados de relevância.

**Setorização:** Em suas origens, os centros de EP atendiam a uma ampla variedade de ocupações dentro de seu campo de atuação (industrial, comércio e serviços, rural). Mas, a partir da década de 1960, começa a ser adotada uma abordagem diferente, especialmente no setor industrial, que está relacionada com a centralização em ramos de atividades econômicas específicas.

A modalidade que foi adotada, e que na atualidade encontra-se difundida em toda a região, é que os centros atendem às necessidades de setores específicos (construção, artes gráficas, mecânicas e metalurgias diversas, hotelaria, alimentação, têxtil, curtumes...). Isso trouxe em paralelo: (a) maior aproximação da oferta dos centros às necessidades produtivas específicas; (b) níveis mais elevados de participação de trabalhadores e empresários, dada a proximidade de interesses mais específicos e precisos; e, em particular, (c) foi dado um salto na questão da atualização dos equipamentos e tecnologias produtivas: na medida em que se reduzia a diversidade de uma ampla oferta formativa e se a concentrava em torno de um ramo, conseguia-se reduzir os custos de atualização e a amortização dos investimentos começava a ser mais vantajosa. A partir desse processo de setorização, foram derivadas outras projeções de transcendência: a verticalidade e a integralidade.

**Verticalidade:** Se a infraestrutura, o equipamento e as tecnologias produtivas permitem concentrar esforços, se a setorização admite uma aproximação constante e direta às transformações científico-tecnológicas dos processos produtivos e de organização do

trabalho, os centros começam a gerar as condições necessárias para ministrar programas de formação para todos os níveis da pirâmide ocupacional. É assim que os centros que, originalmente, atendiam aos primeiros níveis da pirâmide ocupacional (trabalhadores qualificados e semiquilificados), na atualidade, respondem com uma oferta educacional a todos os degraus de tal pirâmide de uma atividade específica: cursos de nível Técnico, Tecnólogos, Graduação Universitária e Pós-graduação. Ao romper com a fragmentação da oferta educacional, dispersa segundo os níveis de atendimento, é possível projetar uma oferta que atenda às demandas das pessoas de acordo com seus interesses e a realidade trabalhista e produtiva; são evitados, assim, os conhecidos processos de endurecimento, estagnação e desatualização nos quais frequentemente caiu a Educação Média em geral, e também muitas das universidades da região.

**Integridade:** Na medida em que os centros foram concentrando sua atenção, também começaram a se posicionar com uma liderança tecnológica em seu setor. Dessa forma, na atualidade, esse tipo de arranjo institucional permite atender não somente à demanda de formação e desenvolvimento de recursos humanos em todos os níveis educacionais, além de assumir outras responsabilidades, fundamentalmente a prestação de serviços tecnológicos: consultoria, programas de extensão, pesquisa aplicada, projeto, serviços de laboratório, informação e difusão tecnológica, etc. O que parece ser simplesmente um novo formato educacional é muito mais que isso: criou-se um âmbito em que são superadas as velhas práticas fragmentadas do antigo esquema “trabalho manual *versus* trabalho intelectual”, sobre a base da adoção de uma fórmula integradora virtuosa entre “Formação/Educação/Trabalho/Tecnologia”. Não menos importante: quando os centros assumem esse padrão de integralidade, o fazem considerando que a função vertebral deles é a educação/formação; mais ainda, a prestação de serviços tecnológicos não está concebida como um fim em si mesmo, mas no funcionamento do centro aparecem mecanismos explícitos que permitem uma recuperação permanente das aprendizagens adquiridas nesse processo de assistência técnica.

A maioria das instituições de EP transita por esses caminhos. Praticamente todas elas escolheram o caminho da setorização; cada uma escolheu um formato distinto, contudo, sempre direcionando suas ações para um ramo de atividade determinado. Para mencionar alguns exemplos, Intecap e Senati continuam a fazê-lo, desde seus centros especializados; o Senai conta com institutos de desenvolvimento tecnológico e institutos de inovação; o INA dispõe de seus Núcleos Tecnológicos; o Senac atua ao redor dos hotéis-escola e restaurantes-escola. Todos eles prestam serviços de formação e serviços tecnológicos dos mais variados tipos às micro, pequenas e médias empresas dos respectivos setores econômicos atendidos. O Senac e o Senai se sobressaem em termos de Educação Superior: ambas as organizações têm uma ampla oferta de Educação Superior de Graduação e de Pós-graduação em muitos de seus Departamentos Regionais; a essas entidades se somou, mais recentemente, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), por intermédio de sua Faculdade CNA de Tecnologia – vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA). Outras instituições – Sena, Senati, Intecap, INA – já incursionam algumas, ou começam a fazê-lo outras, em termos de Educação Superior não universitária: os cursos de formação de tecnólogos encontram essas entidades competindo com desempenhos exemplares junto a instituições públicas e privadas de seus países no atendimento a esses níveis.

Definitivamente, o avanço organizacional que foi derivado da inovação ao redor da “setorização” foi o de gerar espaços educacionais que, a partir de uma só unidade, atendessem a demandas de formação de todos os níveis de ensino; e, não menos importante, a partir desses espaços, são lançadas as bases para conceber uma oferta educacional mais flexível e são geradas condições para empreender programas de educação e formação ao longo de toda a vida das pessoas que deles necessitem. Ao mesmo tempo, a integralidade das abordagens contribui para o fortalecimento da capacidade produtiva das empresas, para gerar melhores condições de empregabilidade aos participantes, e incentiva a pesquisa tecnológica e científica.

• • • • •  
**A integralidade das abordagens contribui para o fortalecimento da capacidade produtiva das empresas**  
 • • • • •



**Prestação de serviços:** Como se adiantou anteriormente, deve-se registrar que uma das concepções designadas à EP na atualidade, e não de maneira excludente, é a de implantar as ações como um componente dos processos de transferência tecnológica às unidades produtivas. Esta deve ser entendida como uma abordagem complementar da original e ainda vigente, em que continua imperando o princípio que define a EP como a transmissão ordenada, metódica e sistemática de um conjunto de conhecimentos, habilidades, competências, atitudes, aptidões que permitem o desenvolvimento das competências pessoais. Em outros termos: deve-se admitir que, como parte de seus processos de formação, as instituições prestam serviços de assistência técnica e tecnológica às empresas. E é aí onde as entidades articulam o componente de capacitação, dentro do processo de assistência e assessoria integral de que dispõem as unidades produtivas; dessa maneira, a formação de recursos humanos é concebida como parte de um conjunto de ações de transferência tecnológica, tanto de trabalho como de produção, de adaptação e de inovação. Ao assumir esse papel, as unidades operacionais se convertem em incentivadoras tecnológicas em seu setor econômico, aparecendo como vitrines de novidades tecnológicas, vendem serviços de consultoria e inovação, prestam serviços de laboratório, alugam equipamentos e maquinário para a produção, etc.

Os centros adquirem em nível nacional e internacional tecnologias de trabalho e as transferem às empresas, principalmente às pequenas e médias; o que fazem por meio de seu pessoal e com a ativa intervenção dos participantes de seus programas, dentro de um esquema de aprender fazendo e aprender resolvendo. Ao redor de tal atividade empreendem, de um lado, atividades de engenharia, projeto (P+E e inovação) direcionadas para configurar novos produtos ou melhorar os existentes com vistas à elevação dos níveis de produção, produtividade e qualidade. Por outro, oferecem serviços tecnológicos que constituem a sustentação técnica para a inovação: assessoria e assistência técnica; serviços de consultoria vinculados à gestão empresarial ou à produção; informação tecnológica; testes e ensaios de laboratório; certificados de qualidade; especificação, seleção, teste e funcionamento de equipamentos; intermediação e terceirização. A título de ilustração, e sem realizar uma descrição pormenorizada, pode-se mencionar que o Senai o faz por intermédio de sua rede de 63 Institutos de Tecnologia e 24 Institutos de Inovação; o Sena intervém no marco de seu Sistema de Pesquisa, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Sennova); o Senac apresenta núcleos de desenvolvimento empresarial em seus Departamentos Regionais: neles, são oferecidas soluções educacionais adequadas às empresas, bem como portfólios de assistência técnica específica; o Senar implementa serviços de apoio aos produtores rurais por meio de programas de empreendedorismo rural, fortalecimento das unidades produtivas rurais, introdução da agricultura de precisão, entre outros; o INA intervém com respostas às empresas a partir de seus Núcleos Tecnológicos e Centros Especializados que cobrem os três setores econômicos; e o Senati, a partir de seus recentemente criados Centros Tecnológicos. Ao mesmo tempo, as instituições da América Central e República Dominicana cumprem um papel estratégico nas políticas que, a partir de distintos setores, abordam a problemática do fortalecimento das micro e pequenas empresas.



**Sujeito de atendimento:** Como qualquer atividade educacional, a EP tradicionalmente teve como seu sujeito de atendimento homens e mulheres individuais; as estratégias pedagógicas e as fórmulas de intervenção sempre foram pensadas ao redor dos indivíduos. Por isso, deve-se notar que uma das inovações introduzidas a partir das práticas originadas pelos programas da EP, e à luz do exposto nos parágrafos anteriores, é que seu sujeito de atendimento começa a expandir-se para “sujeitos coletivos”.

Na medida em que são atendidas de maneira totalizadora as necessidades da empresa como um conjunto de pessoas e processos produtivos, e não somente a formação de pessoas individuais, deve-se reconhecer que se vê o início da construção de um novo paradigma baseado na “formação coletiva”. Mais ainda: essa abordagem não é feita exclusivamente com empresas individuais; também, e especialmente, em uma dimensão superior: os serviços de formação e tecnológicos estão direcionados a responder às redes produtivas constituídas por duas ou mais empresas: cadeias de valor, cadeias de fornecedores, setores econômicos, parques industriais, parques tecnológicos, polos industriais, incubadoras de empresa. De todas as formas, deve-se reconhecer que o conceito de “formação coletiva” é apenas um caminho que se começa a percorrer: os desafios são baseados, entre outros, na sistematização das formas de atendimento e na definição das estratégias pedagógicas. Mas o que, sim, evidente é que, a partir das práticas formativas dessas entidades, foi aberto um campo de análise, reflexão e elaboração de propostas altamente promissor e original.

**Flexibilidade de horário:** Um dos traços que identificam desde sempre a oferta educacional de todos os países é a rigidez dos calendários escolares: março/novembro (no hemisfério Sul) ou setembro/junho (no hemisfério Norte); e segunda a sexta é a extensão habitual da semana; a duração das jornadas também está encurtada: é difícil ver escolas primárias ou secundárias abertas depois de certos horários. Por outro lado, as instituições quebraram todos esses esquemas e adotaram flexibilidades horárias inimagináveis para aqueles que não as conhecem, ou estão acostumados com as práticas do ensino regular. A razão que explica essa predisposição a inovar também em relação aos arranjos de horários está precisamente no compromisso de ordenar a oferta em função da demanda dos participantes que frequentam os programas; ou, o que é o mesmo, assim são as coisas quando a abordagem da instituição é constituída a partir de sua vocação de atendimento aos requisitos do setor produtivo e social. Exporemos algumas evidências: (a) os centros de EP, em geral, permanecem abertos em horários estendidos que vão entre as 7h e as 22h, pelo menos; (b) cada vez há mais centros que funcionam todos os dias da semana, ou seja, de segunda a domingo, contabilizando quase 360 dias por ano; uma das primeiras evidências nesse sentido encontra-se no Intercap, que vem cumprindo isso na Guatemala há duas décadas pelo menos; (c) há aproximadamente dez anos, o Sena começou a abrir as portas de muitos de seus centros em todo o país pelas 24 horas do dia: necessitava atender a uma demanda de 40 mil jovens, e os cursos regulares não permitiam acomodar com a urgência que as circunstâncias o exigiam. Os centros agrotécnicos argentinos são unidades acadêmicas que atendem a



níveis de EP, Educação Média Técnica especializada e Educação Tecnológica (pós-secundária); pela natureza da organização de seus trabalhos, interligados pelos processos biológicos agrícolas e pecuários, são estabelecimentos que funcionam todos os dias do ano, em um regime de 24 horas.

**Inserção no trabalho:** Desde o fim do século 20, foi introduzida uma inovação que rompe com os velhos paradigmas. Normalmente, pensava-se que a obrigação de um centro educacional (de qualquer nível, incluindo a EP) era de produzir egressos que tivessem atingido os níveis de exigência estabelecidos. No entanto, as instituições colocaram sobre seus ombros uma responsabilidade adicional, sem que “ninguém” o tivesse solicitado: contribuir para melhorar as condições de inserção no trabalho de seus egressos. Fazem-no por meio da implementação de experiências concretas vinculadas ao desenvolvimento de autoemprego, por meio da criação de microempreendimentos ou diferentes tecidos empresariais. Para as instituições, esses esforços constituem iniciativas concretas para facilitar o trânsito escola/empresa, com vistas à geração de seus próprios postos de trabalho por parte dos alunos. As instituições fazem o acompanhamento em todo esse trajeto; desde a identificação do negócio, desenvolvimento da ideia, acompanhamento administrativo e técnico até a consolidação e desvinculação da empresa (seja privada, seja cooperativa, associativa, etc.).

A singularidade dessas estratégias, de caráter proativo, diante da demanda de emprego de participantes que transitam pelos programas das instituições, é que elas estão pensadas para gerar empregos, e vinculá-las às iniciativas econômicas e produtivas que as contêm; ou seja, não são fórmulas isoladas ou autorreferenciais como muitos outros programas convencionais. Essas fórmulas foram sendo construídas a partir de perspectivas produtivas válidas: muitas vinculadas ao desenvolvimento local (agências locais de desenvolvimento), ao fortalecimento de tecidos produtivos (parques industriais, parques tecnológicos, polos industriais, etc.), ao desenvolvimento e fortalecimento de cadeias de valor nos setores mais dinâmicos das economias, rede de fornecedores, etc.

Para dar uma ideia do que avançou nesses termos, são mencionados alguns desses regimes: (a) incubadoras de empresas de base tecnológica no Sena e no Senai; (b) polos industriais como o Polígono Don Bosco dos salesianos, em El Salvador; (c) núcleos de formação e serviços tecnológicos do INA; e (d) Rede TecnoParque, no Sena.

Um dos ensinamentos adicionais que são derivados desse círculo de atuação das instituições na direção do compromisso com a inserção laboral dos participantes, especialmente os jovens, encontra-se nas novas abordagens que vêm sendo testadas, as quais consideram a EP e o emprego como variáveis envolvidas em processos econômicos e sociais mais amplos, tais como o desenvolvimento produtivo e/ou o desenvolvimento local; e que se incluem em estratégias de crescimento baseadas na incorporação de conhecimento, na qual o diálogo atual atua como um fator de coesão.

## Inovações na intervenção técnico-pedagógica

O acervo das práticas e conhecimentos acumulados em termos técnico-pedagógicos constitui o maior capital com o qual conta a institucionalidade da EP na região. Como já se indicou, é fruto do estímulo gerado a partir do capital intangível mais precioso com que contam essas organizações que foram construídas sobre bases sólidas, e repousando sobre uma cultura institucional na qual se incentivam e promovem a inovação e a experimentação; e, não menos relevante, conta com outro intangível extremamente valioso (e bem escasso no âmbito da educação), que é a capilaridade: pela porosidade de suas paredes são incorporadas, de maneira permanente, devidamente validadas, inovações em termos técnico-pedagógicos. Todo o andaime institucional construído – organizacional, de gestão, técnico – está organizado ao redor da busca da relevância. Vistas como um todo, as organizações são apresentadas como imenso laboratório de testes que funciona sem cessar nem se deter nunca.

Nos parágrafos a seguir, são expostas algumas das inovações que foram sendo introduzidas no campo metodológico nessas entidades ao longo de sua história; por razões de espaço, somente serão referidos alguns poucos exemplos, que são tratados para ilustrar como a EP soube responder às demandas produtivas e sociais dispondo para tal finalidade de uma bagagem de recursos de gestão e pedagógicos que são singulares pela eficiência, flexibilidade, eficácia e oportunidade.

## A construção de uma pedagogia própria: aprender fazendo

Uma das primeiras tarefas que foram realizadas na origem da EP institucionalizada foi conceber, a partir do zero, o suporte didático-pedagógico que respondesse às exigências do processo de ensino e aprendizagem que foi confiado a essas entidades. Estava claro na cabeça daqueles que as implantaram que não era oportuno apelar para as abordagens adotadas na educação regular, e na técnica em especial: por alguma razão, as instituições foram criadas por fora das carteiras educacionais. Em definitivo, o problema era capacitar a mão de obra qualificada, no menor prazo possível, para os postos de trabalho específicos, naqueles setores produtivos emergentes a partir do processo de industrialização empreendido no Brasil e na Argentina. A construção de uma pedagogia própria da EP foi realizada, praticamente, a partir do que puderam ir fazendo os engenheiros e homens provenientes do setor produtivo; e recuperando algumas metodologias dispersas talhadas nas empresas ferroviárias dos dois países mencionados: como será lembrado, os antecedentes mais significativos e antigos da EP institucionalizada remontam às escolas de capacitação de condutores de locomotivas construídas pelos proprietários das ferrovias no final do século 19.

A pedagogia própria que cunhou a EP foi aquela que se denomina “aprender fazendo”; consistia em quatro passos: (a) o instrutor diz e faz; (b) o trabalhador-aluno diz e o instrutor faz; (c) o trabalhador aluno diz e faz; e (d) o trabalhador-aluno faz e o instrutor supervisiona.

Para responder a esses requisitos, foi projetada uma metodologia baseada no que muitos denominaram “método analítico, ativo e dinâmico”, e que foi sistematizada

na década de 1960. De maneira esquemática, o método implicava uma série de passos: (a) o estudo do trabalho, ou seja, a análise ocupacional das diferentes ocupações; (b) a elaboração de uma monografia profissional, baseada nos conhecimentos, habilidades e diretrizes requeridas pelos postos de trabalho; (c) a elaboração de um plano de estudos por meio de um programa analítico; (d) a elaboração de unidades de ensino contendo o conjunto de operações concretas e os conhecimentos necessários para realizar tais operações; (e) a redação das fichas de instrução, que contemplam uma descrição do exercício ou tarefa a ser realizada; são apresentadas as ferramentas e materiais didáticos necessários, que incluem fichas de operação, fichas de informação tecnológica e fichas complementares (estas incorporam normas de segurança, principalmente).

Baseadas nesses princípios, as instituições foram adotando distintas abordagens metodológicas originais; para mencionar as mais difundidas, citaremos: o sistema modular, com base em um projeto curricular flexível, que organiza um conjunto de tarefas e conhecimentos que devem ser aprendidos progressivamente em unidades pedagógicas autossuficientes. Foi iniciada sua aplicação no INA, na década de 1970, e logo foi difundida em toda a região. Merece-se citar também a de formação individual, elaborada em atendimento às demandas específicas das pessoas e de suas disponibilidades de horário, testada e validada originalmente na Escola Estadual Euvaldo Lodi, do Senai no Rio de Janeiro, até 1965, e logo estabelecida no Sena; no Instituto Nacional de Formação Técnico Profissional (Infotep), da República Dominicana; no Instituto Nacional de Aprendizagem (INA), da Costa Rica, entre outros. E, não menos transcendente, a das empresas pedagógicas, que vem sendo desenvolvida de uma maneira continuada no Senac, desde a década de 1950, até a rede de restaurantes e hotéis-escola que atualmente continuam funcionando com um singular sucesso por todo o país.

Finalmente, algumas considerações adicionais: (a) a abordagem técnico-pedagógica que foi mencionada foi construída a partir da análise e sistematização de experiências práticas; há um enorme respeito e valorização pelas práticas próprias das instituições; isso se contrasta com as políticas educacionais que são concebidas a partir de esquemas mais verticalizados e nos quais são supervalorizados teorias, modas ou modelos em voga; (b) para conduzir as tarefas referidas à experimentação, inovação e renovação da engenharia técnico-pedagógica, as entidades se dispuseram à criação de unidades especializadas; para implantar as ações indicadas, não foram criadas comissões *ad hoc* conjeturais para a condução de projetos-piloto circunstanciais; pelo contrário, a função da pesquisa e desenvolvimento é permanente, foi profissionalizada e tem sua cadeira cativa nos organogramas institucionais; as entidades se diferenciam funcional e institucionalmente entre os trabalhos de pesquisa e desenvolvimento e os inerentes ao exercício da docência; (c) durante as etapas iniciais, contar com a experiência no setor produtivo era um requisito indispensável para se incorporar às folhas de pagamento das entidades; variava entre três a cinco anos essa exigência para os aspirantes a atuar inicialmente como instrutores; (d) desde o início, o enfoque pedagógico adotado foi pensado em torno da centralidade do aluno participante, e no qual o instrutor cumpria um papel de acompanhamento e supervisão, bem distante do estilo acadêmico imperante ainda no sistema educacional de muitos países; (e) a arquitetura e construção de infraestrutura, em geral, foi plasmada em um modelo original: os centros de EP se assemelham mais aos ambientes de trabalho reais do que aos espaços educacionais; buscava-se projetar um clima pedagógico, cultural e social claramente identificável e próximo aos cenários produtivos reais em que os egressos iriam se incorporar. A síntese foi dada pela centralidade atribuída à oficina na concepção e elaboração do centro; o coração do edifício era a oficina: em torno dela girava o resto (laboratórios, salas de aula, biblioteca, áreas de recreação).

## Rumos atuais da pedagogia da EP: aprender resolvendo

A revolução tecnológica que impactou a organização da produção e o trabalho, a partir das últimas décadas do século passado, obrigou as entidades de EP a modificar as tradicionais fórmulas de atuação em termos técnico-pedagógicos. Nos últimos anos, foi acentuado o compromisso pela renovação e atualização das metodologias predominantes construídas a partir do “aprender fazendo”, e os imperativos que foram talhados têm a ver com o desenvolvimento metodológico baseado no estímulo da criatividade, a qualidade, a capacidade de inovação. Esse processo tem sido tão profundo, e adquiriu tais dimensões, que se pode dizer que, na atualidade, vem sendo construída uma nova pedagogia da EP, ou seja, a pedagogia do “aprender resolvendo”.

Os imperativos que foram talhados têm a ver com o desenvolvimento metodológico baseado no estímulo da criatividade, a qualidade, a capacidade de inovação

A nova pedagogia do aprender resolvendo reconhece a superação das abordagens instrucionais e instrumentais na direção de outras de caráter construtivistas; isso se baseia na adoção de processos técnico-pedagógicos mais orientados para a ação e sua contextualização em ambientes de trabalho; ou seja, implica a superação de uma formação orientada em torno de postos de trabalho e na direção de cenários que contemplam o trabalho significativo, o conhecimento dos processos produtivos e o desenvolvimento de atitudes e aptidões, além das instrumentais.

**Formação por competências:** A última década do século passado viu romper uma nova metodologia que foi a da formação por competências; muitos ministérios do Trabalho começaram a promover programas de padronização, formação e certificação por competências; por outro lado, a maioria das instituições especializadas colocou maior ênfase em tudo dos assuntos relacionados com a formação por competências. O que em sua origem parecia ser uma nova estratégia para abordar os processos de ensino-aprendizagem terminou convertendo-se em um elemento que obrigou a reconfigurar toda a proposta metodológica que levou à construção de uma nova pedagogia: aprender resolvendo.

A abordagem da formação por competências repousa sobre as seguintes bases: (a) novas fórmulas de integração da teoria e da prática; (b) subordinação do ensino à aprendizagem; (c) fomento das aprendizagens significativas e ativas; (d) afirmação do participante (aluno) como o eixo estruturador dos processos de formação; (e) incentivo de uma aprendizagem autônoma, criativa e vivencial; (f) uma formação centrada na resolução de problemas (desempenho), e não no acúmulo de habilidades, conhecimentos e destrezas.

Apesar de em seu início as instituições irem incorporando a abordagem por competências no desenvolvimento de seus projetos pedagógicos com diferentes ritmos, todas o fizeram compenetradas pela continuidade com a busca permanente dos imperativos orientadores atribuídos aos seus programas: a qualidade e a relevância. O que significa continuar aprofundando a vinculação entre a EP e os processos produtivos e sociais, e facilitar a transferência das aprendizagens adquiridas a partir da rápida evolução dos requisitos que imprimem a organização do trabalho e da produção. A reengenharia institucional empreendida implicou uma renovação profunda dos componentes implícitos nos processos técnico-pedagógicos e a adoção de uma cultura institucional na qual foram sendo fortalecidas as funções dos instrutores, técnicos e diretores para que fomentassem nos participantes aptidões e atitudes em torno da criatividade, iniciativa, qualidade, capacidade de antecipação e inovação, e o exercício pleno da cidadania.

A abordagem de competências ofereceu à EP uma nova forma de abordar os temas centrais, como a definição de programas, a forma de executar as ações e o reconhecimento de saberes previamente adquiridos; é um processo que foi iniciado em meados da década de 1990 no México e que ainda continua. As organizações de EP advertiram, desde o início, as vantagens de focar a formação nos resultados mais do que as tarefas; o desenvolvimento das competências básicas, específicas e de cidadania; o reconhecimento das competências adquiridas independentemente das formas escolarizadas ou empíricas; e as distintas fórmulas de flexibilidade que facilitam a elaboração de programas de formação, entre outros. A formação baseada em competências foi complementada eficazmente com as novas teorias que reconhecem as diferentes velocidades de aprendizagem, e não é um processo linear de acumulação, mas, acima de tudo, de reflexão e ressignificação constante do aprendido.

As organizações de EP incorporaram a abordagem de competências com uma orientação clara na direção da melhoria da relevância e qualidade da educação profissional; também os ministérios do Trabalho a adotaram na elaboração e execução de suas políticas ativas de emprego; e alguns dos ministérios da Educação, nas modalidades da educação técnica e tecnológica, principalmente.

Além de outros impactos ocorridos com a adoção da abordagem por competências nas organizações de EP da região, e instituições educacionais em geral, deve-se admitir que tal abordagem tem sido decisiva no desenvolvimento de dois espaços importantes: a adoção de currículos orientados pelos resultados e a construção de marcos nacionais de qualificações profissionais.

Então, em quase duas décadas da introdução da formação por competências, verificaram-se sua validade em geral e, em especial com relação à identificação dos perfis ocupacionais, o projeto curricular modular, a avaliação de competências ocupacionais, os mecanismos de reconhecimento e certificação de saberes, a elaboração de materiais didáticos e o desenvolvimento de novos ambientes de aprendizagem.

A participação dos trabalhadores e dos empregadores na identificação e validação das normas de competências ocupacionais é essencial; esse assunto foi abordado mais acima, ao recordar as diferentes modalidades de participação e diálogo social, que vão desde órgãos nacionais até entidades setoriais, bem como em processos de integração sub-regional.

O desenvolvimento curricular baseado em competências é contextualizado, flexível, modular e integral, orientado para a geração de competências básicas e técnicas. Nessa linha, o Senai e o Senac elaboraram seqüências formativas em seus projetos curriculares que cobrem desde os níveis básicos até os mais avançados; também Sena, Senati, Intecap, INA, Instituto Salvadoreño de Educação Profissional (Insaforp), entre outras entidades, aplicam a abordagem de competências no desenvolvimento curricular.

Outro âmbito em que foram realizados avanços significativos em termos de certificação de competências é o do nível sub-regional, principalmente entre os países do istmo centro-americano e República Dominicana, por um lado, e os países do Caribbean Community and Common Market (Caricom), por outro. Com a adoção da formação e certificação de competências, ambas as propostas sub-regionais buscam melhorar as capacidades laborais das pessoas, aumentar as possibilidades de encontrar melhores empregos e melhorar sua qualidade de vida, bem como aumentar os padrões de qualificação para aproximá-los dos níveis internacionais e facilitar a mobilidade interna e sub-regional da mão de obra.

• • • • • • • • • • • • • • • •

**A participação dos trabalhadores e dos empregadores na identificação e validação das normas de competências ocupacionais é essencial**

• • • • • • • • • • • • • • • •

**Educação por projetos:** tal como vem sendo adotada, experimentada e difundida na região, a educação por projetos é uma estratégia que estimula o desenvolvimento da aprendizagem baseada em problemas, permitindo o desenvolvimento dos sujeitos participantes dos programas em um processo didático próprio com maior responsabilidade, com um papel criativo no trajeto da aprendizagem, a partir do planejamento, análise e exercício de atividades concretas, ou para propor soluções práticas ou resolver problemas que contribuam para a melhoria de seu entorno; é algo equivalente ao que na Europa se chamou de conteúdos curriculares por resultados. Essa estratégia é vista como fórmula idônea para formar participantes autônomos, críticos, solidários, criativos, empreendedores.

Até o presente, o Sena é a instituição que mais se comprometeu nessa direção, e caracterizou essa abordagem a partir dos seguintes postulados: (a) centralizar as atividades de aprendizagem que compõem o projeto na exploração e solução de problemas práticos; (b) refletir sobre uma situação problemática real a partir de uma perspectiva ética e social para apresentar soluções que contribuam para o desenvolvimento do entorno; (c) possibilitar no aprendiz a estruturação, mobilidade e transferência apropriadas de aprendizagens fundamentais de uma ou mais competências; (d) envolver o esquema de trabalho colaborativo, por meio do qual os participantes compartilham em equipe o planejamento, o processo e os resultados, alternando com atividades de trabalho individual; (e) promover uma ajuda ativa e responsável dos participantes no processo para a tomada de decisões sobre como realizar o desenvolvimento do projeto; (f) permitir que o instrutor tutor assuma um papel de facilitador da aprendizagem, orientando, apoiando, retroalimentando e avaliando o participante durante todo o processo de educação, e aprendendo durante este com o desenvolvimento do projeto; (g) oferecer a possibilidade ao participante de gerar novos conhecimentos na busca de soluções inovadoras; (h) estimular a reflexão do participante sobre o que faz, como o faz e quais resultados obtém, tornando-o responsável por sua própria aprendizagem; (i) incluir saberes integrados de diferentes disciplinas e a interação entre elas, de tal maneira que o participante aplique os conhecimentos associados a diferentes competências técnicas e de cidadania; e (j) permitir flexibilidade com relação à abordagem do projeto, à concepção e ao grau de autonomia do participante.

O método da educação por projetos é entendido como estratégia de aprendizagem que procura estabelecer maiores nexos entre os processos de educação com o desenvolvimento de tarefas de trabalho ou temas complexos de maneira integral, autônoma e prática, e que se baseia na participação ativa dos alunos em todo o processo de ensino e aprendizagem. E, mais importante ainda: o método de formação por projetos permite adquirir conhecimentos, habilidades, destrezas, atitudes e aptidões de forma autônoma e orientada à solução de problemas, além de promover o desenvolvimento de habilidades cidadãs e sociais em geral. Nas palavras do Sena, a educação por projetos é uma modalidade que, além da profissionalização dos participantes dos programas, contribui para a formação humana na íntegra. Como estratégia técnico-pedagógica, é a abordagem que melhor logra atribuir aos alunos uma maior amplitude em seu raio de ação, uma vez que facilita o desenvolvimento de uma vasta e diversa gama de competências transversais, bem como as específicas.

**A EP e as abordagens de gestão de qualidade:** a qualidade não é um tema recente para a EP da região, como o é o uso de padrões ou normas internacionais no âmbito das Instituições de Educação Profissional (EP) e de alguns dos ministérios do Trabalho que as vêm adotando com o objetivo de gerar uma nova cultura institucional no tema. É no marco dos processos de modernização da gestão e no escopo dos trabalhos que essas organizações realizam que se optou por incorporar estratégias de implementação de uma gestão de qualidade total; desde o fim do

século passado, as IEP e os portfólios de trabalho se interessaram em utilizar esses padrões internacionais para certificar a qualidade dos processos de formação.

As instituições de EP da região vêm registrando importantes avanços no desenvolvimento de seus sistemas de gestão da qualidade, aplicando, basicamente, três modelos que possuem na atualidade um alto reconhecimento internacional: a) o das Normas ISO, especialmente o da família ISO 9000; (b) o dos Sistemas de Acreditação de Programas e Instituições que têm sido desenvolvidos particularmente no âmbito da Educação Superior; e (c) o dos Prêmios (nacionais e internacionais) de Qualidade (que em alguns casos incluem Prêmios de Excelência para a gestão escolar). Nos últimos anos, é verificado um maior comprometimento das IEP e dos ministérios do Trabalho no desenvolvimento de seus sistemas de gestão da qualidade, aplicando um ou vários dos três modelos mencionados.

O padrão recentemente utilizado é a Norma ISO 9000:2000, que é uma norma que se refere à garantia da qualidade em uma perspectiva geral, não especificamente associada a um produto ou serviço determinado. Os usuários são o ponto de partida. No mundo da EP (fornecedores, empresas, trabalhadores), existe uma alta valorização sobre as normas ISO como um “selo de qualidade”; entre outras coisas, essa valorização fez com que seu uso tenha se estendido com tanta rapidez entre as organizações especializadas. A versão 2000 da norma avançou a partir do conceito de garantia de qualidade que prevalecia na versão de 1994 até a conformidade de uma filosofia de gestão da qualidade a qual incorpora a abordagem no melhoramento continuado; isso, entre outras coisas, inclui a necessidade de realizar medições da eficácia dos processos desenvolvidos.

A adoção da gestão da qualidade, com todas as suas implicações em termos de uma cultura institucional, e em especial na introdução das normas ISO 9000, leva a reconhecer a segurança das organizações da EP na qualidade dos serviços que prestam ao submeter-se à avaliação de terceiros, com procedimentos de vigência mundial; pode-se dizer que, no momento de se incorporar nessa iniciativa, foram as organizações da EP as primeiras a fazê-lo quando as comparamos com outras instituições públicas e privadas do sistema educacional de seus respectivos países. Mais ainda, as IEP foram, muitas vezes, as primeiras instituições públicas em seus respectivos países a receber a acreditação ISO 9000. E, em vários casos, as IEP se adiantaram às empresas privadas em fazê-lo; o que leva a considerar que a partir delas se começa a incentivar uma tendência nesse tema no setor produtivo. Além disso, muitas IEP incorporaram em seu portfólio de serviços oferecidos às empresas os que se relacionam com a preparação para sua obtenção.

## Considerações finais

Não foi nossa intenção propor a EP e suas contribuições como um modelo a seguir e aplicar; simplesmente, a intenção subjacente ao longo deste texto é mostrar a virtude do trabalho produtivo como elemento estruturador da formação cidadã; e também a participação institucionalizada das organizações de trabalhadores e empregadores, como referentes idôneos das demandas sociais e produtivas. Além disso, se intencionou mostrar a EP como o espaço institucional mais fecundo em termos de estímulo à inovação e experimentação contínua; e apreciada essa virtude diante das realizações e dos impactos alcançados. A partir da contribuição da institucionalidade da EP, pretendemos chamar a atenção para um dos mais graves problemas enfrentados em termos de qualidade e relevância das diferentes modalidades que integram o esforço educacional dos países da região, em particular o ensino Secundário ou Médio, que está relacionado com a inexistência de uma cultura institucional mais atenta e propensa à modernização e renovação permanente necessária para suas intervenções. ■

## Referências

AGUDELLO MEJÍA, Santiago. **Alianzas entre formación y competencia**: reminiscencias de una vida profesional. Montevideo: CINTERFOR, 2002.

ARNOLD, Rolf. **Pedagogía de la formación de adultos**. Montevideo: CINTERFOR, 2004.

BARBAGELATA, Héctor Hugo. **Formación y legislación del trabajo**. 2. ed. rev. Montevideo: CINTERFOR, 2003.

BARRETO GHIONE, H. **Formación profesional en el diálogo social**. Montevideo: CINTERFOR, 2007.

CASANOVA, Fernando. **Desarrollo local, tejidos productivos y formación**: abordajes alternativos para la formación y el trabajo de los jóvenes. Montevideo: CINTERFOR, 2004.

CINTERFOR. **Calidad, pertinencia y equidad**: un enfoque integrado de la formación profesional. Montevideo, 2006.

CINTERFOR. **Formación para el trabajo decente**. Montevideo, 2001.

CINTERFOR. **La formación profesional en el umbral de los 90**: un estudio de los cambios e innovaciones en las instituciones especializadas de América Latina. Montevideo, 1990. 2 v.

CINTERFOR. **Formación, trabajo y conocimiento**: la experiencia en América Latina y el Caribe. Montevideo, 1999.

CINTERFOR. **Formación y trabajo**: de ayer para mañana. Montevideo, 1996.

CINTERFOR. **La nueva Recomendación 195 de OIT**: desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente. Montevideo, 2006.

ERMIDA URIARTE, Oscar; ROSENBAUM RÍMOLO, Jorge. **Formación profesional en la negociación colectiva**. Montevideo: CINTERFOR, 1998.

GALLART, María Antonia. **Veinte años de educación y trabajo**: la investigación de la formación y la formación de una investigadora. Montevideo: CINTERFOR, 2002.

PATIÑO G., Carlos Arturo. **Modelos de calidad en la formación profesional y en la educación**: análisis y complementariedad. Montevideo: CINTERFOR, 2006.

VARGAS, Fernando. **La gestión de la calidad en la formación profesional**: el uso de estándares y sus diferentes aplicaciones. Montevideo: CINTERFOR, 2003.

WEINBERG, Pedro Daniel. A construção de uma nova institucionalidade para a formação. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 2-17, jan./abr. 1996.

WEINBERG, Pedro Daniel. La formación en América Latina y el Caribe a finales del milenio. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 3-17, maio/ago. 1999.





# AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA ABORDAGEM FORMATIVA: O QUE É POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA?

Geovana Ferreira Melo\*

Vanessa T. Bueno Campos\*\*

\*Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Coordena o Grupo de Pesquisa Docência Universitária, da Faculdade de Educação da UFU. Membro do Centro de Estudos, Extensão e Pesquisas em Atendimentos Educacionais Especializados da UFU. E-mail: geovana@faced.ufu.br

\*\*Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora no Programa de Pós-graduação em Educação e na Faculdade de Educação da UFU. Pesquisadora vinculada ao Centro de Estudos, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – Cepae/UFU e ao Grupo de Estudos e Pesquisa, Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional (Gepepes)/UFU. E-mail: vbcampos@terra.com.br

*Recebido para publicação em:*  
11.08.2014

*Aprovado em:* 14.08.2014

## Resumo

O texto tem como objetivo apresentar a análise referente ao processo avaliativo desenvolvido em um Curso de Extensão em Atendimento Educacional Especializado na Modalidade Educação a Distância (EAD). Questionamos: Quais problemas enfrentam os estudantes ao serem avaliados no curso? Quais as contribuições da avaliação para o processo de ensino-aprendizagem? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Os dados foram obtidos por meio de questionário. A análise dos dados demonstra que o curso propõe práticas que superam o aspecto somativo da avaliação e oferece possibilidades múltiplas para que professores e tutores possam mediar a aprendizagem do aluno e desenvolver um processo de avaliação formativa.

**Palavras-chave:** Atendimento educacional especializado. EAD. Avaliação da aprendizagem.

## Abstract

The text aims to present an analysis regarding the evaluation process developed in an Extension course in Specialized Educational Service in the Distance Education (DE) mode. The questions were: What problems are faced by the students when they are evaluated in the course? What are the contributions of the evaluation for the teaching-learning process? This is an investigation with qualitative approach, and data was collected through a questionnaire. The data analysis shows that the course proposes practices that surpass the summing aspect of the evaluation and offers multiple possibilities for

teachers and tutors being able to mediate the student learning and develop a formative evaluation.

**Keywords:** Specialized educational service. DE. Learning evaluation.

## Resumen

El texto tiene el objetivo de presentar un análisis referente al proceso evaluativo desarrollado en un curso de Extensión en Atención Educativa Especializada en la modalidad de Educación a Distancia (EAD). Se pregunta: ¿Qué problemas enfrentan los estudiantes cuando son evaluados en el curso? ¿Cuáles son los aportes de la evaluación para el proceso de enseñanza-aprendizaje? Se trata de una investigación de enfoque cualitativo. Se obtuvieron los datos a través de cuestionario. El análisis de los datos demuestra que el curso propone prácticas que superan el aspecto somático de la evaluación y ofrece múltiples posibilidades para que los profesores y tutores puedan mediar el aprendizaje del alumno y desarrollar un proceso de evaluación formativa.

**Palabras clave:** Atención educativa especializada. EAD. Evaluación del aprendizaje.

## Introdução

A formação de professores tem sido apresentada como um dos focos centrais no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos diversos níveis de ensino. Somando-se a isso, a atual Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, auxilia a crescente demanda de cursos que atendam a essa formação. Com base nessa questão, um novo paradigma de educação e de formação de professores se estabelece e necessita estar fundamentado em metodologias e em práticas educativas inovadoras, responsáveis, que subsidiem professores a realizarem o atendimento educacional especializado em um processo de formação continuada.

Nesse contexto se insere a EAD. Embora não possa ser considerada uma atividade recente, nos últimos anos teve um novo impulso, por meio do desenvolvimento social, científico e, sobretudo, tecnológico, que desempenha papel relevante no processo de disseminação e de utilização dessa modalidade. Dessa forma, a EAD aparece como possibilidade viável de realizar a formação continuada dos professores que estão em serviço na rede pública de Educação Básica, atendendo, assim, às demandas de formação da nova política.

Diante dessa realidade, a avaliação da aprendizagem tem-se constituído como tema amplamente debatido, assim como a necessidade de repensar conceitos, concepções e abordagens que fundamentam as práticas avaliativas em diferentes âmbitos da educação. Avaliar a aprendizagem constitui uma das práticas educativas que mais geram dificuldades, dúvidas e incompreensões. Em se tratando de educação na modalidade a distância, essas dificuldades são ainda maiores, uma vez que a base dos modelos avaliativos

vos utilizados na EAD é oriunda de experiências da educação presencial, ocasionando equívocos e contradições, quando da transposição direta dos modelos de avaliação de uma modalidade para a outra.

A relevância do tema refere-se à necessidade de refletir sobre as especificidades da avaliação em EAD, tendo como pressuposto fundamental a estreita relação existente entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, à medida que esta última dimensão do processo se configura como um elemento capaz de potencializar o desenvolvimento da aprendizagem nos espaços educativos, sejam eles presenciais, sejam virtuais. As diferenças entre essas modalidades de educação e de ensino provocam impasses, incertezas, dúvidas e incompreensões, oriundas do atual contexto de transformações, e, entre tantas questões, surgiu o nosso interesse em pesquisar os processos de avaliação da aprendizagem na modalidade do ensino a distância.

As recentes políticas educacionais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) pela Secretaria de Educação a Distância (Seed) reconhecem a importância da EAD e solicitam das instituições de ensino a oferta de cursos e programas nessa modalidade, com a finalidade de democratizar o acesso à educação para todos que se encontram alijados desse direito constitucional. Neste estudo, apresentamos as análises e reflexões oriundas de pesquisas realizadas por integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa, Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional (Gepeps) na UFU<sup>1</sup>.

Trata-se de um curso de extensão oferecido na modalidade EAD (via web), cujo objetivo fundamental é oferecer formação continuada a professores da rede pública de ensino que atendem alunos surdos, que demandam atendimento educacional especializado, a fim de garantir-lhes a qualidade e eficiência no processo de inclusão escolar. O foco do curso é a apresentação de discussões teóricas, práticas e metodológicas sobre a educação de surdos, sobre o atendimento educacional especializado, as especificidades dos graus de deficiência, a mediação pedagógica na construção do conhecimento e as políticas públicas de inclusão escolar. Apesar de a prioridade de participação ser voltada para professores da rede comum de ensino que trabalham com alunos na modalidade do atendimento educacional especializado, essa formação continuada a distância permite e favorece a participação de quaisquer outros professores ou educadores que se interessem pelo tema do atendimento educacional especializado e seu desenvolvimento em situações de aprendizagem significativamente mediada.

Nessa perspectiva, o curso a distância AEE – Surdos, oferecido pela UFU, é uma possibilidade viável para realizar uma educação inclusiva, pois: 1) permite o acesso à educação para novos públicos, 2) flexibiliza tempo e lugar, atendendo alunos em horários diferentes e locais distantes e dispersos geograficamente, 3) inova os procedimentos de aprendizagem, utilizando diversos meios eletrônicos de comunicação, garantindo a acessibilidade aos alunos, 4) oferece ambientes virtuais de aprendizagem, que enfatizam os processos de interação, cooperação e autoaprendizagem, respeitando as necessidades e diferenças individuais e 5) permite a autoformação e a formação continuada do professor.

Diante do exposto, verifica-se que o curso a distância AEE – Surdos possibilita aos professores a formação continuada e, ao mesmo tempo, inova na relação pedagógica, por meio de espaços presenciais e virtuais que permitem conviver com a diversidade e com as diferenças, promovendo um processo de inclusão social e educacional.

Na modalidade EAD, os processos de ensinar e de aprender apresentam especificidades que impedem a mera transposição didática e requerem competências e habilidades docentes diferenciadas e cuidadosamente desenvolvidas. A relação ensino-aprendizagem é um fenômeno complexo e possui várias dimensões de ordem social, política e econômica que interferem na dinâmica da sala de aula e no processo de aprendizagem, presencial ou a distância. As transformações tecnológicas das últimas décadas têm sido rápidas, amplas e profundas. Com isso, novos paradigmas são estabelecidos, exigindo dos professores diferentes práticas que os tornem mediadores do conhecimento, em oposição ao paradigma do professor detentor de conhecimento. Nesse sentido, os questionamentos que balizaram o presente estudo foram:

Quais problemas enfrentam os estudantes ao serem avaliados em um curso de Extensão AEE na modalidade EAD? Quais as contribuições da avaliação desenvolvida no curso para o processo de ensino-aprendizagem?

Tendo em vista a necessidade de responder a essas indagações, foram elaborados os seguintes objetivos: (a) verificar os problemas que enfrentam os estudantes ao serem avaliados pelos tutores do curso de Extensão AEE na modalidade EAD; (b) analisar as contribuições do processo avaliativo desenvolvido no curso; (c) contribuir com os recentes debates que evidenciam a necessidade de formação de professores para EAD.

## Percurso metodológico

A opção metodológica da presente investigação está alinhada aos princípios da pesquisa qualitativa, pois essa abordagem permite uma diversidade de enfoques para compreender o objeto de estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a investigação qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. A pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), refere-se à análise dos dados de forma indutiva. O investigador não recolhe dados com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente; pelo contrário, as abstrações são construídas à medida que os dados vão sendo coletados e categorizados. Nesse sentido:

Para um investigador qualitativo que planeja elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem as partes. O processo de análise é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Isso significa que é no curso da investigação, ou seja, no decorrer do processo, que o objeto de pesquisa começa a ser compreendido e delineado. Esse movimento exige do pesquisador a capacidade constante de rever os caminhos, de questionar os instrumentos de coleta de dados, pois é impossível reconhecer o essencial do que é secundário antes de iniciar a investigação. Além disso, “o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados por aqueles de forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Isso porque as análises são carregadas de sentido e de intencionalidades pelo pesquisador, e é impossível, portanto, ser neutro ou mesmo imparcial, o que requer do pesquisador maior acuidade no sentido de compreender o objeto de pesquisa sem se deixar contaminar por prejulgamentos ou evidências aparentes.

Investigar determinados temas de natureza polêmica e multiconceitual, como a avaliação da aprendizagem, especificamente a avaliação da aprendizagem na EAD *online*, demanda uma abordagem de pesquisa plural, que permita maior aproximação com o objeto de estudo, sobretudo quando esse objeto está ligado às concepções dos sujeitos. Nem sempre as pessoas estão à vontade para expor suas ideias. Além disso, de modo geral, têm dificuldade para expressar suas concepções, particularmente naqueles assuntos em que habitualmente não pensam reflexivamente.

Nesse sentido, optamos por analisar os dados obtidos no Questionário Final de Avaliação do Curso respondido por alunos egressos da quarta e da quinta edição do curso AEE – Surdos, colocado em 2012 e em 2013<sup>2</sup>.

O questionário foi organizado em duas partes. A primeira é composta de perguntas agrupadas em quatro blocos temáticos: (1) conteúdo do curso; (2) Ambiente Virtual de Aprendizagem e recursos; (3) sistema de avaliação; (4) atendimento da tutoria. Ao final de cada bloco, há um espaço reservado para sugestões ou para opinião sobre cada um dos temas. A segunda parte do questionário tem por objetivo levantar dados sobre o aprendizado discente, no que se refere aos conhecimentos adquiridos sobre o atendimento educacional especializado, em especial o universo do surdo.

Neste estudo, apresentamos dados relativos à opinião de 1.010 alunos que responderam a um questionário com 39 questões semiestruturadas. Mediante a análise das respostas, identificamos o índice de satisfação, as sugestões, as críticas dos discentes, nas quais eles expressaram suas opiniões sobre o curso em seus aspectos gerais e sobre as especificidades do processo de ensino e aprendizagem.

Para proceder à análise dos dados, optamos pela técnica de análise do conteúdo proposta por Bardin (2004), pois nos oferece a possibilidade de identificar, compreender e interpretar os enunciados postulados nas respostas dos ex-alunos do quarto curso AEE – Surdos, objetivando apreender seus sentidos e significados. A autora conceitua a análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 37).

Buscando ir além do conteúdo expresso nas mensagens, Minayo (2003, p. 74) enfatiza que a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e/ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto. “[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto” (MINAYO, 2003, p. 74) (seja ele explícito, seja latente).

Assim, buscamos identificar os sentidos significados imbricados nas respostas, em relação às concepções de avaliação da aprendizagem, identificando as diferentes perspectivas e elementos da avaliação da aprendizagem na EAD presentes nas respostas dos ex-alunos.

## Discussão teórica: diálogo com os dados

A sociedade, de um modo geral, transforma-se vertiginosamente em todos os sentidos, e grande parte dessas transformações pode-se atribuir ao crescente avanço das tecnologias de um modo geral e, em especial, às Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), que modificam significativamente os costumes, as atitudes, o comportamento e o sistema de comunicação realizados graças a elas. Essas relações e as influências diretas ou indiretas que provocam têm sido tema de estudos e debates de um grande número de pesquisadores de diversas áreas, entre as quais também se inclui a educação.

A educação, presencial e a distância, é impelida a acompanhar as transformações trazidas pelas tecnologias digitais, o que pressupõe adaptar-se ao novo e às possibilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos. Kenski (2008, p. 29) enfatiza que “as tecnologias alteram todas as nossas ações, as condições de pensar e representar a realidade e, especificamente, no caso particular da Educação, a maneira de trabalhar as atividades ligadas à Educação”. Educar, no contexto marcado por esse avanço, requer repensar o fazer docente em suas múltiplas dimensões, uma vez que novas demandas emergem e exigem da escola, do professor, do aluno e da sociedade saber lidar com essas transformações, e utilizá-las a seu favor. Segundo a mesma autora:

As tecnologias digitais de informação e comunicação disponíveis para o oferecimento de cursos on-line não criaram, por elas mesmas, uma nova Educação. Longe disso. Qualquer tecnologia revolucionária pode ser subvertida e direcionada [...] tecnologias não pensam, não elaboram estratégias pedagógicas, não implementam ou aprimoram metodologias (KENSKI, 2008, p. 79).

• • • • • • • • • • • • • • • •

**A educação, presencial e a distância, é impelida a acompanhar as transformações trazidas pelas tecnologias digitais, o que pressupõe adaptar-se ao novo e às possibilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos**

• • • • • • • • • • • • • • • •

Os dados obtidos no questionário respondido por alunos egressos do quarto curso AEE – Surdos revelam a preferência deles relativa à modalidade do curso, como podemos observar no Gráfico 1 a seguir:



Gráfico 1: Preferência discente quanto à modalidade de curso do Curso AEE – Surdos.

Fonte: Questionários respondidos pelos alunos do quarto curso AEE – Surdos. Quarto e quinto Relatórios AEE – Surdos. Total de alunos que responderam ao questionário = 1.010. Período: 2012/2013.

A opção pela modalidade de ensino a distância foi a preferência de 89% dos alunos. A expansão da educação, mediada por recursos tecnológicos, especificamente, utilizando a internet, tem ocorrido de modo avassalador nos últimos anos, popularizando-se e tornando-se abrangente em diferentes segmentos da sociedade. A EAD online tem-se destacado como modalidade educacional, sendo reconhecida legalmente e amplamente divulgada e recomendada como alternativa para a formação das pessoas, nos diferentes níveis educacionais, apresentando, ainda, uma série de vantagens e possibilidades como modalidade educativa, conforme podemos identificar em algumas justificativas discentes, apresentadas no quarto e quinto Relatórios AEE – Surdos (2012/2013) dessa escolha:

Devido a opções de horário para estudar e também pelo curso a distância, precisamos pesquisar bem mais que os cursos presenciais, com isso acabamos aprendendo mais que nos cursos presenciais (Opinião discente. Questionários respondidos pelos alunos do quarto curso AEE – Surdos, 2012).

Facilidade em realizar várias coisas ao mesmo tempo, como tarefas de casa e leituras, comodidade de estudar em sua casa, autonomia na realização das atividades, superação dos desafios pessoais em acessar os cursos (Opinião discente. Quinto curso AEE – Surdos, 2013).

Pode-se assistir ao curso a qualquer hora, em qualquer lugar. O material está disponível 24 horas por dia, sete dias por semana e a participação online é muito menos intimidante do que na sala de aula tradicional (Opinião discente. Quarto curso AEE – Surdos, 2012).

Além dos aspectos apresentados anteriormente, os estudantes justificaram a escolha pelo curso a distância, principalmente pela flexibilidade de horários, conforme podemos conferir nos depoimentos:

Autodisciplina e flexibilidade (nós decidimos quando, como e onde estudar); autonomia; interatividade entre alunos e professores/tutores (Opinião discente. Quinto curso AEE – Surdos, 2013).

Flexibilidade de adequação de horário, economia de tempo de percurso ao curso presencial, possibilidade de conciliar o tempo com dedicação à família, evitando o estresse da distância dos filhos, preferência pessoal por estudo por meio de leitura (Opinião discente. Quinto curso AEE – Surdos, 2013).

Não é preciso sair de casa para estudar, e assim gastar tempo com trajeto e dinheiro com locomoção. Acesso ao material de estudo online, interação plena com os colegas de curso, troca de experiências, de diferentes realidades de cada canto do país, conseguir organizar o tempo e estudar no horário mais adequado, ou seja, flexibilidade em todos os aspectos (Opinião discente. Quarto curso AEE – Surdos, 2012).

A disponibilidade de tempo para quem estuda a distância é um fator primordial, logo, o curso nos propõe bastante disponibilidade de tempo (uma horinha tirada a cada noite para realizar leitura e produção das atividades). A metodologia é bastante atrativa e facilitadora (Opinião discente. Quarto curso AEE – Surdos, 2012).

O modelo comunicacional oriundo do avanço das TICs promove uma relação interativa e dialógica entre os sujeitos, tendo em vista que a construção do conhecimento na sociedade da informação ocorre de forma desfragmentada, articulada, interligada. A ampliação das redes de comunicação oferece inúmeras possibilidades de interação síncrona e assíncrona na construção do conhecimento, o que repercute de maneira significativa na EAD. Entretanto, a modalidade educacional em ambientes online, embora possua características particulares e se construa de novas possibilidades, espaços e tempos, mantém em vista a finalidade última dos espaços educacionais, do desenvolvimento dos sujeitos e de suas aprendizagens. Nesse sentido, longe de criar uma nova educação, as tecnologias constituem possibilidades diferenciadas de fazer educação, nas quais é necessária a criação de uma cultura pedagógica “que tenha compromisso com as autonomias do professor, do aluno e da própria estrutura e organização da Educação” (KENSKI, 2006, p. 80).

A EAD é, por definição, um processo educativo em que a aprendizagem é realizada com a separação física – geográfica e/ou temporal – entre os participantes: aluno e professor, aluno e aluno. Esse distanciamento implica um processo de comunicação que possibilita a aprendizagem por meio de um conjunto de recursos tecnológicos que ultrapassa a simples comunicação oral. Kensi afirma que “[...] os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo do que das tecnologias utilizadas, seja o livro, o giz, ou o computador e as redes” (KENSKI, 2006, p. 26).

Na visão da autora, “é a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, estudantes e a informação” que faz a diferença. Embora as tecnologias ofereçam novas formas de fazer a educação, materializando-se em práticas pedagógicas, elas, ao mesmo tempo que



podem disponibilizar novas possibilidades de ensino e de aprendizagem, podem, também, reproduzir modelos existentes no ensino presencial (KENSKI, 2006, p. 26).

Apesar de a maioria ter manifestado a preferência pelo curso a distância, 63% dos alunos também justificaram a identificação com a modalidade de ensino presencial. Consideram eles que:

Mesmo com as facilidades e a qualidade do curso a distância, minha preferência ainda é com o curso presencial. Mas por um pequeno detalhe: a relação com os colegas. Gosto muito de conhecer pessoas novas e trocar ideias em tempo real, através de discussões (Opinião discente. Quinto curso AEE – Surdos, 2013).

Vou ser sincera ao dizer que prefiro a modalidade presencial, pois assim podemos estar em contato direto com o professor e tirar dúvidas na hora em que elas aparecem. A modalidade presencial permite a troca afetiva e efetiva entre as pessoas (Opinião discente. Quarto curso AEE – Surdos, 2012).

Com relação à contribuição dos cursos de formação continuada EAD, oferecido pelo MEC, como o Curso AEE – Surdos, a maior parte dos alunos concorda com o fato de que alcançam o objetivo proposto, conforme se pode verificar no Gráfico 2 a seguir:

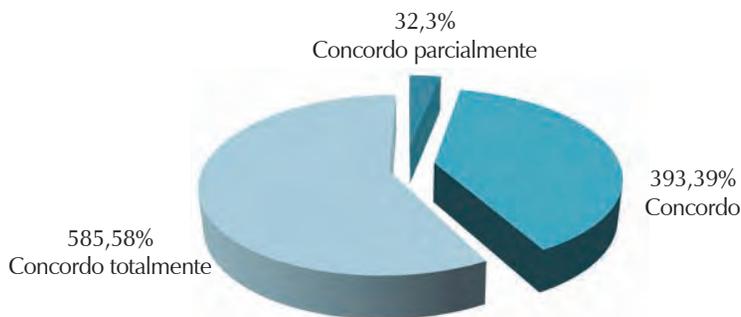


Gráfico 2: Opinião discente quanto à concordância relativa à contribuição do Curso AEE – Surdos à prática pedagógica do professor.

Fonte: Questionários respondidos pelos alunos do quarto e do quinto curso AEE – Surdos. Total de alunos que responderam ao questionário = 1.010. Período: 2012/2013.

Os estudantes, ao serem consultados a respeito das contribuições do curso, afirmaram que concordam (39%) e concordam totalmente (58%) com a afirmação de que o crescimento profissional proporcionado pela formação obtida no Curso AEE – Surdos, no que se refere à oportunidade de aprimoramento teórico prático, foi alcançado nos estudos e nas diferentes atividades propostas; afirmaram, ainda, que o êxito na aprendizagem só foi possível mediante o processo avaliativo.

## Avaliação da aprendizagem em EAD: para além do “acerto de contas”, uma abordagem formativa

O processo de avaliação da aprendizagem em EAD, embora se possa sustentar em princípios análogos aos da educação presencial, exige tratamento e considerações especiais. Primeiro, porque um dos objetivos fundamentais da EAD deve ser obter dos alunos não a capacidade de reproduzir ideias, informações ou pontos de vista críticos que lhes proporcionem determinado material ou, ainda, apenas uma perspectiva crítica em face de determinados conteúdos. O que deve importar realmente para um sistema de EAD é desenvolver a autonomia crítica do aluno, diante de situações concretas que se lhes apresentem.

Em segundo lugar, porque, em um sistema de EAD, o aluno está sem a presença física do professor. Por essa razão, é necessário desenvolver métodos de trabalho que permitam sua confiança, possibilitando-lhe não só o processo de elaboração de seus próprios juízos, mas também o desenvolvimento de sua capacidade de analisá-los. O trabalho do professor, ao organizar o material didático básico para orientação do aluno, deve ser o de contribuir para que todos questionem aquilo que julgam saber e, principalmente, para que questionem os princípios subjacentes a esse saber.

• • • • • • • • • • • • • • • •

**O que deve importar realmente para um sistema de EAD é desenvolver a autonomia crítica do aluno, diante de situações concretas que se lhes apresentem**

• • • • • • • • • • • • • • • •

Nesse sentido, a relação teoria-prática coloca-se como imperativo no tratamento do conteúdo, e a relação intersubjetiva, dialógica, professor-aluno, mediada por textos, é fundamental. Dessa forma, o que interessa, portanto, em uma avaliação de aprendizagem é analisar a capacidade de reflexão crítica dos alunos em face de suas próprias experiências, a fim de que possam atuar, dentro de seus limites, sobre o que os impede de agir para transformar aquilo que julgam limitado em termos dos interesses da comunidade.

Para Luckesi (2011, p. 85), “a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem do educando, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo”. Isso significa que avaliar somente tem sentido, se os resultados obtidos orientarem as práticas subsequentes com foco no desenvolvimento dos processos de aprendizagem dos estudantes.

Assim, uma avaliação que apenas busque verificar em que medida houve ou não retenção de informações e em que quantidade deixa de ter sentido. O conteúdo trabalhado não tem valor em si mesmo, deve servir apenas de suporte para problematizar o conhecimento objetivo, a fim de um posicionamento crítico, reflexivo sobre a realidade vivida. Ainda, segundo Luckesi:

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade [...] O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição em favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele (LUCKESI, 2011, p. 93).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem deve ser entendida como um processo contínuo, descritivo, compreensivo, que possibilite analisar em que medida o objetivo de possibilitar uma atitude crítico-reflexiva diante da realidade concreta se expressa, rumo a opções teórico-metodológicas que possam responder às necessidades formativas dos estudantes.

Na experiência desenvolvida no Curso AEE – Surdos, pelas razões expostas, o processo de avaliação tem sido desenvolvido a partir de um movimento que possibilite analisar como se realiza não só a atuação profissional do aluno em seu cotidiano, mas também como se realizam outras formas de conhecimento, tendo como ponto de partida e de chegada sua prática, sua experiência, a partir dos referenciais teóricos trabalhados no curso.

## O Curso AEE – Surdos: aspectos metodológicos e práticas avaliativas

Sendo a avaliação um dos principais elementos que compõem a organização da prática pedagógica, uma das principais questões que se colocam *a priori* para os docentes e tutores responsáveis pela prática pedagógica nos Cursos AEE – Surdos diz respeito à materialização da avaliação.

As questões sobre avaliação da aprendizagem em EAD são, de modo geral, comuns às questões da avaliação no ensino presencial. O que avaliar? Como e por que avaliar? Que instrumentos utilizar? Entretanto, no contexto da EAD *online*, esse debate é acrescido de algumas particularidades, girando, entre outras questões, em torno de como garantir o rigor e de qual seria a legitimidade dos processos avaliativos nessa modalidade.

A questão metodológica das práticas avaliativas se pauta na forma pela qual os instrumentos são utilizados, seus propósitos, finalidades e contribuições qualitativas para a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, o Curso de Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos está organizado em cinco unidades, a saber: 1) Introdução à Educação a Distância; 2) Políticas Educacionais Públicas Brasileiras destinadas à Educação de Pessoas Surdas; 3) Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos; 4) Noções Básicas de Libras; 5) Noções Básicas de Português como Segunda Língua.

O Curso AEE – Surdos tem como objetivos: 1) formar professores para atuar no atendimento educacional especializado junto a alunos surdos inseridos em salas de aula de escolas da rede de ensino regular; 2) discutir aspectos da metodologia de ensino e aprendizagem em situações de atendimento educacional especializado a alunos surdos, dentro da perspectiva psicoeducacional da mediação pedagógica, conforme proposta pela Teoria da Aprendizagem Mediada; 3) contribuir com a melhoria da qualidade do atendimento educacional especializado oferecido em escolas da rede pública do Brasil, objetivando a promoção do desenvolvimento psicoeducacional de alunos surdos; e, ainda, 4) contribuir para a promoção da qualidade e eficiência educacional do processo de inclusão escolar de alunos surdos, favorecendo uma inclusão educacional mais participativa, autônoma e democrática desses alunos.

O curso é desenvolvido integralmente na modalidade EAD, via *web*, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. A carga horária do curso contempla 180 (cento e oitenta) horas/aula.

A concepção de ensino-aprendizagem adotada nesse processo de EAD respalda-se na interação entre os participantes do curso (aluno-professor, aluno-aluno e tutor-aluno). Essa interação pode ser sincrônica, desenvolvida por meio de *chats*, fóruns e/ou videoconferências, ou assíncronica, desenvolvida no ambiente virtual específico do curso. Com relação à concepção de avaliação presente, no Projeto Pedagógico do Curso de AEE – Surdos está explicitado que:

Será processual e ocorrerá ao longo de todas as semanas do curso. Serão apresentadas avaliações abertas, fechadas, Fóruns, Tarefas, Enquetes, etc. Toda e qualquer atividade, ainda que não se atribua uma nota, será acompanhada pelos responsáveis (MOURÃO; MIRANDA, 2010, p. 8).

Nessa perspectiva, o curso propõe diferentes instrumentos de avaliação, de acordo com as possibilidades e ferramentas na EAD. Entre as atividades avaliativas, destacamos que o fórum pode ser utilizado de forma isolada ou em associação com outras ferramentas em atividades dirigidas. É uma ferramenta assíncrona de discussão. Nela, o sujeito pode expressar sua opinião. Considera aspectos qualitativos e quantitativos. Com relação ao fórum, as opiniões foram diversificadas, conforme se segue:

Os fóruns são interessantes, mas às vezes o comentário do cursista está completo, bem-embasado, demonstrando leitura e interesse, mas, por não ter comentado em cima do que o colega escreveu, tem a nota menor. Não acho que escrever duas linhas dizendo: “Parabéns, continue assim!...” vá acrescentar alguma coisa (Opinião discente. Quarto curso AEE – Surdos, 2012).

As atividades realizadas como forma avaliativa foram importantes para a construção do nosso conhecimento, individualmente por meio dos diários, e coletivamente por meio dos fóruns com discussões sobre pontos de vista e experiências de todos os colegas de curso (Opinião discente. Quinto curso AEE – Surdos, 2013).

Fórum que responde a questões! Acho que deveria ter um tema ou talvez até uma questão polêmica que os cursistas precisassem se posicionar e debater (Opinião discente. Quarto curso AEE – Surdos, 2012).

Achei fraco o critério de avaliação tanto do diário quanto do fórum. O aluno escreve sobre o assunto e ganha o valor máximo? Se o aluno fugiu do tema, tira mais da metade do valor total? Se o aluno no fórum escreve sobre o assunto e faz um comentário do colega, ganha o valor máximo? (Opinião discente. Quinto curso AEE – Surdos, 2013).

Ao registrar esses questionamentos, o estudante apresenta a necessidade de evidenciar claramente os critérios de avaliação. Eles devem ser amplamente esclarecidos e divulgados para os estudantes, de modo a tornar sempre transparente o processo de avaliação. A seguir, podemos identificar a opinião dos ex-alunos, relativa aos critérios usados na avaliação das atividades por eles realizadas:

Em minha opinião, me senti prejudicado nas notas, pela questão de não interagir com os colegas. Nas atividades, li respostas dos colegas e fiz as atividades solicitadas. Como não tive tempo de interagir (comentar as respostas deles por escrito), tive descontos na nota. Acredito que deveriam ser avaliadas apenas as respostas das atividades. Se pedisse a interação, fosse apenas em alguma atividade, e não em todas as atividades como foi nos módulos iniciais (Opinião discente. Quarto curso AEE – Surdos, 2012).

Alguns critérios sobre as notas penso serem desnecessários, como, por exemplo, você ser avaliado pelo número de interação no ambiente com colegas; penso que esta interação surja a partir de dados e informações afins (Opinião discente. Quinto curso AEE – Surdos, 2013).

Acho que algumas atividades tiveram maior tempo de resposta; nas Atividades 2 e 3, foram muitas perguntas, muito conteúdo e o prazo apertado. Quanto às avaliações, me senti prejudicada, por responder a todas as questões, mas perder ponto por não participar de alguns fóruns, até porque foi dada certa importância, quando o que deveria realmente ser avaliado era o conhecimento obtido por meio do conteúdo das respostas dadas. Isso foi desconsiderado, levando em conta que realizei todas as atividades, até as que não valiam ponto. Não participei dos fóruns ativamente, porém me pautei em embasar meus comentários, li, pesquisei e respondi, quando era mencionada. Levantei bandeiras e questionamentos que poderiam ter sido debatidos pelos colegas e tutora, mas passaram em branco. Enfim, acho que contribuí com a minha experiência enquanto professora surda e atuante no atendimento ao surdo, dando sugestões de trabalhos realizados pelas equipes aqui da minha regional de ensino, com ponderações a respeito da inclusão em si, dificuldades e desafios. Acho que para o próximo curso os critérios de avaliação deveriam ser repensados (Opinião discente. Quinto curso AEE – Surdos, 2013).

A insatisfação dos discentes nos permite identificar que ainda há lacunas no processo avaliativo online, principalmente no que se refere aos critérios adotados. A avaliação da aprendizagem na sala de aula online requer rupturas com o modelo tradicional de avaliação historicamente cristalizado na sala de aula presencial. Se o professor não quiser substituir as potencialidades próprias do digital online, ou se não quiser repetir os mesmos equívocos da avaliação tradicional, terá que buscar novas posturas, novas estratégias de engajamento no contexto da docência e da aprendizagem, e aí redimensionar suas práticas de avaliar a aprendizagem e sua própria atuação.

O Curso AEE – Surdos propõe práticas avaliativas que superem o aspecto somativo da avaliação, mediante instrumentos de verificação, cuja função seja atribuir uma nota. O curso oferece possibilidades múltiplas para que professores e tutores possam mediar a aprendizagem do aluno e desenvolver um processo de avaliação formativa, a partir do levantamento de informações que o auxiliem na criação de intervenções e estratégias de aprendizagem. O instrumento utilizado é o diário de bordo, proposto em todas as unidades do curso. Tem por finalidade permitir que o aluno poste suas reflexões acerca de um tema e o relato de seus processos de aprendizagem. Possibilita a interação apenas entre aluno e professor-tutor. A respeito dessa atividade, uma estudante afirmou que:

Confesso que tive dificuldade, especialmente com os diários de bordo, pois, além de trabalhar 40/h, tenho de participar de estudos quinzenais/planejamentos, confecção de materiais, enfim, não consegui acompanhar todos os

fóruns, pois realmente não tive tempo. Mas, na medida do possível, procurei participar e achei proveitosa a troca de experiência (Opinião discente. Quarto curso AEE – Surdos, 2012).

Embora alguns estudantes tenham enfrentado dificuldades, especialmente com relação ao tempo de dedicação ao curso, as atividades propostas foram avaliadas como importantes para o aprimoramento profissional na área do AEE.

Outra ferramenta assíncrona utilizada é o *wiki*. Essa atividade permite a escrita colaborativa e a edição coletiva dos documentos e atualização dinâmica. É necessário estar articulada a outra ferramenta, como o fórum e o *chat*, para que os alunos possam organizar suas ideias e traçar suas metas.

O *chat* caracteriza-se por ser uma ferramenta de comunicação síncrona, exige que os participantes da discussão estejam conectados simultaneamente para que o processo de comunicação seja efetuado. As listas de discussão são ferramentas de comunicação assíncronas e caracterizam-se pelo recebimento e envio de mensagens por *e-mail*.

Já o blog constitui páginas pessoais da internet, cujo mecanismo possibilita registrar e atualizar, em ordem cronológica, opiniões, fatos, emoções, imagens, além de outros conteúdos que se queira disponibilizar. Essas ferramentas foram utilizadas como importantes instrumentos avaliativos, sendo consideradas válidas pelos estudantes, inclusive com sugestões, conforme se segue:

A avaliação foi coerente com a proposta do curso, com prazos adequados para entrega de atividades. Considero que poderiam ser explorados *chats*, *wikis* e *web* conferências (Opinião discente. Quarto curso AEE – Surdos, 2012).

As atividades foram bem selecionadas, provocaram reflexão sobre a teoria e a prática quanto ao ensino dos surdos. A distribuição das pontuações das atividades foi pertinente e necessária para uma boa participação de todos no curso. Os prazos de conclusão das atividades foram ideais dentro do conteúdo e das atividades propostas (Opinião discente. Quinto curso AEE – Surdos, 2013).

A forma de avaliação, por ter sido processual, permitiu constante reavaliação e autoavaliação, e, portanto, foi positiva (Opinião discente. Quinto curso AEE – Surdos, 2013).

Para o bom desenvolvimento do curso, foi estabelecida uma rotina de observação e de descrição contínua da produção do aluno, que, embora se expresse em diferentes níveis e momentos, para efeito didático, deve preservar a condição processual da avaliação. Nesse sentido, Vasconcellos (2006) propõe uma concepção dialética de avaliação, justificada pela superação tanto do papel passivo do aluno em uma perspectiva tradicional de educação quanto do sujeito ativo da escola nova, mas em direção ao sujeito “interativo”. A esse respeito, um dos cursistas argumentou que:

Faltaram enquetes as quais pudessem pontuar os conhecimentos adquiridos, assim como os diários onde o cursista possa escrever sobre suas aprendizagens de acordo com cada módulo, além de relatórios sobre atividades realizadas no cotidiano do curso, bate-papos online entre os cursistas e formadores, dentre outras atividades (Opinião discente. Quarto curso AEE – Surdos, 2012).

Esse processo de interação no curso foi considerado válido, por possibilitar um processo avaliativo que respeita o tempo do estudante, sua participação efetiva nas atividades propostas no curso, além da interação, considerada vital, conforme argumentou um dos cursistas:

O sistema de avaliação foi muito bom, pois foi bastante diversificada e os prazos não nos sufocavam. O sistema de distribuição também foi bastante pertinente, pois avaliar a participação nos fóruns e as interações é vital neste ambiente a distância (Opinião discente. Quinto curso AEE – Surdos, 2013).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem é propício às interações que, comumente, são estimuladas pelos tutores em diferentes momentos e formas. Toda produção dos estudantes, no decorrer da realização das diferentes atividades, é avaliada. No entanto, nem sempre a organização do curso permite que se constitua plenamente um ambiente de interação, pautada por práticas avaliativas processuais, formativas, que possam acompanhar amplamente o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o desafio que se apresenta é aproximar as práticas avaliativas dos discursos pedagogicamente corretos, de modo a tornar a avaliação da aprendizagem, para além da mera constatação, uma prática realmente formativa.

Superar a lógica punitiva de avaliação com vistas ao desenvolvimento de processos formativos pressupõe mudança de concepções, pois são elas que orientam nossa prática. Nesse sentido, as experiências de formação continuada dos tutores têm constituído importantes ações que fortalecem teoricamente a prática avaliativa no curso.

Com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido nos cursos de EAD, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) atribuem ao tutor importância fundamental nos processos de aprendizagem, de avaliação e de interação. Nesse documento, fica estabelecido que o tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participam ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Outro desafio identificado nos processos de avaliação, no quarto e no quinto cursos AEE – Surdos/UFU, refere-se à heterogeneidade dos estudantes, pois cada um vem de um contexto diferente, com experiências diversas e concepções já elaboradas. Compreender esses aspectos é fundamental para o desenvolvimento de uma abordagem formativa de avaliação.

No curso AEE – Surdos/UFU, há um primeiro nível de acompanhamento da aprendizagem do aluno, que ocorre por intermédio da observação das postagens nos fóruns realizados pelos alunos e mediados pelo tutor, cujo objetivo principal é identificar: (a) se o aluno está conseguindo compreender o conteúdo proposto no fascículo, quais os graus de dificuldades existentes; (b) se o aluno consegue desenvolver ou não e com que grau de dificuldade as tarefas propostas pelo material; (c) se o aluno é capaz de relacionar o conhecimento trabalhado com sua prática pedagógica.

Em um segundo nível, a observação da aprendizagem ocorre a partir da realização de trabalhos escritos que possibilitam aos estudantes um posicionamento crítico-reflexivo de sua prática, diante dos referenciais teóricos trabalhados em cada fascículo de determinada área de conhecimento.

No terceiro nível, o aluno realiza relatos sobre a sua prática docente, denominados diários de bordo, que objetivam possibilitar ao aluno a produção de um trabalho de análise crítico-reflexiva de determinada realidade tematizada previamente. A realização desse seminário permite, ainda, ao aluno ampliar seu conhecimento, principalmente no que se refere ao domínio de conceitos importantes para a melhoria de sua prática pedagógica.

A proposta do curso consiste em desenvolver a avaliação a partir de diversos instrumentos, em diferentes níveis do processo e em graus de complexidade variados, como se segue: participação nos fóruns; produção de trabalhos escritos, que possibilitam uma síntese do conhecimento trabalhado em cada área; e diário de bordo. Somente após a realização e participação nesses três níveis de avaliação é que o aluno terá sua valoração final, traduzida no conceito ou nota por disciplina.

Nessa perspectiva, o processo de mediação na relação entre tutor, alunos e conhecimento é o ponto primordial para alcançar êxito na avaliação da aprendizagem. Apresentamos alguns dados que expressam o índice de satisfação, complementados por excertos das opiniões dos alunos egressos do IV Curso AEE – Surdos.

Como a metodologia é novidade para mim, achei desafiador estudar sem um mediador imediato. Mas essa é a Educação a Distância, não é mesmo? Gostei das atividades. Foram desafiadoras e interessantes (Opinião discente. Quarto curso AEE – Surdos, 2012).

Eu, como iniciante, tive dificuldades para poder entender. Mas acredito que seja normal. Foi meu primeiro contato com Libras. Mas achei complicado e difícil. Acho que presencial seria outra aprendizagem (Opinião discente. Quarto curso AEE – Surdos, 2012).

Excelente a metodologia, aprendizagem com prazer, respeito ao ritmo do aluno, com cobranças necessárias, mas com incentivo aos estudos, sem excesso de atividades (Opinião discente. Quinto curso AEE – Surdos, 2013).

O curso trouxe para mim um conhecimento ímpar na educação dos surdos, e me motivou ainda mais a ser mediadora desse conhecimento. O conteúdo do curso me proporcionou formação e diálogo entre o fazer pedagógico no desenvolvimento da língua de sinais e da língua portuguesa, priorizando a noção de que o sujeito se constitui pela linguagem, por meio da interação com o outro (Opinião discente. Quinto curso AEE – Surdos, 2013).

Diante dos aspectos apresentados anteriormente com relação ao índice de satisfação com o curso, evidenciamos as contribuições para o desenvolvimento profissional dos estudantes, principalmente os que já atuam no AEE. Em outro excerto, podemos ler que:

A avaliação varia de acordo com cada instituição. E a deste curso foi boa, pois todos tinham que interagir e participar da melhor forma possível. É um curso puxado e, se acumular atividade, fica complicado, mas, de um modo geral, foi ótima a avaliação (Opinião discente. Quarto curso AEE – Surdos, 2012/2013).

Embora os estudantes tenham sentido dificuldades com relação ao desenvolvimento das atividades do curso, principalmente em função da sobrecarga de trabalho, pois muitos são professores e acumulam funções, o resultado foi satisfatório. Com relação ao processo de avaliação desenvolvido no curso, foi expressivo o índice de satisfação entre os estudantes, que o consideraram entre “ótimo” e “bom”, conforme podemos observar no Gráfico 3, que se segue:

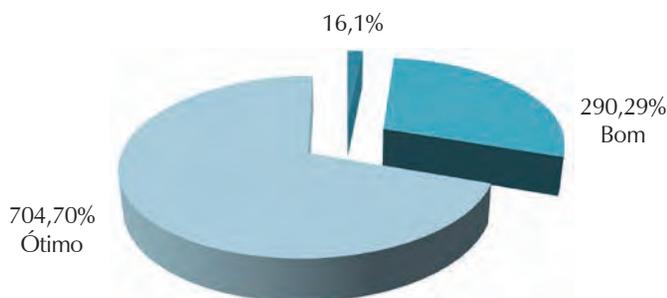


Gráfico 3: Opinião discente quanto ao método de avaliação adotado no Curso AEE – Surdos.

Fonte: Questionários respondidos pelos alunos do quarto e do quinto cursos AEE – Surdos. Total de alunos que responderam ao questionário = 1.010. Período: 2012/2013.

Na opinião dos estudantes, a avaliação da aprendizagem desenvolvida no curso contribuiu com o processo de ensino-aprendizagem, embora, em alguns registros, ficassem evidentes as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com relação ao tempo para realizar as atividades propostas, conforme podemos observar:

O método é muito bom, com atividades diversas em cada módulo, sendo uma avaliação permanente, não deixando só para o final. Pena não ter conseguido alcançar todos os objetivos, por motivos pessoais, não que tenha tido problemas quanto ao curso, e sim a minha disponibilidade, mas foi o primeiro curso nesse estilo que fiz, espero poder fazer outros e conseguir alcançar todos os objetivos propostos (Opinião discente. Quarto curso AEE – Surdos, 2012/2013).

Os prazos deveriam ser maiores, principalmente para os que demonstram mais dificuldades durante o curso ou atrasos na matéria... (Opinião discente. Quarto curso AEE – Surdos, 2012/2013).

A diversidade, o método, a distribuição de notas e prazos atenderam às minhas expectativas (Opinião discente. Quinto curso AEE – Surdos, 2013).

Acredito que o tempo para a postagem das atividades poderia ser maior. Vivemos num momento em que a maioria que trabalha com educação está com a carga horária praticamente tomada. Ainda precisamos conciliar trabalho, casa, família... (Opinião discente. Quinto curso AEE – Surdos, 2013).

Diante dessas dificuldades apresentadas no decorrer do curso, houve a necessidade de reorganizar o cronograma individual de alguns estudantes para que as atividades pudessem ser realizadas. Um dos cursistas argumentou que a flexibilidade da tutora permitiu que as atividades pudessem ser desenvolvidas a partir da adequação nos prazos:

Eu destaco a flexibilidade da tutora quanto aos critérios de avaliação! Deixar as atividades em aberto, para que pudéssemos nos adequar aos prazos e na realização das mesmas, foi um fator importantíssimo para que concluíssemos o curso! (Opinião discente. Quarto curso AEE – Surdos, 2012/2013).

Em outros registros foi destacada, também, a importância da flexibilidade no curso, por possibilitar, além do acesso, a permanência e a conclusão das atividades, conforme destacado a seguir:

O que mais me motivou nesse curso foi saber que todas as minhas atividades foram valorizadas, mesmo as que não foram postadas na data final prevista para o módulo. Uma das características do aluno de EAD é justamente o pouco tempo que temos para realização dessas atividades, e existem cursos que, ao findar o prazo para postagem, tudo está encerrado e não há o que fazer. Este curso foi bastante flexível e me ajudou muito neste aspecto (Opinião discente. Quinto curso AEE – Surdos, 2013).

Embora, em alguns casos, as atividades tenham sido desenvolvidas em descompasso com a turma, não houve prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, uma vez que, conforme ressalta Perrenoud:

A avaliação não é, em princípio, um objetivo em si, mas um meio de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos visados. Recomenda-se, todavia, quando se ensina, ter uma ideia bastante precisa da maneira como se procederá para avaliar os conhecimentos, o que evita introduzir uma grande ruptura entre os conteúdos e as modalidades do ensino e as exigências no momento da avaliação (PERRENOUD, 1999, p. 71-72).

Para que a avaliação cumpra sua função pedagógica, na modalidade de EAD, a correção das atividades avaliativas e o retorno ao estudante possuem papel fundamental no processo de reorientação da aprendizagem. Nesse sentido, os estudantes afirmaram que:

Algumas notas eu não consegui entender, pois não houve devolutiva, com exceção das primeiras, em que a tutora deu a nota e explicou em que eu havia falhado. Com exceção das atividades que eu postei fora do prazo, algumas eu fiquei sem saber em quais pontos consegui atingir o objetivo e em quais não e o porquê (Opinião discente. Quarto curso AEE – Surdos, 2012/2013).

O *feedback* das avaliações deveria ser mais rápido e constante, no decorrer do processo, para que as atividades pudessem ser melhoradas ou modificadas antes do término da unidade (Opinião discente. Quarto curso AEE – Surdos, 2012/2013).

Todas as atividades, quando avaliadas, continham algum comentário, e isso nos ajuda muito para saber se estamos bem ou em que podemos melhorar (Opinião discente. Quinto curso AEE – Surdos, 2013).

Toda avaliação, quando é feita com objetivos claros, para acrescentar conhecimentos e dar a oportunidade do aluno rever seus erros, é muito válida (Opinião discente. Quarto curso AEE – Surdos, 2012/2013).

A avaliação sempre foi justa, pois as notas eram acompanhadas de justificativas e dicas de como obter melhores resultados (Opinião discente. Quinto curso AEE – Surdos, 2013).

A respeito do sentido da avaliação, principalmente no que se refere à abordagem formativa, Vasconcellos (2006, p. 44) contribui com o seguinte pressuposto:

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos (VASCONCELLOS, 2006, p. 44).

De posse dos resultados da avaliação, entre acertos e erros, é importante que haja um processo de reorientação da aprendizagem, pois somente há sentido em avaliar para que se tome a decisão a respeito dos resultados obtidos pelo processo avaliativo. Nesse sentido, a avaliação orienta professores, tutores e estudantes a respeito dos encaminhamentos referentes ao processo de ensino-aprendizagem. Em outros registros de ex-alunos do quarto e quinto cursos AEE – Surdos fica evidente o aspecto formativo da avaliação desenvolvida:

As avaliações foram válidas, pois nos fizeram refletir sobre os erros, fazendo com que pudéssemos melhorar, cada vez mais, nossas práticas (Opinião discente. Quarto curso AEE – Surdos, 2012/2013).

O sistema de avaliação foi muito bom, porque considera tudo: participação e atividades enviadas, mas também acho que poderia haver provas online para testarmos nossos conhecimentos (Opinião discente. Quarto curso AEE – Surdos, 2012/2013).

O curso foi muito flexível, atendeu eventuais dificuldades que ocorrem em nosso cotidiano. Tive a oportunidade não só de refazer algumas atividades, mas também ter estendido o prazo para a conclusão delas, além da possibilidade de as notas serem revistas (Opinião discente. Quinto curso AEE – Surdos, 2013).

Outro aspecto que emergiu dos dados refere-se às questões éticas, principalmente as relacionadas com o plágio. Uma das cursistas afirmou:

[...] não nos foi proposto ética em nossos trabalhos, por isso, muitos de nossos colegas copiaram e colaram, nas atividades propostas, conteúdos retirados da internet; pude verificar ao ver assuntos conhecidos e texto de sites conhecidos (Opinião discente. Quarto curso AEE – Surdos, 2012/2013).

Em outro registro, consta que:

Foi possível perceber que alguns colegas postavam nos fóruns textos retirados na íntegra do Google, desde o primeiro, como perdurei em vários fóruns, acredito que o tutor não percebeu, aliás, até elogiava as argumentações desses colegas (Opinião discente. Quinto curso AEE – Surdos, 2013).

Na concepção dos participantes, existe uma distinção entre o erro intencional e o que ocorre de modo espontâneo. Os participantes citam com erro intencional o “copia e cola” (Ctrl+C – Ctrl+V), considerando, nesse caso, que o aluno “erra porque quer”, sem ao menos tentar fazer a atividade. Esse problema é recorrente nos ambientes virtuais de aprendizagem, o que demanda constantemente a atenção dos tutores e dos professores, no sentido de esclarecer e orientar os estudantes com relação a aspectos relacionados à ética, aos direitos autorais, à necessidade de desenvolvimento da autonomia intelectual dos cursistas, entre outras questões importantes.

Consideramos que a forma como se lida com o erro fará a diferença entre “espantar” o aluno ou instigá-lo a aprender e superar suas dificuldades.

O erro construtivo tem uma função no processo avaliativo e não deve ser punido; ao contrário, defende-se a intervenção/mediação do professor no sentido de criar situações didáticas que favoreçam a construção do acerto.

Ainda que alguns ex-alunos atribuam uma grande importância às notas, ao conceito, à aprovação, ao conteúdo, à prova e aos testes objetivos, também identificamos que eles desejam que a avaliação favoreça o seu aprendizado e a construção de conhecimento. A esse respeito, uma ex-aluna pondera:

Quanto à distribuição de notas, penso que o aluno deva ser avaliado pela qualidade (no sentido de que ele realmente leu e compreendeu o que estava proposto no texto), e não pela quantidade de suas postagens. Concordo que, quanto mais postamos, gera uma discussão mais rica, mas muitas vezes obtive 70% ou 80% da nota por não ter postado mais, mas isso não significa que eu não tenho lido ou deixado de participar dos debates (Opinião discente. Quinto curso AEE – Surdos, 2013).

Percebi nas avaliações que a qualidade superou o quesito quantidade e, por serem formativas, elas resignificaram a minha aprendizagem e eu pude reformular conceitos que à primeira vista pareciam corretos. O fato de poder dialogar com o conhecimento, refazendo o trajeto, é de suma importância para a construção da práxis pedagógica (Opinião discente. Quinto curso AEE – Surdos, 2013).

Segundo Luckesi (2011), torna-se essencial, no contexto atual da educação, perceber a avaliação da aprendizagem como ato componente do ato pedagógico, ou seja, compreendê-la como mediadora do projeto político-pedagógico de qualquer instituição, modalidade ou nível de ensino. Para tanto, é preciso conquistar um espaço de diálogo entre os sujeitos, compreendendo esse diálogo como a leitura curiosa e investigativa do professor diante das atividades de aprendizagem realizadas pelos alunos. Para Luckesi (2011, p. 149), “investigar para conhecer e conhecer para agir são dois algoritmos básicos para a produção de resultados satisfatórios”. Ou seja, para avaliar, é preciso conhecer “quem” ensina e aprende, além do “que” se ensina.



**O erro construtivo tem uma função no processo avaliativo e não deve ser punido**



## Considerações finais

A Educação Especial, por meio das políticas e das legislações, conquistou novos espaços de atuação e formação, reformulando metodologias, concepções sobre práticas e sobre a formação de professores. O uso das tecnologias disponíveis promove e oferece oportunidade para que as pessoas com necessidades educacionais especiais superem ou eliminem as barreiras impostas pelas diferenças, colocando, desse modo, a Educação Especial sob um novo enfoque no contexto da educação brasileira e também da EAD.

A observância à Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que estabelece o atendimento a educandos com necessidades educacionais em classes comuns do ensino regular, cria a necessidade de formar profissionais para mediar a aprendizagem do aluno, nos diferentes níveis e modalidades de escolarização. Essa demanda apresenta-se com urgência, uma vez que, no Brasil, há carência de especialistas nessa área.

A literatura tem apontado para a necessidade de formação dos professores para que saibam lidar e promover vivências cooperativas e desafios sociocognitivos e político-culturais no ambiente virtual de aprendizagem, favorecendo a construção de conhecimentos a partir dos saberes iniciais dos sujeitos envolvidos, transformando-os em conhecimentos potencial. Na EAD, os professores precisam ser formados para o uso crítico e criativo dos meios de comunicação. Dessa maneira, ultrapassarão a mera racionalidade tecnológica, entendendo os meios como ferramentas de comunicação, e não de simples transmissão, promovendo o diálogo e a participação, para gerar e potencializar novos emissores, ao invés de contribuir para o crescimento da multidão de receptores passivos. Nessa perspectiva, o Curso de Atendimento Educacional Especializado – AEE – Surdos/UFU – compromete-se a contribuir com o processo de formação de professores, para que tenham competência pedagógica e metodológica para atuarem nas salas de recursos multifuncionais, nas escolas da rede pública.

No que se refere ao processo de avaliação da aprendizagem, estiveram presentes, na maioria das expressões dos ex-alunos que registram suas opiniões ao longo deste estudo, aspectos relacionados a uma proposta avaliativa processual. Entretanto, esses elementos aparecem revestidos de uma conotação instrumental, uma vez que há ênfase nos aspectos formais da aprendizagem, tais como: cumprimento dos prazos, na realização das tarefas, postagens, envio de arquivos de síntese, além da “participação” nas atividades do ambiente virtual.

Tanto no sistema de ensino a distância quanto no presencial é preciso fazer questionamentos. Quem avalia? – O professor, o tutor ou a equipe técnico-pedagógica? Em nossa experiência, todos os envolvidos no processo educativo devem estar a par da complexidade que é avaliar, porém todos devem estar de acordo com os critérios e as possibilidades de realização da avaliação. Nesse sentido, preocupados em oferecer um ensino de qualidade à formação continuada aos tutores, a coordenação pedagógica do Curso AEE – Surdos e do Gepepes, entre outras atividades realizadas pelo grupo, organizou um curso de formação de tutores, no qual uma das temáticas refere-se ao planejamento do ensino e à avaliação da aprendizagem.

Ao longo desse curso e a partir das discussões, análise e reflexões suscitadas pelos dados obtidos no quarto e quinto Relatórios do curso AEE – Surdos têm tornado possível aos professores formadores, juntamente com os tutores, atuarem para minimizar distâncias, desempenhando a mediação entre o conteúdo oferecido pelo curso e o contexto no qual o aluno desenvolve sua relação de construção de conhecimentos. Tem sido possível, sobretudo, compreender a relevância das especificidades da avaliação da aprendizagem na EAD *online*, ao identificar a estreita relação entre ensino, aprendizagem e avaliação, na medida em que esta última se configura como um elemento capaz de potencializar o desenvolvimento da aprendizagem nos espaços educativos, sejam eles presenciais, sejam virtuais.

Nesse sentido, acreditamos que o Curso AEE – Surdos tenha contribuído significativamente com a formação de professores que atuam na Educação Básica, tendo sido apresentados fatores positivos nos resultados evidenciados neste estudo, entre eles a adequação do processo de avaliação da aprendizagem.

Longe de esgotarmos a discussão sobre avaliação da aprendizagem na EAD online e suas múltiplas interfaces, em específico o estudo do caso no curso AEE – Surdos oferecido pela UFU, esta investigação buscou contribuir, ao trazer algumas reflexões oriundas da nossa trajetória de pesquisa, que desde os seus primeiros delineamentos já nos trouxe dados relevantes para a discussão da temática.

Consideramos que as questões suscitadas no estudo, os resultados, bem como sua respectiva análise não podem ser generalizados, tendo em vista que os contextos em que a EAD se realiza são inúmeros e distintos; no entanto, acreditamos que os elementos aqui apresentados possam contribuir também para a realização de novas pesquisas sobre a temática, subsidiando investigações científicas no campo teórico-prático da avaliação da aprendizagem na EAD *online*. ■

## Notas

<sup>1</sup> Todos os integrantes do curso são professores pesquisadores vinculados ao Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Alunos Surdos, proposto pela UFU por meio do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Atendimento em Educação Especial (Cepae). O curso AEE – Surdos já está na sua sétima edição. É uma atividade de um dos projetos que compõem o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, proposto pela Secretaria de Educação Especial (Seesp) do MEC no primeiro semestre do ano 2007.

<sup>2</sup> A opção por essa turma justifica-se em função da disponibilidade dos dados e pela inserção das autoras como professoras pesquisadoras na quarta e na quinta edição do curso AEE – Surdos da UFU. Os questionários do quarto e do quinto cursos AEE – Surdos foram disponibilizados no período em que os cursos foram oferecidos – 2012 e 2013. Os dados obtidos nos questionários foram organizados em relatórios por professores pesquisadores dos cursos e vinculados ao Gepepes na UFU. Ressaltamos que o acesso aos dados somente é disponível aos professores pesquisadores vinculados ao curso e que o sigilo da identidade de todos os alunos foi preservado.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Ed., 1994. p. 15-80.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Documenta**, Brasília, n. 423, p. 569-586, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília, DF, ago. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2013.

KENSKI, Vani Moreira. Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos online AulaNet. In: SANTOS, Edméa; SILVA, Marcos. **Avaliação da aprendizagem em educação on-line**. São Paulo: Loyola, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.

MOURÃO, M. P.; MIRANDA, A. A. B. O que dizem os professores sobre educação inclusiva: limites e possibilidades. In: MOURÃO, M. P.; SILVA, L. C.; DECHICHI, C. (Org.). **Políticas e práticas de formação continuada de professores para educação especial**. Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 71-104.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. São Paulo: Artmed, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética: libertadora do processo de avaliação escolar**. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.



# AS CARACTERÍSTICAS, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EXIGIDAS PARA O DOCENTE ATUAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM ALUNOS COM ALGUM TIPO DE DEFICIÊNCIA

\*Pesquisadora na área da Pedagogia Social – linha de pesquisa: Juventude e sociedade. Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB).  
E-mail: lonimanica@gmail.com;  
loni@senado.gov.br.

\*\*Professor do Programa de Graduação e Pós-graduação em Educação da UCB. Pós-doutorado e Doutorado em Educação pela Università Pontificia Salesiana de Roma.  
E-mail: caliman@ucb.org.br

*Recebido para publicação em:  
16.06.014*

*Aprovado em: 22.08.2014*

Loni Elisete Manica\*  
Geraldo Caliman\*\*

## Resumo

O artigo revela características, habilidades e competências para o docente que na Educação Profissional tem alunos com deficiência, divididas em categorias as quais identificamos a partir dos entrevistados: paciência; crer nas potencialidades do aluno; metodologia diferenciada; qualificação profissional na área; aprendizagem mediada; avaliação diferenciada; diálogo; superação do preconceito; ousadia; humildade; prática relacionada com a cidadania; trabalho socioeducativo; e a transmissão de valores. Muitas dessas categorias são cabíveis a qualquer professor; contudo, o foco deste artigo está em evidenciar o desejo quanto ao novo jeito de ser docente na visão daqueles que fazem a prática pedagógica inclusiva no dia a dia das escolas profissionais. Foram pesquisados 48 docentes, 35 alunos com deficiência e 28 gestores, em 18 estados.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Educação inclusiva. Educação especial. Docentes.

## Abstract

The paper reveals characteristics, skills and competencies for the teacher that, in the Vocational Education, has students with disabilities, divided into categories which were identified from the interviewees: patience; to believe in the potential of the student; differentiated methodology; professional quali-

fication in the area; mediated learning; differentiated evaluation; prejudice overcoming; audacity, humility; practice related to citizenship; socio-educational work and the transmission of values. Many of these categories are applicable to any teacher, but, the focus of this paper is to highlight the desire as a new way to be a teacher in the vision of those who make the inclusive pedagogical practice in the day to day of vocational schools. For this paper, 48 teachers, 35 students with disabilities and 28 school directors were surveyed in 18 States.

**Keywords:** Vocational Education. Inclusive education. Special education. Teachers.

## Resumen

El artículo revela las características, habilidades y competencias para el docente que en la Educación Vocacional tiene alumnos con discapacidades, divididas en categorías que se identifican a partir de los entrevistados: paciencia; creer en las potencialidades del alumno; metodología diferenciada; cualificación profesional en el área; aprendizaje mediado; evaluación diferenciada; diálogo; superación del prejuicio; osadía; humildad; prácticas relacionadas a la ciudadanía; trabajo socioeducativo y la transmisión de valores. Muchas de estas categorías son aplicables a cualquier profesor, pero, el enfoque de este artículo está en poner en relieve el deseo relacionado con la nueva forma de ser docente en la visión de aquellos que hacen la práctica pedagógica inclusiva en el día a día de escuelas vocacionales. Fueron investigados 48 docentes, 35 alumnos con discapacidades y 28 gestores, en 18 Estados.

**Palabras clave:** Educación Vocacional. Educación inclusiva. Educación especial. Docentes.

## Introdução

Uma das indagações desta pesquisa prevê como trabalhar, na Educação Profissional, com o aluno com deficiência, de modo que ele possa ser estimulado não somente pelas práticas e metodologias sugeridas pelas novas tecnologias, mas principalmente, pela dimensão da sociabilidade, das relações humanas e da dimensão crítica do pensamento.

Partiu-se da hipótese de que o aluno com deficiência e com algumas limitações, mas que conseguiu chegar ao Ensino Profissional, tenha potencialidades suficientes para contribuir e participar da aprendizagem de modo crítico e ativo, desenvolvendo o seu pensar e interagindo com o outro com vista à aquisição do conhecimento.

Para o senso comum, educar um aluno com deficiência em um curso profissional é desafiador e instigador, especialmente pelo fato de que a sociedade, muitas vezes, já o rotula como ineficaz ou doente, considerando-o inapto à aprendizagem. Vencer essa barreira é algo que um docente comprometido com a mudança deverá propor na sua metodologia.



Algumas vezes, o docente não cria possibilidades diferenciadas para transmitir o conteúdo ou para que o aluno com deficiência avance no conhecimento. Às vezes, ele tende a esquivar-se atrás do rótulo da “doença”, uma maneira de desobrigar-se de suas responsabilidades. Assim, tanto os professores quanto a escola, nesses casos, podem se sentir eximidos do fracasso escolar desse indivíduo, pois, se ele não avançar no conhecimento cognitivo, a culpa poderá ser vista como dele mesmo ou da escola, pela falta de uma equipe multidisciplinar, das deficiências no atendimento psicológico e/ou médico-escolar. Com a retirada da responsabilidade do docente nessa relação, a escola parece sacramentar e justificar o descomprometimento com o processo de aprendizagem do aluno com deficiência.

Quando isso acontece, o não aprender do aluno exime também da culpabilidade os demais fatores da aprendizagem, como o ato educativo, que inclui a relação professor-aluno, o ambiente escolar, a equipe pedagógica e, especialmente, o desejo de ensinar do professor.

O artigo traz ao leitor um novo jeito de agir como docente, ou um resgate das possibilidades de fazer a prática pedagógica com um aluno com deficiência. Esse novo jeito docente é o resultado de uma pesquisa que contou com o apoio dos próprios alunos com deficiência, gestores e dos docentes da Educação Profissional.

## Aspectos gerais do novo jeito de ser docente para atuar, na Educação Profissional, com pessoas com deficiência

Qualquer aluno, especialmente o aluno com deficiência, pode pensar e crescer no ambiente escolar. O docente deve propiciar espaços para propostas e atividades diferenciadas, em que os alunos vivam experiências multidisciplinares, raciocinem criticamente sobre os conteúdos, aprendam a solucionar problemas e, principalmente, acreditem que são agentes ativos no processo de aprendizagem.

As características, habilidades e competências citadas neste artigo não se referem apenas ao professor que atua com alunos com deficiência, mas a qualquer educador comprometido com a transformação. No entanto, os formulários da pesquisa que originaram este artigo estiveram diretamente relacionados ao ato de educar alunos com deficiência. Apesar de o docente conhecer as metodologias mais eficientes e eficazes na prática pedagógica, nem sempre as utiliza, e o artigo revela o que se pode alterar ou preservar nas características, habilidades e competências do docente, as quais reverterão em prol de uma educação de maior qualidade na Educação Profissional para alunos com deficiência.

O docente deve possibilitar que esses jovens reflitam sobre sua realidade, façam perguntas, busquem respostas e proponham alternativas de ação. Como afirma Neri, a respeito da educação inclusiva:

A educação inclusiva não é apenas a simples colocação de alunos em sala de aula; significa a criação de uma escola onde pessoas com e sem deficiência possam conviver e estudar em ambientes onde os indivíduos aprendam a lidar com a diversidade e com a diferença (NERI, 2003, p. 111).

É fundamental para o docente que atua na Educação Profissional inclusiva possuir conhecimento sobre interação social, saber lidar com as diferenças, valorizar a diversidade e ser responsável por dar crédito às potencialidades, e não somente às dificuldades apresentadas pelo aluno.

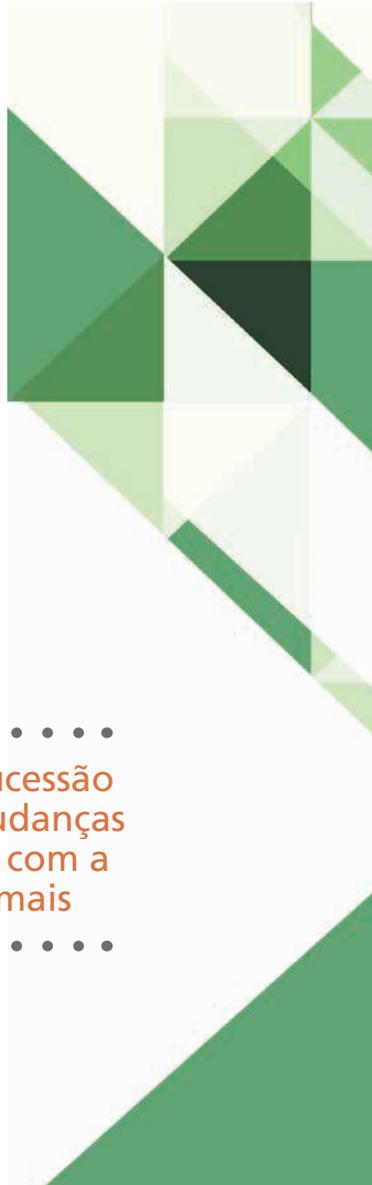
E necessário, ainda, que o docente possa entender o aluno como um ser em constante evolução e, também, um indivíduo único, compreendido e valorizado como tal e que – por meio da mediação com o outro (professor ou não), contando com meios adequados e a partir das condições oportunizadas – poderá construir seu próprio conhecimento.

A vida é uma sucessão constante de mudanças que superamos com a ajuda dos demais. A mediação tem o objetivo de construir habilidades no sujeito, a fim de promover sua plena autonomia. A mediação parte de um princípio antropológico positivo e é a crença da potencialização e da perfectibilidade de todo ser humano (TÉBAR, 2011, p. 74).

A mediação deve ser opção de fazer o ato pedagógico se tornar mais prazeroso. Para isso, o docente pode propiciar espaço para propostas e atividades diferenciadas, de acordo com o grau e tipo de deficiência apresentada pelo aluno.

O docente poderá possibilitar que esses jovens deficientes também reflitam sobre sua realidade, façam perguntas, busquem respostas e proponham alternativas de ação. Para isso se concretizar, os docentes necessitam do apoio da escola, que precisa ser regida pelos princípios da inclusão. Os alicerces desses princípios estão registrados na Estrutura de Ação em Educação Especial, no item III, relacionado às orientações para ações em níveis regionais e internacionais. O documento foi apresentado pela Conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), realizada em Salamanca, entre 7 e 10 de junho de 1994. Seu objetivo foi informar sobre as políticas e diretrizes para a implementação da Declaração de Salamanca. Tais princípios são definidos como:

[...] Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da



• • • • • • • • • • • • • • • •

**A vida é uma sucessão constante de mudanças que superamos com a ajuda dos demais**

• • • • • • • • • • • • • • • •



escola. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra, requerido para assegurar uma educação efetiva (ESTRUTURA, 1994).

O ato de aprender do aluno envolve a sua íntima relação com as atitudes do docente. Esse docente necessita de conhecimentos sobre o que vai transmitir e compartilhar, bem como precisa ter preparo e domínio técnico e tecnológico para saber usar mecanismos de motivação que despertem o interesse por parte do aluno.

Se a relação professor e aluno for ruim, esta pode trazer efeitos negativos para a aprendizagem de qualquer aluno e, especialmente, quando se trata de um aluno com deficiência que, atualmente, tem sido acolhido pela família e sociedade, mas que ainda, em muitos casos, tem esse acolhimento baseado na superproteção.

Dáí deduz-se a importância de que o docente esteja bem resolvido sobre o querer da sua prática pedagógica, ou seja, querer ser professor não o faz poder escolher o tipo de aluno. Esse querer docente precisa incluir também o reconhecimento de que seus alunos podem ser oriundos de famílias desestruturadas, não ter as suas necessidades básicas supridas ou ainda que poderá ser um aluno com alguma deficiência, aparente ou não.

O docente precisa buscar as mudanças e valorizar o saber dos alunos que, por possuírem determinada deficiência, não são excluídos de aprender. Esse docente necessita saber planejar, valorizando o ritmo individual de seus alunos; assim, precisa ter a “necessidade de conhecer os sentimentos das outras pessoas, suas representações e ritmos individuais” (MOSQUERA; STOBÄUS, 2004, p. 207).

O professor precisa compreender as novas formas de ensinar e aprender, desvelar os mistérios das trilhas do conhecimento e propor soluções criativas. Não importa se ninguém ainda usou determinada estratégia ou metodologia, poderá o docente planejar o agir do aluno, confrontando com o contexto, com a realidade e com as necessidades desse aluno.

O conhecimento será apenas uma das fontes de conteúdo, a ser repassada pelo professor ao aluno. Considere-se a possibilidade de abrir espaço na sala de aula para que o aluno que domina determinado conteúdo também possa ensinar e, que nessa relação, o docente também possa aprender. Cabe ao professor observar e se perguntar: de que o aluno precisa? O passo primeiro para responder a essa pergunta é levar a inquisição ao próprio aluno com deficiência.

Qualquer docente reconhece que seus alunos com deficiência acumularam conhecimento, seja como autodidata, seja na relação com o meio ou com o outro. Assim, acredita-se que o processo de aprendizagem também se realize na íntima troca da relação de conhecimento existente entre docente e discente.

Enxergar seu aluno em sua totalidade e concretude e a escola como meio de desenvolvimento é ação importante para quem desempenha a função docente. Assim como acreditar que docente e aluno são afetados um pelo outro e ambos pelo contexto em que estão inseridos, reconhecendo que a não satisfação das necessidades afetivas, cognitivas e motoras prejudica tanto professor quanto aluno, interferindo diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

A partir do afunilamento das respostas, pudemos perceber algumas categorias (características, habilidades e competências) diretamente ligadas ao jeito docente de fazer a prática pedagógica, objetivo maior da pesquisa, ratificando que muitas dessas categorias servem também a docentes que atuam com alunos sem deficiência, ampliando, assim, os horizontes da pesquisa com resultados e contribuições além das objetivadas.

## Características, habilidades e competências desejáveis ao docente que atua na Educação Profissional, em turmas de alunos com deficiência

A seguir, serão listadas as principais categorias (características, habilidades e competências) as quais poderão fazer parte da prática pedagógica de um docente que deseja atuar na Educação Profissional com alunos com deficiência e que foram compiladas a partir do cruzamento das respostas evidenciadas pelos três segmentos de respondentes (alunos, gestores e docentes). Ressaltamos que as categorias são viáveis ao docente que atua com qualquer aluno, seja ele com ou sem deficiência; contudo, o importante é que o leitor entenda que o artigo responde a uma pesquisa e, como tal, o foco, durante o processo de coleta e análise dos dados, deu-se no jeito de atuar com alunos com deficiência na Educação Profissional. Portanto, a divulgação ocorre diretamente ao objetivo proposto.

### a. Ter paciência, conhecer o aluno e crer em suas potencialidades

Pode-se evidenciar que a maioria dos alunos pesquisados entende a necessidade de a paciência ser incorporada ao perfil do docente. Para os docentes respondentes e para os gestores, a primeira categoria está centrada na necessidade de conhecer o aluno e crer em suas possibilidades. Dessa forma, ao fazer o cruzamento categorial da primeira categoria citada pelos respondentes, pode-se perceber como a categoria evidenciada pelo segmento dos alunos está interligada às categorias citadas pelos docentes e gestores.

Caberá ao docente um jeito investigador, com interesse em dialogar com o aluno, conhecer o potencial desse aluno, bem como suas dificuldades, seus interesses e suas necessidades e, para isso, ele terá de ter muita paciência, exercitando essa paciência no dia a dia da prática pedagógica.



Em qualquer situação, deverá o docente: conhecer seu aluno com deficiência com maior proximidade do que os alunos sem deficiência; conhecer as limitações, possibilidades, bagagem de vida, trajetória escolar, vida familiar, avanços pessoais, educacionais e profissionais de seus alunos com deficiência; conhecer a situação sociocultural de seus alunos; e deve, ainda, saber fazer adequação de materiais instrucionais; conhecer amplamente as novas tecnologias assistivas que apoiam as técnicas de ensino.

O professor deverá aplicar um diagnóstico inicial, chamar a família do aluno com deficiência para conversar e, principalmente, ouvir atentamente o aluno e o que tem a lhe dizer, bem como conhecer o ritmo de cada um. Após todo esse conhecimento, será mais fácil exercitar a paciência tão solicitada pelos respondentes.

Caberá ao docente, além de exercitar rotineiramente a qualidade de ser paciente, focar o potencial do aluno e, a partir desse potencial, trabalhar a autoestima, proporcionando avanços na aprendizagem. Cabe ao docente saber o limite entre o que pode e deve fazer para que as possibilidades de crescimento educacional do aluno sejam geradas de forma que não estimule a superproteção, ou até mesmo tutelar esse aluno com deficiência.

#### **b. Possuir conhecimento quanto à metodologia diferenciada e ao tempo destinado à aprendizagem dos conteúdos**

Na Educação Profissional, um docente que deseja atuar com aluno que tem deficiência precisa buscar métodos e estratégias diferenciadas para alcançar a aprendizagem desse aluno. Essa necessidade foi citada pelos três segmentos respondentes, ou seja, no cruzamento categorial, pode-se perceber que conhecer aspectos metodológicos diferenciados daqueles que o professor possui para atuar com alunos sem deficiência é uma qualidade que deve fazer parte do novo jeito de ser do docente. Caberá ao docente buscar conhecer novas possibilidades para ministrar suas aulas, e a criatividade precisará ser um item em potencial por parte dele.

O novo jeito de ser docente exige que o professor faça uso das novas metodologias, bem como deve considerar que o tempo de resposta dos alunos sobre a apreensão do conhecimento a partir dos conteúdos ministrados, às vezes, poderá ser maior para os alunos com deficiência, especialmente quando se trata de aluno com deficiência intelectual. Diante disso, precisará de um planejamento diferenciado e métodos de ensino também diferenciados. Saber aplicar a metodologia correta para cada tipo de deficiência é algo que o docente deverá buscar em sua formação.

Cabe a esse docente demonstrar dedicação, atenção e acompanhamento. Adequar a metodologia para atingir o objetivo desejado e as necessidades encontradas. Precisa, ainda, adaptar a carga horária de acordo com o tipo da deficiência, bem como o grau e nível de compreensão do seu aluno.

### c. Possuir qualificação profissional na área da pessoa com deficiência (PcD) e conhecer a aprendizagem mediada

A busca da qualificação e atualização profissional é uma característica de qualquer docente, mas, no caso do docente que atua com alunos com deficiência, é ainda mais importante, pois a educação para as pessoas com deficiência tem sofrido transformações constantes e a necessidade de atualização se dá quase que rotineiramente. As leis que tratam das pessoas com deficiência nascem no cenário legislativo com muita frequência; são diversos os legisladores que têm se atentado para essas questões.

A partir das respostas evidenciadas, será importante que o docente possa obter conhecimento sobre as diferentes maneiras de atuar pedagogicamente, segundo as necessidades dos alunos. Entretanto, seria interessante que houvesse professores especializados em Educação Especial, preparando com maior qualidade os docentes que atuam no Ensino Profissionalizante e que recebem alunos com deficiência nas salas de aulas e laboratórios técnicos.

As novas tecnologias têm surgido para apoiar a vida e a qualidade da educação das pessoas com deficiência. Outro grande fator que aparece no cruzamento categorial se refere à necessidade de compreensão, por parte do docente, quanto à aprendizagem mediada. Vale ressaltar que, no cruzamento categorial, essa foi uma característica citada pelo segmento dos gestores e pelo segmento dos próprios docentes, provavelmente; não foi uma característica citada pelos alunos pela falta de conhecimento sobre o que seja aprendizagem mediada. Portanto, como é considerado relevante aos gestores e aos docentes, pode-se afirmar que seja algo fundamental no jeito de agir de um docente.

Buscar conhecimentos na área da Educação Especial hoje é uma prática possível, pois existem muitas instituições formadoras que procuram desenvolver cursos para o docente em nível de Pós-graduação, ou mesmo incluem em suas ementas de cursos de Graduação disciplinas relacionadas à área. Para isso, sugere-se que o docente possa: conhecer as inovações tecnológicas e as tecnologias assistivas; participar de oficinas pedagógicas relacionadas ao tema das pessoas com deficiência como apoio para seu conhecimento na área; ter conhecimento sobre os tipos mais comuns de deficiência; e buscar formas possíveis e variáveis de compensar as atividades que o aluno não possa realizar em sala de aula ou laboratório técnico e tecnológico, metodologias e didáticas atrativas.

As instituições formadoras de docentes deverão evidenciar, na grade curricular, conteúdos relacionados ao atendimento de alunos com deficiência, especialmente nos cursos de licenciatura e, quando já legalizado, nos demais cursos, sejam da área de humanas, sejam de exatas. As instituições poderiam agir da mesma forma, possibilitando disciplinas que revertam em prol de profissionais com maior qualificação na área da educação especial.

As instituições formadoras poderão, ainda, investir em políticas públicas, divulgar amplamente os direitos e os deveres dos alunos com deficiência com



base na legislação existente, criar grupos de pesquisa e estudos na área, bem como laboratórios de pesquisa teórica ou de inovações tecnológicas e desenvolver oficinas práticas aos docentes e aos alunos. Deverão assumir a necessidade de qualificar os profissionais a fim de que adquiram o perfil necessário para ministrar aulas para alunos com deficiência, ou, pelo menos, adquirir o conhecimento mínimo para desenvolver a sua profissão pensando em uma sociedade inclusiva. Cabe, ainda, às instituições acreditar na resolução dos problemas e na força do processo de mediação, pois:

[...] A genética não deu a última palavra. A força da mediação lança por terra todos os determinismos no campo do desenvolvimento do ser humano. Assim, devemos entender a mediação como posição humanizadora, positiva, construtiva e potencializadora no complexo mundo da relação educativa (TÉBAR, 2011, p. 74).

#### d. Conhecer a avaliação diferenciada

Os pesquisados citam a avaliação diferenciada como um ponto forte na Educação Profissional de alunos com deficiência, desejada pelos três segmentos respondentes. Essa avaliação diferenciada, na visão dos pesquisados, não está diretamente ligada à avaliação propriamente dita, mas aos métodos e procedimentos diferenciados que serão utilizados, principalmente na aplicação dos instrumentos de avaliação.

Para os alunos com deficiência, muitas vezes, dependendo do grau e tipo da deficiência, o docente, além dos recursos adequados, necessita ter paciência, planejar instrumentos de avaliação diferenciados, e isso só será possível se o docente incorporar o desejo de querer fazer diferente. Os recursos mais adequados e utilizados para aplicação dos instrumentos de avaliação são: Braille, softwares leitores de tela (virtual Vision, DosVox, Jaws...), gravação ou mesmo prova oral para alunos com deficiência visual. Para alunos com deficiência auditiva, o docente poderá utilizar a Língua Brasileira de Sinais (Libras), bem como o profissional intérprete ou ainda instrumentos impressos e preparados em Libras para aqueles alunos e docentes que a conhecem e dominam.

Os recursos utilizados no processo de avaliação para alunos com deficiência física nem sempre exigem preparar instrumentos de avaliação diferenciados, mas, especialmente, adaptar ou adequar o espaço e lançar mão das tecnologias assistivas variadas. Vale ressaltar que a avaliação dos alunos com deficiência, em geral, deve ser igual à dos outros alunos, pois, de princípio, estes têm o “cognitivo preservado”. Para os alunos com deficiência intelectual é que deve ser feita uma avaliação diferenciada em seu conteúdo, segundo o Plano de Ensino Individualizado que o professor elaborou para esses alunos.

Sempre que o docente for planejar uma avaliação de alunos com deficiência, sugere-se que se utilize, preferencialmente, de avaliações práticas, em laboratórios profissionais, e que, quando for utilizar instrumentos escritos (impressos) de avaliação, será imprescindível atentar para a acessibilidade do instrumento, de acordo com o tipo de deficiência do aluno.

Para que o aluno com deficiência tenha uma avaliação diferenciada, o perfil do docente que atua ou atuará com esse aluno poderá incluir: amplo conhecimento sobre procedimentos de avaliação; compreensão dos procedimentos diferenciados de avaliação; capacidade de respeitar as deficiências e adaptar a avaliação de acordo com a necessidade de cada tipo de deficiência; construção de instrumento de avaliação oral, realização de práticas avaliativas em laboratórios tecnológicos; conhecimento dos instrumentos de avaliação que forem realizados por meio de registros escritos; as correções dos instrumentos de avaliação também serão diferenciadas; o conhecimento da Libras (língua), que é diferente do português e, quando necessário, buscar apoio técnico.

Para conhecer essa avaliação diferenciada, que deve fazer parte do seu perfil, poderá, ainda, o docente usar: registros, portfólios, provas laboratoriais ou observar e analisar as competências e habilidades do aluno.

Poderá o docente sugerir à coordenação pedagógica a criação de grupos de estudo entre os docentes que atuam com alunos com e sem deficiência, para que possam refletir sobre suas práticas e trocar experiências; compreender que a avaliação é um processo dinâmico; conhecer novos métodos de aprendizagem e avaliação, bem como, sempre que for atuar com alunos com deficiência intelectual, poderá fazer uso da terminalidade específica que tem amparo legal e pode ser utilizada em qualquer curso regular.

Saber avaliar e certificar pela competência é algo possível, por isso será necessário que o professor conheça as novas possibilidades que oferecem a educação e avaliação por competência, inclusive com registros por tempo determinado. Caberá ao docente saber avaliar, considerando, sobretudo, as habilidades e as competências dos alunos; isso abre novas possibilidades de avaliação que extrapolam a avaliação tradicional.

•  
**Caberá ao docente saber avaliar, considerando, sobretudo, as habilidades e as competências dos alunos**  
• •

#### e. O docente precisa dialogar com seu aluno

Uma habilidade do docente que atua com aluno com deficiência é realizar o diálogo constante. Ninguém sabe mais sobre como devem ser as estratégias para aquisição de conhecimentos do que o próprio aluno. Ele se conhece e sabe suas limitações e, mesmo, seus potenciais. Para isso, o docente precisa incluir em seu perfil o manejo em dialogar com esse aluno.

No cruzamento das categorias, o diálogo foi apontado como algo necessário tanto nas respostas do segmento dos alunos como nas respostas dadas pelo segmento dos gestores, e, portanto, acrescentado como categoria necessária à prática docente.

Sugere-se que o professor: pergunte ao próprio aluno que sugestões ele daria para que as aulas sejam mais produtivas e como viabilizar melhores condi-



ções de acesso ao conteúdo. Poderá, ainda, oferecer ao aluno a oportunidade para explicar em sala de aula as suas necessidades e, se desejar, conversar francamente com os demais colegas da sala de aula.

O docente poderá fazer uso do potencial do aluno com deficiência para trabalhar habilidades inerentes ao conteúdo. Por exemplo: um aluno surdo, provavelmente, domina Libras, então poderá o professor oferecer espaço na sala de aula para que esse aluno ensine a sua língua aos demais alunos; isso fará com que ele se sinta motivado a ir às aulas e influenciar os demais alunos na sensibilização de conhecerem a Libras.

#### **f. O docente precisa superar o preconceito e a discriminação social para com a pessoa com deficiência**

Com a era da inclusão, a discriminação e o preconceito sofrido pelas pessoas com deficiência foram amenizados, mas, de forma alguma, superados. É comum ainda presenciarmos atos e ações para com as pessoas com deficiência, que as discriminam ou que as colocam em situações de desvantagens pelo preconceito impregnado na sociedade.

No cruzamento categorial, o segmento dos alunos e dos gestores evidencia a necessidade da superação do preconceito como condição importante em um perfil docente que atua com alunos com deficiência. Não foi algo citado pelos docentes respondentes, acredita-se pelo fato de entenderem que isso já ocorre naturalmente e não se sintam como agentes que discriminam.

As políticas públicas em favor da pessoa com deficiência avançaram, mas é notório que ainda precisam continuar crescendo em prol de um mundo mais igualitário e menos preconceituoso. Para que o docente supere o preconceito e possa acreditar no potencial do aluno, alguns itens são necessários ao perfil daquele que atua com alunos com deficiência. Será necessário adotar princípios que combatam a discriminação, assim como afirmam os autores a seguir:

[...] a adoção de princípios que regem o empenho de enfrentar qualquer forma de desigualdade social e/ou econômica, direcionando a superação da degradação e do desrespeito, tendo como foco a promoção da dignidade, reconhecimento, justiça e solidariedade (SANTOS; SOUZA; BARBATO, 2012, p. 249).

#### **g. Ter ousadia para acreditar que pode fazer diferente**

No cruzamento categorial, percebe-se que os segmentos dos alunos e dos próprios docentes entendem que ousar e fazer diferente são itens que devem ser incorporados como características essenciais ao docente que atua com alunos com deficiência.

Ser ousado, nesse caso, significa querer planejar diferente para o aluno com deficiência; desejar criar espaços diferentes do convencional; aplicar técnicas que, até então, não precisava ou não tinha interesse e, especialmente, fazer tudo que for necessário, mesmo que diferente da sua prática pedagógica

cotidiana, mas que apoie o crescimento e o desenvolvimento profissional do aluno com deficiência.

Para que o docente possa ser ousado, sugere-se que tenha coragem para assumir desafios diferentes; que deseje aprender; que não tenha medo do novo e de considerar que não sabe lidar com as diferenças dos alunos que estão sob a sua alçada. Pode ainda ser um docente ousado na metodologia, na criatividade e na busca do aprimoramento profissional.

Acreditar no diferente e na possibilidade de fazer a diferença como docente, marcando sua trajetória profissional a partir de ganhos e conquistas adquiridas na sua prática pedagógica, é desafio necessário ao docente que é ousado. Ter o dom de convencer a direção e a coordenação pedagógica, sempre que se fizer necessário, mostrando à equipe multiprofissional quais as necessidades dos alunos com deficiência que tem percebido na condição de docente desse aluno. Isso poderá requerer o diálogo permanente com seus superiores.

O professor que desejar ser ousado poderá compartilhar com os demais docentes da escola sua história e a experiência que está construindo ao lado de seus alunos com deficiência. Caberá à escola possibilitar que ele seja palestrante para pais, alunos e outros docentes sobre sua prática pedagógica. Oferecer horas para ele descrever a experiência e participar como autor em artigos que possam contribuir com professores que ainda precisam revelar sua ousadia.

#### **h. Ser humilde e estar preparado para aprender com os outros**

Essa qualidade é importante no perfil de um docente que atua com alunos com deficiência. É comum o docente considerar-se superior ao seu aluno e, no caso do aluno com deficiência, é comum o docente tratá-lo como um ser inferior. Isso não condiz com a prática almejada pelos respondentes deste estudo. No cruzamento categorial, o segmento dos alunos e o dos próprios docentes citam a necessidade de o professor ser humilde e estar predisposto à troca de conhecimentos.

Assim, sugere-se que o docente tenha a humildade de saber que poderá aprender com seu aluno, especialmente quanto a questões que desconhece, pois esses alunos dominam o conhecimento de seu próprio potencial e de suas limitações. O conhecimento de vida do aluno pode ir muito além do conhecimento acadêmico do professor.

O perfil docente exige humildade e desprendimento para aprender com o outro, para isso poderá o docente: reconhecer os avanços e os resultados do seu aluno e, especialmente, ser humilde para conhecer as vantagens de atuar com um aluno com deficiência e tirar proveito delas; ter humildade para entender que, muitas vezes, vai aprender com o aluno, inclusive quanto aos aspectos didáticos, metodológicos e às estratégias de ensino para atender às suas possíveis limitações. Caberá ao docente reconhecer que um aluno com deficiência também poderá ser um aluno com altas habilidades e, conseqüentemente, poderá saber mais que o próprio docente, inclusive sobre o conteúdo que será transmitido.

Ratifica-se assim, a necessidade de dialogar com os alunos sobre suas deficiências e aprender como poderá agir na prática docente com mais eficiência para atender às dificuldades ou limitações do aluno.

### **i. O docente necessita trabalhar os pré-requisitos que antecedem a Educação Profissional**

Este item foi algo inesperado à pesquisadora, que sempre entendeu, pelo seu conhecimento, que caberia ao docente da Educação Profissional estar apenas preocupado com o conteúdo do curso que ministraria e, assim, deveria receber seu aluno com deficiência já com o perfil desejado pelo curso.

No entanto, no cruzamento categorial, os respondentes dos três segmentos entendem que, socialmente, esses alunos foram discriminados e que cabe ao docente procurar desenvolver os pré-requisitos que a escola regular não conseguiu desenvolver nos alunos com deficiência. Para isso, quando o aluno necessitar de base teórica ou prática que anteceda o curso de Educação Profissional, poderá o professor buscar formas de superar a defasagem de conhecimentos desses alunos.

Os pesquisados entendem que, quando o aluno não for alfabetizado, poderá o professor lançar mão de estratégias diferenciadas, como, por exemplo, desenvolver apostilas profissionais por meio de desenhos e gravuras. Deverá trabalhar com o aluno a competência profissional, levando em consideração a sua aprendizagem de vida e o conhecimento não formal que possui.

Diante do exposto, conclui-se que outro item importante para o perfil de quem atua com alunos com deficiência está na necessidade de saber os pré-requisitos necessários para o curso e, quando necessário, saber preparar e orientar os alunos com deficiência. Essa preparação se dá quando o curso exige esse nivelamento. Esclarecemos que a pesquisa que originou este artigo foi realizada com alunos e docentes dos cursos de Aprendizagem Industrial tanto na modalidade de Qualificação como na modalidade Técnica.

Vale lembrar que, nem sempre, os melhores cursos para o aluno com deficiência são aqueles que não exigem prévia escolaridade. A modalidade de qualificação profissional possibilita cursos profissionais sem a prévia escolaridade formal; porém, um curso mais intenso quanto a conteúdos, como uma Aprendizagem Industrial Técnica, exigirá que esse aluno tenha uma escolaridade formal mínima para acompanhar a turma. Diante disso, no caso do aluno com deficiência analfabeto, a escola e o docente poderão fazer uso de cursos relacionados à modalidade de Qualificação Profissional.

Não ousaríamos afirmar aqui que alguns cursos não são possíveis para determinados alunos com deficiência frequentar. Isso estará aliado ao tipo ou grau da deficiência que esse aluno possui, bem como aos desejos pessoais e às experiências vividas pelo aluno. Temos conhecimento de alguns cursos, por mais boa vontade do docente, seriam muito difíceis ou até mesmo impossíveis que determinado aluno frequente, mas, afirmar isso, a nosso ver, é interferir no desejo do próprio aluno e nas aptidões que, muitas vezes, o docente desconhece, mas o aluno as conhece muito bem.

Um exemplo claro seria dizer que um aluno com deficiência visual não poderia participar de um curso de pintura de automóveis ou mesmo de um curso de mecânica de autos por não enxergar. A prática nos apresenta um quadro diferente do que se apregoa no senso comum, ou seja, o que parece não ser possível para quem ensina é possível ao aluno. O docente poderá ser surpreendido com o que pensa que um aluno com deficiência pode fazer e o que realmente esse aluno faz. Por isso, o melhor é deixar, sempre que possível, o aluno escolher o curso que deseja participar, especialmente se não for um estudante com deficiência intelectual.

Caberá, ainda, ao docente compreender que seu papel de cidadão deve ir além do que meramente transmitir os conhecimentos relacionados às disciplinas para as quais foi preparado. Especialmente, deverá saber que o aluno que quer estudar e que procura a escola profissional deve ser aceito; caberá à instituição escolar promover a formação em serviço com objetivo de o docente adquirir habilidades e competências para trabalhar com qualidade com o aluno com deficiência. Para isso, essa ação deve ser prevista em sua carga horária, e ele deve acertar, previamente, com a coordenação ou a direção para que o trabalho e a dedicação possam ser remunerados.

#### **j. O docente deve desenvolver uma prática intimamente relacionada à cidadania e ao trabalho socioeducativo**

O docente que atua com alunos com deficiência também realiza uma ação socioeducativa, especialmente quando os alunos forem oriundos de classes sociais menos favorecidas. Isso ficou evidenciado nos resultados deste estudo e se deve ao fato de o docente extrapolar os aspectos relacionados ao conteúdo predeterminado, atuando com aspectos relacionados à identidade do aluno.

No cruzamento categorial, o segmento dos gestores e o dos próprios docentes entendem que o docente que atua com alunos com deficiência também é um educador social que exige mais do que a mera transmissão de conteúdos e ultrapassa apenas o objetivo de conhecimento acadêmico. Apesar de essa competência ser cabível ao docente que atua com qualquer tipo de aluno, foi algo evidenciado pelos pesquisados em relação à prática pedagógica relacionada aos alunos com deficiência, demonstrando que esse professor que atua com tipo e graus diferentes de deficiência exige ser também um educador social.

Sugere-se a esse docente que: busque conhecer dinâmicas de grupo ou técnicas variadas que estimulem o trabalho cidadão; desenvolva práticas metodológicas comprometidas com a transformação social do aluno; ensine seu aluno a estar engajado na transformação de grupos que, socialmente, são atingidos pela discriminação. Isso é algo que exige que o docente ultrapasse os limites da sala de aula, como se refere no texto a seguir:

• • • • • • • • • •  
**O docente que atua com  
 alunos com deficiência  
 também realiza uma  
 ação socioeducativa**  
 • • • • • • • • • •



O docente [...] ultrapassa os limites da sala de aula e enfrenta questões maiores que lhe atribuem um caráter educativo mais amplo do que de simples instrução. Abandona-se uma visão reducionista da ação docente apoiada na racionalidade técnica e dirige-se para um sentido de globalidade [...] (GRILLO, 2002, p. 78).

Ministrar aulas sabendo que o papel docente vai além de ministrar conteúdos, e que sua função pode ser de um agente transformador, o qual demonstra seus princípios como cidadão, é algo inerente ao querer docente e, ao mesmo tempo, é algo que quando não se tem se deve buscar aperfeiçoar, de forma que o docente possa estimular e desenvolver esse querer.

#### **k. O docente deve transmitir valores aos alunos com deficiência**

Transmitir valores deve ser uma prática docente, tendo sido citada e, consequentemente, desejada pelos segmentos pesquisados, e isso deve acontecer para com todos os alunos com ou sem deficiência, percebendo a cada um e no seu conjunto. O docente deve ser capaz de transmitir alguns valores a seus alunos e, para isso, precisa estar preparado e, especialmente, viver os valores na sua prática. O exemplo é o melhor método na transmissão dos valores. Essa questão não foi formulada aos alunos respondentes e fez parte do instrumento apenas dos docentes e dos gestores.

Após a análise dos resultados e o cruzamento das respostas e das categorias significativas dos dois segmentos (gestores e docentes) que responderam a essa questão relacionada aos valores, pode-se afirmar que os dez principais valores que foram citados pelos pesquisados quando perguntados sobre quais valores consideravam primordiais na prática docente com alunos com deficiência são: comprometimento, respeito, responsabilidade, conhecimento, autoestima, competência, democracia, diálogo, coragem e trabalho.

Vale lembrar que, antes da transmissão desses valores, o docente necessita conhecê-los e incorporá-los ao seu perfil docente, pois ninguém defende o que não acredita.

Acima, foram expostas as principais categorias que passaram por uma análise no decorrer do estudo e foram sofrendo um estreitamento conceitual até se chegar às principais categorias relacionadas ao novo jeito de fazer a prática pedagógica na Educação Profissional dos alunos com deficiência.

## **Considerações finais**

Diante do exposto, a partir das respostas oriundas dos segmentos pesquisados, sugere-se que o docente deseje vencer possíveis desafios que porventura surjam na sala de aula ou laboratórios técnico-tecnológicos da Educação Profissional, por meio de uma prática que exige maior desprendimento, organização do tempo e estudos extras. Sabe-se que isso é necessário para atuar com qualquer tipo de aluno; contudo, é certo que planejar para o aluno com deficiência exige maior preparo de materiais e criação, adaptação, adequação ou invenção de tecnologias assistivas.

Considerando a perspectiva da atividade a ser desenvolvida pelos alunos com deficiência, normalmente, esses alunos exigem adaptação ou adequação de acesso, seja arquitetônico, seja em relação aos conteúdos, seja em relação aos materiais impressos. Em alguns casos, os alunos também necessitam de maior tempo para avaliação; cabe ao docente atuar a partir das dicas dos próprios alunos, interesse do grupo de professores e atenção dos gestores com respeito à formação dos professores e fornecimento de materiais de apoio para os alunos.

Será possível propor uma aprendizagem ao aluno que o faça refletir e pensar sobre sua identidade, considerando o saber da bagagem dos alunos e exigindo o querer pedagógico desse docente comprometido com a diversidade. Para isso, o docente, além da sua preparação pedagógica, pode criar ambientes favoráveis que levem em consideração as diferenças de seus alunos com deficiência e as necessidades de cada um deles.

Quanto ao jeito diferente de atuar na Educação Profissional com alunos com deficiência, muitos foram os itens citados na pesquisa; vale ratificar que caberá ao docente ter paciência, conhecer seu aluno e buscar estratégias para atender ao tipo de aluno que recebeu. O docente necessita conhecer novas metodologias que o apoiarão na função que terá que desempenhar na capacitação e na profissionalização das pessoas com deficiência.

Não é recomendável ter alunos com diferentes deficiências em uma mesma sala de aula, especialmente quando alguns forem muito comprometidos ou possuírem uma deficiência severa; contudo, isso nem sempre é possível; nesse caso, caberá à instituição oferecer apoio ao docente e, talvez, a solução esteja em oferecer um monitor para acompanhar as ações do docente.

O perfil docente aponta também para a necessidade de o docente ultrapassar a mera transmissão do conteúdo programático, buscar constante atualização pedagógica e qualificação para aperfeiçoar sua formação para atuar na profissão docente. A educação deve ser continuada. Cabe ao docente reconhecer que, a cada momento, novas orientações, tecnologias assistivas e estratégias metodológicas têm surgido para apoiar o trabalho junto às pessoas com deficiência.

O docente que atua com aluno com deficiência na Educação Profissional deve buscar aprimoramento na Educação Especial e, quando necessário, trabalhar previamente os pré-requisitos fundamentais para a inserção do aluno com deficiência nos cursos de Educação Profissional.

O docente pode ter inúmeros ganhos pessoais e profissionais ao realizar a sua função com alunos com ou sem deficiência; porém, o que demonstram os pesquisados, inclusive os próprios docentes, é que o ganho e a gratificação pessoal em atuar com alunos com deficiência, muitas vezes, é algo maior do que quando trabalham com alunos sem deficiência.

Constata-se, ainda, pela pesquisa realizada, que a titulação docente, que é adquirida por meio das instituições formadoras, nem sempre prepara, automaticamente, para o exercício da docência para atuar com alunos que possuem deficiência. Assim, é imprescindível que o sistema promova a formação em serviço de seus professores. Os gestores devem estar atentos a isso, e o docente poderá buscar constantemente o aperfeiçoamento profissional que estará sendo oferecido pelas instituições.



Sabe-se que existirão dificuldades na trajetória daqueles docentes que desejam atuar com as pessoas com deficiência; nesse momento, o querer interior deve falar mais alto. Caberá ainda ao docente acreditar que a diferença pode estar em sua atuação e que o maior objetivo que terá, ao atuar na Educação Profissional com aluno com deficiência, será educar o diferente para um mundo profissional competitivo que exige padrão de qualidade e, em muitos momentos, exige padrão de igualdade.

A escola é um espaço democrático, no qual a diversidade está presente. Acolher o aluno com deficiência e focar seu potencial é acreditar que as deficiências não significam ineficiências e que todo aluno sempre terá o que aprender e o que ensinar, independentemente de suas possíveis limitações.

O estudo oferece contribuições para um mundo educacional mais igualitário, no qual o conhecimento e a preparação para o mundo do trabalho sejam um direito de todos e todas, incluindo as pessoas com deficiência. Os resultados aqui apresentados estão relacionados a uma educação que esteja preocupada com um novo jeito docente para atuar com alunos com deficiência ou com o resgate de um jeito conhecido, possível, mas nem sempre desenvolvido na prática.

As categorias explicitadas revelam as possibilidades de fazer a prática docente coerente com a evolução das pessoas com deficiência, a partir da aquisição de novos conhecimentos e da capacitação para o mundo do trabalho. Não são receitas; são, sim, sugestões que poderão ser incorporadas pelo docente comprometido com a diversidade.

Desejamos que os resultados aqui evidenciados ganhem espaços no mundo das relações e ofereçam continuidade a essa reflexão, aprofundando os estudos na área, pois, a cada conclusão, novos desafios surgem, gerando novas pesquisas compatíveis com a rápida evolução do mundo. Precisamos, como pesquisadores, ter a crença de que também somos colaboradores e responsáveis pelas transformações sociais e educacionais que respondem por um mundo mais justo e igualitário e melhor de ser vivido.

O docente precisa manter o diálogo franco e aberto com a comunidade escolar, principalmente com o aluno, para que juntos busquem alternativas metodológicas para uma Educação Profissional de qualidade, que reverta em prol do mercado de trabalho, pois ninguém melhor do que o próprio aluno com deficiência para saber e sugerir o jeito certo de ser docente. ■

## Notas

<sup>1</sup> Cruzamento categorial: É a compilação das categorias que foram obtidas a partir da ideia preponderante que apareceu nas respostas por segmento pesquisado (aluno, docente e gestor) para cada uma das perguntas do formulário de pesquisa. Como exemplo, citemos, aqui, a análise de uma questão do formulário de pesquisa, que poderá ser a primeira, a qual foi analisada da seguinte forma: quanto ao segmento aluno, analisaram-se 35 respostas e extraiu-se a ideia preponderante; o mesmo foi feito com os 28 gestores, que geraram a segunda coluna e, ainda, o mesmo foi realizado com os 48 docentes, que geraram a terceira coluna. A partir dessas categorias expostas nas colunas dos segmentos, fez-se o cruzamento categorial, que reflete aquilo que foi mais evidenciado por todos os pesquisados em relação a cada questão do formulário de pesquisa.

<sup>2</sup> Tecnologias assistivas – é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2014).

<sup>3</sup> De acordo com Feuerstein, para se produzir uma aprendizagem significativa, torna-se imprescindível a dupla mediador-mediado, a qual, ao desenvolver os critérios de mediação, possibilite a interação e a modificação, já que é somente por meio da interação do sujeito com outros sujeitos capazes de mediar informações necessárias, estando esses sujeitos integrados a um meio ambiente favorável e estimulante, que o desenvolvimento cognitivo se realiza. Dessa forma, a interação é influenciada por determinadas características do organismo, incluindo aquelas de hereditariedade, maturação e similares, e qualidades do meio ambiente, como oportunidades de educação, *status* socioeconômico, experiência cultural, contatos afetivos e emocionais com outros significantes (TURRA, 2007, p. 300).

A aprendizagem mediada é o caminho pelo qual os estímulos são transformados pelo mediador, guiado por suas intuições, emoções e sua cultura. O mediador avalia as estratégias, seleciona as que são mais apropriadas a determinada situação, amplia algumas, ignora outras, faz esquemas. É por meio desse processo de mediação que a estrutura cognitiva da criança adquire padrões de comportamento que determinarão sua capacidade de ser modificada. Assim, quanto menos mediação for oferecida, menor será a possibilidade de o mediado desenvolver a capacidade de se modificar. A Experiência de Aprendizagem Mediada requer a presença de três parâmetros, os quais Feuerstein denomina critérios de mediação, que são o objeto de atenção deliberada por parte do mediador: Intencionalidade/Reciprocidade, Significado e Transcendência (TURRA, 2007, p. 303).



## Referências

ALUNOS com deficiência intelectual cumprem a mesma carga horária que os colegas na escola regular. **Nova escola**, Rio de Janeiro, n. 244, ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/inclusao-alunos-deficiencia-intelectual-cumprem-mesma-carga-horaria-colegas-escola-regular-636390.shtml>>. Acesso em: 27 set. 2013.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Tecnologia Assistiva**. Brasília, DF: CORDE, 2009. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2014.

CALIMAN, G.; PIERONI, V.; FERMINO, A. **Pedagogia da alteridade**: para viajar a Cosmópolis. Brasília: Liber, 2014.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, Salamanca. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2013.

ESTRUTURA de ação em educação especial. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, Salamanca. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas e especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRÍCONE, Délcia (Org.). et al. **Ser professor**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 73-89.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Professor personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade na educação especial. In: MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Clausdieter. **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

NERI, Marcelo et al. **Retratos da deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV/Ibre/CPS, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Em busca da cidadania global**. Entrevistador: Immaculada Lopez. Entrevista concedida à Revista Sem Fronteiras. 2001. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura\\_e.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_e.html)>. Acesso em: 16 jan. 2013.

SANTOS, Paulo França; SOUZA, Maria de Amparo de; BARBATO, Silvine Bonaccorsi. A inclusão escolar e social de sujeitos com deficiência motora na fala de jovens adultos. In: BRANCO, Ângela Maria Cristina Uchoa Abreu; OLIVEIRA, Maria Claudia (Org.). **Diversidade e cultura da paz na escola**: contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 241-264.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador**: pedagogia da mediação. Tradução de Priscila Pereira Mota. São Paulo: Senac São Paulo, 2011.

TURRA, Neide Catarina. Reuven Fuerstein: experiência de aprendizagem mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural. **Educere et Educare**: revista de educação, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 297-310, jul./dez. 2007.



# A EXPERIÊNCIA DOCENTE COMO PONTO DE PARTIDA PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Suzana Burnier\*  
José Ângelo Gariglio\*\*

## Resumo

Dialogando com um contexto em que se multiplicam as vagas ofertadas na Educação Profissional (EP) no país, analisamos aqui os desafios enfrentados e os impasses da docência nessa modalidade, sempre referenciados nos discursos desses docentes, provenientes de inúmeras outras áreas de formação. Destacam-se os sentidos conferidos pelos docentes da EP à relação com os alunos, aos diversos saberes acionados nessa relação, à hierarquização e, ainda, aos processos identitários manejados nas práticas educativas. A partir desse quadro, busca-se problematizar a atualmente desregulamentada e praticamente inexistente Formação Inicial e Continuada de professores para os cursos profissionalizantes.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Formação de professores. Saberes. Identidades.

## Abstract

Dialoguing with a context in which the vacancies offered in the Vocational Education (VE) are multiplied in the country, the challenges faced and the teaching dilemmas in this mode are analyzed, always referenced in the discourse of these teachers, coming from numerous other educational areas. The senses provided by the VE teachers to the relationship with the students, to the various knowledge activated in this relationship, the hierarchy, and, also, the identity processes

\*Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora associada aposentada do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG).  
E-mail: suzanaburniercoelho@gmail.com

\*\*Doutor em Educação pela PUC-Rio. Professor adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).  
E-mail: angelogariglio@hotmail.com

*Recebido para publicação em:*  
16.10.2012  
*Aprovado em:* 21.05.2013

managed in the educational practices are highlighted. From this picture, it seeks to problematize, the currently deregulated and almost non-existent, Initial and Continuing Education for teachers of vocational courses.

**Keywords:** Vocational Education. Teacher education. Knowledge. Identities.

## Resumen

Dialogando con un contexto en el que se multiplican las vacantes ofrecidas en la Educación Vocacional (EV) en el país, se analizan aquí los retos enfrentados y los dilemas de la docencia en esta modalidad, siempre referenciados en los discursos de estos docentes, procedentes de numerosas otras áreas de formación. Se destacan los sentidos aportados por los docentes de la EV a la relación con los alumnos, a los diversos conocimientos activados en esta relación, a la jerarquización, e, incluso, a los procesos de identidad manejados en las prácticas educativas. A partir de este escenario, se pretende problematizar a la, actualmente no reglamentada y prácticamente inexistente, Formación Inicial y Continuada de los profesores para los cursos vocacionales.

**Palabras claves:** Educación Vocacional. Formación de profesores. Conocimientos. Identities.

## Introdução

No rastro do conhecido desprezo das classes dominantes brasileiras pelo trabalho manual, que muito eficientemente justifica as enormes diferenças salariais no país, a EP brasileira esteve relegada, ao longo de nossa história, a um lugar de pouco prestígio e investimentos. Herdeira de uma tradição cultural forjada sob o regime escravista e gerida por uma classe dominante a quem, até os dias atuais, falta interesse por um projeto de nação que inclua com dignidade o conjunto da população, a EP foi sempre realizada por meio de ações voltadas para a redução dos problemas acarretados pelos “desvalidos da sorte” – vadiagem e violência –, ou então como atendimento estrito às necessidades empresariais. Nunca antes se pensou, e atualmente apenas se começa a delinear, uma política de formação de trabalhadores robusta, articulada a um projeto de desenvolvimento nacional popular e democrático de massa, que possibilitasse a autoedificação de uma classe trabalhadora emancipada e, no momento atual, munida dos instrumentos necessários para dialogar com a complexidade da modernidade tardia e com as crescentes demandas da produção flexível, na qual se localizam os postos de trabalho mais bem remunerados. Observa-se, entretanto, a partir do Governo Lula, significativa ampliação da até então restrita e privatizada Educação Profissional<sup>1</sup>, o que vem acarretando crescente demanda por professores para atuarem nessa modalidade educacional. Além disso, todo um público que, até então, tinha dificuldade de acessar a EP está tendo novas oportunidades de acesso, por intermédio dos programas do governo federal juntamente com o chamado Sistema S – Serviço Nacional

de Aprendizagem Comercial (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social de Transporte (Sest); e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), por meio do chamado acordo de oferta de vagas públicas. Mesmo com essas novas demandas, essa formação continua sendo negligenciada e falta romper ainda com a trajetória histórica ao longo da qual sempre recebeu e ainda recebe tratamento emergencial, provisório e fragmentado (OLIVEIRA, 2005; MACHADO, 2011).

Como bem assinalou Arroyo (1990), um projeto de nação emancipada não repousa apenas na educação escolar, mas exige o envolvimento de diversos outros âmbitos: os aspectos materiais das condições de vida, os direitos sociais, a remuneração justa de todos os trabalhos, o respeito a todas as diversidades de manifestação do humano. Mas sabemos que a própria educação formal está inserida nesse processo de desvalorização e desqualificação da maioria da população, como suficientemente analisado e demonstrado por inúmeras pesquisas apresentadas nas diversas reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e nas publicações da área que atestam o descaso das classes dirigentes com a educação pública no país. O resgate da escola pública das precariedades em que se encontra submersa carece menos de caminhos a serem apontados do que de decisões políticas, investimentos financeiros e capacidade gestora, ainda que a classe trabalhadora venha empreendendo experiências educativas isoladas na direção de um projeto emancipador, dentro e fora da escola formal.

Neste texto, buscamos apontar os desafios enfrentados pela EP no país e que delineiam o quadro em que se exerce a docência nesse mercado. Com relação a esse tema, apresentamos de forma panorâmica, dadas as limitações deste texto, os impasses da docência na EP hoje em dia, nos âmbitos da regulamentação legal e do cotidiano escolar, sempre referenciada pelos discursos dos docentes e estabelecendo um diálogo com as contradições políticas e sociais enfrentadas pela sociedade brasileira, em sua interlocução com constrangimentos de caráter internacional.

Para configurarmos um quadro geral da EP atual no país, em termos numéricos, sabemos que, em 2011, segundo dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), estavam matriculadas em cursos Técnicos de Nível Médio<sup>2</sup> 1 milhão e 300 mil pessoas em todo o Brasil, e 44,6% ou 586.831 matrículas estavam na rede privada, 37% nas redes estaduais e 15,4% da oferta referentes a 202.261 matriculados na rede federal. Desses, 29.507 no Proeja<sup>3</sup>. Se pensarmos que, em 2011, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) encontrou cerca de 10,5 milhões de jovens no país, vemos a modéstia do atendimento da Educação Profissional Técnica aos jovens brasileiros. Sobre os cursos básicos, faltam dados disponíveis.

Entretanto, é necessário reconhecer o avanço nos números da EP a partir do Governo Lula, pois a situação era de muito maior precariedade até 2003. Em que pesem as importantes discussões sobre o destino dos recursos investidos – a rede pública e a privada e os modelos da formação ofertada –, cabe registrar que, no fim de 2011, o governo federal anunciou que pretendia investir, até 2014: no Pronatec, cerca de R\$ 24 bilhões na capacitação de jovens e adultos, consolidando 8 milhões de vagas em cursos de Formação Técnica e Profissional; 5,6 milhões para cursos de Curta Duração, destinados à qualificação profissional de trabalhadores, além de 2,4 milhões de vagas para cursos Técnicos voltados aos estudantes do Ensino Médio, com duração mínima de um ano<sup>4</sup>.

Se a formação de professores, tema tradicional na literatura, carrega os problemas que há muito vêm sendo debatidos pelos estudos da área, os números acima dão uma ideia da escala dos desafios quantitativos postos à EP no Brasil e à formação de seus professores. A seguir, adentraremos o panorama qualitativo da questão, uma vez que tomamos como referência o conceito de formação como:

A ciência, a técnica e a arte da profissão, na confluência entre a pesquisa do professor, seus saberes e seu trabalho capacitando-o a investigar sua própria prática, tomar decisões e construir saberes situados e compartilhados com os pares (ALMEIDA, 2006, p. 189).

## A condição docente na Educação Profissional<sup>5</sup>

Tomamos a decisão de concentrar nossas análises, dadas as limitações deste texto e a amplitude da temática, sobre a formação de professores da Educação Profissional de nível Básico (Inicial e Técnica), excluindo o nível Tecnológico. Ainda que muitas de nossas ponderações se apliquem a este nível educacional, ele carrega especificidades (quanto ao nível, ao público, às instituições ofertantes e ainda à produção científica), às quais falta espaço para aprofundar. Além disso, este texto está bastante referenciado em dados de pesquisas que se basearam nas experiências junto a docentes da Educação Básica.

Ser professor da EP, hoje em dia, no Brasil, é preparar jovens e adultos para se relacionarem, de maneira qualificada, com o mundo do trabalho, em toda a sua complexidade e contradições; é educar estudantes, em sua maioria de origem popular, oriundos de uma formação básica, na maior parte das vezes precária, muitos deles com histórico de abandono escolar, para um mercado de trabalho cada vez mais excludente e exigente. Formando trabalhadores no contexto de uma economia periférica, o professor da EP é fortemente pressionado pelo mercado – ou seja, pelos interesses dos empresários, e, a partir desses, pelos gestores públicos, pelas mídias, pelas famílias e pelos próprios alunos – a oferecer uma formação condizente com suas demandas contraditórias e incertas de qualificação para o trabalho. Segundo essa ótica, enquanto o aluno é chamado a ser

“empregável por si mesmo”, o professor é o único aliado que as políticas públicas colocam em seu caminho. Com menor capacidade de pressão, mas presentes na cena política, também as lutas populares demandam determinados resultados à EP: a formação de trabalhadores capazes de reconhecer, analisar e atuar sobre as condições e as relações de trabalho em prol dos direitos de sua classe e de uma sociedade econômica e culturalmente justa, e ambientalmente sustentável. O professor tem que lidar, de um lado, com os constrangimentos do mercado e as demandas por saberes das diversas profissões, entre elas aquelas que têm sob sua responsabilidade vidas humanas, como na enfermagem, por exemplo; as que lidam com situações de risco, como a construção civil e a indústria química e alimentícia; de outro lado, ele deve considerar a condição social da maioria dos estudantes, em que se inclui sua precária formação no Ensino Fundamental. A tudo isso somam-se as reduzidas cargas horárias da Educação Profissional, pois o mercado tem pressa de elevar o nível competitivo das seleções de mão de obra, o país tem urgência de índices de qualificação com os menores investimentos possíveis e o aluno tem urgência de se apresentar em melhores condições no disputado mercado

• • • • • • • • • •

**O mercado tem  
pressa de elevar o  
nível competitivo das  
seleções de mão de  
obra**

• • • • • • • • • •

de trabalho. Assim, o professor da EP é instado, muito concreta e diretamente, a dialogar com o mundo do trabalho<sup>6</sup>, do qual lhe chegam, principalmente, as demandas empresariais, mas também, com dificuldades, as dos trabalhadores.

Algumas das formas de operar do mercado, em tempos de produção “flexível”, estão bem descritas por Kuenzer (2007), que demonstra como esse mercado, caracterizado por novas tecnologias de gestão e de produção, vem promovendo a polarização de competências – caracterizada pela existência de postos situados nos dois extremos da qualificação: inúmeros postos desqualificados e mal remunerados, ao lado de poucos postos muito qualificados e bem remunerados. Essa polarização é articulada pelos interesses do capital, que a autora denomina inclusão excludente e exclusão includente. Por esses processos, o mercado constitui, hierarquiza e se utiliza, na medida de suas necessidades, de milhões de trabalhadores, excluídos dos postos formais e regulamentados, que são reaproveitados em postos flexibilizados com extremas limitações de direitos. Por outro lado, utilizando-se do sistema educacional, o mercado inclui precariamente os trabalhadores em um sistema escolar que lhes assegura exatamente a exclusão, por estar destituído de toda qualidade formativa: é a inclusão excludente. Equação sem alternativa no interior da atual formação produtiva, cuja resolução é entregue nas mãos do trabalhador, responsabilizado individualmente por sua empregabilidade, em um país onde o salário mínimo vigente é menor que um terço do salário mínimo necessário<sup>7</sup>. A desigualdade social é tamanha (mesmo após o avanço dos índices sociais na última década) que, segundo a Pnad de 2011, uma família cuja renda familiar *per capita* era superior a R\$ 643,00 (cerca de ¼ do salário mínimo necessário) pertencia aos 10% mais ricos,

o que permite imaginar a situação dos 90% “menos ricos”, público da escola pública no país. É interessante também lembrar que o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), divulgado em julho/2010, mostra que o Brasil aparece entre os piores índices de desigualdade no mundo no Coeficiente de Gini<sup>8</sup> e que, em se tratando da diferença e distanciamento entre ricos e pobres, vem ficando atrás no *ranking* apenas de países muito menores e menos ricos, como Haiti, Madagascar, Camarões, Tailândia e África do Sul<sup>9</sup>.

Nesse contexto, os milhares de cursos curtos de Educação Profissional, vendidos aos interessados no mercado educacional brasileiro, beneficiam-se e alimentam o fenômeno do “cursilhismo”, o consumo formativo, segundo Bataller, Codina e Coll (1991). Esse é um fenômeno observado internacionalmente entre os jovens, em sua busca de certificação “diferenciadora”, com a qual se apresentem em melhores condições na disputa por um lugar no limitado mercado de trabalho, no qual são responsabilizados por sua empregabilidade. Esses cursos não têm qualquer regulamentação ou fiscalização, sendo, inclusive, considerados atividades comerciais, e não educacionais. Nesse âmbito, atuam milhares de educadores, formando trabalhadores, entregues aos interesses estritamente comerciais dos proprietários desses “negócios”.

Assim, ser professor da EP é trabalhar em diversos tipos de instituições e organizações<sup>10</sup>: universidades, institutos federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), escolas técnicas estaduais, municipais e privadas, instituições do chamado Sistema S, escolas comunitárias e na miríade de cursos curtos de qualificação para o trabalho. Cada uma dessas escolas de EP apresenta objetivos, processos de contratação, de desenvolvimento profissional e exigências particulares, bem como proporciona diferentes condições de trabalho e acesso a direitos, além de atender a diferentes tipos de público. Registre-se que o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que vigorou até 2004, quando foi revogado pelo Decreto nº 5.154, possibilitou a substituição do professor, na EP, pelas figuras do “instrutor” e do “monitor”, o que dispensa qualquer formação pedagógica e exclui esses educadores da categoria docente.

Apesar da revogação do Decreto nº 2.208/1997, a tradição de designar o professor da EP como instrutor permanece, e inúmeras escolas, incluindo todo o chamado Sistema S, mantêm essa prática, com todas as consequências que isso acarreta em termos da constituição das identidades docentes e dos direitos desses trabalhadores e, certamente, em termos de ganhos para os proprietários e gestores de tais organizações. Essa diversidade de condições tem importante impacto na constituição das identidades profissionais desse professor, inclusive demandando diferentes tipos de saberes para o exercício da profissão docente, tema que desenvolveremos mais adiante.

Ser professor da EP é também transitar entre duas diferentes profissões, articulando a formação e a prática em uma “área técnica”<sup>11</sup>, reconhecidamente constituída por saberes, com prática educativa, na maior parte das vezes, destituída de formação e que falta se estruturar ainda como profissão legalmente estabelecida ou mesmo socialmente conhecida ou reconhecida. Tendo sido, desde seus primórdios, exercida por profissionais das áreas técnicas a serem en-



sinadas, a docência na EP nunca foi constituída como profissão, permanecendo como atividade paralela de profissionais de outras áreas. A legislação brasileira veio reafirmando essa condição ao longo da história, e poucos foram os instrumentos legais que previram, sempre por tempo limitado e de forma emergencial, condições, tempos e espaços para a formação desse profissional. O professor do Ensino Técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona (MACHADO, 2008; GARIGLIO; BURNIER, 2012).

Há vários anos que a formação pedagógica desse professor, que nem é legalmente exigida, vem sendo discutida em diversos âmbitos: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), comissões e encontros diversos, além do próprio CNE, sem perspectiva imediata de definição. Essa formação vem, então, sendo, pouco e precariamente, feita a partir da Resolução nº 02/1997, editada com outro fim e aproveitada para esse caso. De acordo com essa resolução, é possível habilitar um portador de diploma de curso superior para o exercício da docência, oferecendo-lhe uma formação pedagógica de 540 horas, incluídas aí 300 horas de estágio supervisionado. Mais uma vez, uma regulamentação precária, ultrapassada, fragmentária, provisória.

Para se ter uma ideia dos passos mais recentes dessa difícil jornada em direção à regulamentação da docência na EP, já em 2006 foi realizado o debate Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica no Simpósio Educação Superior em Debate, promovido pelo Inep/MEC. No ano seguinte, o Grupo de Trabalho Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, constituído pela Setec, sistematizou suas discussões no documento Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional, cujas propostas foram amplamente debatidas na Rede Federal. A partir desses debates, desde 2008, está no CNE proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para as licenciaturas destinadas à formação de professores para atuar na Educação Profissional e Tecnológica. Em 2010, foi enviada à Setec/MEC uma proposta de parecer contendo cinco possibilidades de formação: curso de Licenciatura para graduados; curso de Licenciatura integrado com curso de Graduação em Tecnologia; curso de Licenciatura para técnicos de Nível Médio ou equivalente; curso de Licenciatura para concluintes do Ensino Médio; cursos de Especialização, Pós-graduação *lato sensu*, em programas especiais para profissionais já graduados em nível superior. O debate se seguiu, sem consenso, como é de se esperar em questão que envolve interesses diversos e contraditórios, mas o CNE, desde então, vem adiando constantemente a discussão da matéria, obrigando os que oferecem essa formação a permanecerem vinculados à Resolução nº 02/1997, que o próprio CNE se propôs a reavaliar após o prazo de cinco anos de sua vigência. Já se foram 15 anos desde 1997, e a formação de professores para a EP segue provisória, dando continuidade à sua história de uma “política de não formação” (OLIVEIRA, 2005).

Com seu marco regulatório precarizado, a formação de professores para EP vem sendo constantemente questionada, secundarizada e até mesmo desconsiderada nos planos de desenvolvimento institucional e, como vimos, nos processos seletivos para contratação de professores, o que, mais uma vez, impacta a construção de uma identidade docente por esses profissionais, além, obviamente, da qualidade da EP ofertada. Parece-nos que essa “política de não formação” não se mantém ao acaso, ao contrário, ela vem ao encontro dos interesses da grande maioria das escolas de EP, que, conforme demonstrei no início deste texto, pertencem ao segmento privado, e a maioria delas nem mesmo se configura como empresa educacional. Com seus trabalhadores desregulamentados, essas empresas definem quem serão seus formadores de maneira totalmente livre e nem sempre minimamente responsável, deixando de honrar os direitos conquistados pela categoria docente.

Alie-se, ainda, a essa argumentação a limitada atenção que vem sendo dada pelos estudos e pesquisas na área da Educação para a temática. Levantamento realizado no escopo do projeto “Os professores da educação profissional e tecnológica: seus saberes e práticas profissionais”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisas Formação de Professores da Educação Tecnológica (Forprofet) e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) entre 2009-2011, evidenciou a limitação de tais estudos, corroborando achados anteriores como os de André et al. (1999); André (2000); Brzezinski (2001); Ramalho et al. (2002); e Brzezinski e Garido (2007). Segundo Gariglio e Burnier (2012, p. 214):

Essa desatenção da produção intelectual para com o tema da formação de professores da EP vem contribuindo para reforçar a tese de que esses profissionais não pertencem à área da educação, e que a estes cabe, apenas, o domínio dos conhecimentos da(s) área(s) que pretendem ensinar e a experiência no chão de fábrica.

Entretanto, devemos registrar as contribuições, mesmo que indiretas, mas também algumas diretamente relacionadas à temática, muitas delas mencionadas neste texto, de estudos produzidos no âmbito dos Grupos de Trabalho (GTs) de Formação de Professores; Didática; Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; Trabalho e Educação; História da Educação da Anped e que vêm contribuindo para a compreensão do lugar e do papel da educação, do professor e da escola na sociedade brasileira e para análises mais aprofundadas acerca da EP. Mas é necessário reconhecer que, só muito recentemente, a temática da formação de professores para a EP entrou na pauta das pesquisas, e que ainda há muito o que avançar nessa questão, tanto no campo teórico quanto no das práticas e políticas educacionais.

Desprotegidos legalmente, precarizados como trabalhadores, estariam esses professores impossibilitados de constituir uma identidade profissional positiva, que carregue um projeto pessoal de carreira e compromisso com um projeto democrático de nação?

• • • • • • • • • •

**Mas é necessário reconhecer que, só muito recentemente, a temática da formação de professores para a EP entrou na pauta das pesquisas**

• • • • • • • • • •

## Condição docente e processos identitários<sup>12</sup> na EP

Compreendemos os processos de construção identitária dos docentes da EP – aliás, como de todos os sujeitos, na modernidade tardia – como processos sempre mutáveis, ainda que referenciados no substrato do campo de possibilidades posto em sua condição docente particular. Conforme Gatti e Barreto (2009), é necessário pensar a formação sempre em relação com suas condições profissionais e sua carreira, ou seja, a condição docente, múltipla e diversificada. Segundo Teixeira (2007), essa condição está fundada na relação com o aluno e cabe compreendê-la a partir dos contextos sócio-históricos que a circunscrevem, pois, a partir de seu campo de possibilidades concreto, o sujeito seleciona, ativamente, esquemas de ação dentre as várias alternativas que se lhe apresentam, sempre em uma perspectiva relacional, em que se manifesta uma tensão permanente entre identidades para si e para o outro, manifestadas em atos de pertença e atos de atribuição (AGIER, 2001). Assim, os professores da EP, se de um lado encontram-se abandonados pela legislação, pelos processos de formação e esquecidos pela produção científica, paradoxalmente, no seu cotidiano, eles parecem encontrar maior sentido e recompensas na profissão do que seus colegas de outros segmentos educacionais. Analisamos, a seguir, as implicações disso.

Diversas pesquisas (OLIVEIRA, 2008; BURNIER et al., 2007; GARIGLIO; BURNIER, 2012) dão conta de que os professores da EP encontram, em sala de aula, uma maioria de alunos de origem popular que buscam os cursos técnicos com a esperança de uma melhor colocação no mercado de trabalho. Isso faz com que os estudos e as atividades propostos tenham, de início, algum sentido para o aluno, pois esse diploma é encarado como mais do que um documento, um verdadeiro passaporte para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, os conteúdos trabalhados nos cursos, por seu caráter técnico, aplicado, também têm maior facilidade de se revestirem de significado. Some-se a isso a experiência de mercado desses professores, que trazem para a sala de aula inúmeras situações e exemplos práticos da vida cotidiana do mundo do trabalho. O resultado disso é que os alunos do Ensino Técnico, em geral, mostram-se mais interessados pelos estudos do que grande parte dos alunos da chamada “educação geral”, o que oferece, ao professor, maior prazer e realização profissional.

Além disso, o professor da EP tem, geralmente, uma trajetória de vida semelhante à de seus alunos: muitos foram também alunos de cursos Técnicos e progrediram para melhores postos no mercado de trabalho graças a tal qualificação. Identificando-se com os alunos, os professores os tratam quase que como seus “herdeiros” profissionais, propondo-se a transmitir orientações para seu progresso profissional.

Mas o professor da EP é também profissional de área técnica e carrega, em sua formação inicial como técnico (engenheiro, químico, contador, agrimensor, administrador e outras), uma tradição carregada de racionalidade técnica, pautada em raciocínios estritamente numéricos, focados em resultados de produção e

em padrões preestabelecidos. Nas escolas federais e nas demais, onde ainda se encontram os professores das chamadas disciplinas gerais ou propedêuticas (dos currículos dos ensinos Fundamental e Médio), observam-se tensões no cotidiano, advindas de diferentes estilos docentes e visões de mundo construídas em cada uma dessas “duas culturas”, para usar o conflito identificado em Cambridge, em 1959, por Snow (1993)<sup>13</sup>. Essa cisão reforça a parte da formação desse docente que foi feita no curso da área técnica e na sua experiência em empresas, quando existe, e ainda na pesquisa, e se opõe, muitas vezes, a um olhar mais pedagógico construído pelos professores das disciplinas propedêuticas.

Isso também ocorre porque o docente das chamadas disciplinas técnicas está muito mais sujeito às pressões que o mercado de trabalho exerce, demandando um dado perfil de profissional técnico, o que aumenta a percepção do valor dos saberes técnicos e científicos, configurando, muitas vezes, uma atitude rigorosa e exigente do professor no processo de ensino e aprendizagem. Esse tipo de atitude, entretanto, não favorece nem impede, a princípio, a aprendizagem: apenas lhe confere determinada pressão por resultados que precisa ser equacionada e que, diante da qual, a maioria desses docentes despossui o instrumental das ciências da educação que poderia ser-lhes de grande utilidade nesse momento e do qual eles absolutamente estão desprovidos. Algumas instituições vêm fazendo esforços no sentido de prover alguma formação continuada para seus docentes, mas isso ainda ocorre de forma assistemática e tímida.

Uma questão bastante específica dessa modalidade de ensino é a importância, aí, do domínio da prática, dos conteúdos procedimentais, do fazer. O vínculo com o mundo do trabalho faz com que os sujeitos envolvidos na EP valorizem as dimensões práticas da formação – os laboratórios, as oficinas, os projetos de estudos e de trabalho, as visitas técnicas, as feiras e exposições, bem como a capacidade de contextualização nas disciplinas teóricas. Isso coloca como critério importante para o exercício da docência na EP a experiência como profissional da área técnica no mercado de trabalho. Esse é um critério importante na contratação de professores/instrutores nas escolas privadas, mas que vem perdendo espaço nas instituições federais. Em seu atual processo de ampliação, essas instituições têm privilegiado, nos concursos para provimento de professores, sua formação acadêmica, o que favorece, obviamente, a experiência de pesquisa em detrimento da experiência no mercado. Além disso, os cargos são quase sempre referentes a regime de dedicação exclusiva ou de 40 horas, o que inviabiliza a permanência desses profissionais no mercado. Assim, a rede federal vem assistindo a uma mudança no perfil de seus professores, com a perda, em seu cotidiano, das experiências advindas do mercado de trabalho.

Na Alemanha, as Fachschüle possuem procedimentos, na carreira docente, que estimulam estágios docentes de seis meses nas empresas, a cada período de cinco anos. Os professores ali permanecem em horário integral, participando da produção e se atualizando nesses aspectos. É uma experiência, pode ser aproveitada, adaptada, remodelada, mas é preciso pensar em alternativas que possibilitem o contato do professor da EP com o mercado de trabalho.

Mas é importante lembrar que, se as experiências no mercado de trabalho concretizam, contextualizam e conferem significado aos conteúdos e atividades, elas também trazem o risco de induzir a uma formação estritamente operacio-

nal, focada em desempenho e distanciada dos fundamentos científicos e sócio-históricos do desenvolvimento científico, tecnológico e dos direitos dos trabalhadores. Essa contraposição entre uma formação estritamente técnica e uma formação ampla está sistematizada, nos debates da área de Trabalho e Educação, pelo conceito de educação tecnológica ou politécnica. A educação tecnológica abrangeria:

[...] uma qualificação ou formação técnico-profissional que supere a tradição do adestramento e articule conhecimento científico e filosófico e trabalho, cultura e vida [...] cujos eixos centrais são o não dualismo e a fragmentação e a união entre formação intelectual e produção material, articulando teoria e prática no desenvolvimento dos fundamentos ou bases científicas gerais de todos os processos de produção (FRIGOTTO, 2006, p. 268).

Entretanto, há que se equacionar modelos diferenciados de formação que atendam aos múltiplos contextos e aos diversos perfis de alunos e que tenham como referência uma formação ampla do trabalhador. Países como a Espanha e a Alemanha incluem, em todos os seus currículos de EP, disciplinas voltadas para isso, seguindo uma tradição de organização dos trabalhadores; além disso, há atividades, também obrigatórias, voltadas para a construção de projetos de carreira, ao longo de todo o curso.

Outro aspecto importante a destacar na constituição das identidades do professor é que também os docentes das chamadas disciplinas propedêuticas, em atuação em cursos profissionalizantes, são professores da EP. Nas licenciaturas, há pouca ou nenhuma referência a tal modalidade e ainda ao mundo do trabalho e seus desafios. Assim, muitas vezes, esses docentes deixam de se sentir professores da EP, mas sim professores de português, matemática, etc., atuando em um dado curso de EP.

O tipo de instituição em que o professor da EP trabalha também é componente importante na construção de sua identidade profissional. Como vimos, as realidades são díspares: desde aquelas escolas em que ele nem mesmo é considerado professor<sup>14</sup> e que atendem também a um público pagante, passando pelas escolas municipais e estaduais, caracterizadas em grande parte pela precariedade dos salários e ausência de carreira e alunos das camadas populares, até as instituições federais nas quais docentes chegam a exercer sua direção, por processo de eleição direta, possuem plano de carreira (ainda que com problemas, como demonstrado na recente greve das instituições federais), têm direito a afastamento remunerado para qualificação e possuem, em sua maioria, Pós-graduação *stricto sensu*. Nessas, o público era, tradicionalmente, selecionado em processos muito concorridos, e, mais recentemente, começa a ser composto por outro perfil de alunos, via programas de inclusão social. Nossos estudos indicam que variações nas atitudes e crenças dos docentes da EP podem ser compreendidas à luz do tipo de instituição em que atuam: sensibilidade para as questões sociais, peso conferido ao domínio estrito dos conteúdos, capacidade de articular atividades de pesquisa e trabalhos interdisciplinares, concepção de avaliação são alguns dos aspectos afetados por tal inserção.

A carreira do docente da EP também está construída de forma muito diversificada. Nas instituições federais, ela está calcada na titulação, mas esta é conferida exclusivamente por meio de itinerários vinculados à pesquisa, e não ao ensino, o que abre oportunidades, mas acarreta diversos problemas, já mencionados. Nas escolas estaduais, municipais e privadas, ela praticamente inexistente, ou vincula-se quase que exclusivamente ao tempo de docência. Na maioria das instituições, conforme apurado por Oliveira (2008) e mencionado anteriormente, a formação continuada inexistente, ou se limita a encontros dispersos e ocasionais. Onde existe, é fortemente valorizada pelos docentes.

Nesse emaranhado de situações tão diversas, o professor da EP constrói processos identitários, tendo, como se viu, a área técnica como a mais reconhecida, constituindo-se, portanto, como referência mais decisiva que a docência para sua identidade, ainda que a relação com o aluno também seja definidora de sua condição docente (TEIXEIRA, 2007), conforme atestam os depoimentos trazidos pelas pesquisas sobre o tema. Assim, vimos anteriormente como o professor da EP tende a estabelecer relações positivas com o aluno, devido tanto à sua identificação pessoal com a trajetória do estudante quanto também ao caráter dos currículos da EP, de cunho mais concreto e aplicado, o que favorece a construção de sentido pelo aluno.

Mas a identidade docente do professor das áreas técnicas tem também como contraponto suas experiências no mundo do trabalho. Conforme já descrito por Burnier et al. (2007), marcado, no mundo do trabalho, por relações autoritárias, por tempos e espaços sobre os quais não tinha nenhum controle como trabalhador, por metas estritas e ameaça constante de demissão, o trabalhador da área técnica encontra na docência um espaço de realização pessoal antes impensável. É uma nova profissão, marcada por relações humanas que desafiam e enriquecem. Segundo o relato de um entrevistado nessa investigação:

Se você trabalha na indústria, é pressão, é muita coisa, que você sai depois de nove horas e você sai cansadíssimo. Uma pressão que não acaba mais. Eles te dão um projeto pra fazer com o prazo de um mês pra terminar, chegaram 15 dias e eles já te deixam louco: “Como é que é? O projeto não tá pronto?” É correria, mas correria mesmo, e o cara fica quase que nem um feitor, quase dando chicotada no pessoal pra poder fazer o projeto, a máquina, a tempo. [...] Você sai de lá mais velho, até! Quando eu saí de lá parece que eu estava saindo de uma prisão! – Professor de EP entrevistado (BURNIER et al., 2007, p. 351).

Mas se são, de um lado, marcados pela racionalidade técnica, de outro, também são por ela desafiados a buscar mais, como seres humanos, pois se mostram insatisfeitos com o cotidiano pautado por relações com máquinas. Segundo um professor que abandonou recentemente a vida de programador pela docência: “cansei de bits, agora quero gente”. O trabalho educa, mesmo quando avilta, porque desvela. Esses docentes dividem-se, assim, contraditoriamente, entre as demandas do mercado, reforçadas pela formação marcada pela racionalidade instrumental e o anseio por uma rea-



• • • • • • • • • •

**O trabalho educa,  
mesmo quando  
avilta, porque  
desvela**

• • • • • • • • • •

lização profissional mais humanizada e humanizadora, a partir das relações sociais na escola. Marcados por contextos institucionais muito concretos e específicos, vimos, até aqui, como todas essas circunstâncias marcam a formação docente, constituindo-se naquilo que Tardiff denomina “epistemologia da prática” e opera como um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho. Os saberes dos professores seriam, portanto, situados, porque construídos nas situações particulares e concretas de trabalho.

Voltamos ao ponto central de nossa reflexão: a formação sistemática ou formal de professores para a EP, inicial ou continuada, considerando os contextos em que atuam, as suas condições de trabalho, os desafios da EP no momento atual e referenciadas nos saberes e nas demandas dos docentes em exercício. A partir das pesquisas de que vimos participando sobre a temática e ainda dos conhecimentos construídos em encontros com professores da EP, quer sejam eventos como seminários e congressos, quer em formações contínuas que temos tido a oportunidade de ministrar, alguma coisa já pode ser dita acerca de uma política de formação que venha ao encontro de seus interesses e necessidades.

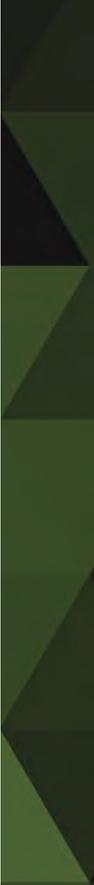
Com relação à formação inicial, em primeiro lugar, há que se respeitar as especificidades e a diversidade de áreas e níveis em que a EP se realiza, resistindo a uma artificial homogeneização da formação de professores para tal modalidade. Além disso, o mercado de trabalho para tal segmento é extremamente variável, porque vinculado às flutuações do mercado de trabalho como um todo. Também é muito regionalizado e engloba áreas tecnológicas tanto com alto número de contratação quanto aquelas que têm suas demandas por mão de obra qualificada satisfeitas por um número restrito de técnicos. Isso dificulta muito a possibilidade de inserção no mercado de todos os egressos de licenciaturas regulares, inviabilizando a implantação desse modelo de formação inicial em inúmeras áreas tecnológicas e regiões do país. A diversidade é realidade a ser considerada, sem ser um empecilho, como também não o é para os professores da Educação Básica ou do Ensino Superior, que também são originários de diversas formações e atuam em diferentes tipos de instituições. Pensar em alternativas diversas de estruturação de cursos de formação de professores para a EP seria mais eficaz, assegurando-se princípios básicos norteadores dessas ações.

As experiências docentes na EP apontam que são imprescindíveis ao exercício da profissão tanto os conhecimentos das áreas técnicas quanto os das áreas pedagógicas. Ainda que seja bastante veiculado o discurso de que bastam os saberes técnicos e a experiência profissional para se ensinar uma profissão, os professores em serviço queixam-se da ausência dos saberes da ciência pedagógica. Esses professores sentem-se desprovidos de instrumentos para orientá-los na transposição didática

de seus conteúdos e experiências para os diferentes perfis de alunos da EP. Também se ressentem da ausência de um instrumental conceitual que os oriente na relação com os alunos, jovens ou adultos, em toda a sua diversidade e complexidade de demandas e expectativas. Isso vem se sobressaindo bastante a partir da democratização do acesso à EP pública, por meio dos programas em desenvolvimento no país, como Pronatec, Brasil Profissionalizado, Proeja, Projovem, dentre outros, tanto no caso das instituições da rede federal quanto no do chamado Sistema S, ambos desafiados a lidar com um novo perfil de alunos. Registrem-se diversas iniciativas de formação continuada de professores para atuarem nesses programas, inclusive com dotação de recursos para tal, entretanto, geralmente reduzidas, além das contratações temporárias, que fazem com que a maior parte dos recursos aí investidos se perca. Algumas delas começam a ser investigadas.

Encontramos, entre as representações dos professores da EP<sup>15</sup>, crenças de que para um trabalho educativo eficaz e coerente é importante: conhecer e operar diagnósticos socioculturais e cognitivos dos alunos, da escola e de seu entorno; conhecer de maneira sistemática os dilemas da profissão a ser ensinada, em seu cotidiano no mundo do trabalho; estabelecer interlocução com outras áreas do conhecimento, tanto as técnicas quanto as básicas; liderar as relações sociais, na sala de aula e na escola como um todo, favorecendo interações produtivas e mutuamente enriquecedoras entre os diferentes; tomar decisões cotidianas, relativas ao funcionamento escolar e ao currículo, capazes de viabilizar o projeto pedagógico da escola; desenvolver as capacidades vinculadas ao aprendizado autônomo e à pesquisa; planejar e realizar atividades de avaliação coerentes com os perfis do aluno, do conhecimento e de homem que se quer formar; propor atividades para a sala de aula, para laboratórios, oficinas e visitas técnicas, que sejam capazes de desafiar os alunos, conferindo significado aos conteúdos e desenvolvendo capacidades diversificadas de todos os envolvidos, dentre outras. Certamente, nem todos os professores entrevistados nas pesquisas verbalizam todas essas preocupações, mas elas estão presentes nos discursos que circulam na EP e são confirmadas pelos estudos das áreas correlatas (Didática, Formação de Professores, Educação e Trabalho).

As demandas citadas, oriundas da prática docente na EP, mostram que esses professores se ressentem, sim, de uma formação pedagógica sólida. Intuem a necessidade de implementar esse tipo de práticas, mas se sentem despreparados para tal. Entretanto, quando perguntados, em situação de entrevista, sobre o tipo de formação que consideram necessária, a tendência de muitos é se restringir aos aspectos técnicos, tanto da área tecnológica (as quais tendem a enfatizar) quanto da área pedagógica (técnicas de ensino e de avaliação). Já nas situações de reflexão acerca das dificuldades enfrentadas em sala de aula e se orientados por pontuações fundadas na teoria pedagógica, emergem de seu discurso todos os pontos arrolados, evidenciando a relevância dos saberes pedagógicos mais amplos para o magistério na EP.



Existem, entretanto, questões apontadas pelas pesquisas como imprescindíveis para uma EP de qualidade social e de caráter emancipador que estão fora dos discursos docentes. Os estudos da área apontam para a importância de se compreenderem os dilemas da sociedade moderna e planejar atividades educativas que ajudem os alunos a equacioná-los e vislumbrar alternativas de intervenção na sociedade na direção de seus interesses coletivos, ou seja, de um projeto emancipador, e ainda de propor experiências de desenvolvimento que favoreçam a construção de identidades emancipadas por todos os envolvidos no processo educativo. Também está bastante demonstrada pelas pesquisas a importância de, ao se problematizar o exercício profissional em qualquer área, incluir as reivindicações e lutas gerais dos trabalhadores e aquelas específicas das categorias profissionais em formação; colocar, lado a lado dos conhecimentos teóricos e técnicos, aqueles advindos da experiência pessoal do aluno, da vida comunitária e dos movimentos sociais; problematizar todas as decisões curriculares e as relativas à organização escolar a partir do projeto de homem e de sociedade que se deseja reforçar; propor atividades que permitam a construção de conhecimentos que, além de utilizar tecnologia ou preparar para seu uso, discuta a tecnologia, situando-a historicamente. Entretanto, a grande maioria dos professores da EP sequer percebe tais questões, o que comprova o quanto os conhecimentos advindos da produção científica são imprescindíveis, tanto na problematização do contexto educativo e dos currículos quanto na orientação das práticas educativas cotidianas.



Todos esses dados e reflexões corroboram a importância da Formação Inicial e Continuada, referendada, como pudemos demonstrar, nas demandas concretas dos docentes em exercício, de seus alunos, do mercado de trabalho e dos movimentos sociais.

Em relação à formação continuada, permanecem válidos os pressupostos já amplamente aceitos para essa formação na Educação Básica: a formação continuada fundada nos dilemas e nos avanços da prática, na troca de experiências entre docentes, escolas e redes de ensino, na teoria pedagógica e na articulação com os movimentos sociais. A formação continuada tem se mostrado, na EP, quando calcada em tais bases, capaz de desafiar as identidades e as práticas docentes, a partir de seus próprios impasses, e apontar novas possibilidades de práticas e de concepções pedagógicas. Mas isso apenas ocorre quando há uma interlocução com a teoria, com a produção advinda da pesquisa, que amplia o escopo das problematizações e fornece subsídios analíticos para as novas proposições.



Superior (Andes) e da Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação (Anfope), o Grupo de Pesquisas sobre Formação de Professores da Educação Profissional do Cefet de Minas Gerais vem assumindo, como condições básicas para oferta de cursos de formação de professores para a EP, as seguintes:

1. estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão, estando ou não a pesquisa articulada a um programa na mesma instituição de Pós-graduação;
2. competência reconhecida na área dos cursos profissionalizantes para os quais se ofertaria a Formação de Professores;
3. existência de um grupo de docentes qualificados para o exercício da Formação de Professores na área;
4. existência de uma instância institucional que trate particularmente da construção e reconstrução do conhecimento na área da Educação e que congregue sujeitos que têm essa área como objeto de trabalho, envolvendo o ensino e a pesquisa;
5. comprometimento institucional com a formação continuada de seus professores do Ensino Técnico, materializado em ações efetivas ligadas a essa formação (OLIVEIRA, 2008, p. 16).

Quanto ao modelo da formação, ele está, como afirmamos anteriormente, aguardando posição do CNE, que debate as cinco propostas mencionadas: 1. curso de Licenciatura para graduados; 2. curso de Licenciatura integrado com curso de Graduação em Tecnologia; 3. curso de Licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente; 4. curso de Licenciatura para concluintes do Ensino Médio; 5. cursos de Especialização, Pós-graduação *lato sensu*, em programas especiais para profissionais já graduados em nível superior. Uma solução única é de difícil implementação, pois a EP guarda algumas peculiaridades que precisam ser levadas em conta: de um lado, o grande número de áreas de formação (os Eixos Tecnológicos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos); de outro, o reduzido mercado de trabalho para esses futuros licenciados. Em poucos anos de funcionamento, uma Licenciatura, na maioria das áreas, esgotaria a capacidade de absorção do mercado. Outras questões são equacionadas por uma ou outra das propostas, por exemplo, a incoerência de se conferir título de licenciado a uma pessoa oriunda do Ensino Médio, habilitando-a a ensinar uma profissão que ela nunca exerceu. Isso fica solucionado pela proposta de oferta de Licenciatura para técnicos de nível médio, mas inviabiliza ou dificulta bastante outros modelos de Licenciatura. Já a proposta de curso de Licenciatura para graduados encontra dificuldade de atrair interessados, uma vez que confere título de mesmo nível a quem já possui diploma de Ensino Superior, o que parece ser solucionado pela proposta de curso de Especialização, ressaltando-se que a carga horária teria que ser significativamente ampliada para além do mínimo de 360 horas exigido para esse tipo de curso.

Um desafio para qualquer desses modelos, bem como para as propostas de formação continuada, é assegurar tanto experiências dos professores no mercado de trabalho (empresas e instituições sociais da área de conhecimento, projetos, espaços de gestão pública, etc.) quanto a construção de uma sólida formação pedagógica, ambas articuladas com o *corpus* científico e técnico da área tecnológica em questão. Talvez seja o momento de pensarmos modelos de formação diferenciados e inovadores, que congreguem diferentes espaços formativos sob o olhar da docência, atuando como articulador e propositor de práticas e reflexões. Esse processo teria, então, se partirmos das demandas expressas pelos docentes em ação na EP, que articular:

Quatro tipos de fontes de saberes/experiências que constituem o que denominamos de amálgama de saberes que constituem a sua cultura docente em ação: os saberes laborais edificados na experiência do chão de fábrica (consciência ardilosa); os conhecimentos dos conteúdos da disciplina (a sua formação acadêmica inicial e continuada na área tecnológica); os conhecimentos da história de vida (vínculo com a cultura operária, a experiência no chão de fábrica e no mundo do trabalho em geral e nos movimentos sociais) e os conhecimentos pedagógicos incorporados em cursos de licenciatura e de formação pedagógica, na experiência profissional na escola, com o ensino na sala de aula e em espaços de formação em serviço (palestras e reuniões pedagógicas no interior da escola) (GARIGLIO et al., 2012, p. 5).

Um modelo de formação, inicial e continuada, que se fundasse nesses saberes, identificados pela pesquisa e edificados no exercício da docência na EP, teria então, necessariamente, que construir um espaço-tempo que incorporasse todos esses saberes, considerando de maneira muito especial e inovadora, em relação às demais licenciaturas, os saberes da prática profissional na área técnica, considerado o mais relevante para a formação do aluno por todos os docentes até então entrevistados, inclusive, como vimos, pelos professores pesquisadores, doutores em exercício nos colégios técnicos das universidades e nas demais instituições da rede federal. Tal proposta equacionária, no âmbito da formação, um eixo definidor – o trabalho, que “localiza o trabalhador na humanidade a partir da consciência de sua realização na/para a construção histórica e social de si e do outro” (ARAÚJO, 2008, p. 55).

Essa estruturação da formação de professores para a EP, assumindo os saberes das práticas sociotécnicas no mundo do trabalho, estaria de acordo com o que Dejours denomina “inteligência ardilosa”, que traria para o contexto da sala de aula primeiro vida, por meio de exemplos concretos relacionados aos conteúdos teóricos, e, além disso, atualização tecnológica, e ainda o debate acerca das questões relativas às relações cotidianas de/no trabalho, incluindo-se aí os conflitos no mercado de trabalho, as lutas dos trabalhadores, as questões étnicas, de gênero, etárias, além do conjunto de alternativas de inserção produtiva, como a economia solidária ou “tecnologia social” (DAGNINO, 2011). O conceito de práxis seria a referência para essa proposta, conforme amplamente discutido por Kuenzer, ao analisar as atuais demandas da produção flexível para a formação

de trabalhadores, à luz dos interesses destes. Essa práxis articulária, no polo da prática, tanto as práticas educativas quanto as tecnológicas e, no polo teórico, tanto a teoria pedagógica quanto os saberes científicos do campo tecnológico em questão.

Assim, ressalte-se que, longe de idealizar os saberes da prática como suficientes por si mesmos, os professores da EP também consideram imprescindível uma formação na área técnica de nível superior, único nível educacional capaz de prover os fundamentos científicos para o exercício da docência, o que corrobora, a partir do olhar dos “práticos”, o que vem sendo amplamente aceito nos debates da área de formação de professores.

Para encerrar, retomamos aqui uma reflexão bastante sedimentada no campo da educação e desenvolvida por mim em outro texto (BURNIER, 2001), no qual se reafirmava o caráter indispensável do trabalho coletivo para o desenvolvimento das identidades docentes e também de um currículo inovador e emancipador na EP. É só no âmbito das interações, do trabalho coletivo e colaborativo, do debate e do estudo para a construção de linhas comuns de trabalho educacional que se constrói o educador. Mas a existência de um trabalho coletivo produtivo depende de uma proposição institucional.

Mas o trabalho coletivo não deve ser deixado ao sabor da iniciativa de cada professor nem deve ser simplesmente proposto aos alunos. Trabalhar coletivamente ainda é um desafio para a maioria de nós, que fomos formados em uma sociedade individualista. Por isso, o trabalho coletivo deve ser um objetivo institucional, com tempos e espaços previstos para que ele aconteça. Os professores precisam ter tempo remunerado para elaborar planejamentos coletivos, compartilhar suas aulas com os colegas e analisá-las conjuntamente, realizar avaliações coletivas periódicas do desenvolvimento dos alunos, propor atividades conjuntas extraclasse. Além disso, as escolas precisam ainda ajudar os professores a construir essas práticas coletivas: orientando reuniões de trabalho para que sejam produtivas e não se percam em comentários isolados, dando visibilidade às metas definidas e assegurando oportunidades periódicas de avaliação do alcance de tais metas, dos entraves encontrados e dos meios de sua superação (BURNIER, 2001, p. 71).

Retomamos, aqui, a ideia de formação continuada permanente, não como cursos de atualização, mas como diálogos entre pares, planejamento e avaliação coletiva e permanente, construindo propostas pedagógicas adequadas a cada grupo de alunos e de professores concretos que se encontram em cada escola, com suas potencialidades, sonhos e incompletudes. ■



## Notas

<sup>1</sup> Merecem registro iniciativas implementadas a partir da segunda metade do último Governo Lula, tanto na direção do Ensino Médio Integrado como na expansão da rede federal de educação tecnológica. Segundo Ramos (2011), essas políticas implicam as redes estaduais e a federal, apresentam metas físicas e financeiras claras e vêm acompanhadas de diretrizes fundamentais para as ações a serem realizadas sob sua égide. Entretanto, os debates acerca de tais políticas vêm apontando seus limites, como, por exemplo, ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei nº 12.513/2011 e que, segundo Lima (2012), completa o ciclo da privatização e aligeiramento da formação Técnica de Nível Médio, instituindo a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, na tentativa de contenção da crise estrutural do capital. Também têm sido alvos de críticas o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), no qual são apontados “desafios políticos, epistemológicos e infra-estruturais que acompanham os aspectos inovadores da integração da educação profissional à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos” (LIMA FILHO, 2010), e o programa Brasil Profissionalizado, pela limitação de seu alcance (ANTONIAZZI; LEAL NETO, 2010).

<sup>2</sup> A Educação Profissional no Brasil é estruturada pela Lei nº 9.394/1997 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – em três níveis: Básico (sem exigência de escolarização), Técnico (Médio) e Tecnológico (Superior).

<sup>3</sup> O Proeja, criado pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, inicialmente se referia exclusivamente ao Ensino Técnico de Nível Médio e foi posteriormente substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que amplia a abrangência do programa com a inclusão da oferta de cursos Proeja para o público do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

<sup>4</sup> Fonte: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/ensino-tecnico/como-ingressar/pronatec>>. Acesso em: 11 out. 2012.

<sup>5</sup> Segundo Teixeira (2007, p. 431-432), a condição docente está marcada pelo fato de se estabelecer em uma relação humana, marcada pelo político, que articula diferentes temporalidades e é mediada pelo conhecimento. Este, por sua vez, é compreendido como muito mais que os conteúdos escolares, mas como “saberes conhecimentos vindos das escolhas e contingências em que foram sendo criados, mediante os quais o mundo foi sendo reinventado em pensamentos, ideias e palavras, foi sendo simbolizado e sistematizado, foi sendo grafado, nos tempos e espaços da vida cotidiana, tanto quanto nos largos e longos espaços e temporalidades das durações históricas”.

<sup>6</sup> Adoto aqui a concepção de mundo do trabalho referindo-me à “visão ampliada que lhe dá Hobsbawm (1987), isto é, não a atividade laboral no sentido estrito, mas também as condições de vida do trabalhador, com os seus vínculos políticos e culturais” (CIAVATTA, 2005).

<sup>7</sup> Salário mínimo necessário: de acordo com o preceito constitucional, “salário mínimo fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender às suas necessidades vitais básicas e às de sua família, como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, reajustado periodicamente, de modo a preservar o poder aquisitivo, vedada sua vinculação para qualquer fim” (BRASIL, 1988, cap. 2, art. 7º, inciso 4). Ponderando-se o gasto familiar, chegamos ao salário mínimo necessário (DIEESE, 2014). Em julho de 2014, esse valor estava estimado em R\$ 2.915,07.

<sup>8</sup> O Coeficiente de Gini é uma medida de desigualdade desenvolvida pelo estatístico italiano Corrado Gini. É comumente utilizada para calcular a desigualdade de distribuição de renda, mas pode ser usada para qualquer distribuição. Ele consiste em um número entre 0 e 1, em que 0 corresponde à completa igualdade de renda (em que todos têm a mesma renda) e 1 corresponde à completa desigualdade (em que pessoa tem toda a renda, e as demais nada têm).

<sup>9</sup> Fonte: <<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=361>>. Acesso em: 11 out. 2012.

<sup>10</sup> Referimo-nos aqui aos conceitos de instituição e de organização tais como utilizados por Chauí, para quem “Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso é, para a organização, um dado de fato” (CHAUÍ, 2003, p. 6).

<sup>11</sup> Denominamos aqui áreas “técnicas” aquelas atividades socialmente reconhecidas como detentoras de um conjunto de saberes práticos, aplicáveis às diversas atividades da vida social, com vistas a uma funcionalidade específica.

<sup>12</sup> Usamos propositalmente o termo processos identitários, em vez de identidade, por concordar com as análises, como a de Agier (2001), segundo as quais as identidades, na modernidade tardia, são, e não podem ser, substantivadas. Estão em permanente construção, são fragmentadas e contraditórias, o que, entretanto, ainda nos possibilita apreender as forças e os discursos que as constituem e desafiam em cada momento da trajetória de um sujeito, coletivo ou individual.

<sup>13</sup> “Num polo os literatos; no outro os cientistas e, como mais representativos, os físicos. Entre os dois, um abismo de incompreensão mútua – algumas vezes (particularmente entre os jovens) hostilidade e versão... Cada um tem uma imagem curiosamente distorcida do outro. [...] Os não cientistas tendem a achar que os cientistas são impetuosos e orgulhosos. [...] [e] têm a impressão arraigada de que superficialmente os cientistas são otimistas, inconscientes da condição humana. Por outro lado, os cientistas acreditam que os literatos são totalmente desprovidos de previsão, [...], num sentido profundo anti-intelectuais...” (SNOW, 1993, p. 9-11).

<sup>14</sup> Conforme mencionado anteriormente, o chamado Sistema S pratica largamente a contratação desses educadores a título de “instrutores”. Em outros casos, eles são proibidos de serem chamados de professor, como no caso das escolas profissionalizantes de nível básico, financiadas com recursos oriundos da área da Assistência Social e que são regulamentadas pelas Leis Orgânicas de Assistência Social (Loas), que têm exigências muito detalhadas para o controle do repasse de recursos, como o impedimento de financiamento para instituições educacionais. A esse respeito, ver Martins e Burnier (2012).

<sup>15</sup> Dados trazidos de diversas pesquisas com esse tipo de profissional que vim mencionando ao longo deste texto, como Machado (2011); Burnier et al. (2007); Gariglio e Burnier (2012); Oliveira (2005, 2008); Martins e Burnier (2012), entre outras.

## Referências

ALMEIDA, Maria Isabel. Apontamentos acerca da formação de professores. In: BARBOSA, Raquel L. L. **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2006. p. 177-195.

AGIER, Michel. Distúrbios identitários em tempos de globalização. **Mana**, v. 7, n. 2, p. 7-33, 2001.

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil, 1990-1998. In: CANDAU, V. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-100.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 2299-2309, 1999.

ANTONIAZZI, M. R. F.; LEAL NETO, A. A. V. **Educação profissional integrada ao ensino médio: concepção e políticas públicas no governo Lula**. Marília: Unesp, 2010. Trabalho apresentado no 7º Seminário de Estudos do Trabalho.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 54-63, maio/ago. 2008

ARROYO, Miguel. O trabalho ou a resistência ao trabalho? **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 1, p. 3-44, 1990.

BATALLER, J. C; CODINA, J. M. M; COLL, J. P. La inserción social de los jóvenes. **Revista de Educación**, Barcelona, n. 293, p. 109-122, 1990.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRZEZINSKI, Iria. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 82-100, 2001.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elza. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação & Linguagem**, v. 1, p. 60-81, 2007.

BURNIER, Suzana. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <[www.senac.br/BTS/273/boltec273e.htm](http://www.senac.br/BTS/273/boltec273e.htm)>. Acesso em: 2 set. 2014.

BURNIER, Suzana et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, ago. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 out. 2012.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, ano 3, n. 3, 2005.

DAGNINO, Renato. Tecnologia social: base conceitual. **Ciência & Tecnologia Social**, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/EPSJV, 2006.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 211-236, mar. 2012.

GARIGLIO, José Angelo et al. **Os professores da educação profissional e tecnológica**: sua formação, seus saberes e suas práticas profissionais. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2011. Relatório de Pesquisa: CNPq.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira Sá (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

KUENZER, Acácia Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007.

LIMA, Marcos Ricardo de. **PRONATEC**: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: uma crítica na perspectiva marxista. Marília: Unesp, 2012. Trabalho apresentado no 8º Seminário do Trabalho: Trabalho e Políticas Sociais no Século XXI.

LIMA FILHO, Domingos Leite. O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 109-127, 2010. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v35n01/v35n01a08.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2012.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: Inep, 2008. p. 67-82.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000300005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 out. 2012.

MARTINS, Arlana Campos Faria; BURNIER, Suzana. **Cultura escolar na educação profissional**: elementos constitutivos de uma educação emancipadora. São Paulo: Uninove, 2012. Trabalho apresentado no 8º Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares. Disponível em: <<http://www.uni>

nove.br/marketing/viii\_coloquio/pdfs/completos/Arlana\_MARTINS.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A formação de professores para o ensino técnico**: relatório técnico. Belo Horizonte, 2008. Apoio a Projetos de Pesquisa/Edital CNPq 19/2004 – Universal.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: ARANHA, Antônia V. S.; CUNHA, Daisy M.; LAUDARES, João Bosco. (Org.). **Diálogos sobre o trabalho**: perspectivas multidisciplinares. Campinas: Papirus, 2005.

RAMALHO, Betania Leite et al. **A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação**: o caso do ano 2000. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED: Educação: manifestos, lutas e utopias, 2002, Caxambu.

RAMOS, Marise N. **Políticas e diretrizes para a educação profissional no Brasil**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

SNOW, Charles Percy. **As duas culturas e um segundo olhar**. São Paulo: Ed. USP, 1993.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, Aug. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 set. 2012.



# FATORES QUE INFLUENCIAM A MELHORIA DO DESEMPENHO NO SARESP: UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS<sup>1</sup>

Ana Lúcia Manrique\*  
Monica Cristina Chiste\*\*

## Resumo

Este trabalho apresenta aspectos e ações desenvolvidos em duas escolas que obtiveram avaliações positivas no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) em 2007. São analisadas entrevistas com diretores e coordenadores das duas escolas que obtiveram melhores pontuações em Matemática de uma diretoria de ensino do sistema público do estado de São Paulo. Foi apontado pelos gestores que o resultado positivo deve-se, entre outros fatores, ao corpo docente ser estável e entrosado; aos espaços escolares estarem conservados, utilizados e aproveitados; e à equipe gestora, por exercer sua função com aceitação e colaboração dos professores, auxiliares, alunos e familiares.

**Palavras-chave:** Saresp. Avaliação do ensino. Ensino de Matemática.

## Abstract

This paper presents aspects and actions developed in two schools that received positive ratings in the School Performance Evaluation System of the State of São Paulo (Saresp) in 2007. The interviews with directors and coordinators of two schools that achieved the best scores in Mathematics in a teaching direction of the public system in the State of São Paulo were analyzed. It was pointed out by the school directors that the positive result was due, among other factors, to the stable and well-connected faculty; to the school spaces that are conserved, used and beneficial; and to the managing team, by exercising its function with the acceptance and collaboration of teachers, helpers, students and families.

**Keywords:** Saresp. Learning evaluation. Mathematics teaching.

\* Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).  
E-mail: manrique@pucsp.br

\*\* Mestra em Ensino da Matemática. Professora da Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP).  
E-mail: profmonicachiste@terra.com.br

*Recebido para publicação em:*  
23.07.2014  
*Aprovado em:* 31.08.2014

## Resumen

Este trabajo presenta aspectos y acciones desarrolladas en dos escuelas que obtuvieron evaluaciones positivas en el Sistema de Evaluación del Rendimiento Escolar del Estado de São Paulo (Saresp) en 2007. Se analizaron las entrevistas con directores y coordinadores de las dos escuelas que lograron las mejores calificaciones en Matemática de una dirección de enseñanza del sistema público del estado de São Paulo. Fue indicado por los gestores que el resultado positivo se debe, entre otros factores, al cuerpo docente ser estable y comprometido; a los espacios escolares que están conservados, utilizados y aprovechados; y al equipo gestor, por ejercer su función con la aceptación y colaboración de los profesores, auxiliares, estudiantes y familiares.

**Palabras clave:** Saresp. Evaluación de la enseñanza. Enseñanza de Matemática.

## Introdução

O oferecimento de um ensino eficiente, que propicie aprendizagens adequadas aos indivíduos e aos contextos sociais, é uma das metas almejadas pelos sistemas de ensino. Em um país com as proporções do Brasil, o sistema público de ensino demanda investimentos significativos em Educação. Para fazer frente a esses dispêndios monetários expressivos, o Brasil recorreu à captação de recursos externos, junto a organismos internacionais que fomentam a cultura e a educação.

Os investidores externos, em contrapartida, exigiram a garantia de que tais aportes financeiros fossem adequadamente utilizados na melhoria da qualidade do ensino. Assim, foram estabelecidas diversas metas e algumas medidas foram tomadas, influenciando os rumos das políticas governamentais voltadas para a Educação.

Segundo parecer do Banco Mundial (1992, p. 2), a educação de um país provoca efeitos em diversos setores, como o econômico, o social e da saúde.

A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas, e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição [...] o ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação (BANCO MUNDIAL p. 1119, p. 2).

Embora a visibilidade do Banco Mundial no setor educativo seja recente, conforme Torres (1998), o Banco vem trabalhando de forma direta nesse setor há mais de 30 anos. Ampliou cada vez mais seu raio de influência e ação, abrangendo as atividades de pesquisa e assistência técnica, assessoria

aos governos em matéria de políticas educativas e prestando ajuda para mobilização e coordenação de recursos externos para a educação.

Durante a cooperação, o Banco Mundial define um conjunto de políticas educacionais, as quais vêm fundamentando a concessão de créditos para o setor no Brasil. Para Fonseca (1998), duas tendências são observadas: a primeira busca integrar os objetivos dos projetos educacionais à política de desenvolvimento do Banco Mundial para a comunidade internacional – nessa ótica se situam os projetos de Educação Fundamental. A outra tendência atribui à educação caráter compensatório, entendido como meio de alívio à situação de pobreza, especialmente em períodos de ajustamento econômico.

Tendo em vista a necessidade de captação de financiamentos para a Educação junto ao Banco Mundial e considerando as exigências do Banco com relação à utilização dos recursos, as políticas públicas no Brasil voltaram-se para o cumprimento dessas imposições. Nesse sentido, as avaliações de rendimento escolar foram implantadas para servirem de instrumentos de acompanhamento e verificação. Assim, os resultados da utilização dos recursos passaram a ser demonstrados por meio dessas avaliações. Ao mesmo tempo, essas ponderações serviram de suporte para a viabilização de mudanças programáticas, visando oferecer melhor qualidade de ensino à população.

Neste estudo, pretende-se identificar aspectos e ações desenvolvidos por equipes gestoras no sentido de articular os resultados do Saresp e o planejamento escolar. Para a realização desta pesquisa, foram analisadas duas entrevistas realizadas com a equipe gestora, composta pelo diretor e pelo coordenador pedagógico, de duas escolas que obtiveram melhores pontuações em Matemática em uma Diretoria de Ensino do Sistema Público de Ensino do Estado de São Paulo.

## Avaliação do ensino público no Brasil

A avaliação educacional ganhou espaço na discussão das práticas pedagógicas a partir das duas últimas décadas do século 20, em face de mudanças sociais necessárias à estruturação do mundo globalizado. Assim, segundo Sousa (2002), a avaliação vem ocupando lugar central nas políticas educacionais em curso no país, constituindo-se em um dos elementos estruturantes de sua concretização, particularmente a partir da década de 1990, sendo assumida como estratégia capaz de alcançar os objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação.

A melhoria da eficiência significou reordenar o fluxo escolar, isto é, taxas de conclusão, evasão e repetência, por meio da implantação da progressão continuada, classes de aceleração e organização curricular em ciclos, da mesma forma que significou a racionalização orçamentária dentro de programas de avaliação de desempenho e da descentralização administrativa.

O movimento de redefinição do papel do Estado possibilitou, segundo Sousa (2002), a explicitação de princípios que têm norteado as iniciativas de avaliação educacional no Brasil e vêm ocupando papel central nas políticas educacionais brasileiras. Tradicionalmente, o foco era voltado para a avaliação de aprendizagem; atualmente, além da avaliação do aluno existem a avaliação de desempenho docente, a avaliação de curso, a avaliação institucional e a avaliação do sistema educacional.

Segundo Vianna (1998, p. 148-149), a avaliação de redes de ensino público centralizou-se na coleta dos dados de desempenho dos alunos, mas com a omissão de elementos fundamentais ligados ao contexto, como, por exemplo, fatores não ligados à escola e aos aspectos referentes aos insumos, processos e produtos da escola que devem ser considerados. Para Vianna, é da interação dessas variáveis que resulta a avaliação que produz elementos para a tomada de decisões e a delimitação de ações.

Se vamos fazer uma avaliação educacional com vistas ao impacto da educação e suas possíveis repercussões na sociedade, o projeto deve identificar até que ponto a escola contribui para o desenvolvimento individual do aluno e sua autonomia como cidadão ou se, como instituição que apresenta acentuados traços de conservadorismo, a educação consiste em um repassar de saberes obsoletos e de valores duvidosos para o desenvolvimento de individualidades; por outro lado, a avaliação de um processo educacional precisa identificar se a escola pensa em termos de requisito para o preparo profissional associado à formação crítico-humanista, ou seja, se as práticas educacionais são capazes de gerar uma consciência crítica, aberta à problemática social, e de definir posicionamentos e ações ante os grandes problemas de um mundo globalizado pelo processo tecnológico e pelas imposições de novas relações econômicas (VIANNA, 1998, p. 149).

No campo da avaliação da aprendizagem, conforme Fernandes (2009), existe uma forte tendência à utilização das avaliações externas, como, por exemplo, os chamados exames nacionais, que alocam vultosos empenhos financeiros. Essa prática tem sido alvo de grande polêmica, gerando críticas quanto à forma e ao conteúdo dos testes nacionais, pois avaliam uma amostra reduzida do domínio do currículo, deixando de avaliar resultados significativos da aprendizagem.

Para Fernandes (2009, p. 138), os maiores desafios a serem enfrentados pelos sistemas educacionais são: “a) conseguir um inteligente equilíbrio entre a avaliação interna e a avaliação externa; b) reduzir substancialmente suas desvantagens; e c) garantir sua validade e confiabilidade”.

A partir de 1994, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) passou a avaliar o rendimento de toda a rede pública estadual e, em 1995, estabeleceu a implantação de um Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), iniciando sua operação no ano seguinte.

O Saresp é um sistema de avaliação de desempenho dos alunos dos ensinos Fundamental e Médio do estado de São Paulo que busca subsidiar a SEE/SP nas tomadas de decisão relativas à política educacional do Estado. Segun-

do Bitar et al. (1998), o Sistema se propõe a verificar o rendimento escolar dos alunos nos diferentes componentes curriculares e identificar fatores que possam intervir nesse rendimento, buscando fornecer informações para o sistema de ensino, para as equipes técnico-pedagógicas e para as escolas que colaborem para a capacitação dos recursos humanos ligados ao magistério. Além disso, visa a fornecer elementos para uma reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, a articular os resultados da avaliação com o planejamento escolar e a estabelecer metas para o projeto de cada escola.

Segundo o relatório do Saresp de 2005, o Sistema tem o intuito de oferecer, a cada escola, informações específicas sobre o desempenho de seus próprios alunos, apontando seus ganhos e dificuldades e os aspectos curriculares que exigem maior empenho. Assim, cada escola pode observar seu próprio desempenho com base nas avaliações realizadas e, a partir desses dados, buscar novos rumos para melhorias.

O Saresp foi criado com a intenção de criar uma cultura de avaliação que agilizasse as tomadas de decisão com vistas à melhoria do ensino e aperfeiçoasse a capacitação contínua dos professores e demais profissionais envolvidos no sistema (SÃO PAULO, 2005, p. 5).

Entre os objetivos do Saresp estão criação e manutenção de um fluxo de informações entre a SEE/SP, as demais redes de ensino e as unidades escolares, o qual subsidie, constantemente, a gestão educacional e o estabelecimento de uma cultura avaliativa no estado de São Paulo.

É um processo sistemático e gradativo de avaliação, com aplicações anuais, cuja característica é fornecer dados e informações sobre o desempenho dos alunos em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades de cognição necessárias para a sua inserção social, cultural e econômica no Brasil.

No que diz respeito à valorização de uma cultura avaliativa, esperam-se a aceitação e a percepção da importância da avaliação por parte de todos os envolvidos, incluindo a comunidade e a sociedade, bem como de seus resultados, com a finalidade de promover o engajamento dos educadores, dos alunos, das famílias e da sociedade civil em geral, para acompanhar o ensino que é ministrado no estado de São Paulo e pleitear a melhora de sua qualidade.

• • • • •  
**Espera-se a  
 aceitação e a  
 percepção da  
 importância da  
 avaliação por  
 parte de todos  
 os envolvidos**  
 • • • • •

Para Bitar et al. (1998), a sociedade atual, em face das mudanças necessárias à promoção da dignidade humana e da cidadania participativa, vem mantendo em debate a questão da avaliação educacional, porque ela representa uma forma de monitorar a educação que é oferecida às crianças e jovens. No caso da rede estadual de ensino público de São Paulo, a avaliação é uma necessidade, pois é uma condição para o estabelecimento de políticas educacionais que visem à melhoria do ensino.

## Desenvolvimento do estudo

Este estudo tem o propósito de identificar aspectos e ações desenvolvidas por equipes gestoras, no sentido de articular os resultados do Saresp e o planejamento escolar.

Para alcançar o objetivo deste estudo, foram entrevistados representantes de duas escolas de uma diretoria de ensino da cidade de São Paulo, que obtiveram resultado positivo no Saresp 2007 em Matemática. As escolas foram denominadas A e B, e os representantes escolares foram os diretores de ensino e os coordenadores pedagógicos.

As escolas foram escolhidas pelos resultados obtidos no Saresp de 2007, conforme documentos disponibilizados pela SEE/SP, por meio de acesso à internet, bem como pela disponibilidade para participar das entrevistas.

Nas respostas obtidas junto às escolas escolhidas, buscou-se observar como os resultados do Saresp 2007 foram divulgados e discutidos pelas escolas, assim como as ações específicas adotadas, levando-se em consideração os resultados positivos obtidos.

A pesquisa foi realizada em dois momentos. No primeiro, a estratégia utilizada foi uma entrevista informal com a equipe gestora, baseada em um roteiro para coleta de informações. No segundo momento, quatro meses após a primeira entrevista, a estratégia para a entrevista foi utilizar um roteiro para completar, comparar e confrontar as informações obtidas e que pudessem conduzir às reflexões almejadas. Como as entrevistas foram realizadas com a equipe gestora e os depoimentos refletem ações desenvolvidas pela equipe, as declarações foram identificadas apenas como da equipe gestora da escola.

Os roteiros de pesquisa continham questões sobre os seguintes aspectos: características do entorno da escola; política da escola em relação ao ensino; difusão de resultados do Saresp; propagação das informações sobre o desempenho da escola no Saresp; e tomada de decisão.

## Análise dos resultados

Apresentam-se as análises por escola, para posteriormente tecer considerações a respeito dos efeitos do Saresp nessas escolas.

### Escola A

A escola oferece o ciclo II do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A diretora da escola informou que a maioria dos alunos pertence à classe média baixa, que é o nível social da comunidade em que a instituição está inserida. A escolaridade das famílias é o curso Básico e Fundamental e, para se aculturarem, frequentam a Escola da Família, nos finais de semana, e as atividades culturais realizadas no Centro de Educação Unificado (CEU) da prefeitura do município de São Paulo. O CEU dessa comunidade possui biblioteca, casa de cultura, teatro e centro de

lazer. Também utilizam a biblioteca da escola e frequentam os cinemas nos shopping centers próximos.

As ruas do entorno da escola são pavimentadas, com calçadas boas, semáforos, bueiros fechados e com iluminação pública, inclusive em frente à escola. A região possui muitas ladeiras, córregos, praças, terrenos baldios e ruas sem saída. A comunidade do entorno da escola é constituída de comércio e casas de nível médio e baixo. As residências locais estão aparentemente em boas condições e bom estado de conservação. A segurança escolar é feita pela Ronda Escolar da Polícia Militar do Estado de São Paulo. Os alunos vão para a escola andando ou de ônibus, seja urbano, seja veículo escolar.

Foi relatado que 80% dos professores são efetivos e a maior parte está há mais de dez anos na escola, possuem nível superior e frequentam cursos de Especialização, Atualização e Mestrado. No ano 2009, a empresa parceira da escola financiou cursos para os professores de Português e para os de Matemática, com duração de um ano.

Justamente pela dificuldade em buscar estratégias diversificadas para as aulas de Matemática, e pelos últimos resultados obtidos nas avaliações, que para todos nós foram insatisfatórios, considero que os professores são interessados e envolvidos. Claro, existem perfis diferentes de profissionais (Equipe Gestora da Escola A).

Pelo relato, a equipe gestora propôs algumas ações pedagógicas, buscando o desenvolvimento dos alunos para a melhoria do rendimento escolar em Português e em Matemática. Além disso, foi implantado o projeto Amostra Cultural, que envolve a participação de toda a escola trabalhando em um tema de pesquisa proposto para cada ano letivo. Esse projeto foi aprimorado, usando novas estratégias didáticas, e os alunos buscam conhecimento por meio de pesquisas prévias direcionadas.

São ações pensadas entre o grupo docente com o apoio dos gestores. Aqui, temos um problema em qualquer área de conhecimento que nós paremos para pensar: o que vamos fazer para estimular estes jovens a estudar? E é assim que surgem as ideias, tanto dos docentes como dos gestores (Equipe Gestora da Escola A).

Todos os recursos logísticos da escola são disponibilizados para os alunos desenvolverem esse projeto de pesquisa, tais como a sala de informática, câmeras digitais, *datashow*, biblioteca, etc. No início de cada ano letivo, as turmas recebem um roteiro de pesquisa e devem obedecer aos critérios propostos para a apresentação, assim elas produzem vídeos, entrevistas, músicas, obedecendo à especificidade de cada período de aula e à idade dos alunos. A Diretora relata que os alunos do 6º ano apresentam, em geral, maior dificuldade na utilização dos recursos, porque têm pouca familiaridade com os equipamentos e programas de informática, necessitando de um acompanhamento maior do corpo docente. Os equipamentos de informática da escola são conservados para que todos possam utilizá-los.

A escola mantém, ainda, outros projetos, tais como: Projeto Leitura, Provão, Mostra Cultural, Olimpíadas de Matemática e Projeto Matemática.

Os projetos existem, mas não podemos dizer que surtiram resultados positivos, pois, analisando os resultados de 2007 e 2008, percebemos que precisamos sofrer modificações, sendo incrementados para melhorar a didática e metodologia de trabalho [...] Não podemos dizer que influenciaram diretamente os resultados do Saresp, mas, são ações pensadas no coletivo, buscando melhoria da qualidade no ensino da escola (Equipe Gestora da Escola A).

Outra questão observada, nas visitas à escola, foi que ela estava limpa, com seus espaços físicos conservados e em perfeito funcionamento, demonstrando uma preocupação dos gestores com o local de ensino. As áreas de circulação e os facilitadores de ensino, como os laboratórios e a biblioteca, conservados, e os alunos podendo utilizá-los e aproveitá-los. As áreas externas da escola são muito bem cuidadas e limpas para que a população sinta respeito pelo local de estudo de seus filhos, conforme relato dos gestores da escola.

Como o período específico da nossa pesquisa é o Saresp 2007, os gestores apontaram possíveis estratégias pedagógicas que influenciaram o resultado positivo da avaliação em questão.

Um deles é o corpo docente capacitado, oferecendo ensino necessário ao desenvolvimento dos alunos, o que os leva a corresponder às exigências, demonstrando seu empenho nos projetos realizados pela escola.

Nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), às vezes, reservamos um tempo para troca de experiências e para resolver problemas, o professor tem dificuldade com uma determinada turma, no grupo de HTPC é mais fácil de identificar se é uma dificuldade dele ou é uma dificuldade que todos os professores enfrentam, então, é uma característica daquela turma de alunos. E é nesse momento que há intervenção da coordenação (Equipe Gestora da Escola A).

Os professores procuram sempre desenvolver a criatividade e autoestima em seus alunos, e isso ocorre mais na disciplina de Língua Portuguesa que em Matemática. Os professores de Matemática justificam que o conteúdo a ser desenvolvido dificulta o trabalho diversificado, no sentido de fugir da aula expositiva. O curso proposto aos professores de Matemática propõe buscar novos caminhos para atingir o aluno.



**Os professores  
procuram sempre  
desenvolver a  
criatividade e  
autoestima em seus  
alunos**



Uma prática que surtiu grande efeito na comunidade é o incentivo aos bons alunos, que são parabenizados com faixas, cartazes e entrega de certificados de honra ao mérito, apesar de ser uma prática, por vezes, considerada antiga e ultrapassada.

Os nossos projetos são divulgados para a comunidade, todos os professores transformam os resultados em notas; em seguida, premiamos os melhores alunos (Equipe Gestora da Escola A).

Os gestores da escola conhecem pelo nome os alunos considerados indisciplinados, bem como seus pais ou responsáveis. A escola aposta no incentivo aos pontos positivos, elogiando-os, e procura mudar a conduta dos demais pontos, lutando contra a baixa autoestima e evitando apontá-los publicamente.

Muitos alunos são desinteressados e não despertaram para a necessidade de conhecimento para garantir o futuro. Este é o maior problema da escola e o nosso maior desafio. Não temos muitos alunos indisciplinados, e sim desinteressados (Equipe Gestora da Escola A).

Os gestores acreditam que os bons resultados alcançados em 2007, provavelmente, são devidos a um trabalho intenso por parte dos professores que diagnosticam problemas e dificuldades por meio de um acompanhamento constante. A diretoria e a coordenação se incumbem de solicitar a presença da família, destacando a importância do acompanhamento dos pais no desenvolvimento dos filhos, existindo um chamado constante, promovendo a parceria da família com a escola.

Existe um bom conceito estabelecido pela comunidade em relação à escola, baseado nas atitudes da instituição, dos docentes e gestores no trato e preocupação com os alunos. Os gestores e professores são efetivos e trabalham na escola há muito tempo. Os integrantes da comunidade acabam por fazer o 'boca a boca', indicando a escola aos seus conhecidos. As pessoas querem estudar nesta escola (Equipe Gestora da Escola A).

Os gestores fazem um grande investimento em material pedagógico e equipamentos, que são disponibilizados para os professores sem entraves, pois tudo o que for importante para que o ensino se torne atrativo é disponível para uso. Em termos de material de papelaria, na sala dos professores tem um pouco de cada coisa, para que os professores peguem o que precisarem em sala de aula, sem abuso, pois todos os professores se beneficiam tendo à mão os materiais dos quais farão uso.

Na sala do professor, existe uma estante, com pequenas quantidades de diferentes tipos de papéis, tesoura, cola, potes com lápis de cor e giz de cera, pequena quantidade de papel sulfite, para que os professores possam ter agilidade na hora de sair para sala de aula, e de até improvisar uma atividade urgente (Equipe Gestora da Escola A).

Nas visitas, observou-se que a escola é limpa, bem pintada, tudo em funcionamento. O ambiente é agradável, a quadra de esportes é bem conservada e equipada para que os alunos vejam nas práticas esportivas mais um incentivo ao conhecimento. A escola dispõe de uma cantina, um laboratório de informática equipado, a biblioteca é organizada e com um acervo significativo. Na área externa existe um jardim com plantas e árvores.

Quando iniciei minha gestão na diretoria, as salas de aulas estavam sem portas e o prédio era totalmente pichado e sujo. E a primeira meta a ser alcançada era a mudança deste quadro triste. Aos poucos, ocorreu uma mudança total de comportamento, fomos melhorando o espaço, adotamos um sistema 'sujou – limpou', pichou – pintou, assim tudo permanece sempre limpo e agradável (Equipe Gestora da Escola A).

Com relação ao Saresp, os gestores afirmaram que a escola vê a avaliação com seriedade e promove algumas ações para incentivar a comunidade e os alunos a participarem: a) em todos os anos, os professores se reúnem para discutir os indicadores das provas; b) os pais são informados por meio de comunicados; e c) os professores conversam com os alunos em sala de aula. Essas medidas têm garantido uma participação efetiva da maioria dos alunos.

Nossa preocupação é verificar que ainda estamos muito ruins na porcentagem de alunos abaixo do básico e no nível básico. Para os professores, também foi importante, principalmente quando conseguimos mostrar os estudos comparativos de que série o aluno está e em qual nível de conhecimento eles realmente estão (Equipe Gestora da Escola A).

Os gestores acrescentaram ainda que os bons resultados decorrem do projeto político-pedagógico da escola, não apenas pelo que está escrito no papel, mas em tudo o que realmente acontece no dia a dia da escola. Afirmaram que o projeto é constantemente revisto, verificando se suas metas foram ou não alcançadas e se as ações pedagógicas empregadas foram suficientes ou se é preciso melhorar ou modificar alguma delas.

A cada ano, reformulamos as ações para melhorar; todos participam, em um processo constante de amadurecimento, em reuniões participativas com a utilização de recursos gráficos (Equipe Gestora da Escola A).

## Escola B

Essa escola é considerada uma escola central do bairro, de fácil acesso, em uma região de classe média baixa. Os alunos e seus familiares costumam frequentar os cinemas de um shopping center próximo, e a escola incentiva e planeja ações de ida ao teatro.

As ruas do entorno da escola são pavimentadas, possuem calçadas e semáforos, e os bueiros estão fechados. Também possuem iluminação de rua e na escola. A escola está localizada próxima ao comércio e com residências próximas. O acesso à escola é feito por ônibus, trens urbanos e lotação, e o policiamento ostensivo é feito pela Ronda Escolar da Polícia Militar do Estado de São Paulo.

Os alunos do Ensino Fundamental II, em grande parte, moram no entorno do estabelecimento de ensino; os alunos do Ensino Médio e especialmente do período noturno residem em bairros mais distantes, pois são os chamados alunos de passagem, tendo em vista que a escola encontra-se, geralmente, no percurso do trabalho para a moradia do aluno.

As instalações estão conservadas e o ambiente é agradável. Estão disponíveis vários recursos audiovisuais, destacando-se que várias salas de aula possuem televisão e aparelhos de reprodução de imagem, como o DVD.

O laboratório está equipado e em funcionamento, podendo atender os professores e alunos de Química, Física e Biologia. Quanto ao laboratório de Informática, até 2008, estava em mau estado de conservação, sem poder atender à demanda dos alunos. Porém, com o auxílio do Projeto ACESSA, foi realizada a reforma do local e equipamentos foram instalados, passando a atender às necessidades da escola.

A biblioteca é ampla, arejada e clara, com acervo adequado ao número de alunos que a escola atende. Segundo os gestores, a biblioteca é um espaço disputado, e a leitura é incentivada pelos professores, fato que fundamenta a existência de um número expressivo de alunos leitores, que são frequentadores assíduos desse espaço, fato relevante nos dias de hoje, quando os jovens interessam-se mais pelos entretenimentos oferecidos pelas mídias eletrônicas.

A escola é organizada, muito valorizada e reconhecida pela comunidade, pelo excelente trabalho pedagógico que apresenta (Equipe Gestora da Escola B).

Os gestores atribuem o sucesso da escola ao seu corpo docente, que é composto em sua maioria por professores efetivos há mais de cinco anos, caracterizando-se como um grupo participante, interessado e comprometido ativamente nas questões que envolvem a escola em uma visão global sobre tudo o que possa afetar a qualidade do ensino e a satisfação da comunidade. Os professores mais novos também se empenham e são motivados pelos professores mais antigos, sendo cobrada a sua participação.

Os professores são muito comprometidos com seu trabalho, ansiosos em estudar as provas externas, analisá-las em grupo, bem como seus resultados (Equipe Gestora da Escola B).

O corpo docente está atento aos problemas de aprendizado dos alunos, segundo os gestores, que constata a dificuldade de um aluno e o indica para o reforço assistido por professores. Quando sanada a dificuldade, o aluno é liberado do reforço para que a vaga seja ocupada por outro aluno que esteja precisando de ajuda.

Com relação à avaliação do Saesp, os professores têm uma visão positiva e ativa, segundo a coordenadora, pois os resultados contribuem para o planejamento das ações pedagógicas da escola, tais como passeios e projetos, e com o trabalho realizado em sala de aula, porque os alunos de todos os anos resolvem os exercícios, estudam as questões, os requisitos e quais as habilidades e competências que são solicitadas.

Eu diria, em vista do resultado destas avaliações, é que os projetos são elaborados, tais como: Provão (avaliação interna), Olimpíadas de Matemática, Projeto Passeios (teatros, exposições, museus, etc.) e Projeto Leitura (Equipe Gestora da Escola B).

Os gestores relatam que escola participa de reuniões nas diretorias de ensino, mas, às vezes, estas são pouco esclarecedoras. O material recebido é sempre repassado para os professores para leitura e discussão, que ocorrem em reuniões pedagógicas. A equipe de professores tem muito interesse nas questões que envolvem o Saesp, pois, em vista dos resultados obtidos, toma conhecimento de dificuldades dos alunos em determinados conteúdos. O grupo propõe, então, estratégias para solucionar os problemas e dificuldades apontadas, incluindo no planejamento do próximo ano o que deve ser melhorado.

Já é de praxe avaliarmos cada ano letivo ao seu fim, e também os resultados das avaliações internas e externas, e isto é um dos fatores norteadores para as futuras ações (Equipe Gestora da Escola B).

Na escola, os professores praticam estratégias pedagógicas com a finalidade de incentivar seus alunos a desenvolverem suas capacidades por meio da leitura, da redação e da interpretação de textos, em todas as áreas de conhecimento, segundo os gestores.

Uma das professoras de Matemática da escola trabalha na Universidade de São Paulo (USP) e também na organização das provas para Olimpíadas de Matemática. Ela aproveita essa experiência para trazer à escola sugestões de

atividades diversificadas, e compartilha isso com os demais professores da área, ou seja, ela é multiplicadora de novas ideias na área (Equipe Gestora da Escola B).

Os professores têm como prática utilizar o material do governo estadual, sugestões de planejamento, propostas curriculares e provas anteriores do Saresp. Atualmente, estão estudando em grupo os Cadernos do Professor e do Aluno, que são uma novidade, e o grupo já identificou até erros no material.

Os professores trabalham efetivamente o material fornecido pelo governo estadual, tanto pela internet como os materiais impressos, para fazerem um planejamento coletivo. Os gestores relatam, como exemplo, que os professores de Matemática trabalham em conjunto com os de Física, Química, Biologia e Geografia, adequando os conteúdos que são pré-requisitos dessas áreas.

Para os professores, isso é um ponto de honra, pois estamos acostumados a obter bons resultados nas avaliações. Para isso, nosso grupo de professores sempre está estudando e analisando as provas anteriores, para que com isso possam planejar suas ações em sala de aula, ou seja, adaptar o planejamento ao atual currículo (proposta curricular) (Equipe Gestora da Escola B).

Nessa escola, são realizadas reuniões com os pais antes das provas do Saresp e depois das provas. As reuniões antes das provas são para informar a comunidade da importância de o aluno participar dessa avaliação: “afinal, somos avaliados em todas as áreas das nossas vidas”, conforme argumentação dos gestores, divulgando os objetivos das provas, a necessidade da disciplina e o interesse do aluno. Na reunião após as provas do Saresp, que pode ocorrer no início do próximo ano letivo, os pais recebem os resultados da escola e de seus filhos.

A comunidade tem um bom conceito em relação à escola, mas também é exigente, muitos dos nossos alunos pretendem fazer um curso superior (Coordenadora da Escola B).

Desde as provas do Saresp 2000, essa escola é bem classificada e existe grande disputa de vagas para os pais matriculem seus filhos. As ações concretas realizadas pela escola para manter seu nível nas avaliações do Saresp são assim elencadas pela coordenadora:

- Apoiar o professor, fornecendo todo material didático indicado nas atividades sugeridas nos Cadernos do Professor (material enviado pela SEE/SP) ou em atividades planejadas pelo professor;
- Usar a verba pública específica para a compra desses materiais;
- Usar a verba pública específica para reprodução (xerox) das atividades, garantindo que cada aluno receba sua atividade;
- Comprar e ampliar um acervo de filmes e títulos pedagógicos;
- Manter os laboratórios em ordem e conservados;
- Planejar e realizar excursões para museus, planetário, aquário, Estação Ciência e USP;
- Premiar os alunos que se destaquem, com medalhas, troféus e faixas de rua.

Cada vez mais, a escola estimula a autoestima dos alunos, incentivando a participação nas provas, transformando todas as boas ações em conceitos (notas) para os alunos e incentivando o estudo.

Investimos na autoestima dos nossos alunos com premiações, divulgação de resultados, destaque para os melhores alunos e incentivo para aqueles com mais dificuldade. Costumamos afixar faixas e cartazes com as notícias (Equipe Gestora da Escola B).

## Considerações finais

Além do projeto pedagógico, é possível indicar alguns aspectos e ações comuns das duas equipes gestoras das escolas pesquisadas como articuladores dos bons resultados no Saresp 2007:

- O corpo docente, em sua maioria, é formado por professores efetivos, com muita experiência e boa trajetória profissional, trabalhando na escola há muitos anos;
- Os grupos de professores e gestores são coesos e têm um bom relacionamento interpessoal, pois o objetivo maior de todos os membros é a melhoria da qualidade do ensino;
- Os grupos de professores e gestores querem ver o resultado de seus esforços traduzidos na boa reputação da escola em relação ao ensino oferecido aos alunos;
- Os grupos de professores e gestores participam constantemente de reuniões para avaliar as estratégias pedagógicas, e as discussões se traduzem em constante renovação do projeto pedagógico;
- As diretorias e coordenadorias são atuantes, ouvem, participam e discutem, sendo ponte de ligação entre os anseios dos alunos e da comunidade.

Além desses, apontam-se ainda como fatores que se articulam para o resultado positivo da escola no Saresp: o corpo docente ser estável e entrosado; os espaços escolares estarem conservados, utilizados e aproveitados; a direção exercer sua função com aceitação e colaboração dos professores, coordenadores, auxiliares, alunos e familiares; e o oferecimento aos alunos de atividades extracurriculares. Percebe-se que a reflexão e a discussão sobre os resultados do Saresp 2007 e a qualidade das relações entre professores, gestores e comunidade são pontos importantes para o sucesso da escola na avaliação externa.

Nas duas escolas, identifica-se uma cultura avaliativa, que compreende um conjunto de práticas de gestão variadas que se integram ao projeto pedagógico. Essas práticas apresentam elementos de reflexão, com participação crítica, inovação e cooperação. E entende-se que a evolução dessas práticas de gestão para práticas pedagógicas e avaliativas depende da profissionalização dos professores.

Para Vianna (1998), as mudanças exigem o repensar sobre conceitos, procedimentos e análise dos resultados, para uma reflexão sobre a origem e as implicações sociais de problemas que necessitam de esclarecimentos e soluções.

A busca da qualidade em educação tornou-se preocupação fundamental da sociedade, que precisa entender as dificuldades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem para propor soluções. Os resultados da avaliação educacional devem ser traduzidos em ações pedagógicas que contribuam para o oferecimento de uma aprendizagem de melhor qualidade. Concorde-se com Soligo (2010, p. 131-132), para quem a:

Qualidade da educação passa pelas avaliações internas e externas; no entanto, não pode ficar restrita à observação apática dos resultados. Há a necessidade de reflexão e problematização de seus processos, práticas e resultados; caso contrário, toda avaliação servirá à lógica classificatória e à criação de *rankings* dos melhores e piores, sem considerar as especificidades locais das múltiplas realidades educacionais do país (SOLIGO, 2010, p. 131-132).

Compreender como os resultados de avaliações externas influenciam o trabalho desenvolvido por professores em salas de aula de determinado sistema de ensino é um ponto nevrálgico da pesquisa em avaliação educacional. Santos e Manrique (2012, p. 171) apontam alguns elementos de como o uso dos resultados dessas avaliações externas na escola tem influenciado as práticas avaliativas dos professores.

Constata-se que as avaliações externas estão mudando a rotina escolar quanto às práticas no processo avaliativo, além de estarem servindo de referência para um direcionamento do currículo. Conclui-se que existe uma prática avaliativa visando a resultados nas avaliações externas e poucas influências no quê e como é ensinado (SANTOS; MANRIQUE, 2012, p. 171).

Assim, os objetivos da avaliação educacional, que eram direcionados apenas para o rendimento do aluno, deveriam alcançar dimensões mais amplas, orientando todo o processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, essas mudanças das práticas avaliativas dos professores necessitam ser mais bem compreendidas e analisadas para uma melhoria das práticas pedagógicas. Santos (2010, p. 139) afirma ainda que:

Os professores não parecem compreender a lógica das avaliações externas, mesmo quando respondem que as avaliações externas são: um norte, controle sobre as aprendizagens ou simplesmente precisa acontecer na rede. Ele precisa recuperar seu sentido na lógica dos saberes e não na obtenção de notas para certificação; para que isso ocorra há a necessidade de se fazer uma leitura dos dados de forma qualitativa.

Dessa forma, a avaliação educacional exige maior reflexão e discussão, tendo em vista as transformações pelas quais as sociedades estão passando na atualidade do mundo globalizado. ■

## Nota

<sup>1</sup> Esta pesquisa obteve financiamento para seu desenvolvimento por meio de bolsa para Mestrado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP).

## Referências

BANCO MUNDIAL. **Educação primária**: documento de política do Banco Mundial. Washington, D.C., 1992.

BITAR, H. A. F. et al. O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo: implantação e continuidade. In: CONHOLATO, Maria Conceição (Org.). **Idéias 30**: sistemas de avaliação educacional. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1998. p. 9-20.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 229-253.

SANTOS, S. M. **Práticas avaliativas desenvolvidas por professores de Matemática**: novos desafios frente aos resultados da avaliação externa da rede de ensino SESI/SP. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica em São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, S. M.; MANRIQUE, A. L. Práticas avaliativas desenvolvidas por professores de matemática: novos desafios frente aos resultados da avaliação externa na rede de ensino SESI/SP. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 171-193, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Relatório pedagógico SARESP 2004**. São Paulo, 2005.

SOLIGO, V. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010. p. 119-133.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e a políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-194.

VIANNA, H. M. Implantação de avaliação de sistemas educacionais: questões metodológicas. In: CONHOLATO, Maria Conceição (Org.). **Idéias 30**: sistemas de avaliação educacional. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1998. p. 147-160.



# OS JOVENS E A RELAÇÃO COM O SABER EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE ENSINO

Wania Regina Coutinho Gonzalez\*  
Lúcia Regina Goulart Vilarinho\*\*

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora adjunta na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense e professora adjunta da Universidade Estácio de Sá.  
E-mail: waniagonzalez@gmail.com

\*\* Doutora em Educação pela UFRJ. Pesquisadora adjunta da Fundação Cesgranrio e pesquisadora na Universidade Estácio de Sá.  
E-mail: lgvilarinho@netbotanic.com.br

*Recebido para publicação em:*  
18.08.2014  
*Aprovado em:* 25.08.2014

## Resumo

O presente trabalho aborda a relação de jovens com o saber no contexto de ações educativas não formais, a partir de uma perspectiva sociológica. Nessa perspectiva, não aderente às teorias reprodutivistas, reconhece-se que a relação com o saber e a escola não é igual nas diferentes classes sociais, mas admite-se que a origem social não é determinante do fracasso ou sucesso escolar. Derivado de uma pesquisa, o artigo propõe uma reflexão sobre casos de sucesso escolar de jovens oriundos de meios populares e que tiveram vínculo com espaços não formais de ensino.

**Palavras-chave:** Relação com o saber. Espaços não formais de ensino. Ações educativas no Terceiro Setor.

## Abstract

This paper approaches the relationship of young students with the knowledge in the context of non-formal educational activities, from a sociological perspective. From this perspective, non-adherent to the reproductivist theories, it is acknowledged that the relationship with the knowledge and the school is not equal in the various social classes, but, it is admitted that the social origin is not determinant of the failure or success at school. Derived from a survey, the paper proposes a reflection on the cases of school success of young students from popular environments, and who had ties with non-formal learning spaces.

**Keywords:** Relation with the knowledge. Non-formal learning spaces. Educational activities in the Third Sector.

## Resumen

El presente trabajo aborda la relación de los jóvenes con el conocimiento en el contexto de las acciones educativas no formales, a partir de una perspectiva sociológica. En esta perspectiva, no adherente a las teorías reproductivas, se reconoce que la relación con el conocimiento y la escuela no es igual en las diferentes clases sociales, pero, se admite que el origen social no es determinante del fracaso o éxito escolar. Derivado de una investigación, el artículo propone una reflexión sobre los casos de éxito escolar de jóvenes oriundos de medios populares que tuvieron vínculo con espacios no formales de enseñanza.

**Palabras clave:** Relación con el conocimiento. Espacios no formales de enseñanza. Acciones educativas en el Tercer Sector.

## Introdução

Os anos 1990 são emblemáticos no âmbito das mudanças políticas em virtude da atuação minimizada do Estado na área social. Se nas décadas anteriores a função da educação não formal tinha caráter contestador e reivindicatório, a partir dessa década ela busca atender às demandas de uma grande parcela da população excluída por um sistema que não cumpriu as exigências fundamentais das políticas sociais. Cabe salientar que é nessa década, também, que se torna mais expressiva a ação de instituições vinculadas ao chamado Terceiro Setor e relacionadas ao campo educacional. A emergência dessas instituições ampliou o debate sobre o papel que desempenham, responsabilidades, interesses explícitos e ocultos, entre outros aspectos. Para uns, o Terceiro Setor é visto como espaço de participação da sociedade civil em lacunas não preenchidas pelo Estado; para outros, constitui instrumento ideológico de implementação de políticas neoliberais, em consonância com o processo de reestruturação do capitalismo após os anos 1970, resultando na fragmentação de políticas e movimentos sociais (MONTÃO, 2005).

Sem desconsiderar as críticas existentes relativas à atuação do Terceiro Setor na educação – pois é inegável que algumas dessas instituições, em especial as que surgiram na década de 1990, defendem a política de parcerias com o Estado, atuando onde há ausência do poder público, com discursos muito próximos do ideário neoliberal e ações que não garantem a efetividade dos direitos de cidadania constituídos por lei –, buscou-se investigar repercussões de atividades educacionais na vida de jovens que participaram de projetos nesse âmbito.

Vale ressaltar que a educação não formal não é, de forma alguma, a negação da educação formal; ao contrário, elas são complementares, originando práticas educativas voltadas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, a defesa de uma visão ampliada de educação e a consolidação de alianças entre o setor público e o privado, como estratégias para universalizar o acesso à educação e promover a equidade social, não são consenso entre os educadores (GOHN, 2005).

Existem autores, como Calderon e Marin (2003) e Montañó (2005), que criticam as articulações entre os dois espaços formativos ao preconizarem a oferta de serviços educacionais prioritariamente pelo Estado. Calderon e Marin (2003) citam uma pesquisa conduzida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2002, cujos resultados indicaram a fragilidade da parceria entre Organizações Não Governamentais (ONGs) e as escolas, ressaltando que apenas 8% das organizações entrevistadas atuam dentro do próprio âmbito escolar. Esses autores salientam a contradição entre o reconhecimento da importância das parcerias no discurso dos representantes das ONGs investigadas e o fato de que, na prática, poucas desenvolvem uma ação educativa em conjunto com a escola.

Para Montañó (2005), o entendimento do conceito de parceria está relacionado à “publicização” do Estado no âmbito da Reforma dos anos 1990<sup>1</sup>. O argumento central para a diminuição da atuação do Estado consiste na defesa de que as atividades sociais, dentre as quais se inclui a Educação, podem ser realizadas com um controle maior da população, se forem conduzidas de forma descentralizada, mediante a concretização de várias parcerias com as chamadas “organizações sociais”. A parceria entre o Estado e as organizações sociais foi instituída pela Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, e, ainda segundo Montañó, constitui estímulo estatal para que a sociedade assuma a responsabilidade do Estado. Ele salienta que a amplitude das parcerias, que pode acontecer tanto com empresas nacionais como com organismos internacionais, tende a despolitizar a atuação do Terceiro Setor.

Gohn (2001) concorda com Montañó (2005) sobre a conotação do termo parceria, relacionando-a à Reforma do Estado dos anos 1990, com o surgimento da esfera pública não estatal. A divergência entre ambos consiste no fato de a autora vislumbrar algumas positivities nas referidas parcerias. Na avaliação de Gohn, o conflito social passa a ser objeto de negociação em vez de ser ocultado e tende a ser incorporado nas pautas de negociações, junto ao Estado, pelos participantes das ações promovidas pelo Terceiro Setor. Por esse motivo, a autora admite que nas articulações entre os espaços formais e não formais de ensino pode surgir a possibilidade de formação de uma nova cultura política.

Com base nessa perspectiva de Gohn, desenvolveu-se a pesquisa que deu origem ao presente artigo. Nessa direção, o texto discute a avaliação realizada pelos próprios jovens sobre as diferenças entre os espaços não formais de ensino e a escola no que tange à relação com o saber. Charlot (2001) enfatiza o nexo da relação com o saber e a origem social do aluno, porém adverte que tal relação não é determinada por essa origem. Assim, o autor recusa a interpretação de que a origem social é causa do fracasso escolar. Adotando a tese da relação com o saber de Charlot, na qual o sujeito é levado em consideração, os resultados da pesquisa são aqui expressos em cinco partes. Na primeira, apresenta-se uma sucinta revisão de literatura sobre os espaços não formais de ensino, a partir das reflexões de Gohn (2001, 2010), Libâneo (2007) e Trilla (2008), incluindo-se formulações de Charlot (2000, 2001) sobre a relação com o

saber. Na segunda, tecem-se explicações sobre os procedimentos metodológicos adotados. Na terceira parte, descrevem-se os objetivos dos espaços não formais de ensino investigados com seus respectivos projetos educacionais. Na quarta parte, situa-se a análise dos dados referentes às entrevistas conduzidas com os jovens que participaram de projetos educacionais nos espaços não formais de ensino que compuseram o universo da investigação, a saber: Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos (Ismart) e Instituto Rogerio Steinberg (IRS). Por último, encontram-se as conclusões.

A relevância da pesquisa que subsidiou o presente artigo decorre da carência de investigações sobre ações educacionais desempenhadas fora do âmbito escolar, mas que apresentam algum ponto de contato com o sistema oficial de ensino. Essa relevância se amplia por ter como foco as revelações do próprio participante da ação educativa.

## Educação não formal, espaços não formais de ensino e relações com o saber

Falta consenso entre os educadores quanto à defesa de uma visão ampliada de educação e à consolidação de alianças entre o setor público e privado como estratégia para universalizar o acesso à educação e promover a equidade social (GOHN, 2005). Contudo, existem aqueles que reconhecem os espaços não formais de ensino, particularmente os que se apresentam como Organizações do Terceiro Setor, como os que possuem maior experiência de educação fora da escola, em virtude de terem desenvolvido métodos, estratégias e programas de ação vinculados a necessidades das comunidades atendidas. Nesse reconhecimento, os espaços não formais de ensino são vistos como saída para a atual crise na cultura escolar (TRILLA, 2008). Assim, a dimensão política da educação não formal tem sido valorizada por Gohn (2001)<sup>2</sup> ao explicitar a importância dos referidos espaços na promoção da inclusão social e na veiculação de direitos da cidadania.

A população mais pobre é a que mais participa das ações desenvolvidas nos espaços de educação não formal. Essa população utiliza tais espaços de forma complementar à educação formal ou como alternativa à sua exclusão do sistema formal de ensino. De modo geral, o processo formativo na educação não formal se apresenta mais atrativo aos indivíduos, jovens e adultos, em função de sua maior flexibilidade em relação aos rituais da escola formal.

Apesar de a interpenetração entre os espaços não formais e a escola formal ser um campo pouco investigado em nosso país, as suas potencialidades são ressaltadas por alguns pesquisadores do assunto. Libâneo (2007, p. 95), por exemplo, considera que:

A educação formal e [a] não formal interpenetram-se constantemente, uma vez que as modalidades de educação não formal não podem prescindir da educação formal (escolar ou não, oficiais ou não), e as de educação formal não podem separar-se da não formal, uma vez que os educandos não são apenas alunos, mas participantes das

várias esferas da vida social, no trabalho, no sindicato, na política, na cultura, etc. Trata-se, pois, sempre, de uma interpenetração entre o escolar e o extraescolar.

Gohn (2001, p. 15) complementa: “é preciso agregar ao ensino formal, ministrado nas escolas, conteúdos da educação não formal, como os conhecimentos relativos à situação social, à origem cultural dos alunos, etc”.

A relação entre espaços formativos, aspecto central deste artigo, é abordada por Trilla (2008) ao descrever as diferentes relações existentes entre os espaços formais e os espaços não formais de ensino, destacando as interações funcionais existentes. Para Trilla, os efeitos da educação são frutos de interações de experiências, e não somente uma acumulação delas, levando a uma interdependência

● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

### As relações entre as aprendizagens ligam a educação formal, a não formal e a informal

● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

entre os efeitos educacionais que ocorrem em variados ambientes. Assim sendo, o que se aprende em um ambiente é verificado em outro, as relações entre as aprendizagens ligam a educação formal, a não formal e a informal. Podem-se destacar nessas relações: (a) complementaridade: cada instância educacional atende a uma parte das dimensões da educação, complementando-se para formação do sujeito; (b) suplência ou substituição: uma instância assume o papel que seria de outra. Em alguns casos, a educação não formal foi utilizada em caráter emergencial, para cobrir defasagens crônicas da educação formal; (c) reforço e colaboração: educação informal e não formal colaboram para a ação educativa formal; e (d) interferência ou contradição: o universo social no qual as ações educativas estão inseridas é heterogêneo, cheio de controvérsias e conflitos. Essa tipologia é retomada na análise das entrevistas efetuadas com alunos e ex-alunos dos institutos situados como contextos da pesquisa.

Adicionalmente aos aspectos mencionados, cabe citar Charlot (2001), que enfatiza o nexa da relação com o saber e a origem social do aluno, advertindo que tal nexa não é determinado pela origem. O autor recusa a interpretação de que a origem social é a causa do fracasso escolar, ou seja, distancia-se de processos de pesquisa que apontam a reprodução, a origem social e as deficiências como causas do fracasso escolar. Para ele, o sujeito é um complexo capaz de promover as diferentes e enriquecedoras dimensões do saber. Admite que a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, consigo mesmo; mais especificamente, é a relação do sujeito com suas necessidades de aprender. Portanto, a perspectiva de Charlot reforça a importância dos espaços não formais de ensino quando esses espaços vão ao encontro de necessidades de jovens oriundos de classes sociais desfavorecidas. Ainda no rastro desse autor, é fundamental que as relações com o saber promovidas nos espaços não formais sejam ancoradas em três dimensões básicas: mobilização, atividade e sentido. Em outras palavras: quando uma atividade apresenta significado para o aprendiz, ele se mobilizará para realizá-la.

Essas perspectivas teóricas orientaram a análise dos dados obtidos na pesquisa.

## Procedimentos metodológicos

A pesquisa teve por objetivo analisar a relação com o saber de alguns jovens que frequentaram ações educativas em dois espaços não formais de ensino situados no Rio de Janeiro e cujas atuações ocorrem no âmbito da escola formal, em atividades de reforço. Tal análise se baseou nas revelações feitas pelos próprios jovens, na condição de sujeitos da pesquisa, vinculados a um dos seguintes espaços não formais: Ismart e IRS.

Por focar as revelações dos jovens, a pesquisa assumiu a dimensão qualitativa, com a coleta de dados baseada em: observações, estudo documental e entrevistas semiestruturadas, as quais conduzidas com responsáveis pelas ações educativas e seis alunos, três de cada instituição<sup>3</sup>. No caso do Ismart, em face das dificuldades postas pela direção para se obter um contato com os alunos matriculados, optou-se por realizar as entrevistas com ex-alunos.

A técnica da análise do conteúdo temático, baseada nas proposições de Turato (2003, p. 442), que “procura nas expressões verbais ou textuais os temas gerais recorrentes que fazem a sua aparição no interior dos vários conteúdos mais concretos”, foi adotada no estudo das revelações. As informações relevantes foram desveladas por meio de interpretações articuladas ao quadro teórico. Para ampliar a confiabilidade dos resultados, foi realizada a triangulação dos dados obtidos nas três etapas básicas do estudo, a saber: pesquisa bibliográfica, observação e entrevistas.

A escolha dos espaços não formais de ensino Ismart e IRS deu-se a partir do levantamento de organizações que, atuando na cidade do Rio de Janeiro, atendessem a três critérios: (a) ter aporte financeiro oriundo somente de pessoas físicas ou jurídicas; (b) não depender de recursos públicos; e (c) atuar em parceria com espaços formais de ensino. Foi, então, visualizada no *site* do Instituto Desiderata<sup>4</sup> uma pesquisa intitulada Parcerias com escolas municipais do Rio de Janeiro 2009 (LACERDA; GUERRA, 2009), realizada em convênio com a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, com o objetivo de provocar reflexões sobre os limites e as potencialidades das parcerias público-privadas. Na pesquisa citada, constava uma lista de 25 instituições que atuam na oferta da educação não formal de ensino em espaços formais da rede municipal. Dentre as 25, selecionamos quatro instituições: Instituto Aqualung, Instituto Coca-Cola, Instituto Social Maria Telles (atualmente denominado Ismart) e IRS. O Instituto Aqualung respondeu prontamente ao contato, mas faltou avanço nas entrevistas pelo desencontro de sua agenda com a do pesquisador. O Instituto Coca-Cola não atendeu às diversas tentativas de contato feitas por telefone e e-mail. O Ismart e o IRS, logo no primeiro contato por e-mail, prontificaram-se a colaborar com o estudo, sendo, então, agendada a entrevista. Convém ressaltar que os dois espaços possuem características comuns, a saber: (a) atuação independente da captação de recursos públicos; (b) desenvolvimento de ações educativas para jovens das classes populares inseridos nas escolas públicas; e (c) ati-

vidades voltadas para a identificação e o desenvolvimento de talentos dos referidos jovens.

## Objetivos dos espaços não formais de ensino pesquisados

A criação do Ismart, antes Instituto Social Maria Telles, ocorreu em 1999. Seus mantenedores<sup>5</sup> tinham experiência em outros projetos sociais nos quais valorizavam a educação de qualidade como elemento transformador da vida de pessoas. Ao longo de suas vivências, perceberam que a maioria dos estudantes de famílias de baixa renda sequer considerava a possibilidade de cursar uma universidade de excelência e, assim, criaram o Ismart para atender esses jovens. Em 1999, foi lançado, no Rio de Janeiro, o Espaço Talento, primeiro projeto do Ismart. Os alunos selecionados, todos da rede municipal, frequentavam oficinas de estudo sobre temas como oratória, teatro e astronomia e reforço de Língua Portuguesa e Matemática. O objetivo era ajudar os estudantes a ingressarem em escolas técnicas federais (AZEVEDO, 2011). O Ismart tem como público-alvo jovens de famílias de baixa renda<sup>6</sup> com pouca escolaridade. A missão do Instituto está relacionada ao desenvolvimento de talentos em seu público-alvo, buscando transformá-lo em profissionais de sucesso. Em termos de visão de futuro, o Ismart pretende, com seus resultados exitosos, influenciar o meio educacional brasileiro e estimular a cultura de sucesso junto à população de baixa renda.

O Instituto desenvolve projetos em parceria com instituições de objetivos semelhantes, voltadas para o mesmo público-alvo, a saber: Programa Alicerce e Bolsa Talento. O Programa Alicerce consiste na oferta de bolsas de estudos em curso preparatório para ingresso no Ensino Médio em escolas particulares de alto padrão, para alunos que estejam cursando o 7º ano do Ensino Fundamental em escolas da rede pública de ensino. Seus participantes frequentam, gratuitamente, durante dois anos, um curso preparatório para o Ensino Médio. Esse programa é considerado o principal do Instituto, tanto pela coordenadora pedagógica como pelos alunos do Ismart. Em junho de 2011, quando foram realizadas as entrevistas, foi-nos relatado, pela coordenadora pedagógica, que havia duas turmas compostas por alunos do município no Colégio São Bento<sup>7</sup>, uma das escolas da rede particular que mantém parceria com o Ismart. A etapa final desse projeto ocorre quando os participantes, no final do nono ano, submetem-se ao processo seletivo para ingresso em uma escola da rede particular de ensino designada pelo Ismart<sup>8</sup>. Os aprovados recebem uma bolsa de estudos integral, que contempla: mensalidade, material escolar e ajuda para transporte e alimentação, para os três anos do Ensino Médio. Os critérios para a permanência dos alunos no Projeto Alicerce são: desempenho acadêmico com média igual ou superior a 7,0 em todas as disciplinas, 80% de aprovação nos exames de admissão das escolas de Ensino Médio e 100% de aprovação nos vestibulares das universidades de referência.

O Bolsa Talento é um programa destinado a alunos que estejam cursando o 9º ano do Ensino Fundamental, indicados por professores que reconhecem

e atestam o seu alto potencial intelectual e acadêmico. O aluno aprovado no processo de seleção recebe o benefício de acordo com as necessidades individuais. São esperados desses alunos os resultados anteriormente citados, além de ingresso em atividades desafiadoras em todos os níveis de ensino (monitorias, participação em olimpíadas acadêmicas e projetos de iniciação científica).

O IRS<sup>9</sup> é uma organização sem fins lucrativos que atua no Rio de Janeiro desde 1997 em ações educativas, buscando contribuir para a redução das desigualdades sociais e o exercício da cidadania. O seu público-alvo são crianças e jovens de famílias de baixa renda e suas ações visam “despertar e desenvolver talentos para transformar vidas”. Nessa direção, a instituição almeja ser reconhecida como “referência em desenvolvimento de crianças e jovens talentosos provenientes de famílias de baixa renda, oferecendo oportunidades que possam transformá-los em profissionais de sucesso” (BATISTA, 2011). Tanto a missão como a visão de futuro do IRS são bastante semelhantes às do Ismart.

As ações de educação complementar do IRS buscam estimular talentos e habilidades de crianças e jovens, tendo como referência a teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner. Para concretizar a execução de suas práticas, foi estabelecida uma parceria entre a equipe do IRS, escolas públicas e instituições beneficentes de ensino. Assim, o IRS oferece atividades para crianças e jovens de baixa renda, viabilizando a observação, a identificação e o acompanhamento dos talentos. Sua atuação se dá por meio de atividades complementares nas áreas cultural, educacional e recreativa, de forma a potencializar o ensino acadêmico formal. O processo de seleção das crianças e jovens é feito por uma equipe multidisciplinar. O IRS alicerça seu trabalho na perspectiva dos seguintes valores: ética, transparência e responsabilidade em todas as suas ações; honestidade nas relações com seu público; respeito à dignidade e à diversidade; trabalho em equipe; proatividade; inovação e abertura; e comprometimento com os resultados (BATISTA, 2011).

As ações do IRS são promovidas por meio de dois programas: Despertando Talentos e Desenvolvendo Talentos. O primeiro é um programa voltado para crianças e jovens de baixa renda com foco na realização de atividades de educação complementar as quais promovam a descoberta de habilidades e talentos. Destina-se a crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental das instituições atendidas, tendo atividades em nível básico tais como em: artes cênicas, artes plásticas, artes musicais, iniciação esportiva, informática educativa e clube de leitura. Em seu âmbito são selecionados os participantes para o outro programa do Instituto.

O programa Desenvolvendo Talentos tem como público-alvo crianças com altas habilidades e superdotação, priorizando alunos do 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. Nele, são desenvolvidas atividades em nível avançado nas áreas de: empreendedorismo, orientação profissional, oficina de criação, artes cênicas, artes plásticas, artes musicais, informática, xadrez e desenvolvimento acadêmico. De acordo com informações obtidas na entrevista realizada com a coordenadora do Programa, as Oficinas de Criação são sua

principal atividade, com metodologia voltada para a estimulação de todas as inteligências dos participantes. A atividade fica sob a responsabilidade de profissionais de arteterapia, psicopedagogia e informática, com carga horária semanal de duas horas. A partir dos 14 anos, os jovens têm oficina de empreendedorismo e podem escolher entre teatro, música e artesanato de acordo com as suas aptidões. Segundo o próprio Instituto, o desenvolvimento da criatividade, a potencialização dos talentos e da liderança, o aumento da autoestima e da autoconfiança, a formação de leitores fluentes, a socialização e a valorização do estudo são alguns dos resultados observados entre os participantes.

Pela descrição, percebe-se que Ismart e IRS partilham da premissa de que o sucesso escolar tem relação com a capacidade dos indivíduos de responderem favoravelmente a estimulações educacionais dirigidas ao seu desenvolvimento. Convém aqui relembrar que a relação com o saber, na perspectiva de Charlot (2001), tomada como suporte na construção dos resultados da pesquisa, opõe-se à teoria da deficiência cultural e propõe uma leitura positiva da realidade, recusando-se a aceitar os jovens das classes populares como sujeitos passivos. Charlot, ao propor uma sociologia do sujeito, esclarece: “estudar a relação com o saber é estudar esse sujeito confrontado com a necessidade de aprender e a presença do saber no mundo”. Para se entender a relação com o saber, é preciso levar em consideração a relação do sujeito com ele mesmo e com os outros que controlam, partilham e validam os saberes adquiridos.

## Análise das entrevistas realizadas com alunos e egressos

A pesquisa teve por objetivo analisar a relação com o saber de alguns jovens que frequentaram ações educativas em dois espaços não formais de ensino situados no Rio de Janeiro e cujas atuações ocorrem no âmbito da escola formal, em atividades de reforço. Tal análise se baseou nas revelações feitas pelos próprios jovens, na condição de sujeitos da pesquisa, vinculados a um dos seguintes espaços não formais: Ismart e IRS.

Considerando o objetivo da pesquisa, buscou-se elucidar as especificidades da relação com o saber, nos dois espaços formativos, à luz das reflexões de Trilla (2008) e Gohn (2010), discutindo, também, se as ações educativas ali desenvolvidas contribuíram efetivamente para a construção de novas relações com o saber (CHARLOT, 2000, 2001). O autor apresenta proposições que esclarecem a questão do aprender e da relação com o saber, as quais são destacadas na análise das entrevistas, a saber: (a) aprender é um movimento que não pode existir sem o exterior; (b) aprender é uma construção de si que só é possível pela intervenção do outro; (c) toda relação com o saber é também relação consigo; (d) toda relação com o saber é também relação com o outro; (e) toda relação com o saber é também relação com o mundo; (f) aprender é uma relação entre duas atividades: a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja; e (g) toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social (CHARLOT, 2001, p. 28).

Com base no estudo teórico, foram analisadas as revelações dos participantes desses programas, ficando evidente a contribuição positiva do espaço não formal em relação às atividades escolares. A seguir, registram-se as falas que sinalizam os aspectos positivos da participação, cabendo esclarecer que o tom favorável foi recorrente.

As minhas notas melhoraram muito, principalmente as de português. Eu também tenho lido muito, coisa que antes eu quase não fazia. Isso melhorou a minha timidez e o meu jeito de escrever (Aluno A, IRS).

Para mim, melhorou todas as notas do colégio (Aluno B, IRS).

Na fala do Aluno A, evidenciam-se três dimensões da proposta de Charlot: relação com os outros, consigo e com o mundo. Nota-se a ênfase à melhoria no rendimento escolar nos dois depoimentos, o que aponta a potencialidade da educação não formal na sociedade; no dizer de Gohn (2010), os espaços não formais podem contribuir para o desenvolvimento de dimensões que tradicionalmente ficam sob a responsabilidade da educação formal, como as dimensões linguística, cognitiva e social.

No que tange a benefícios, influenciando diversos aspectos da vida desses jovens e não somente o escolar, encontrou-se revelações que se projetaram para o convívio familiar e social, como se pode observar nas falas que se seguem:

Para mim, melhorou muito, porque eu era muito tímido, quase não conversava com os meus pais e com meus companheiros da escola, mas, depois que comecei a fazer as oficinas daqui, eu comecei a conversar mais em casa, a jantar com os meus pais e irmãos e a interagir melhor com meus amigos da turma da minha escola (Aluno A, IRS).

Melhorou muito em tudo! Depois que eu comecei a vir aqui, a minha vida melhorou muito e, com a oficina de teatro e de criação, eu também comecei a perder a minha timidez! Eu gosto muito daqui (Aluno B, IRS).

A minha família... A minha família até que me apoiou nestas matérias de estudo, mas, assim, eles nunca me incentivaram, a fazer provas para concurso, estas coisas. A primeira que eles me incentivaram foi a do Ismart e aí, depois que eu passei, minha família passou a tomar confiança em meus conhecimentos. Começou a pagar várias provas para mim: de militar, de faculdade e, até então, eu tenho ido bem (Egresso 1, Ismart).

O que foi importante também foram os contatos, a rede de comunicação que eu consegui. Os contatos serão bem importantes para mim. Como está sendo agora, como foi quando eu precisei (Egresso 2, Ismart).



complementares nas áreas culturais, educacionais e recreativas, com o intuito de potencializar o ensino formal, conforme se observa no depoimento de alguns participantes dos programas:

Acho que lá (na escola municipal) devia ter algumas dessas atividades que eu faço aqui e que lá não tem, como teatro e informática, sabe? Sei que os outros alunos gostariam de fazer, mas não tem lá nem a família tem condições de pagar e eles gostariam muito de saber o que eu sei e tento ensinar a eles, quando eles me pedem (Aluno B, IRS).

Lá na minha escola também não tem nenhuma dessas atividades que eles têm aqui e seria bom se as escolas tivessem isso. Seria muito bom para as crianças (Aluno C, IRS).

Em relação a essas duas revelações, cabe retomar as reflexões de Trilla (2008) sobre as relações entre os diferentes espaços formativos, as quais podem envolver interferência ou contradição na medida em que os participantes dos espaços não formais de ensino passam a cobrar dos formais (escolas) atividades vivenciadas naqueles ambientes. A existência de intromissões mútuas nos espaços pesquisados está presente nas falas a seguir:

Eu comecei a ver as duas realidades. Eu via o do estado, que é um colégio mais simples, e via também um dos colégios mais caros do Rio. Então, eu, convivendo com pessoas diferentes e aprendendo novas coisas (Egresso1, Ismart).

Tenho que estudar muito para ficar sempre bem e continuar aqui, fazendo as coisas que eu faço aqui. Como eu escrevo no jornal daqui e penso em fazer Medicina, sei que tenho que ler muito para poder escrever bem e falar bem, também porque sei que é muito difícil ser médico ou jornalista. Eu gosto tanto de escrever no jornal daqui, que às vezes eu fico na dúvida se vou ser médica mesmo ou se vou ser jornalista... (Aluno C, IRS).

Esses registros apontam a percepção de duas realidades distintas, mas também a interpenetração dos espaços não formal e formal. Neles, também está implícita a proposição de Charlot (2001), na qual afirma que toda relação com o saber é uma relação consigo. O sujeito que aprende se modifica com aquilo que está aprendendo, e esse aprendizado passa a interferir na sua relação com seus diferentes espaços formativos e com o seu futuro.

De acordo com o revisado na literatura, uma das finalidades da educação não formal, segundo Gohn (2010, p. 19), é a possibilidade de “abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais”. A esse respeito, alunos e egressos se posicionaram da seguinte maneira:

Com certeza, eu aprendi mais depois que comecei a vir aqui (no IRS)! Eu falo melhor e a minha vida toda ficou melhor. Meus pais e meus amigos também falam que eu melhorei muito...! Meus amigos começaram a me admirar e vários que não falavam comigo antes agora puxam conversa comigo para pedir explicação de matérias e saber do Instituto e como fazem para entrar aqui (Aluno B, IRS).

Eu também melhorei em tudo, leio bastante e também escrevo bem agora. Comecei a saber de vários assuntos por causa dos livros que eu leio e também porque eu ajudo no jornal daqui (Aluno C, IRS).

No Ismart a gente tem uma questão de ética para seguir. Deu para aprender um pouco mais em relação a isso. Contatos que a gente adquiriu, sempre tem palestra que nos motive... (Egresso 2, Ismart).

Um dos resultados esperados na educação não formal é a “construção ou reconstrução de concepção(ões) de mundo e sobre o mundo” (GOHN, 2010, p. 21). Durante a realização das entrevistas, um dos egressos, ao ser perguntado sobre a relevância do Instituto para sua vida e seu conhecimento, afirmou que:

Durante estes dois anos no Ismart, o que somou na minha vida foi que eu tive uma nova concepção de educação. Eu fui inserido em um nível de educação que nunca tinha visto antes em escolas públicas [...] Isso mudou minha maneira de enxergar a escola. Não é aquele ambiente que você vai para brincar e não estuda. Assiste à aula e faz prova sem estudar. Na verdade, você tem que estudar, sim, e estudar muito, porque a vida exige (Egresso 3, Ismart).

Percebemos na fala do egresso a satisfação por ter participado de um dos programas do Ismart e a relevância que ele teve para sua vida. Entretanto, tal relato não obscureceu a crítica ao sistema público de ensino, minimizando sua ação efetiva em relação à educação nos espaços não formais de ensino. Aqui, novamente é pertinente a reflexão de Charlot (2001, p. 29) no sentido de que “aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior”.

De fato, para os alunos atendidos no Programa Alicerce, que estão na faixa etária dos 12 aos 14 anos, o entendimento de algumas questões pode ser complexo demais. Percebe-se, no entanto, nas palavras do aluno, como o Ismart o ajudou na aprendizagem, levando-o a participar e manifestar suas inquietações para a direção da escola.

Eu aprendi com as duas, porque, convivendo nos dois colégios, eu fui aprendendo a conviver melhor com as pessoas, eu fui aprendendo a me comunicar melhor com as pessoas, antes eu era um garoto muito tímido. Eu tinha vergonha de apresentar trabalho, essas coisas. Eu tinha vergonha até de entrar na diretoria para fazer uma reclamação, e no Ismart e na escola eu fui aprendendo melhor a conviver com isso. Fui me desenvolvendo como pessoa (Egresso 1, Ismart).

Com base nesses registros, pode-se inferir que as aprendizagens se solidificaram, nelas se interpenetrando conhecimentos escolares e comportamentos sociais capazes de ajudar os alunos a enfrentarem situações corriqueiras na vida da pessoa. Novamente, aparece na fala anterior a complementaridade entre o não formal e o formal (TRILLA, 2008). Ficou evidente, especialmente pela fala do egresso 1 do ISMART, a gratidão ao Instituto pelas transformações realizadas em seu ser e em seu convívio familiar. Sua autoestima foi melhorada e seu caminho para o sucesso educacional tornou-se mais consistente. O mesmo respondente confirma essas inferências na fala que se segue:

Sempre que tem algo relacionado a conhecimento, as pessoas da minha família vêm me consultar. Eu acho legal isso, porque, antes, eu me sentia uma criança, porque ninguém me perguntava nada e tudo o que me perguntavam eu não sabia responder. Agora, quando me perguntam, eu sempre tenho uma resposta ou sei como conseguir aquela resposta (Egresso 1, Ismart).

Na fala desse egresso se inscreve a concepção de Charlot (2001, p. 28): “toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social”. É o sujeito que aprende, mas aqueles que têm acesso a esse saber do sujeito acabam por legitimá-lo.

Apesar de os egressos reconhecerem os benefícios adquiridos na vida pessoal e acadêmica com a participação no programa Alicerce/Ismart, foram sinalizados alguns entraves para um melhor desenvolvimento dos alunos, conforme se observa nos registros que se seguem:

O Ismart poderia tentar focar programa para incentivar a cultura, mas para a gente poder relaxar também. Desestressar do cotidiano (Egresso 2, Ismart).

Mudaria a forma... Tudo bem que tem que ser rígido com os alunos, mas a forma de dar o apoio. Lá, se você está ferrado, eles querem que você faça mais e mais, sacou? E eu acho que essa não é a melhor forma. Se você está ferrado, eles têm que conversar: “por que você está assim?” E tentar te ajudar (Egresso 3, Ismart).

No que tange à crítica à escola formal, um dos egressos mencionou certo desinteresse por parte da direção da escola pública para promover iniciativas capazes de ajudar os alunos tanto a participarem de ações educativas nos espaços não formais como nos processos seletivos de escolas públicas bem classificadas no Enem. Suas palavras relatam até mesmo certa descrença no potencial dos alunos.

A escola tinha que divulgar melhor os projetos que pudessem ajudar. Às vezes eles veem como pouco caso. Eles não veem futuro nos alunos. Eles só ajudam a gente a passar para o Ensino Médio, mas não visam ao Ensino Médio decente. A escola não divulga provas, não divulgava nem para provas do Ensino Médio em colégio militar, Cefet [Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca], as federais (Egresso 1, Ismart).

Essa fala vai ao encontro das reflexões de Charlot (2001, p. 29), quando sinaliza que o aprendizado depende das solicitações externas, em suas palavras: “aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior”.

## Considerações finais

A pesquisa apontou a relevância de ações educativas não formais sobre o desempenho acadêmico de jovens pertencentes a classes socioeconômicas desfavorecidas. Os participantes do estudo relataram que o sentido e o prazer de estudar se manifestaram a partir do contato com os espaços não formais de ensino; mais especificamente, destacaram que tais espaços afetaram positivamente sua atuação na escola e na vida social.

O sujeito confrontado com a necessidade de aprender passa a ter uma imagem positiva de si mesmo (CHARLOT, 2001). Essa perspectiva se expressa nos resultados da investigação, uma vez que os próprios participantes atribuíram às ações educativas desenvolvidas nos espaços não formais de ensino as mudanças ocorridas em suas autoimagens. O comportamento dos jovens participantes das ações educativas pesquisadas foi modificado, surgindo, assim, na percepção desses atores, a possibilidade de modificar a postura dos colegas da escola pública. O efeito multiplicador dos jovens que participam de dois espaços formativos se manifesta quando eles ajudam seus colegas a construírem uma nova relação com o saber. Convém ressaltar que esse efeito é previsto e valorizado pelo Ismart quando estabelece que o participante de suas ações educativas deve continuar ligado à escola municipal. A interpenetração dos espaços não formal e formal interfere no âmbito escolar, pois os participantes desses dois espaços passam a reivindicar à escola a oferta de atividades educativas complementares.

O estudo permite ressaltar a contribuição dos espaços não formais de ensino investigados à socialização dos indivíduos, na medida em que possibilitaram outras dimensões para sua participação na vida social e cultural<sup>10</sup>. Com base nas falas dos jovens participantes de espaços não formais de ensino, situados como aqueles que melhor podem expressar o que realmente vivenciaram, ficou evidente a possibilidade de novas relações com o saber (CHARLOT, 2001). É válido, pois, admitir que as ponderações expressas por esses atores sociais oferecem subsídios para o diálogo entre o formal e o informal, ampliando-se a inclusão social e a cidadania (GOHN, 2001).

Para além dos resultados encontrados, deve-se considerar, também, que tramita, no Congresso Nacional, Projeto de Lei nº 3.877/2004, que discute novas regras para a parceria entre a administração pública e as organizações da sociedade civil voltadas para a concretização de ações de interesse público. As discussões que alimentam esse projeto têm como cenário mais amplo um expressivo conjunto de desafios, especialmente os educacionais (analfabetismo, evasão escolar, universalização da educação infantil, qualidade da educação oferecida, formação dos professores, entre outros), que não pode ser entendido como responsabilidade exclusiva de governo(s). A rigor, esses desafios dizem respeito à sociedade como um todo, e nessa perspectiva ganha significado a atuação de organizações da sociedade civil. Entende-se, no entanto, que os novos significados da relação público-privado passam necessariamente por pesquisas empíricas, que busquem desvelar os resultados/desdobramentos da pluralidade de projetos, programas e respectivas ações no contexto do Terceiro Setor. Espera-se, assim, que os resultados aqui expressos, especialmente a análise das falas dos sujeitos da pesquisa, possam contribuir para o debate em questão. ■

## Notas

<sup>1</sup> Segundo Silva (2008), a Reforma do Estado foi conduzida no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, com aprovação do Congresso Nacional. Tratou-se de ampla reforma nas políticas e aparelhos do Estado com vistas a “reduzir o custo Brasil”. Incluiu: desregulação da economia, flexibilização da legislação do trabalho, diminuição dos gastos públicos, privatização de empresas estatais, abertura do mercado a empresas transnacionais, entre outros aspectos.

<sup>2</sup> “Falar de cultura política é tratar do comportamento de indivíduos nas ações coletivas, os conhecimentos que os indivíduos têm a respeito de si próprios e de seu contexto, os símbolos e a linguagem utilizados, bem como as principais correntes de pensamento existentes” (GOHN, 2001, p. 59-60).

<sup>3</sup> Dois alunos do Programa de Pós-graduação da Universidade colaboraram na aplicação das entrevistas e na transcrição das falas, a saber: Fátima Batista e Eduardo Azevedo.

<sup>4</sup> O endereço do Instituto Desiderata é: <[www.desiderata.org.br/](http://www.desiderata.org.br/)>. Acesso: mar. 2012.

<sup>5</sup> Destaca-se que Claudio de Moura e Castro faz parte do Conselho Diretor Presidente do Instituto. Desde sua fundação, o trabalho desenvolvido pelo Ismart conta com o apoio e o investimento de um grupo de parceiros divididos nas seguintes categorias: investidores, parceiros *pro bono*, apoio, escolas parceiras e parceiros operacionais.

<sup>6</sup> Renda *per capita* familiar de até R\$ 1.090,00 (ISMART, 2009 apud AZEVEDO, 2011).

<sup>7</sup> O Colégio São Bento é uma das mais importantes escolas da rede particular da cidade do Rio de Janeiro, mantendo-se sempre na liderança na avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

<sup>8</sup> As indicações são baseadas nos resultados do Enem do respectivo ano.

<sup>9</sup> Foi criado por Clara e Jacob Steinberg, fundadores da Servenco, empresa tradicional do setor imobiliário carioca.

<sup>10</sup> As novas relações com o saber se tornam evidentes ao se verificar no *site* do G1 O Globo (<<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/03/ao-menos-4-brasileiros-sao-admitidos-pela-universidade-harvard.html>>. Acesso em: 1º set. 2014): “Escolher em qual das universidades mais prestigiadas do mundo estudar é o novo desafio do estudante Víctor Domene, de 17 anos, morador de São Paulo. Ele foi aceito por Harvard, Yale, Columbia, Princeton, Duke, todas nos Estados Unidos, líderes de *rankings* de excelência – e ainda aguarda o resultado de Stanford [...] No Brasil, Víctor também colecionou aprovações nas melhores instituições: passou no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA); foi o segundo no curso de engenharia elétrica na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pelo Sisu; e o sétimo na Poli, escola de engenharia da Universidade de São Paulo (USP). Não se matriculou em nenhuma porque o sonho mesmo era fazer faculdade no exterior.”

## Referências

AZEVEDO, Eduardo. **Relatório de pesquisa**. Trabalho de conclusão de disciplina (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Disciplina Prática de Pesquisa, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

BATISTA, Fátima da Silva. **Relatório de pesquisa**. Trabalho de conclusão de disciplina (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Disciplina Prática de Pesquisa, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

CALDERÓN, Adolfo; MARIM, Vlademir. Participação popular: a escola como alvo do terceiro setor. In: SOUZA, Donald de; FARIA, Lia Ciomar M. de (Org.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 191-211.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativo no terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

LACERDA, Patricia Monteiro; GUERRA, Tião. **Parcerias com escolas municipais do Rio de Janeiro 2009**. Rio de Janeiro: Instituto Desiderata, 2009. Disponível em: <<http://www.desiderata.org.br/docs/pesquisa-parcerias-escolas-municipais-2009.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Ilse Gomes. **A reforma do Estado brasileiro nos anos 90**: processo e contradições. Porto Alegre: PUC/SP, 2008. Disponível em: <[www.pucsp.br/neils/downloads/v7\\_ilse\\_gomes.pdf](http://www.pucsp.br/neils/downloads/v7_ilse_gomes.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2014.

TRILLA, Jaume A. Educação não formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não formal**. São Paulo: Summus, 2008. v. 1. p. 15-58.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. São Paulo: Vozes, 2003.

## ENTREVISTA

### **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: O LEGADO À EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

O Brasil e, por que não dizer, o mundo têm agora razões concretas para uma expectativa ainda maior sobre o futuro da educação no país. A sanção da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o novo Plano Nacional de Educação (PNE), propõe Metas e Estratégias para que, em um prazo de dez anos, haja um avanço o mais próximo possível ao ideal de educação em todos os níveis para o sucesso dos brasileiros no mercado global. Esta entrevista contextualiza a relevância do PNE para o cenário conectado e diverso em que se desenvolvem estudantes e professores no século 21. Afinal, quais as mudanças necessárias e como serão implementadas?



**Professor Francisco  
Aparecido Cordão**

É Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e Diretor da Peabiru Educacional.

*E-mail:* [facordao@uol.com.br](mailto:facordao@uol.com.br)



**Professor Mozart  
Neves Ramos**

É Diretor do Instituto Ayrton Senna.

*E-mail:* [mozart@ias.org.br](mailto:mozart@ias.org.br)

**Cordão** – Em 25 de junho deste ano, foi aprovada pelo Congresso Nacional e devidamente sancionada pela presidente da República a Lei nº 13.005/2014, aprovando o novo Plano Nacional de Educação (PNE), para vigência imediata, no próximo decênio. Em sua opinião, qual é o principal legado desse novo PNE?

**Mozart** – A sanção do PNE pela Presidente Dilma Rousseff abre um novo tempo para a educação brasileira. A partir de agora, Estados, Distrito Federal e Municípios terão um ano para efetivar os respectivos planos de educação, no âmbito dos correspondentes sistemas de ensino, os quais deverão atuar em regime de colaboração. Com a implantação desse novo PNE, sem dúvida, existirão mais recursos para a Educação, até mesmo porque a Meta 20 prevê ampliação do investimento público em educação pública até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país no 5º ano da vigência da Lei do PNE e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB no final do decênio. Essa determinação, por sua vez, exigirá maior participação da sociedade civil, para fazer com que essas verbas cheguem de fato à escola.

**Cordão** – O que vai mudar efetivamente com esse novo PNE? Que mudanças são esperadas para os próximos dez anos? Como tornar a educação verdadeiramente uma prioridade nacional?

**Mozart** – Não tenho dúvidas de que, gradualmente, haverá uma demanda maior por uma oferta de Educação Básica de qualidade no país. Na medida em que tivermos pais mais escolarizados e famílias mais engajadas em um grande esforço nacional pela garantia de uma educação nacional que seja de fato democrática, destinada a atender com a devida qualidade a todos e a cada um dos cidadãos brasileiros, a própria sociedade civil e os órgãos de controle, certamente, estarão mais atentos quanto à exigência do bom uso do dinheiro público em Educação, tomando como referências a eficiência, a eficácia e a efetividade. Nesse novo contexto nacional, essa mesma sociedade civil certamente irá verificar se as políticas governamentais estão produzindo os resultados esperados a um custo razoável ou não. Será cobrada eficiência no processo educacional, em termos de relação custo-benefício. A sociedade como um todo cobrará eficácia das ações educacionais desenvolvidas, buscando saber se as metas e os objetivos do governo estão sendo alcançados ou não. Finalmente, a população estará permanentemente atenta para manifestar sua satisfação ou insatisfação em relação aos serviços educacionais prestados aos cidadãos brasileiros, cobrando do poder público instituído e das escolas e educadores a efetividade dos serviços educacionais prestados, objetivando a real melhoria da qualidade de vida da população. Essa melhoria significativa na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades de educação e ensino, certamente, implicará efetiva melhoria na Educação Superior. As próprias instituições de Educação Superior, entretanto, precisam assumir suas responsabilidades em relação à Formação Inicial e Continuada de docentes da Educação Básica, encarregados da formação das pessoas que elas receberão, posteriormente, nos diversos cursos de Educação Superior.

**Cordão** – Quais são os maiores desafios propostos pelo novo PNE? Em uma eventual possibilidade de escolher um desafio sintetizador da grande prioridade inicial do novo PNE, em sua opinião, qual seria esse desafio?

**Mozart** – Não tenho a menor dúvida em afirmar que esse desafio sintetizador da grande prioridade inicial do novo PNE está no necessário esforço nacional conjunto para a concretização da universalização da oferta de Educação Básica, desde a Pré-escola, como etapa inicial da educação obrigatória e gratuita que deverá ser garantida a todos e a cada um dos cidadãos brasileiros, até o Ensino Médio, como etapa final de consolidação da Educação Básica. Esta deve ser universalmente garantida como direito público subjetivo, inclusive para aqueles que não a concluírem na idade própria. Esse é, efetivamente, o primeiro grande desafio, nos próximos anos, para as três esferas de governo: União, Estados ou Distrito Federal e Municípios. Esse esforço conjugado corresponde às três primeiras metas do PNE, e isso deverá ocorrer muito brevemente, até o ano 2016. Portanto, temos um prazo muito curto para concretizar essas três importantes metas do novo PNE, garantindo não apenas a universalidade do acesso à Educação Básica, mas a adequada aprendizagem de todas as pessoas matriculadas em cursos, nas diversas etapas e modalidades de educação e ensino, bem como sua conclusão com sucesso, preferencialmente, na chamada idade certa.

**Cordão** – Gostaria que fosse feita uma análise maior da polêmica Meta 7, que trata da aprendizagem escolar, um dos pontos centrais da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como do novo PNE. Entendo que o novo ordenamento jurídico da Educação nacional, na equação do processo de ensino e aprendizagem, subordina as atividades de ensino aos resultados de aprendizagem.

**Mozart** – Você tem razão em relação à avaliação das atividades de ensino desenvolvidas no âmbito das instituições educacionais em função dos resultados de aprendizagem adquiridos por seus alunos. Se não houver aprendizagem, o processo de ensino não foi eficaz e, ao não produzir os resultados esperados, deve ser alterado. Nesse contexto, quanto à aprendizagem escolar, incluída na Meta 7, creio que ela se dará desde a Pré-escola até o Ensino Fundamental, principalmente em suas séries iniciais. Nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, acredito que ela só ocorrerá se o país inverter o atual processo de desprestígio social da carreira do magistério, tornando-a mais atrativa para a juventude. Entendo, também, que deva ser estruturado um currículo de padrão nacional capaz de dialogar melhor com o mundo juvenil. A escola do jovem, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, especialmente aquela que oferece Educação Básica no período noturno, será o grande desafio dos próximos anos. As metas definidas pelo novo PNE, em termos de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), são bastante plausíveis, mas exigirão esforço contínuo e conjugado para que sejam atingidas, conforme estão definidas as estratégias para sua concretização no novo PNE. Acredito que o desenvolvimento da neurociência e o esforço das instituições edu-

cacionais para a constituição de competências e habilidades socioemocionais ganharão mais espaço nos projetos pedagógicos das escolas e farão enorme diferença no apoio ao desenvolvimento cognitivo de crianças e jovens no âmbito da Educação Básica. Para suplantar o bônus demográfico e dar equilíbrio ao desenvolvimento sustentável, o Brasil precisará, mais do que nunca, de jovens bem formados e de um número maior deles na Educação Profissional e no Ensino Superior, como prevê o novo PNE. Acredito que aproximação maior entre as instituições formadoras e empregadoras será determinante para que as futuras necessidades dos jovens se alinhem ao mundo do trabalho. O século 21 está a exigir novas competências pessoais e profissionais para as quais as escolas e as instituições formadoras ainda não se prepararam adequadamente.

**Cordão** – Entre essas novas competências para o século 21, ultimamente têm merecido destaque as competências socioemocionais. Seria possível explicitar um pouco mais de que se trata, para melhor entendimento dos leitores da Revista?

**Mozart** – Inicialmente, cumpre esclarecer o conceito de competência utilizado para designar esses saberes fundamentais que devem ser desenvolvidos no âmbito das instituições educacionais. Esse conceito, basicamente, é o mesmo que o Conselho Nacional de Educação tem definido nos pareceres da Câmara de Educação Básica, principalmente aqueles que foram objetos de sua relatoria. Os saberes vinculados à constituição de competências implicam o desenvolvimento da capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, necessários para responder de maneira original e criativa a desafios planejados ou inusitados, requeridos pela prática social do cidadão e pelo profissional no mundo do trabalho. Nesse contexto estão compreendidos tanto os saberes cognitivos quanto os saberes socioemocionais. A constituição dos saberes cognitivos implica desenvolvimento da capacidade mental para desenvolver conhecimentos e generalizar a aprendizagem a partir do conhecimento adquirido, incluindo a capacidade de interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas e desenvolver habilidades para resolver problemas. A constituição dos saberes socioemocionais implica incorporação de padrões duradouros de valores, atitudes e emoções que refletem a tendência para responder aos desafios em determinados contextos da vida do cidadão trabalhador, com flexibilidade para adaptação a novas condições de trabalho e exigências de aprendizagem contínua, monitorando, autogerenciando e corrigindo desempenhos pessoais e de sua equipe de trabalho. Como exemplos de competências socioemocionais a serem desenvolvidas, elenco as seguintes:

- Autonomia: saber fazer escolhas e tomar decisões acerca de questões pessoais e coletivas, fundamentadas no autoconhecimento e em seu projeto de vida, de forma responsável e solidária;
- Colaboração: saber atuar em sinergia e responsabilidade compartilhada, respeitando diferenças e decisões comuns;
- Comunicação: compreender e fazer-se compreender em situações diversas, respeitando os valores e atitudes envolvidos nas interações;
- Liderança: ser capaz de mobilizar e orientar as pessoas em direção a objetivos e metas compartilhados, liderando-as e sendo liderado por elas;

- Gestão da informação: ser capaz de acessar, selecionar, processar e compartilhar informações, em contextos e mídias diversas;
- Gestão de processos: saber planejar, executar e avaliar os processos de aprendizagem, trabalho e convivência;
- Criatividade: ser capaz de fazer novas conexões a partir de conhecimentos prévios e outros já estruturados, trazendo contribuições de valor para si mesmo e para o mundo;
- Resolução de problemas: ser capaz de mobilizar-se diante de um problema, lançando mão de conhecimentos e estratégias diversos para resolvê-lo;
- Pensamento crítico: saber analisar e sintetizar ideias, fatos e situações, assumindo posicionamentos fundamentados;
- Curiosidade investigativa: ter interesse e persistência para explorar, experimentar, aprender e reaprender sobre si, o outro e o mundo.

**Cordão** – Será possível dar conta disso tudo apenas com a educação presencial, ou será imprescindível, também, contar com o concurso da Educação a Distância?

**Mozart** – Penso que o ensino exclusivamente presencial perderá força, enquanto o ensino a distância, com a utilização de plataformas digitais de aprendizagem (Moocs – sigla em inglês para Massive Open Online Courses) e os games – a chamada “gamificação” –, ganhará força no processo de ensino-aprendizagem. O país ainda está engatinhando nesse sentido, mas acredito que isso provocará mudanças importantes nos currículos escolares nos próximos anos, em curto espaço de tempo. Penso que o tempo em sala de aula – a tradicional – será cada vez mais reduzido. O futuro demandará maior flexibilidade no processo ensino/aprendizagem, diminuindo os rígidos limites atualmente existentes entre o ensino presencial e o ensino a distância, aumentando o grau de integração e interlocução entre eles. Esse é um assunto que merece maior atenção, em regime de urgência, por parte dos educadores brasileiros, para não perder “o bonde da história”.

**Cordão** – Em sua opinião, esse novo PNE irá contribuir de fato para a inclusão dos cidadãos brasileiros no processo crescente de internacionalização de estudos e de oportunidades de emprego e renda?

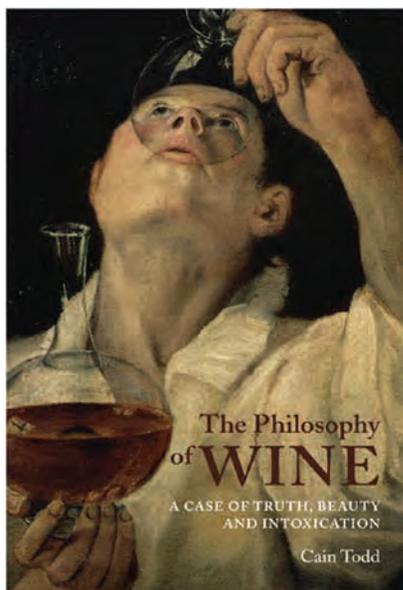
**Mozart** – Não tenho a menor dúvida no sentido de que a internacionalização dos estudos crescerá de forma exponencial nestes próximos anos. Creio que a dupla titulação será, efetivamente, um diferencial significativo para a empregabilidade desses novos nômades mundiais – os jovens profissionais do século 21. A experiência internacional se dará especialmente no âmbito do Ensino Médio e, em nível superior, da Graduação. Nesse contexto, acredito que, para os nossos jovens, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) poderá ser uma porta para o mundo – por exemplo, para o ingresso em universidades estrangeiras. A recente decisão da Universidade de Coimbra é belo exemplo dessa tendência. Entendo também que a demanda por escolas bilíngues de Educação Básica em tempo integral deverá crescer, visando atender a esses novos tempos. Por isso mesmo, entendo que a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação deve concluir com a máxima urgência a aprovação daquele parecer sobre a oferta do ensino bilíngue no Brasil.

**Cordão** – O que pode ser dito sobre esse novo PNE e sua participação nos grandes cenários que estão sendo projetados para 2022, o ano das comemorações do bicentenário de nossa Independência? Para o ano 2030, referência símbolo para prospecção de um novo cenário mundial? E para o ano 2032, ano do centenário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ao povo e ao governo brasileiro sobre a importância da Reconstrução Educacional no Brasil?

**Mozart** – Vale lembrar que o novo Plano Nacional de Educação terá sua vigência até 2024. Nesse sentido, de fato, ele participará da construção desses importantes cenários. Primeiramente, no que se refere ao bicentenário de nossa Independência, em 2022: teremos muito pouco a comemorar na festa do bicentenário se não melhorarmos significativamente os nossos Indicadores Educacionais. Nesse particular, por exemplo, a Meta 5 do novo PNE prevê “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental” e a Meta 9 prevê para, “até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional”. São metas ousadas. Entretanto, após mais de 500 anos de descaso, neste século 21, a nossa única saída decente será o cumprimento dessas metas. Quanto ao cenário brasileiro de 2030, lembro apenas que esse é o ano para o qual países e organizações estão realizando importantes prospecções de um novo cenário mundial. Nesse contexto, o Brasil pode ser desafiado, se o crescimento econômico e o comércio global recuarem, a instabilidade crescer em países próximos, as megacidades ficarem sobrecarregadas com crimes e infraestrutura deficiente e se não houver um esforço de investimento em uma educação de qualidade. É neste último quadro que o PNE se coloca, daí a importância de se destinarem 10% do PIB para a educação. Mas isso só fará diferença se esses recursos forem bem geridos e corretamente aplicados. A mesma referência vale para o ano 2032, o qual representa um grande marco para a Educação brasileira: é a data do centenário do Manifesto lançado pelos Pioneiros da Educação Nova ao povo e ao governo brasileiro sobre a importância da Reconstrução Educacional Nacional. Entendo que a Educação tem que ser assumida como meta fundamental e pedra angular do desenvolvimento nacional. É urgente e inadiável que a nação brasileira cuide da Educação de seu povo, garantindo uma Educação democrática para todos e cada um de seus cidadãos. Entendo que esse Manifesto de 1932 representa um grito de alerta para despertar o sonho de muitos educadores brasileiros por uma nova Educação nacional. Esse sonho, que já alimentou propostas inovadoras nas Constituições Democráticas de 1934, de 1946 e de 1988, ainda pode alimentar sonhos e utopias a serem concretizadas até o centenário em 2032.

**Cordão** – Finalmente, sobre a importante questão da Educação Profissional, o que pode ser destacado do novo Plano Nacional de Educação?

**Mozart** – A Educação Profissional merece destaque em duas de suas Metas. A Meta 10 prevê a oferta de, “no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, no Ensino Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional”. A Meta 11, por sua vez, prevê “triplicar a matrícula da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no seguimento público”. Essa expansão no seguimento público deverá ser garantida pela ação conjunta da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e das Redes Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica. Entretanto, os outros 50% previstos na Meta 11 não serão garantidos sem o efetivo engajamento das instituições educacionais vinculadas ao Sistema Sindical, nos termos do artigo 240 da Constituição Federal, do chamado Sistema S, de modo especial o Senai e o Senac. Para a concretização dessa Meta 11, e especialmente da Meta 10, também será da maior importância a atuação coordenada, tanto dos serviços nacionais de aprendizagem quanto dos serviços nacionais sociais, no âmbito das chamadas Instituições do Sistema S, especialmente no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei nº 12.513/2011, complementado pela Lei nº 12.816/2013.



TODD, Cain. **The philosophy of wine: a case of truth, beauty and intoxication.** Montreal: McGill-Queen's University Press, 2010. 189 p.

### Saberes dos sabores

Começo esta resenha com registro de reflexão sugerida pela leitura do livro de Cain Todd. Nos meus primeiros anos de Senac, eu via com certa frequência o laboratório do curso de Provador de Café. Para um profissional com formação acadêmica em Filosofia e Educação, o local e as atividades que ali aconteciam eram muito estranhos. Na parte central do laboratório, havia uma grande mesa redonda, com uma esteira pela qual circulavam pequenas tigelas com café coado. Os alunos rodavam a esteira e, com uma colher, retiravam pequenas quantidades do líquido da tigela que o acaso colocara à sua frente e sorriam-nas. Depois de sorver e desprezar o café, os estudantes registravam em uma ficha sabor e aroma da bebida degustada.

Nunca soube o que os alunos escreviam naquelas fichas. De qualquer forma, presumo que os registros eram muito subjetivos, bem diferentes dos registros que os mesmos alunos faziam quando classificavam grãos de café. A classificação de tipos de café era efetuada por meio de observações diretas de características dos grãos. O resultado das observações era objetivo. Os grãos podiam ser definidos como duros ou moles, grandes ou pequenos, sujos ou limpos, claros ou escuros, etc. A objetividade, no segundo caso, era em função de informações colhidas primordialmente, pela visão, complementada por sensações tácteis.





Sabemos que o objetivo central da Educação é a construção de conhecimentos. Mas, em Educação, não é frequente a reflexão sobre os tipos de conhecimento que integram os eventos de aprendizagem. Hoje, a partir das propostas de Todd sobre a filosofia do vinho, eu olharia para o curso de Proveedor de Café de modo muito diferente do que eu o vi na segunda metade dos anos 1970. Tentaria entender que tipo de conhecimento o degustador de café precisa construir. E, mais que isso: tentaria entender quais são os processos cognitivos que entram em cena quando alguém se senta a uma mesa de degustação de café. Certamente, não encontraria qualquer referência sobre a aprendizagem que ali ocorre em tradicionais livros de didática. Não encontraria também reflexões bem arrumadas sobre a epistemologia de saberes cuja raiz é aroma e gosto.

Em Filosofia e em Educação, entendemos que o conhecimento é elaborado a partir de experiências e percepções visuais, táteis e auditivas que resultam em representações sistemáticas sobre o mundo que experimentamos. Nos parágrafos anteriores, propositadamente, utilizei o verbo ver como indicador de conhecimento, pois metáforas visuais são muito frequentes em nossos discursos sobre o saber. Em uma conversa na qual nosso interlocutor não apresenta argumentos muito claros, costumamos dizer “não vejo aonde você quer chegar”. Esse comentário soará natural. Tudo se passa como se os argumentos fossem objetos organizados em determinada direção. Nós podemos vê-los em um espaço sucessivo e contínuo. Se usássemos metáforas referidas ao sentido do gosto, o resultado seria inusitado. Imagine possível substituição da metáfora visual por uma gustativa, no caso da inconsistência argumentativa a que me referi atrás. Pense em um comentário como o seguinte: não sinto o gosto da receita que você está fazendo. Isso é estranho. Muito estranho.

Ao associar conhecimento exclusivamente com visão, temos pouca chance de entender um curso como o de Proveedor de Café. Faculdades de Educação e de Filosofia não nos preparam para entender saberes construídos a partir de sensações olfativas e gustativas.

O que escrevi até este ponto funcionou como justificativa para meu interesse em resenhar um livro que examina um objeto, vinho, cujo acesso em termos de saber depende de percepção de sabores e aromas. Espero que o leitor compartilhe esta minha visão.

Quando comecei a leitura de *The philosophy of wine: a case of truth, beauty and intoxication*, achei que o termo filosofia, no caso, seria utilizado de maneira genérica. Esperava um livro no qual o autor desenvolveria temas de enologia com certa dose de sofisticação intelectual. Estava enganado. A obra é filosófica naquele sentido de ciência rigorosa da definição de Edmund Husserl. Ao mesmo tempo, o autor viaja com gosto e competência pelos campos da enologia. Delícia de livro.

Para justificar apreciações e julgamentos de vinhos, Todd sugere abordagens bastante originais no campo da Filosofia. Comenta que as práticas de produção, degustação e avaliação da charmosa bebida sinalizam necessidades de um exame mais detido de duas áreas do filosofar: Epistemologia e Estética. No campo epistemológico, as práticas que envolvem o vinho mostram um conhecimento que as abordagens tradicionais não consideram. O exame do objeto vinho acontece com base em informações olfativas e gustativas. Isso propõe uma pergunta: odor e gosto podem ser bases para a verdade? Estamos acostumados a privilegiar vista e ouvido como fontes de saber verdadeiro e objetivo. Considerar gosto e olfato em reflexões epistemológicas é uma novidade (essa novidade pode ter desdobramentos em muitas áreas; Educação é uma delas). É, ao mesmo tempo, sugestão que aponta para visões (olha aí o domínio da visão em nossa linguagem sobre o saber!) mais completas de mundo. Em síntese: o vinho sugere pistas muito interessantes do ponto de vista epistemológico.

No campo estético, o desafio também é bonito (desculpem este toque de redundância). Talvez mais que no campo da Epistemologia, a Estética é uma reflexão filosófica que privilegia visão e ouvido. Quando falamos em arte, geralmente falamos em pinturas, esculturas e músicas. Olho e ouvido. Pensar em perfume, vinhos e comida como objetos estéticos é um desafio e tanto. Rompe com nosso senso comum. Assim como no campo epistemológico, a discussão sobre um objeto distinto que independa do sujeito é algo bastante desafiador na área da Estética. Cabem perguntas sobre possibilidade de arte na produção e degustação de vinho.

Todd parece não ter dúvidas de que vinhos são obras de arte que merecem apreciação. São, portanto, objetos com virtudes estéticas. Esse é um conceito que contraria senso comum e tradição filosófica. As virtudes do vinho aparentemente não são objetivas. O que sabemos de um vinho é um conjunto de sensações evidenciado pela degustação. A descrição das virtudes do vinho não apreende o objeto, mas estados de percepção. Em outras palavras, o saber enológico tem base subjetiva e pessoal. Não há, assim, um objeto a ser apreciado que independa do sujeito do conhecimento. Essas reflexões, que perpassam todo o livro de Todd, são muito ricas para que repensemos o acesso ao real. Nesse sentido, a obra é uma provocação interessante para conversas sobre possibilidade do conhecimento.

São interessantes também os comentários que o autor faz sobre descrições dos vinhos. Para situar os comentários de Todd, copio descrição encontrada no rótulo de um Carménère chileno que comprei dias atrás:

Vermelho rubi com matizes violeta. No nariz, destacam-se a páprica e gostosos aromas de frutos vermelhos maduros. O vinho possui corpo médio, paladar médio saboroso, mantendo no retrogosto as notas frutadas. Taninos presentes de final doce.

A descrição de vinhos é, para gente comum, um discurso esnobe e elitista. Esse modo de ver enólogos profissionais ou amadores reflete desconforto que experimentamos ao ler descrições parecidas com a que encontrei no rótulo de um Carménère. Afinal de contas, é estranho ouvir que um vinho é sedoso ou aveludado, elegante, com um gosto metálico que lembra pedras úmidas, ou um que mantenha no retrogosto as notas frutadas. Todd examina essa linguagem e mostra que ela se torna necessária para comunicar saberes sobre sabores e odores do vinho. O que nos parece distante e impreciso nas descrições enológicas é, na verdade, um recurso bastante comum em expressões do cotidiano e do discurso científico. Boa parte dos conceitos que utilizamos baseia-se em metáforas (LAKOFF; JOHNSON, 1999). Tais metáforas, porém, são invisíveis, e é preciso algum cuidado investigativo para desvelá-las. Isso não acontece com os saberes do vinho. Eles aparecem em metáforas explícitas, mas, às vezes, obscuras. Tais metáforas são a única forma de comunicar apreciação de aromas e gostos para os quais não temos vocabulário apropriado. Para elaborar saberes enológicos, elas são uma necessidade.

A linguagem aparentemente esnobe e excessivamente metafórica dos conhecedores de vinho aponta para uma epistemologia baseada em odores e sabores, percepta e com um grau muito grande de indeterminação.

Dúvidas sobre validade do saber enológico surgem porque as descrições de característica do vinho são representações de um objeto cuja existência fora do sujeito não fica bem estabelecida. Essa crítica, que Todd examina com muita clareza em seu livro, sugere que o saber enológico é apenas uma descrição de sensações. Ou seja, descrevem-se apenas os traços que a bebida deixa nos filtros dos sentidos do gosto e do olfato. Cabe perguntar se o mesmo tipo de consideração não deveria ser feito quanto às representações construídas com base na visão, na audição e no tato. Ou seja, uma análise epistemológica do saber dos sabores abre uma janela interessante para colocarmos em dúvida a verdade do saber do olhar. Esse construtivismo radical já foi proposto pelos autores de *La realidad inventada* (WATZLAWICK, 1989) e pelo fenomenalismo kantiano.

Há aprendizagens, em todos os níveis de ensino, que dependem de saberes dos sabores. O livro de Todd oferece bases interessantes para pensarmos tais aprendizagens, seja a de crianças pequenas que precisam de ferramentas intelectuais para melhor compreender o mundo em que vivem, seja de um degustador de café que precisa decidir se uma bebida merece selo de exportação.

O livro de Todd é uma obra filosófica séria. Sugere reflexões instigantes no campo da Epistemologia e da Estética. Ele faz uma reflexão filosófica rigorosa, mas sempre ao alcance dos não filósofos. Articula viagens epistemológicas e estéticas com casos famosos de apreciação e julgamento de vinhos. A obra toda, como já disse, é uma delícia. Merece degustação.

## Referências

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

WATZLAWICK, P. *La realidad inventada: ¿como sabemos lo que queremos saber?* Buenos Aires: Gedisa, 1989.

## Jarbas Novelino Barato

Professor. Mestre em Tecnologia Educacional pela San Diego State University. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

E-mail: jarbas.barato@gmail.com



## Boletim Técnico do Senac – Instrução aos colaboradores

1. Os originais enviados serão apreciados pela Comissão e pelos Conselhos Editoriais do *Boletim Técnico do Senac*: Revista da Educação Profissional, que opinarão sobre a conveniência de sua publicação; em caso de aceitação, o autor receberá um pró-labore e cinco exemplares do número em que seu artigo for publicado. Os direitos de reprodução (“copyright”) dos trabalhos aceitos serão de propriedade do Senac. Todos os artigos publicados serão disponibilizados no link: [www.senac.br/conhecimento/boletim-tecnico-do-senac.aspx](http://www.senac.br/conhecimento/boletim-tecnico-do-senac.aspx); o diretor do BTS, no entanto, atenderá a qualquer solicitação justa do autor para reprodução do trabalho em outra publicação técnica.

2. Fica entendido que os trabalhos aceitos estarão sujeitos à revisão editorial. Qualquer modificação substancial no texto será submetida ao autor.

3. Os artigos nacionais e internacionais devem ser inéditos e ter no mínimo 10 e no máximo 25 laudas padronizadas (2.100 caracteres por lauda) de elementos textuais (corpo do texto, citações, notas, tabelas, quadros e figuras), conforme NBR 6022 – Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação.

4. Os artigos internacionais devem ser inéditos e ter no mínimo 10 e no máximo 25 laudas padronizadas (2.100 caracteres por lauda).

5. O autor deverá adotar as seguintes normas na apresentação de originais:

a) todas as colaborações deverão ser enviadas por e-mail, editadas em Microsoft Word for Windows – versão 6.0 ou superior. O texto deverá obedecer à ortografia oficial, em espaço 1,5 com margens de 3 cm nos quatro lados do texto;

b) o trabalho deve ser acompanhado de palavras-chave, resumo – em português – contendo de 500 a 600 caracteres e folha inicial de identificação, com as seguintes informações: título do trabalho; nome(s) autoral(ais); indicação da instituição principal à qual o autor se vincula, cargo ou função que nela exerce; título e/ou formação acadêmica; endereço, e-mail e telefone para contato;

c) citações diretas breves (transcrições até três linhas) devem constar no próprio texto, entre aspas; as citações diretas longas (transcrições de mais de três linhas) devem constar em parágrafos próprios, sem aspas, com espaço simples de entrelinha, com recuo de 4 cm e fonte menor que a utilizada no texto;

d) toda e qualquer citação, seja direta (transcrição), seja conceitual (paráfrase), deve ter obrigatoriamente identificação completa da fonte, de acordo com a norma NBR 10520, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). As citações devem ser indicadas no texto pelo sistema autor-data e a fonte deverá vir no item Referências, ao final do artigo, de acordo com a norma NBR 6023. Nas citações diretas deverá constar o número da página, após a data, no corpo do texto;

e) as notas explicativas deverão ser numeradas consecutivamente, em algarismos arábicos, na ordem em que surgem no texto, e listadas no final do artigo como nota de fim;

f) os gráficos e tabelas devem ser enviados em separado, com as respectivas legendas, indicando no texto o lugar em que devem inserir-se;

g) destaca-se aos autores a conveniência de: não empregar abreviações, jargões e neologismos desnecessários; apresentar por extenso o significado de qualquer sigla ou braquigrafia na primeira vez em que surge no texto; utilizar títulos concisos, que expressem adequadamente os conteúdos correspondentes.

O autor deve enviar para:

Boletim Técnico do Senac – Revista da Educação Profissional  
Senac – Departamento Nacional  
Av. Ayrton Senna, 5.555 – Bloco C – sala 204 – Barra da Tijuca  
CEP 22775-004 - Rio de Janeiro/RJ  
Tel.: (21) 2136-5622  
E-mail: [karina.goncalves@senac.br](mailto:karina.goncalves@senac.br)

# SENAC EAD UM MUNDO NOVO DE OPORTUNIDADES

Descubra novas possibilidades para  
sua vida profissional com os diversos  
cursos a distância do Senac.

[www.ead.senac.br](http://www.ead.senac.br)



O melhor ensino a  
distância do país

