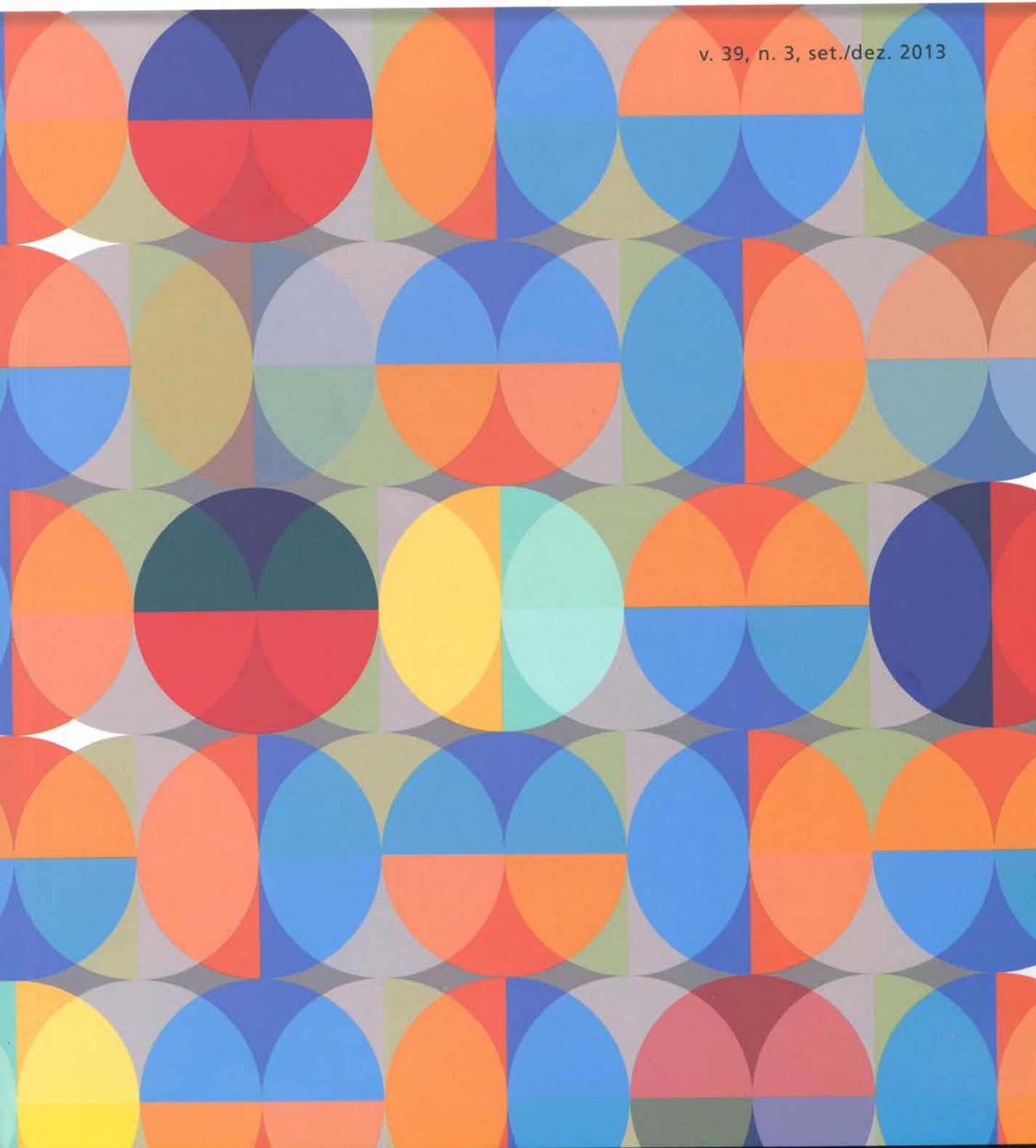
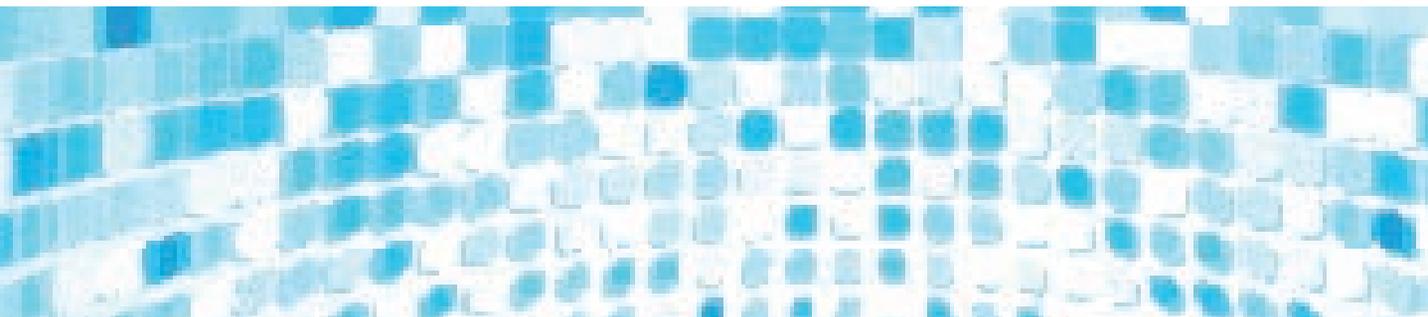
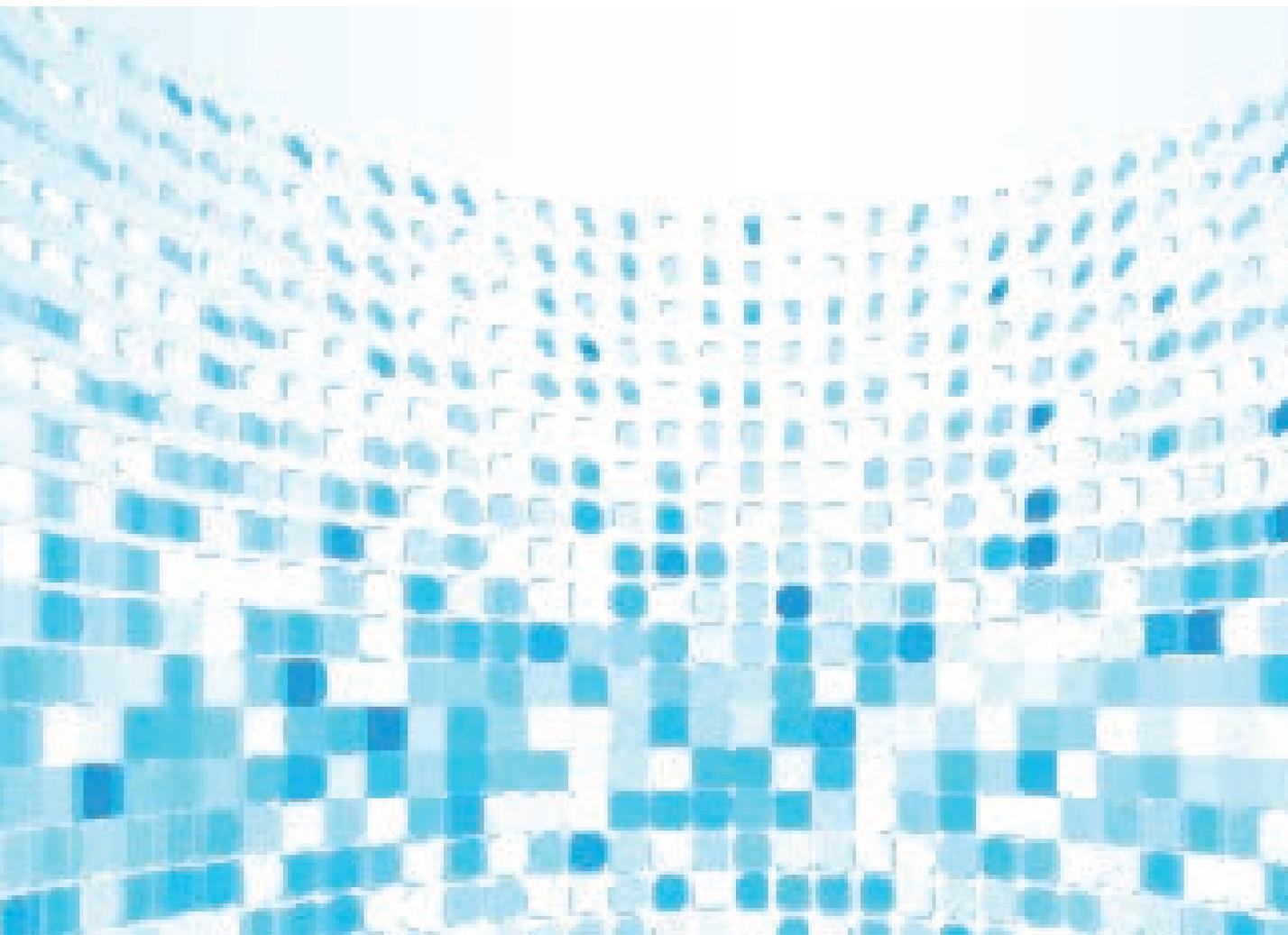


Boletim Técnico do
Senac
Revista da Educação Profissional

v. 39, n. 3, set./dez. 2013





MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA POSSIBILIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES SOCIAIS NA AUTONOMIA

Gustavo H. E. Guimarães*
Samuel Mendonça**

*Mestre em educação pela PUC Campinas, SP, e especialista em gestão de recursos humanos, graduado em Bacharelado e Formação de Psicólogo, todos pelo Centro Unisal Lorena, SP. Técnico em desenvolvimento profissional no Senac em São Paulo.
E-mail: gheguimaraes@gmail.com.

**Doutor em educação pela Unicamp, SP, mestre em Filosofia, graduado em Filosofia, todos pela PUC Campinas, SP, coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação da PUC Campinas, SP.
E-mail: samuelms@gmail.com.

Recebido para publicação em:
5.02.2013
Aprovado em: 20.12.2013

Resumo

A mediação pedagógica é apresentada na perspectiva histórico-cultural como uma possibilidade para o desenvolvimento de atitudes sociais em um ambiente educacional que estimula a atuação do aluno como sujeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Trata-se de pesquisa empírica, realizada com docentes atuantes na educação profissional em uma das unidades do Senac São Paulo. Os resultados evidenciam os desafios que envolvem a mediação em um contexto educacional que estimula a autonomia. Encontramos expectativas e preocupações quanto aos resultados e ao processo, considerando alunos e docentes oriundos de experiências em ambientes tradicionais de ensino.

Palavras-chaves: Mediação. Autonomia. Atitudes sociais. Educação Profissional.

Abstract

Pedagogic mediation: a possibility for the social attitudes development in autonomy. Pedagogic mediation is presented in a historical and cultural perspective, as a possibility for the social attitudes development in an educational environment that stimulates the student action as a subject in the learning process and professional development. This is an empirical research, conducted with teachers involved in the vocational education in one of Senac schools in São Paulo. The results highlight the challenges that involve mediation in an educational context that encourages autonomy. Expectations and concerns

were found regarding the results and processes, considering students and teachers from experiences in traditional teaching environments.

Keywords: Mediation. Autonomy. Social attitudes. Vocational education.

Resumen

Mediação pedagógica: uma possibilidade para el desarrollo de actividades sociales en la autonomía. La mediación pedagógica se presenta en la perspectiva histórica y cultural como una posibilidad para el desarrollo de actitudes sociales en un ambiente educativo que estimula la actuación del estudiante como sujeto del proceso de aprendizaje y desarrollo profesional. Esta es una investigación empírica, realizada con docentes de la educación vocacional en una de las unidades de Senac en São Paulo. Los resultados ponen en relieve los desafíos que implican la mediación en un contexto educativo que fomenta la autonomía. Encontramos expectativas y preocupaciones con relación a los resultados y al proceso, considerando los alumnos y docentes oriundos de experiencias en ambientes tradicionales de enseñanza.

Palabras clave: Mediación. Autonomía. Actitudes sociales. Educación vocacional.

Introdução

Neste artigo, organizamos algumas reflexões oriundas da dissertação de Mestrado em Educação, com o mesmo título, defendida ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na linha de pesquisa formação de professores e práticas pedagógicas. Sobre a linha de pesquisa, enfatizamos que, na composição do estudo, tratamos a mediação pedagógica como condição à prática docente na educação profissional, sem, contudo, deixar de apontar caminhos à reflexão sobre a formação de professores.

Sobre a relevância da pesquisa, destacamos dois aspectos que demarcam o cenário nacional da educação profissional: i) o investimento na ampliação da modalidade técnica no país,¹ mais uma vez convocada a contribuir para o desenvolvimento econômico nacional; e ii) na contramão, os entraves ideológicos e político-partidários de um país que tem dificuldade em aprovar um Plano Nacional de Educação que reserve ao exercício docente o investimento devido para sua formação.

A partir do problema formal da pesquisa – quais os desafios da mediação para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia? –, elegemos referenciais teóricos que endossam nossa compreensão sobre a ação educacional observada na materialidade histórica, na qual apresentamos a mediação pedagógica, delimitada pela perspectiva histórico-cultural vigotskiana² como condição à prática docente, em um ambiente que estimula a atuação do aluno como sujeito em seu processo educacional, conforme nossa investigação sobre os escritos pedagógicos deweyanos.³

Nosso objetivo consistiu em identificar desafios eleitos pelos docentes na mediação pedagógica para desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia.

A pesquisa empírica foi realizada com uma amostra de 21 docentes de um universo de 22 das habilitações profissionais técnicas de nível médio da área de saúde, nas subáreas de Enfermagem e Radiologia da unidade Campinas do Senac em São Paulo.

Apresentamos nossos referenciais teóricos estruturados nos eixos temáticos desenvolvidos na pesquisa bibliográfica e, posteriormente, no subtítulo método e resultados comentados, delineamos a composição da pesquisa empírica e algumas considerações.

Mediação pedagógica

Escrevermos sobre mediação pedagógica quando o termo é utilizado por muitos para conferir relativo *status* de inovação ou postura diferenciada com relação à atuação docente constitui-se importante tarefa. Não assumimos com isso que apresentamos a única possibilidade de compreensão sobre dinâmica e implicação da mediação como condição à prática pedagógica, até mesmo por que, em função de nossas escolhas teóricas, em relevo a perspectiva histórico-cultural, começaríamos com relativa inconsistência estrutural.

Delimitamos a mediação pedagógica a partir da referência histórico-cultural de L. S. Vigotsky, sendo necessário não retirá-la do contexto em que emerge, e destacar alguns aportes do conjunto da obra que entende o desenvolvimento humano como algo dinâmico, relacional e interativo.

Vigotsky (1996) escreve que há dois meios de relação social entre os homens: as relações diretas e as mediadas. As diretas são instintivas, visíveis nas primeiras formas de contato social que as crianças tentam fazer com os outros; as mediadas representam nível superior de desenvolvimento e aparecem entre os homens por intermédio dos signos, graças aos quais se pode estabelecer a comunicação. Continua sua tese apresentando como base estrutural das formas culturais do comportamento a atividade mediadora dos signos externos como meio para desenvolvimento posterior da conduta, destacando a função dos signos como de primordial importância.

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior como referência à combinação entre instrumento e o signo na atividade psicológica (VIGOTSKY, 2002, p. 73).

Para Vigotsky (2002), a utilização dos signos como auxiliares na resolução de problemas psicológicos (lembrar, comparar, relatar...) é semelhante à invenção dos instrumentos, só que aplicada ao campo psicológico: “O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de instrumento no trabalho” (VIGOTSKY, 2002, p. 70).

Cabe dizer, portanto, que passamos a ser nós mesmos através dos outros; esta regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto sem a história de cada função instalada. No elo radical da essência do processo do desenvolvimento cultural expresso numa forma simplesmente lógica. A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais (VIGOTSKY, 1996, p. 149, tradução nossa).⁴

Todas as funções psíquicas superiores são constituídas a partir da interiorização das relações sociais e tornam-se o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e os modos de ação, em uma palavra, toda a sua natureza, é social, incluindo a conversão dos processos psíquicos (VIGOTSKY, 1996).

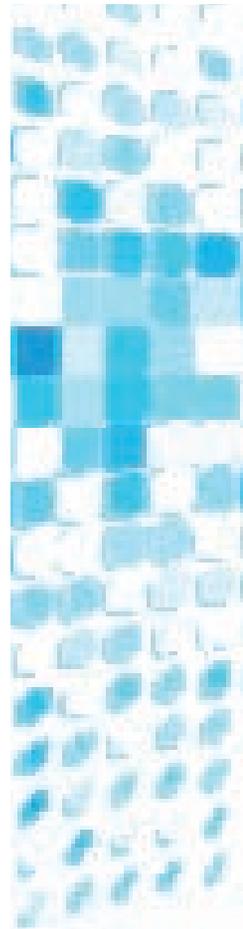
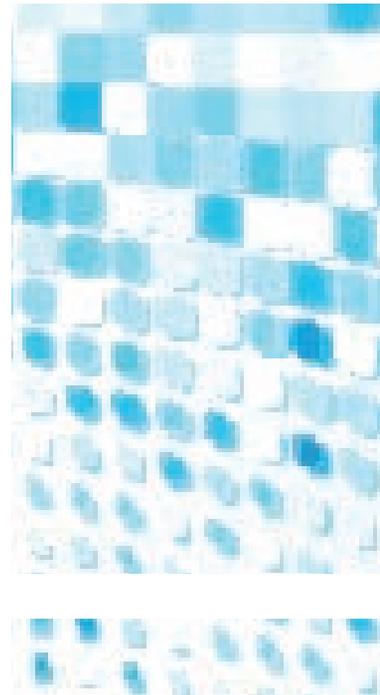
As pesquisas mostraram que as funções psíquicas especificamente humanas, como o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade, não se apresentam prontas ao nascer. Elas formam-se durante a vida como resultado da apreensão da experiência social acumulada pelas gerações precedentes, ao dominarem-se os recursos de comunicação e de produção intelectual (antes de mais nada, por meio da fala), que são elaborados e cultivados pela sociedade (PRESTES, 2010, p. 36).

Segundo Vigotsky (2009), o desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais ocorre sob condições estabelecidas pelo processo educacional, no qual o pedagogo,⁵ de forma original, colabora sistematicamente com a criança, tendo como característica dessa colaboração o processo em que ocorre o amadurecimento⁶ das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e participação do adulto, propiciando determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico em substituição à relatividade do pensamento causal, sendo criado pelas condições do ensino.

Os professores podem compor um ambiente em que os alunos sejam estimulados a maximizar possibilidades de formação de novas reações, enfatizando a necessidade de que os alunos aprendam a partir das próprias atividades, não reduzindo seu papel à condição daquele que recebe passivamente o conhecimento como aceito. Como sugere Vigotsky, os professores precisam ser profissionais que estimulem o aluno a adotar uma abordagem ativa com relação à vida, uma vez que a vida é uma luta contínua e o professor deve ser um lutador, além de artista (VAN DER VEER; VALSINER, 1996).

No processo educacional, mais especificamente sob as condições que se dão na importância da colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, não só se moldam e se desenvolvem os conceitos científicos, mas também ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores com auxílio e participação do adulto. A essa colaboração, atribui-se o papel central no processo educativo, principalmente pelo fato de que a transmissão se dá em um sistema, entrando em cena as zonas de possibilidades imediatas com relação aos conceitos espontâneos, em uma forma propedêutica para o próprio desenvolvimento (VIGOTSKY, 2009).

A aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, uma vez que a criança adquire certos hábitos e habilidades antes de aplicá-los de forma





• • • • • • • • • • • • • • • •

Para Vigotsky, os professores precisam ser profissionais que estimulem o aluno a adotar uma abordagem ativa com relação à vida, uma vez que a vida é uma luta contínua, e o professor deve ser um lutador, além de artista

• • • • • • • • • • • • • • • •

consciente e arbitrária. Desse modo, podemos assumi-los como processos não coincidentes e configurados a partir de complexas relações. “A investigação mostra que sempre há discrepâncias e nunca paralelismos entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes” (VIGOTSKY, 2009, p. 322).

No próximo subtítulo, investigamos a autonomia latente ou manifesta nos escritos de John Dewey, compondo uma ambiência educacional que viabilize a reflexão sobre as possibilidades da mediação para o desenvolvimento das atitudes sociais que exploraremos posteriormente.

Autonomia

Ao elegermos a autonomia como um dos eixos temáticos na pesquisa, sabíamos o quão imprescindível seria demarcar o que necessariamente nos referíamos, dada a dimensão polissêmica e abrangente do termo. Dessa forma, escolhemos incursionar nos escritos pedagógicos⁷ de John Dewey, delimitar a presença ou não do termo associado às expectativas tanto do ambiente educacional como do papel do aluno no processo de aprendizagem.

Descobrimos que o termo não é associado ao vocabulário técnico deweyano, entretanto, quando exploramos as características da experiência em educação apresentada pelo autor, acreditamos, e por isso inferimos, que há autonomia latente relativa ao aluno como partícipe ativo na construção do conhecimento.

Para Mogilka (1999), a autonomia sempre apresentará certo grau de instabilidade, incerteza e indeterminismo, considerando o comportamento humano como imprevisível, fruto de determinações externas ao sujeito e decorrentes da vida material e social, entendendo o ser autônomo como possuidor de um senso de escolhas. Será com base na ação da criança no meio social e cultural que haverá expansão no que ela já traz. Para tanto, a ação pedagógica deve estruturar, desenvolver, formar positivamente e desabrochar a partir do exercício de uma autoridade não coercitiva, a fim de que não sejam provocados constrangimentos do processo que é interno e externo à criança.

Dewey (2002b), em *A escola e a sociedade*, estabelece, talvez, a origem do que hoje se convencionou chamar de Nova Educação,⁸ atribuindo-se consensualmente ao autor o papel de representante dessa vertente ao apresentar uma educação atrelada ao progresso social. Para isso, a educação deveria sofrer mudanças tão radicais quanto as que se processavam na sociedade, sejam os avanços no comércio e na indústria até a perda gradativa com o modelo de produção doméstica e suas

implicações. Ao introduzir suas concepções e aplicações sobre a Psicologia das Ocupações como atividades atreladas às condições sociais, centros do processo educacional, sugere:

[...] a mudança na atmosfera moral da escola, na relação entre alunos e professores – na disciplina; a introdução de fatores mais ativos, expressivos e de autonomia – tudo isso não são meros acidentes, são exigências de uma evolução social mais vasta (DEWEY, 2002b, p. 35).

Com essa função social atribuída à escola, Dewey (2002b) concebe um aluno que não seja sujeito passivo no processo de ensino, para ele, contrário às próprias inclinações da criança, mas sim um aluno que seja sujeito no processo de conhecimento:

Tenho tentado mostrar como a escola se pode relacionar com a vida de forma a que a experiência que a criança adquire de uma maneira familiar e natural seja transportada e utilizada na escola, e o que a criança aprende nela seja desenvolvido e aplicado na vida quotidiana, tornando a escola um todo orgânico ao invés de um conjunto de partes isoladas. Desaparece o isolamento não só dos vários domínios de estudo como das diferentes partes de um sistema escolar (DEWEY, 2002b, p. 78).

Segundo Valdemarin (2010), a introdução das ocupações sociais na escola representam um ganho tanto no desenvolvimento das habilidades técnicas como na constituição de centros ativos do conhecimento científico sobre processos naturais e humanos, pontos de partida para o desenvolvimento histórico da sociedade e dos indivíduos.

Na ordem de um novo contexto social e suas respectivas implicações de um novo posicionamento quanto aos métodos e programas educacionais, introduzindo o conceito de ocupações ativas para o estreitamento comprometido com os elos entre escola e sociedade, há um primeiro delineamento do termo autonomia em uma perspectiva social:

Quando a escola for capaz de iniciar e exercitar cada um dos novos membros da sociedade na participação numa comunidade tão reduzida, impregnando-os de um espírito de altruísmo e fornecendo-lhes os instrumentos de uma autonomia efetiva, teremos a melhor garantia de que a sociedade no seu todo é digna, admirável e harmoniosa (DEWEY, 2002b, p. 35).

No momento, com ressalvas às devidas proporções,⁹ visualizamos estreita conexão entre o desenvolvimento humano apresentado no subtítulo anterior – Mediação –, emoldurado na perspectiva histórico-cultural vigotskiana, na qual, em suma, equalizam-se as mesmas premissas constituintes do humano que se dão na relação, na interação:

O fato é que todo indivíduo cresceu, e sempre deve crescer, em um meio social. Simplesmente por viver e agir em meio de significados e valores aceitos, suas respostas se tornam inteligentes ou ganham sentido. Pelo intercâmbio social, pela participação em atividades que



incorporam as crenças, o indivíduo aos poucos adquire uma mente por si mesmo (DEWEY, 2007, p. 53).

A escola não deve ser pensada apenas como a preparação de um indivíduo para determinada profissão, mas sim como um lugar onde indivíduo e sociedade se constituam em uma unidade. Não existe indivíduo sem sociedade nem sociedade sem indivíduo, ambos são fatores da mesma situação de vida social e resultado de diferentes fatores que sofrem mutuamente influências (GIACOMELLI, 2011).

Ao educador, segundo Dewey (2010), caberá o papel daquele que norteará a direção e os desafios contidos na experiência, emprestando sua maturidade¹⁰ aos imaturos: “Sua tarefa como educador é, portanto, ver em que direção caminha uma experiência” (DEWEY, 2010, p. 38). Importante destacarmos que não se trata da imposição da sabedoria do adulto como um controle externo, mas sim se constitui como sua tarefa o estado de alerta sobre as atitudes e tendências de hábitos que estão em formação, sobretudo avaliando quais atitudes conduzem ao crescimento e quais podem ser prejudiciais, considerando que as experiências influenciarão a formação das atitudes. Nesse sentido, destacamos que a aprendizagem das atitudes paralelas às estabelecidas nos currículos, por exemplo, a formação da atitude de continuar aprendendo, são fundamentais para o futuro do aluno:

Eu acredito que não há nada mais correto na Filosofia da Educação progressiva do que sua ênfase na importância da participação do aluno na formulação dos propósitos que direcionam suas atividades no processo de aprendizagem, assim como não há maior defeito na educação tradicional do que sua falha em assegurar a cooperação ativa do aluno na construção dos propósitos que envolvem o seu estudo (DEWEY, 2010, p. 68).

Ressaltamos que as concepções de Dewey (2002b; 2007; 2010) em defesa da experiência como *mediadora*¹¹ para o desenvolvimento da aprendizagem, configurando-se a partir da concretude das relações e das consequências no desenvolvimento humano, aproximam-se das ideias vigotskianas também do desenvolvimento humano já apresentadas sobre a formação das funções psíquicas superiores, dando-se antes em perspectiva intersíquica para, posteriormente, assumir dimensão intrapsíquica. Observamos que essa aproximação não pretende situar os dois autores na mesma vertente educacional ou sugerir que se tratam de interlocutores diretos. É preciso reconhecer que a perspectiva cultural de Vigostky se diferencia da perspectiva social de Dewey, mas, mesmo assim, há aproximações significativas e, considerando a problemática deste texto, justificamos a aproximação.

As atitudes sociais são definidas a seguir como foco da mediação viabilizada pelo ambiente educacional sugerida pelos escritos deweyanos, sem necessariamente sofrerem adjetivações quanto às atitudes dessa ou daquela natureza.

Atitudes sociais

Dos temas até o momento explorados neste texto, é possível que as atitudes sociais sejam um dos que mais distorções recebem na apropriação do senso comum. É habitual o equívoco na utilização do termo como sinônimo da noção de comportamento. Contudo, uma atitude se torna perceptível a partir do comportamento. Dessa maneira, podemos fazer consistente divisão didática entre a relação de atitudes e comportamentos, sendo que o último pode surgir como consequência ou não da primeira.

Klineberg (1954) apoia-se no inédito estudo de G. W. Allport (1935) sobre atitudes, no qual o conceito é apresentado como o mais característico e indispensável à Psicologia Social Americana contemporânea e, quase vinte anos depois, permanecia como a mais importante área de pesquisa, até mesmo com alguns autores definindo a Psicologia Social como o estudo científico das atitudes. Nessa dinâmica, o sucesso do emprego do conceito por Allport (1935), segundo Klineberg (1954), na Psicologia Social deve-se ao fato de “escapar à antiga controvérsia sobre a influência relativa da hereditariedade e do meio. As atitudes podem e têm sido estudadas em qualquer referência direta a suas possíveis origens biológicas” (KLINEBERG, 1954, p. 496).

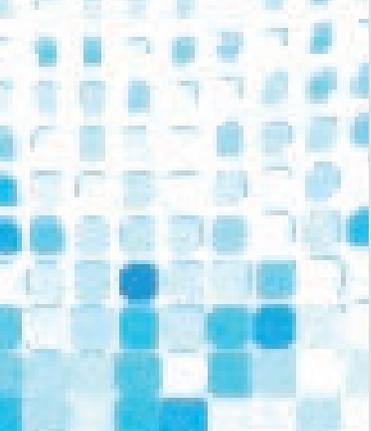
Para Allport (1935, p. 810 apud KLINEBERG, 1954, p. 497), “atitude é um estado de disposição mental e nervosa, organizado pela experiência, exercendo influência direta ou dinâmica sobre as repostas individuais a todos os objetos e situações com os quais se relaciona”.

Newcomb (1950, apud KLINEBERG, 1954) apresenta o conceito de atitude como disposição à provocação de um motivo, a atitude de um indivíduo com relação a alguma coisa “[...] é sua predisposição a agir, perceber, pensar e sentir em relação a ela” (NEWCOMB, 1950, p. 119 apud KLINEBERG, 1954, p. 497).

Lambert e Lambert (1968) mantêm as influências acima, inclusive parafraseando Klineberg (1954), sistematizam e ampliam o conceito de atitudes:

Uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir com relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (emoções) e as tendências para reagir. Dizemos que uma atitude está formada quando esses componentes se encontram de tal modo inter-relacionados que os sentimentos e as tendências reativas específicas ficam coerentemente associadas com uma maneira particular de pensar em certas pessoas e acontecimentos (LAMBERT; LAMBERT, 1968, p. 78).

Em nossa apropriação às ideias acima, retomamos os três componentes constituintes das atitudes: 1) pensamentos (ideias, cognição); 2) sentimentos (sentir, emoções); e 3) predisposição à ação, como aqueles que são alvo e palco da mediação pedagógica vigotskiana, entendida como uma possibilidade para



o desenvolvimento das atitudes sociais na perspectiva sugerida pelo ideário educacional de Dewey (2002; 2007; 2010). A experiência na educação para Dewey (2010) pode encontrar lugar e papel para a ação do docente, delineada pela mediação em Vigotsky (1996), ressignificando e contribuindo para que o aluno desenvolva ideias, emoções e possibilidades que predisponham um agir autônomo.

Considerando a formação das atitudes, Klineberg (1954), permanecendo fundado nas ideias de Allport (1935), apresenta-nos quatro condições: 1) o acréscimo de experiências, também entendidas como integração de respostas específicas; 2) complementar ao primeiro, mas na dimensão da individualização, ou seja, na segregação, na diferenciação das experiências posteriores, tornando as atitudes mais específicas, distinguindo-se das outras; 3) como possível causa de uma experiência traumática ou dramática; e 4) uma atitude pode cristalizar-se pela imitação dos pais, professores ou companheiros. Apesar de não se identificar uma ordem de frequência ou importância às condições apresentadas, “[...] é provável ser esta última mais significativa que as outras [...] as atitudes parecem depender muito menos da experiência individual que da pronta aceitação dos pontos de vista já correntes na comunidade” (KLINEBERG, 1954, p. 498).



Em Lambert e Lambert (1968), as atitudes se formam a partir da inter-relação de três princípios: 1) associação; 2) satisfação de necessidade; 3) transferência. Dessa maneira, aprendemos os sentimentos e as tendências reativas por meio da associação e satisfação de necessidades, ou seja, tememos e evitamos pessoas ou coisas quando elas nos remetem a acontecimentos desagradáveis, e gostamos e nos aproximamos de episódios agradáveis. São essas necessidades básicas de prazer. Logo, atitudes desfavoráveis podem ser desenvolvidas ou intensificadas em contextos sociais de fracasso ou desapontamento. Esse aprendizado das atitudes condicionado à satisfação de necessidades é mais comum, caracterizado nas fases iniciais do desenvolvimento. A transferência, como terceira condição à formação das atitudes, ocorre essencialmente como o processo de instrução na aprendizagem dos significados dos conceitos.

De um modo semelhante, os “professores” sociais podem transferir atitudes mediante a sugestão de como deveremos reorganizar e integrar algumas de nossas ideias básicas. Quando existe uma estreita relação entre o professor e o aluno, os sentimentos e tendências reativas também podem ser transferidos juntamente com os pensamentos e crenças (LAMBERT; LAMBERT, 1968, p. 95).

Considerando como as atitudes são aprendidas, modificá-las ou substituir uma atitude indesejável por outra mais desejável, à primeira vista, pode parecer algo simples. Contudo, só à primeira vista. O elemento complicador é que elas não se modificam com a mesma facilidade com que são aprendidas, uma vez que se incorporaram como aspectos integrantes da personalidade, configurando-se em seu estilo de comportamento. Muitas vezes, tentativas bem planejadas para modificar as atitudes só conseguem alterar os pensamentos e crenças, sem afetar os sentimentos e as tendências

a reagir, de modo que apenas com o tempo a atitude poderá reverter-se ao estado anterior às tentativas de mudança (LAMBERT; LAMBERT, 1968).

O parágrafo acima nos permite encontrar as condições da experiência educativa proposta por Dewey (2010) como alternativa ao educador em propiciar a mudança das atitudes, desde que adequadamente planejadas utilizando-se da mediação como prática pedagógica, valendo-se, sobretudo da intencionalidade e da sistematicidade que lhes são inerentes.

Definidas as atitudes sociais nos horizontes da Psicologia, as características da mediação vigotskiana, do ambiente educacional deweyano e das peculiaridades da educação profissional que compõem nossa pesquisa bibliográfica, passamos às nossas opções metodológicas.

Método e resultados

Entendemos que à Educação, como ciência, caberá reconhecer as características observáveis do fenômeno em um processo de transformação subjetivo que não só modifica as representações dos envolvidos, mas engendra outro sentido na interpretação do fenômeno, considerado como um objeto de estudo que se modifica parcialmente quando se tenta conhecê-lo, ao incorporar a subjetividade na construção da realidade que se pretende captar a partir dos significados que os sujeitos construirão no processo (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Observamos as contribuições de Bogdan e Biklen (1994) sobre as características da investigação qualitativa – sobretudo a afirmação de que toda pesquisa qualitativa é descritiva – como uma investigação em que nada se deve considerar como trivial, mas sim como potencial para se constituir em uma pista que nos permita estabelecer relações esclarecedoras com nosso objeto de estudo. Também referenciada como pesquisa explicativa, segundo Severino (2007), pois além do registro dos fenômenos nos preocupamos com a análise de suas possíveis causas, com uma postura que nos dá subsídios para descrever, narrar e classificar as percepções do educador sobre os desafios associados à mediação.

O método dialético sintetizado por Ghedin e Franco (2011), que compreende o homem como um ser histórico, social, criador e determinado por seus contextos, privilegiando-se a dialética da realidade social, a historicidade dos fenômenos, a práxis, não restrita a mera descrição, mas em busca da explicação que parte do observável e vai além dos movimentos dialéticos do pensamento e ação, constituiu-se como importante premissa norteadora à execução do estudo.

A pesquisa empírica

Os dados empíricos foram obtidos na unidade de operação Campinas do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) do Estado de São Paulo, contemplando 21 educadores de um universo de 22¹² que atuavam nas habilitações profissionais técnica de nível médio na área de Saúde,

subáreas de Enfermagem e Radiologia, quando o questionário de pesquisa foi aplicado.

As percepções dos educadores quanto aos desafios da mediação como uma possibilidade para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia foram reunidas após a aplicação de dois instrumentos de pesquisa: i) um questionário com perguntas fechadas e fechadas em escala (CHAROUX, 2006); ii) uma entrevista semiestruturada (SEVERINO, 2007).

O questionário foi composto por dez questões. Sendo: i) três relacionadas ao conceito prévio dos docentes sobre mediação e suas possíveis vivências; ii) duas sobre o conceito e a formação das atitudes sociais; iii) uma sobre a definição e o entendimento sobre autonomia e seu desenvolvimento; e iv) quatro questões relacionadas à formação e atuação como docente.

Neste artigo, apresentamos a tabulação das respostas dadas às questões dois (Mediação), seis (Atitudes Sociais) e sete (Autonomia). As perguntas dois e sete permitiam a escolha de mais de uma opção de resposta, por isso, o score total difere da amostra mencionada.

Após a tabulação dos questionários, identificamos na amostra cinco docentes para participarem da entrevista. Dentre esses docentes, dois tinham mais de um ano atuando no Senac; dois possuíam mais de um ano de atuação como docente e até um ano atuando no Senac, e um com até um ano de atuação docente, independentemente da instituição.

A entrevista foi semiestruturada em seis questões. Duas questões relacionadas às experiências dos educadores em cada um dos temas desenvolvidos na pesquisa – Mediação, Autonomia e Atitudes Sociais. No artigo, discutimos as respostas dadas pelos docentes às questões um (Mediação), três (Autonomia) e cinco (Atitudes Sociais) por entendermos suficientes ao recorte aqui proposto, priorizando as percepções dos educadores sobre a mediação como possibilidade para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia.

As respostas emitidas pelos docentes às perguntas selecionadas foram integralmente transcritas e apreciadas a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), na qual adotamos a unidade de registro-tema como parâmetro para a codificação e categorização.

A educação profissional, foco desta pesquisa, é apresentada a seguir com breves aportes históricos e com algumas das especificidades e atenções que recaem atualmente sobre a modalidade no país.

Educação profissional – habilitação profissional técnica de nível médio

Sobre a modalidade da educação profissional, apresentamos a seguir uma tabela obtida no Censo Escolar da Educação Básica 2011 – resumo técnico, que ilustra a expansão das matrículas.

Tabela1 – Número de matrículas na educação profissional por dependência administrativa – Brasil (2007-2011)

| ANO | Matrículas de Ed. Profissional por dependência administrativa | | | | |
|-------------------------|---|---------|----------|-----------|---------|
| | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
| 2007 | 780.182 | 109.777 | 253.194 | 30.037 | 387.154 |
| 2008 | 927.978 | 124.718 | 318.404 | 36.092 | 448.764 |
| 2009 | 1.036.945 | 147.947 | 355.688 | 34.016 | 499.294 |
| 2010 | 1.140.388 | 165.355 | 398.238 | 32.225 | 544.570 |
| 2011 | 1.250.900 | 189.988 | 447.463 | 32.310 | 581.139 |
| $\Delta\%20$ 10/2011 | 9,7 | 14,9 | 12,4 | 0,3 | 6,7 |

Fonte: INEP (2012)

Conforme Cunha (2002), analisar o contexto atual do ensino profissional implica compreendê-lo em uma perspectiva histórica, definindo parâmetros dessa modalidade educacional a partir do exercício de atividades que sejam significativas para a coletividade, os quais, além de treino para o trabalho, contemplando diferentes setores da economia, da produção de bens materiais e não materiais, possam ser utilizados tanto para a manutenção do *status quo* como veículos de transformação social.

Segundo Barato (2004), no Brasil, entre os séculos XIX e XX, tomando como referência a fundação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro em 1858, ensinavam-se muito mais artes do que ofícios, talvez em função do longo período em que essa instituição ficou sem laboratórios e oficinas, que foram inaugurados 53 anos após sua fundação. Essa história não é um caso isolado, todas as iniciativas de formação profissional do século têm a marca de um ensino secundarizado no currículo: “Boa parte das instituições criadas para formar trabalhadores no século XIX priorizava o ensino literário, deixando o fazer em segundo plano” (BARATO, 2004, p. 77).

Perpetuou-se na história uma distinção entre trabalho intelectual e manual, possibilitando a permanência em nosso sistema educacional do reflexo da desigualdade entre as classes sociais. Desde a abolição da escravatura no Brasil, a história do ensino profissional é perpassada por projetos que traziam como “pano de fundo” profunda cisão da sociedade brasileira; alguns com foco no aprofundamento dessas distinções sociais na mesma proporção em que outros buscavam amenizá-la por meio de novos modelos educacionais, mas sem necessariamente observar a essencial discriminação promovida pelo modelo capitalista de produzir (CUNHA, 2002).

Barato (2004), também incomodado pelos muitos dualismos na perspectiva do ensino, afirma que o par teoria e prática constitui-se em uma fórmula insuficiente para explicar a dinâmica do saber humano e propõe uma rearticulação de prática e teoria na orientação da aprendizagem da técnica, principalmente em defesa do fazer-saber como dimensão epistêmica com *status próprio*, e não necessariamente fundante em uma mesma teoria.

Resultados comentados

Na questão número dois do questionário, perguntamos se os *docentes desenvolvem suas aulas por meio de estratégias de mediação e o que dificultaria*.

Gráfico 1 – Distribuição de respostas da 2ª Questão



Fonte: elaboração dos autores

Todos responderam sim, que desenvolvem aulas por meio de estratégias de mediação. Em seguida, sobre o que dificulta a mediação: 61,9% optaram pela alternativa C – *receptividade e aceitabilidade dos alunos*; 23,8% escolheram a alternativa F – *ausência de formação no assunto*; 19% optaram pela letra A – *tempo para o planejamento*; 14% elegeram a alternativa E – *incerteza sobre os resultados*; 9,5% optaram pela letra G – *outros*; 4,8% escolheram a alternativa D – *familiaridade ao conceito*, e a opção B – *compreensão dos documentos institucionais*– não foi escolhida por nenhum dos sujeitos.

Os docentes responderam que desenvolvem suas aulas por meio de estratégias de mediação. A maioria elegeu como empecilhos para essa prática a receptividade do aluno; os demais apontaram a ausência de formação sobre o assunto; o tempo para planejar as aulas. Apenas dois docentes apontaram incertezas quanto aos resultados.

Sobre a receptividade dos alunos, inferimos que quando egressos de modelos tradicionais de ensino, que não concedem ao aluno o papel de sujeito no processo de aprendizagem (DEWEY, 2002, 2010), pode haver prejuízos à experiência de mediação sugerida por Vigotsky (1996, 2002).

Quanto às demais opções escolhidas pelos sujeitos, inferimos se tratar de peculiaridades da educação profissional, mas não somente dela. Considerando que os docentes que atuam em educação profissional precisam apresentar, como nos escreve Barato (2004), os saberes da técnica, por estarem envolvidos em outras atividades ocupacionais, têm sido comum as queixas de que faltam-lhes formação, tempo e entendimento sobre as especificidades do exercício docente. Cabe ressaltar que muitos iniciam na ocupação docente como uma espécie de diletantismo.

Como respostas à questão seis, quando questionamos os docentes sobre a possibilidade de desenvolver atitudes sociais que estimulem a autonomia nos alunos, encontramos:

Gráfico 2 – Distribuição de respostas da 6ª questão

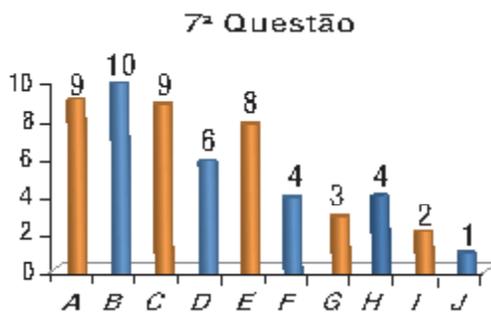


Fonte: elaboração dos autores

Para todos os docentes, é possível desenvolver atitudes que estimulem a autonomia nos alunos, optando pela alternativa *sim*.

Quando pedimos aos docentes, na sétima questão, que enumerassem, considerando suas respectivas atuações, um *ranking* com o maior e o menor obstáculo para o desenvolvimento da autonomia nos alunos, obtivemos:

Gráfico 3 – Distribuição de respostas da 7ª questão



Fonte: elaboração dos autores

Com 51,7% de frequência, a alternativa B – *as experiências dos alunos na escola tradicional, fortemente marcadas pela reprodução de conteúdos*, foi classificada pelos docentes como o maior obstáculo para o desenvolvimento da autonomia nos alunos; 28,6% foram atribuídas às opções A – *a postura de dependência do próprio aluno com relação ao docente* –, e C – *tempo suficiente para um adequado planejamento das ações desenvolvidas pelo docente em sala de aula*, estando empatadas como segundo obstáculo para os sujeitos; 33,3% elegeram a alternativa E – *a falta de conhecimentos específicos sobre a educação profissional ou o desenvolvimento de atitudes*, como terceiro obstáculo; em quarto lugar, com 23,8%, a alternativa D – *tempo para dedicação à docência entre outras atividades profissionais*; empatados como quinto maior obstáculo ficaram as alternativas H – *a ausência de momentos de formação docente para apropriação e desenvolvimento de atitudes nas aulas*,

com 28,6% das preferências, e com 23,8%, a alternativa *F – a estrutura das competências e componentes curriculares previstos em cada curso*; e, com 38,1%, as alternativas *G – falta de orientações e intervenções pedagógicas esclarecedoras por parte da Instituição ou Coordenação* –, e *I – a dificuldade em compreender a interação entre Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (Competência)* –, foram eleitas respectivamente sexto e sétimos obstáculos; e, na alternativa *J – outros*, ficaram sugestões de menores obstáculos.

As respostas escolhidas estão coerentes e próximas ao que surgiu como respostas em questões anteriores, sendo elas: a) as experiências dos alunos em uma escola que trabalha na perspectiva da reprodução de conteúdos como maior obstáculo; complementarmente, a opção b) sobre a postura de dependência do aluno com relação ao professor e c) tempo insuficiente para o planejamento de aulas; d) a falta de conhecimentos específicos sobre a modalidade de educação profissional ou desenvolvimento de atitudes sociais, seguidos por e) tempo para a dedicação às atividades docentes em detrimento as demais ocupações laborais, acompanhado de f) ausência de participação em momentos de formação docente para discussão sobre o desenvolvimento de atitudes sociais em sala de aula; em menor número surgem as alternativas g) a estrutura de aprendizagem por competências, e h) ausência de intervenções pedagógicas mais esclarecedoras por parte da coordenação na instituição foco para a coleta de dados empíricos da pesquisa e, i) dificuldade na compreensão da articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes na definição de competência.

Nas respostas dos docentes às questões um, três e cinco das entrevistas realizadas, encontramos:

Na primeira questão perguntamos sobre as *experiências com a mediação da aprendizagem na vivência docente*. Parece-nos que o entendimento da mediação para os docentes está bastante associado a aulas com características mais dinâmicas ou ativas, com isso tornando-se impraticável para determinados conteúdos ou instituições. Um docente, inclusive, menciona que não consegue ver a efetividade da mediação como prática em outros contextos educacionais que não os da instituição campo da pesquisa. Para isso, compara com a modalidade do ensino superior que também possui vivência e finaliza que entende a necessidade do fazer-saber da prática, característica da educação profissional, como um facilitador.

Sobre as possibilidades dos saberes oportunizados pela prática, é importante retomarmos as contribuições de Barato (2004), em defesa de uma epistemologia da práxis, e de Cunha (2001), sobre uma vocação do ensino profissional para as transformações sociais na organização social do trabalho.

Os docentes também percebem a mediação como uma prática que valoriza a vivência trazida pelos alunos e observam que o aprendizado parece ser maior.

Quando ‘enxergamos’ os dados à luz de Vigotsky (2002) sobre a mediação, afirmamos que os docentes têm entendimentos que podem limitar

as possibilidades oferecidas pela mediação como condição à prática pedagógica. Entretanto, quando destacam a importância da valorização das vivências trazidas pelos alunos e possível ampliação no aprendizado, nos encontramos com a mediação sugerida como meio para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKY, 1996).

Relevamos a concepção vigotskiana sobre o desenvolvimento humano na perspectiva da relação docente e aluno, entendendo-a como ilustração das relações mediadas que se materializam na dialética histórica entre os homens, quando passamos a ser nós mesmos por meio dos outros.

As relações mediadas pelos signos sugere-nos que o docente é, por si, um mediador, sobretudo ao compartilhar suas funções psicológicas superiores e contribuir com o processo de significação (VIGOTSKY, 2002). Por isso, a colaboração do adulto ou pedagogo (VIGOTSKY, 2009) ou, então, em uma aproximação as teses deweyanas, um papel semelhante ao desempenhado pelo docente na vivência da experiência que deve ser propiciada ao aluno, em razão de que ao docente se projeta uma expectativa de quem é possuidor de mais experiências, de acordo com Dewey (2010).

Sobre uma mediação pedagógica intencional e sistemática aderente aos propósitos da educação profissional condicionada à práxis, retomamos as provocações de Barato (2004) quanto à defesa por uma epistemologia sobre os saberes da prática com igual valor a uma epistemologia que tornou a teoria senhora de todos os saberes.

Sobre a possibilidade de desenvolver a autonomia no processo de aprendizagem e os caminhos para essa finalidade, questionado na terceira questão, inicialmente destacamos que o conceito de autonomia apresentado no questionário estava presente na reflexão dos docentes ao responderem a questão.

Apesar de relativo desconforto percebido na fala de alguns docentes quando o assunto é desenvolver a autonomia nos alunos, todos acreditam que é possível, o que não significa que é fácil. Para pensarem sobre ela (autonomia), comumente a associam ao aluno que possui pensamento crítico, que consegue por meio da reflexão possibilitada pelo docente distinguir o certo e o errado na atuação profissional. Tais características nos aproximam aos desafios de uma filosofia por uma educação progressiva em oposição a uma tradicional, no que diz respeito às experiências centradas no presente que tendem a nos projetar ao futuro, e não ao passado, como estabelecia as práticas da educação tradicional (DEWEY, 2010).

Dois docentes apresentam como obstáculos ao desenvolvimento da autonomia no aluno o fato dele, muitas vezes, ter vivências de aprendizagens com ênfase 'conteudista' ou de metodologias que se caracterizam em uma excessiva dependência à figura do docente. Para outro docente, o aluno precisa caminhar sozinho e prosseguir em seus estudos, entretanto, acredita ser muito difícil por se tratar de um processo individual. O mesmo docente destaca a vivência no programa¹³ de formação de docentes oferecido pela instituição campo da pesquisa, onde conheceu os chamados

• • • • • • • • • •

Aos professores caberá sugerir outras formas para reorganizar e integrar suas ideias, sentimentos e tendências que podem ser transferidas com pensamentos e crenças

• • • • • • • • • •

métodos ativos de aprendizagem e os nomeou como importantes recursos para desenvolver a autonomia dos alunos.

Parece-nos que as contribuições de Dewey (2002b) sobre uma necessária mudança na atmosfera social da escola, acrescentando ao ambiente educacional as ocupações ativas como meio e a sociedade democrática como fim, correspondem a uma parcela significativa de possíveis respostas aos obstáculos identificados pelos docentes.

Para Dewey (2002a), a introdução de fatores mais ativos no processo de aprendizagem favorecerá ao aluno em sua apropriação de instrumentos que lhe conferisse condições para uma efetiva autonomia. Além do que, a postura de somente ouvir do aluno assinala a dependência de uma mente em relação à outra, contrária às características da criança que é naturalmente ativa e dinâmica.

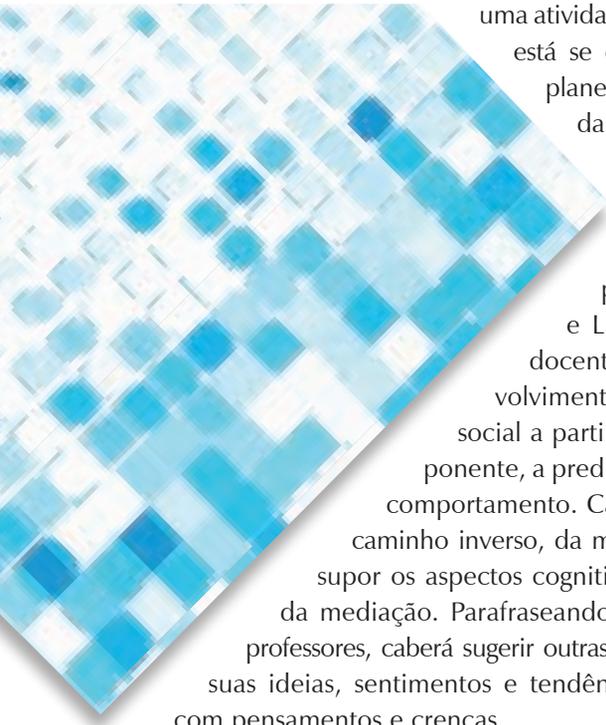
As oficinas, tanto quanto a experiência (DEWEY, 2002, 2010), são sugeridas como mediadoras, termo esse por nós empregado, uma vez que não faz parte do vocabulário técnico deweyano, para propiciar ao aluno o papel de sujeito no processo de aprendizagem, por isso inferimos autonomia.

Dewey (2010), ao apresentar as características da nova educação, posiciona-se contrário à imposição de conteúdos, por mais que os professores possam ser hábeis nessa tarefa, postula uma educação que cultive a individualidade por meio da experiência que se dá no presente com projeções de futuro.

Nesse cenário educacional, ao educador caberá, segundo Dewey (2010) e comentários de Giacomelli (2011), o papel daquele que mediará, termo também por nós empregado, norteará os desafios contidos na experiência compartilhando sua maturidade, não sendo essa, necessariamente, uma imposição da sabedoria do adulto sobre o imaturo.

Guardadas as devidas proporções de tempo e espaço vividos pelos autores, julgamos possível uma aproximação entre a função da experiência que é educativa em Dewey (2010) e as relações mediadas entre a aprendizagem e o desenvolvimento em Vigotsky (2009).

Com relação ao *maior de todos os desafios para o desenvolvimento de atitudes sociais em sala de aula*, apresentado pela quinta questão, surgem no contexto das respostas como grandes empecilhos: a heterogeneidade na composição das turmas e a disposição do aluno; mais uma vez registradas as resistências quando oriundo de outras propostas de aprendizagens, somadas à responsabilidade do docente em compreender a maneira como os alunos se expressam e em estimulá-los a participarem como protagonistas no próprio processo de aprender. Mais uma vez, um docente apresenta a importância de que o aluno seja aculturado à proposta de educação oferecida pela instituição, a fim de que o aluno entenda que, quando o docente propõe



uma atividade interativa em suas aulas, ele não está se eximindo da responsabilidade de planejar e preparar o desenvolvimento da aula, mas sim lhes conferindo a condição de ativos na elaboração do conhecimento.

Quando observamos os dados a partir das contribuições de Lambert e Lambert (1968), inferimos que os docentes conseguem presumir o desenvolvimento ou não de determinada atitude social a partir da observação do terceiro componente, a predisposição ao agir que se traduz em comportamento. Cabendo ao docente percorrer um caminho inverso, da materialidade dos comportamentos supor os aspectos cognitivos e emocionais que serão alvo da mediação. Parafraseando Lambert e Lambert (1968), aos professores, caberá sugerir outras formas para reorganizar e integrar suas ideias, sentimentos e tendências que podem ser transferidas com pensamentos e crenças.

Considerações finais

Para elaborarmos as possíveis respostas sobre os desafios da mediação para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia, foi imprescindível pensar a mediação vigotskiana como condição à prática pedagógica em um ambiente educacional que estimula a autonomia ou a liberdade intelectual, adotando uma expressão mais deweyana, defendida como possibilidade para o desenvolvimento de atitudes sociais, demandou um rigoroso cuidado na apropriação e contextualização dos termos sem desprezar a conjectura histórico-social-cultural em que emergem e são significados.

O entendimento sobre a amplitude da mediação foi possível em virtude dos aportes feitos à teoria do desenvolvimento humano vigotskiana, em relevo à compreensão do homem como produto e produtor da dinâmica das relações históricas; as relações entre aprendizagem e desenvolvimento; a formação das funções psicológicas superiores e a formação dos conceitos científicos, organizados para oferecer uma contribuição na perspectiva pedagógica, projetando a responsabilidade da atuação docente.

A busca por uma concepção de autonomia nos escritos pedagógicos deweyanos não foi plenamente satisfeita por um lado, quando consideramos não se tratar de um termo que pertença ao vocabulário técnico de John Dewey; por outro lado, há uma concepção diferenciada sobre o ambiente educacional, sobre o papel do aluno como sujeito do processo de aprendizagem e sobre o docente, convidado a partilhar sua maturidade, valorizar e nortear as experiências dos alunos na construção dos saberes.

Há muitas semelhanças entre as expectativas sobre o exercício do papel docente tanto em Vigotsky quanto em Dewey. Os docentes são aqueles que partilham suas funções psicológicas superiores ou a maturidade de suas experiências.

A educação profissional, situada a partir das condições históricas nacionais, pode ser pensada nas perspectivas sugeridas, seja ela provocadora de uma epistemologia que contemple com igual valor a práxis, remetendo-nos aos equívocos dos pares antitéticos, seja ela concebida como componente de transformação social, contribuinte de uma nova configuração da organização social do trabalho, para além da manutenção de um *status quo* que restrinja a mobilidade social promovida pela educação.

Os educadores dessa modalidade educacional apresentam *expertises* do fazer-saber e contribuem, amparados pelos saberes das práticas pedagógicas, para o desenvolvimento econômico nacional e podem significar a emancipação de pessoas para uma nova sociedade e um novo homem, como sugerem as reflexões vigotskianas e deweyanas. São os docentes que materializam o 'novo' quando ampliam a percepção de que essa intervenção passa, necessariamente, por aquilo que são, literalmente.

No Quadro I, uma síntese com os desafios presentes nas respostas analisadas dos questionários e das entrevistas, respondendo à pergunta do artigo: quais os desafios da mediação para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia?

Quadro 1: Desafios eleitos pelos docentes na mediação de atitudes sociais na autonomia

| Desafios | |
|---|--|
| Obstáculos | Facilitadores |
| Receptividade dos alunos, quando egressos de sistemas tradicionais de aprendizagem. | Aulas dinâmicas e interativas, demandando o cuidado da aculturação dos alunos às práticas. |
| Ausência de formação pedagógica específica. | Participação em um curso de educação continuada de formação de docentes – PDE. |
| Tempo destinado às atividades inerentes ao exercício docente. | Oportunidades de recolocação profissional ao exercício docente, diletantismo. |
| Postura de dependência do aluno em relação ao professor, quando as vivências educacionais remetem a práticas de ênfase conteudista. | Postura de aluno como sujeito no processo de aprendizagem, como saberes atrelados às práticas profissionais. |
| Heterogeneidade na composição das turmas da educação profissional. | Esforços de compreensão do professor a partir da realidade e vivências dos alunos. |
| Incertezas quanto aos resultados de uma aprendizagem mediada. | Oportunizar vivências de formação em atividades de aprendizagem mediada. |

Fonte: elaboração dos autores

Elaboramos o Quadro I como opção didática de também reunir, nas narrativas dos educadores, as necessidades percebidas ao atuarem na educação profissional e que subsidiam reflexões e ações para uma formação docente em sinergia com as características e expectativas da modalidade educacional no país.

É preciso ‘convidar’ o aluno à condição de sujeito em seu processo de desenvolvimento humano-profissional, tomando os vocábulos (humano-profissional) como dimensões constituintes de uma dualidade que só faz sentido quando significadas em iguais proporções.

Por fim, ou como início, acreditamos que a educação profissional, por estar centrada na práxis, compreendida a partir da materialidade histórica transformada em realidade psicológica superior, oferece condições para que a mediação seja tratada como condição à prática pedagógica e uma possibilidade para o desenvolvimento de conhecimentos, sentimentos e predisposições para o agir. ■

Notas

¹ Referimo-nos aos incentivos da Lei 12.513 de 26 de outubro de 2011 – Pronatec (BRASIL, 2011).

² A expressão representará no texto alusão às obras consultadas de Lev Semyonovich Vigotsky (1996, 2002, 2009) para a elaboração deste artigo.

³ A expressão representará no texto alusão às obras consultadas de John Dewey (2002a, 2002b, 2007, 2010) para a elaboração deste artigo.

⁴ “Cabe decir, por lo tanto, que pasamos a ser nosotros mismos a través de otros; esta regla no se refiere unicamente a la personalidad en su conjunto sino a la historia de cada función aislada. En ello radical la esencia del proceso del desarrollo cultural expresado en forma puramente lógica. La personalidad viene a ser para sí lo que es en sí, a través de lo que significa para los demás” (VIGOTSKY, 1996, p. 149).

⁵ Mantido do original (VIGOTSKY, 2009, p. 244).

⁶ A palavra amadurecimento para os mais rigorosos vigotskianos, talvez, seja um termo que desperte relativas ambiguidades por aproximar-se de conotações inatistas, entretanto, como surge na tradução da obra de Vigotsky (2009) em mais de um momento, optamos por mantê-la e cuidar de notar também essa nossa percepção sobre o termo.

⁷ Nomeamos como escritos pedagógicos, dada a amplitude das elaborações de John Dewey nas diferentes áreas do conhecimento, as obras *The schooland society* (1900); *Democracy and education* (1916) e *Experience and education* (1938), no qual utilizamos as respectivas traduções identificadas nas referências bibliográficas deste artigo.

⁸ Referimo-nos ao movimento Escola Nova, Escola Novismo ou expressões similares, comumente associadas a figura de John Dewey como precursor

nessa vertente, por mais que o próprio autor pouco ou nada se importasse com esses tipos de rótulos. Aliás, acrescentamos que tais associações que tinham como propósito encontrar o ponto de equilíbrio entre as nomeadas pedagogias tradicionais e a então pedagogia nova, despertaram certos reducionismos na compreensão deweyana de educação. Sugerimos o aprofundamento do tema a partir das obras de Saviani (2010) e Cunha (2002) que contextualizam suas reflexões a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação.

⁹ Queremos nos referir a algo que será ampliado nas considerações deste artigo, que as produções tanto de Vigotsky quanto Dewey se compreendem delimitadas em um período histórico muito próximo, contudo as interpretações partem necessariamente das perspectivas assumidas pelos autores em seu tempo, sobretudo quando consideramos as condições da União da República Socialista Soviética e os Estados Unidos da América, logo, inferimos que se a história é próxima, as culturas são quase que diametralmente opostas.

¹⁰ A expressão parece-nos razoavelmente próxima a ideia vigotskiana de mediação apresentada, na qual podemos entender que a mediação como uma intervenção pedagógica, o docente poderá partilhar suas funções psicológicas superiores com os alunos, com o intuito de equalizar os signos e significados que se dão no processo da aprendizagem.

¹¹ A expressão não é utilizada por John Dewey, ainda sim, quando identificamos o papel que o educador precisa desempenhar frente ao processo educacional, percebemos que muito se assemelha ao que discutimos no subtítulo anterior, sobre a concepção de mediação na perspectiva histórico-cultural, por isso aqui já mencionada e retomada nas considerações com um tratamento mais amplo. Dewey (2002b) em dois momentos delimita uma atuação do educador que pode assemelhar-se ao sentido da expressão vigotskiana, primeiramente usa a expressão gerir designando como o cerne do processo educativo, a atuação do adulto, educador, que entende a criança concebida como eminentemente ativa, a fim de dar rumo as suas atividades; e num segundo momento, afirma que a criança não pode ser deixada a seus próprios impulsos, ao contrário, é preciso fazer indagações, sugestões, críticas fazendo-a tomar consciência do que fez, do que precisa fazer, existindo uma diferença entre a criança satisfazer um interesse e canalizá-lo numa dada direção propiciando a análise. Dewey (2010) deixará ainda mais nítidos alguns traços dessa possível similaridade à ideia de mediação como intervenção pedagógica.

¹² Um docente gozava férias na data de aplicação do questionário.

¹³ Referimo-nos ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)

oferecido aos docentes que atuam no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo, por meio da Gerência de Pessoal – Núcleo de Educação Corporativa (GEP-NEC).

Referências

- ALLPORT, G. W. I. Attitudes. In: MURCHISON, C. (Ed.). **Handbook of social psychology**. Worcester: Clark University Press, 1935. p. 789–844.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.
- BARATO, Jarbas N. **Educação profissional**: saberes do ócio ou saberes do trabalho? São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.
- BRASIL. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 out. 2011. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/lei_12513.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.
- CHAROUX, Ofélia M. G. **Metodologia**: processo de produção, registro e relato do conhecimento. 3. ed. São Paulo: DVS Ed., 2006.
- CUNHA, Marcus. Ensino profissional: de Anísio Teixeira, o signatário incógnito do Manifesto de 1932, às concepções de John Dewey. In: VALE, José Misael Ferreira do et al. (Org.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva, 2002.
- CUNHA, Marcus. **John Dewey**: a utopia democrática. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- DEWEY, J. **A criança e o currículo**. Tradução: Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água, 2002a.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. Tradução: Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.
- DEWEY, J. **A escola e a sociedade**. Tradução: Paulo Faria e Maria João Alvarez. Lisboa: Relógio D'Água, 2002b.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução: Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010. (Textos fundantes de educação).
- GIACOMELLI, Denaura S. O conceito de experiência e a superação do dualismo na visão de John Dewey. In: FÁVERO, A.; TONIETO, C. (Org.). **Leituras sobre John Dewey e a educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- INEP. **Censo da educação básica**: 2011: resumo técnico. Brasília, DF, 2012.
- KLINEBERG, Otto. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1954.
- LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. 2. ed. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1968.
- MOGILKA, Maurício. Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 57-68, jul./dez. 1999.
- NEWCOMB, T. M. **Social psychology**. [S.l.]: Holt, Rinehart and Winston, 1950.
- PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado) - PPGE Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010. (Memória da educação).
- SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.
- VAN DER VEER, René; VALSINER, Jan. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.
- VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**: textos de psicologia. 2. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF: Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Tradução: José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- VIGOTSKY, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1996. (Obras escogidas, v. 3).



AÇÕES POLÍTICAS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS

Michele de Almeida Schmidt*

Miguel Alfredo Orth**

* Mestre em Educação pela
Universidade de Passo Fundo e
aluna da Universidade Federal
de Pelotas.
E-mail: michelesch@gmail.com

** Doutor em Educação pela
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul e professor/
pesquisador da Universidade
Federal de Pelotas.
E-mail: miorth2@yahoo.com.br

*Recebido para publicação em
15.09.2013
Aprovado em 20.01.2014*

Resumo

Este artigo é um recorte da dissertação de Mestrado intitulada *Os institutos de educação, ciência e tecnologia na expansão da Rede Federal*, complementado por leituras que auxiliaram nas análises, em especial na concepção de educação profissional em cada momento histórico. Busca discutir transformações históricas da educação profissional pública federal do Brasil e conta com aporte metodológico na pesquisa bibliográfica e documental. Destaca-se a educação profissional desde o início do século XX e suas transformações até a criação dos institutos. Com isso, a visão assistencialista transforma-se com o intuito de engendrar e produzir o desenvolvimento do país.

Palavras-chave: Educação profissional. Educação Pública Federal. História da educação.

Abstract

Political and social actions of vocational education: some historical aspects. This article is a cutting of the Master's degree dissertation entitled *The education, science and technology institutes in the Federal Network expansion*, supplemented by readings that assisted in the analysis, in particular in the design of vocational education in each historical moment. It intends to discuss historic changes in the federal public vocational education in Brazil, and counts on the methodological support of bibliographical and documental research. The vocational education since early the 20th century and its transformations until the institutes' creation is highlighted. With that, the paternalistic vision is transformed in order to engender and produce the country development.

Keywords: Vocational education. Federal Public Education. Education History.

Resumen

Acciones políticas y sociales de la educación vocacional: algunos aspectos históricos. Este artículo es un recorte de la tesis de maestría titulada *Los institutos de educación, ciencia y tecnología en la expansión de la Red Federal*, complementado por lecturas que ayudaron en los análisis, en particular en la concepción de educación vocacional en cada momento histórico. Se intenta discutir los cambios históricos de la educación vocacional pública federal en Brasil y cuenta con el apoyo metodológico en la investigación bibliográfica y documental. Se destaca la educación vocacional desde principios del siglo XX y sus transformaciones hasta la creación de los institutos. Con eso, la visión paternalista se convierte con el fin de diseñar y producir el desarrollo del país.

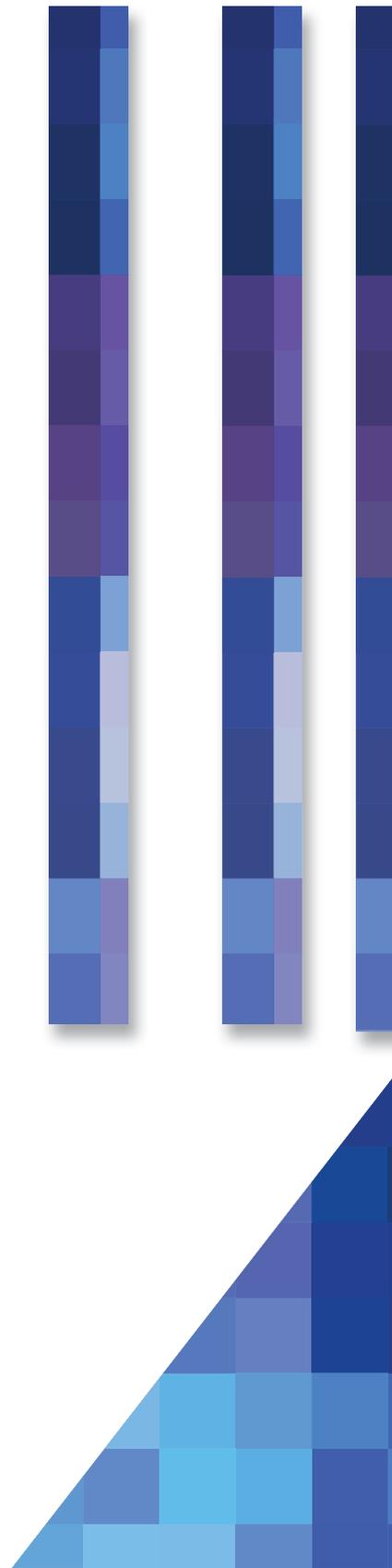
Palabras clave: Educación vocacional. Educación Pública Federal. Historia de la Educación.

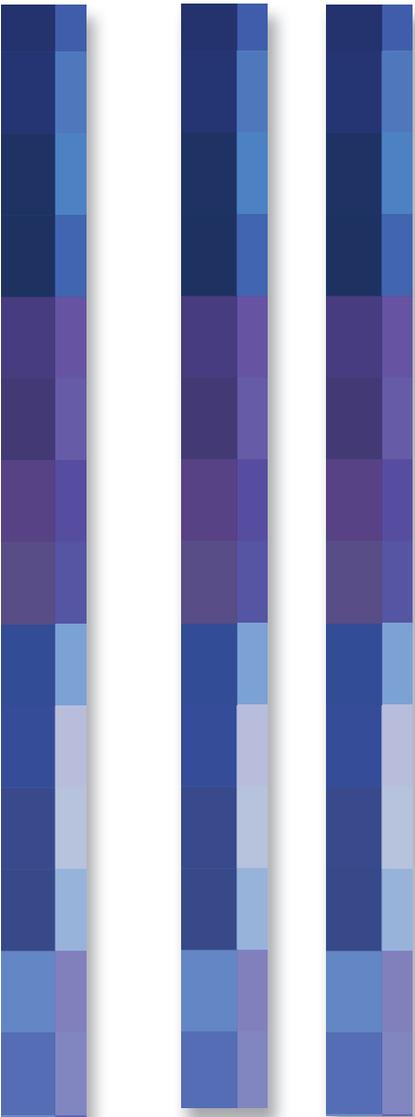
Introdução

A comemoração dos cem anos de história da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, em 2009, foi brindada com novas escolas, criadas em todas as regiões do país, e ainda com um ciclo de eventos cujo objetivo foi refletir sobre a história da formação de trabalhadores no Brasil. Desde a criação, em 1909, de 19 escolas de Aprendizes Artífices, as escolas da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica receberam diferentes denominações e passaram a ser regidas por objetivos distintos.

As peculiaridades dos nomes e objetivos das escolas técnicas da rede federal de educação profissional, nas diferentes épocas e áreas, estão em sintonia com as macropolíticas públicas federais, mais especificamente, na formação de técnicos para as diferentes áreas e, em especial, no atendimento à demanda educacional de todas as classes sociais, o que em absoluto representa uma formação de melhor qualidade. Aliás, essa mão de obra qualificada, com o desenvolvimento do país, torna-se cada vez mais valorizada.

Esta pesquisa busca discutir as transformações históricas da educação profissional pública federal do Brasil para conhecê-la melhor, considerando sua importância para o desenvolvimento do país, bem como sua função histórica e social. Para tanto, buscamos aporte metodológico na pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. O autor destaca a pesquisa bibliográfica como indispensável nos estudos históricos por entender que não há outra maneira de conhecer fatos passados. Em contrapartida, esse tipo de pesquisa pode ter sua qualidade comprometida, pois muitas vezes as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada. Isso nos leva a considerar a pesquisa documental como sendo igualmente importante, uma vez que ela tem o papel de auxiliar o pesquisador na confirmação de muitas informações. De acordo com Gil:





O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas (GIL, 2002, p. 46).

Desse modo, a partir da análise de documentos, pode-se confirmar ou não contradições encontradas em pesquisas bibliográficas. Esta pesquisa fez uso de informações coletadas em livros, artigos e material de divulgação do Ministério da Educação (MEC). No entanto, também se fizeram necessárias leituras e análises da legislação e de documentos oficiais das instituições para que fosse possível confirmar datas e leis, entre outros dados que fizeram parte da história da educação profissional.

Para melhor compreensão, estruturamos o artigo da seguinte forma. Inicialmente, são apresentados as motivações e os objetivos, bem como a metodologia utilizada. Na sequência, buscamos fazer um resgate histórico da educação profissional federal, uma vez que este artigo faz o recorte dos cem anos de história da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Em seguida, são realizadas algumas análises relativas a cada momento histórico da educação profissional pública e ao modo como foi sendo transformada e adaptada ao contexto social de cada época.

História e análise da educação profissional brasileira

As escolas técnicas federais têm seu início vinculado ao Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado por Nilo Peçanha quando se torna presidente da República Federativa do Brasil, criando assim, em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, 19 Escolas de Aprendizes Artífices destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Nas palavras de Cunha (2000a), “já no início de 1910 punham-se em funcionamento as 19 escolas, cujas datas de inauguração vão de 1º de janeiro a 1º de setembro de 1910” (CUNHA, 2000a, p. 63):

A finalidade dessas escolas era a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício em oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (CUNHA, 2000a, p. 63).

No Decreto da criação das escolas, constavam os seguintes motivos desencadeadores da iniciativa:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir

hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909).

As Unidades Federativas contempladas com essas escolas foram: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe. Com exceção da escola de Campos, no Rio de Janeiro, todas as outras escolas foram instaladas nas capitais dos estados.

A Unidade Federativa do Rio Grande do Sul não recebeu uma escola de Aprendizes Artífices pelo fato de já haver, no estado, uma escola com os mesmos objetivos – o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, denominado mais tarde de Instituto Parobé. O Decreto n.º 7.763, de 23 de dezembro de 1909, justifica o motivo pelo qual o Rio Grande do Sul não recebeu a Escola de Aprendizes e Artífices:

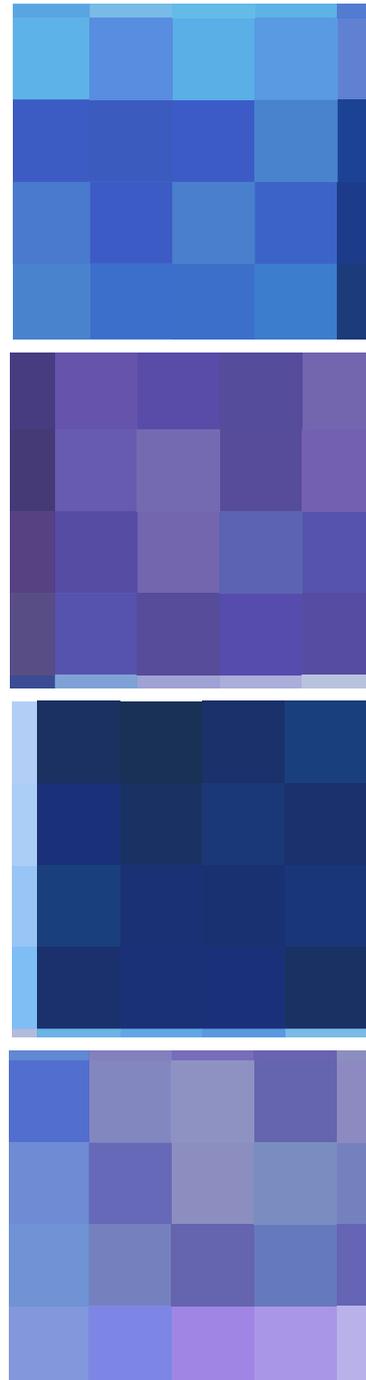
Uma vez que em um estado da República exista um estabelecimento do tipo dos de que trata o presente decreto (escolas de aprendizes artífices), custeado e subvencionado pelo respectivo estado, o Governo Federal poderá deixar de instalar aí a escola de aprendizes artífices, auxiliando o estabelecimento estadual com uma subvenção igual à cota destinada à instalação e custeio de cada escola (CUNHA, 2000a, p.67).

Assim como a Unidade Federativa do Rio Grande do Sul, o Distrito Federal também não recebeu uma escola por já possuir o Instituto Profissional Masculino.

Cunha (2000a) afirma que, nos primeiros anos, o funcionamento dessas escolas não foi adequado, em virtude da excessiva liberdade que o programa educativo conferia aos diretores, e da existência de mestres despreparados, o que fez elas se tornarem simples escolas de ensino primário. Porém, em 1926, expresso na consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, foi estabelecido um currículo padronizado para todas essas oficinas. Com relação ao ensino profissional, Fonseca (1986) destaca que no currículo estabelecido pela Consolidação houve a primeira tentativa de elevação do nível desse ramo de ensino, deixando de ser primário. Ou seja, apesar de ser considerado de nível primário, no ensino profissional já se incluíam noções de trigonometria e elementos de álgebra. Muitos anos depois seria reconhecida essa necessidade, e o ensino profissional passaria a ser considerado de nível médio, paralelo ao ensino secundário.

Com relação à quantidade de alunos que frequentaram essas escolas, Cunha (2000a) afirma que, somente no primeiro ano, praticamente dois mil alunos foram matriculados. Com média de 4.300 alunos, as escolas de aprendizes e artífices matricularam 141 mil alunos em seus 33 anos de existência.

Na mesma década da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, foram instaladas escolas para a formação profissional de ferroviários, como a Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Essa escola resultou do acordo estabelecido entre o Liceu, a estrada de ferro



de Sorocaba, a São Paulo Railway, a Companhia Paulista de Estradas de Ferro e a Companhia Mogiana das Estradas de Ferro. Para Cunha (2000a), duas inovações foram introduzidas: a utilização de séries metódicas de aprendizagem, consideradas como um instrumento disciplinador e formador de caráter dos jovens aprendizes, e a aplicação de testes psicológicos para seleção e orientação dos candidatos de diversos cursos.

Ainda na mesma década, promoveu-se um debate sobre a abrangência do ensino profissional. Foi proposta a extensão do ensino profissional para todos, e não somente para os “desafortunados”.

Outras ações ocorreram relacionadas ao ensino profissional, sendo que, apenas seis anos após a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, o Congresso Nacional tomou algumas iniciativas sobre o ensino profissional. Cunha (2000a) afirma que o ensino profissional entrou em pauta na Câmara dos Deputados como parte de um projeto de reforma profunda da educação pública no Distrito Federal. Desde então, por uma década e meia, esse segmento do ensino ocupou lugar de destaque nas discussões dos deputados e foi objeto de vários projetos.

Dentre os projetos, podemos destacar o de autoria do deputado federal Azevedo Sodré, do ano de 1920, inspirado no Código Industrial do Império Alemão. Previa a reforma do ensino no Distrito Federal e a obrigatoriedade de os empregadores mandarem seus operários menores para os cursos nas escolas de aperfeiçoamento industrial, previstos nesse projeto. Ainda no mesmo ano, os deputados Camillo Prates (MG) e Ephigenio de Salles (AM) apresentaram um projeto que autorizava o Governo Federal a criar nos estados tantas escolas de ensino profissional e de ensino primário quantos fossem os grupos de 500 mil habitantes neles existentes. Porém, o deputado José Augusto (RN) propôs que escolas profissionais, em número indeterminado, fossem criadas nos locais “reputados convenientes”. Entretanto, para Cunha (2000a), que cita Azevedo Sodré, ambas as ideias estavam equivocadas, pois as escolas ficariam sem alunos e não conseguiriam combater o bacharelismo, como se pretendia.

Outro projeto que gerou bastante polêmica na década de 1920 foi o de Fidélis Reis, deputado mineiro que, em 1922, encaminhou à Câmara Federal um projeto de lei que tornava o ensino profissional obrigatório e que, durante cinco anos, a partir de debates e discussões, foi sancionado pelo Congresso Nacional. Essa lei nunca foi executada, tanto que seu autor, em 24 de dezembro de 1928, reclamava na tribuna da Câmara:

Eu não esperava que houvesse ainda de ocupar a tribuna para tratar de assunto que, desde minha entrada nesta Casa, vai já para cerca de três legislaturas, tem constituído o objeto precípua de minhas cogitações de parlamentar e de político. Vitorioso no Congresso o projeto de nossa iniciativa, instituindo a obrigatoriedade do ensino profissional, projeto que alcançava a 22 de agosto do ano findo a sanção do Executivo, supunha poder dar por finda minha tarefa. Havia cumprido o meu dever. Resultado de uma porfiada campanha, dir-se-ia para logo uma realidade; no terreno da prática, a lei vencedora,

sem embargo, não logrou ela, até agora, início sequer de execução [...] (REIS, 1929, p. 203).

Como oposição ao projeto de Fidélis Reis, o Deputado Graccho Cardoso apresentou projeto de lei para o ensino industrial que seria uma espécie de sistema paralelo ao do ensino comum, com a denominação de “técnico-profissional”; o objetivo era formar força de trabalho industrial e manufatureira.

Em 14 de novembro de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, estruturou-se a inspetoria do Ensino Profissional Técnico, sendo uma de suas funções supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices que, desde então, fariam parte desse Ministério:

À centralização da burocracia do aparelho escolar correspondeu um aumento do controle do poder central sobre o ensino. Para isso, foi montado no ministério um serviço de registro de professores e um serviço especializado na inspeção das escolas secundárias estaduais, municipais e particulares. Esse serviço contava com um corpo permanente de inspetores, grupados por disciplinas afins, que deveriam ser recrutados por concurso, segundo normas rígidas e detalhadas. Os inspetores tinham a função de assistir aulas e exames, devendo arguir e fazer arguir alunos por eles escolhidos, apreciar os critérios de atribuição de notas, relatar ao ministério os trabalhos desenvolvidos por professores e alunos de cada disciplina, de cada série, de cada escola secundária do país (CUNHA, 2000b, p. 19).

Com o Decreto n.º 20.158, de 30 de junho de 1931, o ensino comercial foi reorganizado, tendo um grau pós-primário, um técnico e um superior. Os cursos técnicos eram de um a três anos e ofereciam as modalidades de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e perito contador. Segundo Cunha (2000b), pela primeira vez, no Brasil, o termo “técnico” foi empregado na legislação educacional em sentido estrito, isto é, designando um nível intermediário na divisão do trabalho.

No ano de 1934, a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico transformou-se na Superintendência do Ensino Profissional, tendo como um dos objetivos controlar as Escolas de Aprendizes Artífices.

A Constituição Brasileira de 1937 foi a primeira a tratar de ensino técnico. De acordo com o artigo 129 dessa constituição:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpra-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da

sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937).

No mesmo ano, a partir da Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Liceus Profissionais. Conforme o artigo 37:

Art. 37. A Escola Normal de Artes e Ofícios Wencesláo Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graos.

Paraphrased unico. Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos vários ramos e graos, por todo o território do País (BRASIL, 1937).

Seguindo a evolução da educação profissional, anos depois, o Ministério da Educação organizou uma comissão, presidida pelo ministro Gustavo Capanema, para elaborar um projeto de diretrizes do ensino industrial para todo o país, com o objetivo de padronizar o ensino de ofícios. O anteprojeto foi finalizado em 1941 como “Lei Orgânica do Ensino Industrial”.

O Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial, deslocou todo o ensino profissional para o ensino médio, com a função, segundo Cunha (2000b), de permitir que a escola primária selecionasse os alunos mais “educáveis”, pois antes dessa lei as Escolas de Aprendizes Artífices recrutavam os alunos menos “educáveis”. Depois, mesmo que se recrutassem os piores alunos, esperava-se que o rendimento fosse significativamente superior devido ao crescimento das escolas primárias, mantidas principalmente pelos estados e municípios. Anteriormente à Lei Orgânica do Ensino Industrial, os egressos dos cursos não podiam receber diplomas reconhecidos pelas autoridades educacionais.

A ‘lei’ orgânica distinguia, com nitidez, as escolas de aprendizagem das escolas industriais. Estas eram destinadas aos menores que não trabalhavam, ao passo que as outras, pela própria definição de aprendiz, aos que estavam empregados. Mas, havia outra distinção importante. O curso de aprendizagem era entendido como parte da formação profissional pretendida pelo curso básico industrial. É o que diz o trecho seguinte: ‘Os cursos industriais [básicos] são destinados ao ensino, de modo completo, de um ofício cujo exercício requeira a mais longa formação profissional’. Por outro lado, ‘os cursos de aprendizagem são destinados a ensinar, metodicamente aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício’ (CUNHA, 2000b, p. 37).

Além do Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942, a Reforma de Capanema criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) por meio do Decreto-lei n.º 4.048; organizou o ensino secundário em dois

ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos, por meio do Decreto-lei n.º 4.244; reformou o ensino comercial pelo Decreto-lei n.º 6.141; organizou o ensino primário nacionalmente mediante o Decreto-lei n.º 8.529; organizou o ensino normal com o Decreto-lei n.º 8.530; criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) com os Decretos-lei n.º 8.621 e 8.622; e organizou o ensino agrícola por meio do Decreto-lei n.º 9.613.

Nesse mesmo período, com o Decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, as Escolas de Aprendizes foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas.

No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), o objetivo era formar profissionais para suprir necessidades que o desenvolvimento do país exigia. Assim, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais. Essas escolas ganham autonomia didática e de gestão.

Para definir o regulamento das Escolas Técnicas Federais, foi promulgada a Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. O Decreto n.º 47.038, de 16 de outubro de 1959, aprova o regulamento do ensino industrial. No entanto, o quadro formal de competências da educação profissional muda com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Segundo Cunha:

O Conselho Federal de Educação indicaria até cinco disciplinas obrigatórias para os sistemas (estaduais) de ensino médio. No mais, os conselhos estaduais de educação teriam ampla liberdade: completariam o número de disciplinas, relacionariam as disciplinas optativas para escolha dos estabelecimentos de ensino e fariam a sua inspeção. Quanto ao ensino técnico de nível médio, os conselhos estaduais poderiam até regulamentar cursos não especificados na Lei de Diretrizes e Bases. Assim, a competência do MEC ficaria reduzida à fixação das disciplinas comuns a todo o ensino médio e o registro dos diplomas. Quanto a este controle, perderia muito da sua eficácia já que o reconhecimento das escolas seria apenas comunicado ao MEC (CUNHA, 2000b, p.136-137).

A Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Grau (Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971) obriga a formação técnico-profissional no currículo do segundo grau. Valmir Chagas, autor do anteprojeto da Reforma, entendia ser necessário formar técnicos com urgência, o que fez as escolas aumentarem o número de matrículas e cursos de forma expressiva.

Com a Reforma, em 1971, o ensino profissional passa a incorporar o segundo grau, permitindo, com isso, a continuação dos estudos a partir de um ensino profissionalizante. O que se destaca na Reforma é que ela já havia sido proposta na década de 1920. No entanto, conforme Triviños e outros (2006), a Reforma foi questionada:

[...] principalmente a elite, que mais se sentiu prejudicada, uma vez que o ensino médio passava a ser profissionalizante. De fato, por essa reforma, o ensino médio clássico e científico deixou de preparar os jovens para o ingresso à universidade, tornando-se também profissionalizante. Isso desgostou tanto a classe alta como a média que viam seus filhos deixando de serem preparados para o ingresso à universidade, preconizando um movimento que, na década de 1980, redundou na alteração do mesmo, primeiramente para possibilitar aos colégios do ensino médio que assim o quisessem, uma formação mais genérica e que, posteriormente foi relegado a um plano secundário (TRIVIÑOS et al., 2006, p. 121).

A partir da Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978, transformam-se as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca, no Rio de Janeiro, em Centros Federais de Educação Tecnológica:

Art. 1º – As Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, com sede na Cidade de Belo Horizonte; do Paraná, com sede na Cidade de Curitiba; e Celso Suckow da Fonseca, com sede na Cidade do Rio de Janeiro, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, alterada pelo Decreto-lei nº 796, de 27 de agosto de 1969, autorizadas a organizar e ministrar cursos de curta duração de Engenharia de Operação, com base no Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (BRASIL, 1978).

Com isso, a Lei nº 5.692/71, que diz respeito à educação profissional compulsória, foi sofrendo diversas modificações para adaptar-se aos movimentos contrários à legislação. Dessa forma, em 1982, surge a Lei nº 7.044/82, que passou a garantir a não obrigatoriedade do ensino profissional no 2º grau. No mesmo ano, por meio do Decreto nº 87310/82, a visão da educação profissional sofre algumas adaptações, sendo especificados os objetivos dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Assim, a educação profissional, que antes tinha uma visão mais específica, passa a ser ampliada com os seguintes objetivos: integrar o ensino técnico de 2º grau com o ensino superior; ter o ensino superior como continuidade do ensino técnico de 2º grau, diferenciado do sistema de ensino universitário; acentuar a formação especializada, levando em consideração tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento; atuar exclusivamente na área tecnológica; formar professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico de 2º grau; realizar pesquisas aplicadas e prestação de serviços; e prover estrutura organizacional adequada a essas peculiaridades e a seus objetivos.

Desde então, a finalidade desses Centros Federais de Educação Tecnológica era oferecer também a educação tecnológica, ou seja, ministrar cursos na área de tecnologia de grau superior de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Também deveriam oferecer cursos de licenciaturas para a formação de professores para áreas específicas do ensino técnico e tecnológico.

Em 1993, com a Lei n.º 8.670, de 30 de junho, foram criadas mais escolas de educação profissional no país: uma Escola Técnica Industrial, cinco Escolas

Técnicas Federais, nove Escolas Agrotécnicas Federais e uma Escola Agrotécnica. Em 16 de novembro do mesmo ano, porém, por meio da Lei n.º 8.731, todas as Escolas Agrotécnicas Federais passam a constituir-se em autarquias federais. Diz a Lei:

Art. 1º As atuais Escolas Agrotécnicas Federais, mantidas pelo Ministério da Educação, passarão a se constituir em autarquias federais.

Parágrafo único. Além da autonomia que lhes é própria como entes autárquicos, as Escolas Agrotécnicas Federais terão, ainda, autonomia didática e disciplinar (BRASIL, 1993).

No entanto, em 8 de dezembro 1994, com a Lei nº 8.948, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas foram transformadas gradativamente em Centros Federais de Educação Tecnológica, sendo que cada instituição teve seu decreto específico para essa transformação. No ano de 1999, o Ministro de Estado da Educação, pela Portaria Ministerial 1647/99, autoriza o credenciamento de novos Centros de Educação Tecnológica.

Em 1996, a partir da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro, considerada a segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação profissional ganha capítulo separado da educação básica. Com o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, a educação profissional é regulamentada, sendo criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep). No Governo de Luís Inácio Lula da Silva, tem-se a substituição do Decreto de n.º 2.028/97 pelo Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Aliás, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004) afirmam que:

[...] O Decreto n. 2.028/97 era ilegal ao determinar a separação entre o ensino médio e a educação profissional [...], em confronto com a LDB: O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas [...] e a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular [...] (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004, p. 1).

Além disso, o Decreto n.º 5.154, de 2004, passa a permitir a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio, tentando restabelecer o que já estava previsto na LDB.

Para Kuenzer (2004), não haveria necessidade de um novo decreto, bastava a revogação do anterior, pois, ao propor o restabelecimento da versão integrada, nada mais faz do que remeter ao dispositivo do texto da atual LDB, não apresentando quase nenhuma novidade, a não ser a determinação da duração do curso.

Em 2005, com a publicação da Lei nº 11.195, o Governo Federal começa a primeira fase do plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. Nessa fase, ocorre a implantação de 64 novas unidades. No mesmo ano, o Cefet do Paraná é transformado em Universidade Tecnológica. Com isso, nota-se que o poder público passa a ter mais interesse na educação profissional, segundo Kasper (2011):

Temos consciência de que a educação profissional brasileira passou um longo período, mais precisamente da década de 1980 e 90, pelo desinteresse e descompromisso do poder público. De fato, nesse período, a educação profissional ficou esquecida e desvalorizada. Mas, a partir de 2003, esta vem sendo a pupila dos olhos dos presidentes da república, que estão investindo muito nesta modalidade de educação, pois acreditam que esta irá movimentar positivamente a economia do País (KASPER, 2011, p. 23).

No ano de 2006, ocorre o lançamento do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, sendo também instituído o Programa Nacional de Integração da Educação de Jovens e Adultos (Proeja). É no ano de 2007 que ocorreu a segunda fase do plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, cuja meta foi entregar mais 150 unidades. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos entrou em vigor no ano de 2008. Na expansão da rede federal, entre diversos programas, está o de transformação de diversas escolas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

É importante destacar as diversas denominações que a educação profissional foi recebendo ao longo da história, bem como os diferentes embates sociais, econômicos, políticos e culturais que enfrentou. Percebe-se hoje que o avanço dessa educação como modalidade de ensino e de educação, bem como a preocupação do Estado com o desenvolvimento do país, sempre nortearam e alimentaram o debate. Encontramos atualmente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologias (Ifet's) não mais a visão assistencialista, tão explorada por diversos autores no início da história da educação profissional, e sim uma visão de exploração da tecnologia em prol da evolução dos recursos tecnológicos.

Tanto as denominações como os objetivos da educação profissional foram acompanhando as mudanças de governo. Em cada época, tivemos uma força maior ditando as regras para essa educação. Mesmo que muitos tentassem novas possibilidades, eram vetados por um plano de governo do momento. De qualquer forma, muitas ideias foram sendo incorporadas e usadas em outros momentos mais oportunos.

Considerações finais

Com base no acima exposto, podemos afirmar que a preocupação do governo com a educação profissional vem desde o início do século XX em nosso país. Observa-se igualmente que essa formação foi provocando, ao longo dos anos, novas formas de conhecimento ao introduzir essa modalidade de educação, bem como ao construir sempre novas referências, que hoje são destaques. Destaca-se igualmente, nesses diferentes tempos e espaços, a contribuição de muitos de nossos técnicos e engenheiros no sentido de produzir conceitos e práticas no momento em que a tecnologia necessitava de novos aprofundamentos teóricos e práticos.

Desde a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, a educação profissional construiu um registro formal de sua história, principalmente por meio das

mudanças políticas e das diferentes ações nessa modalidade de educação. Destacamos a Constituição de 1937 como sendo a primeira a referenciar o ensino técnico. Segundo Manfredi (2002), a Política Educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual. A autora aponta que outra característica desse período é o papel central do Estado como agente de desenvolvimento econômico, com a substituição do modelo agroexportador pelo modelo de industrialização.

Após esse período, podemos considerar de grande importância para a educação profissional um novo modelo educacional, instaurado por Gustavo Capanema quando era Ministro da Educação e Saúde Pública. Nesse momento, o Estado passou a ter maior preocupação com relação à mão de obra qualificada, devido ao processo de desenvolvimento e de industrialização do país.

Outro acontecimento importante na educação profissional foi o fato de que, mesmo com as legislações efetivando essa modalidade de educação, ela ainda possuía uma concepção de ensino distinta da concepção que se tinha na época, da educação escolar acadêmico-generalista. Segundo Alves (1997), na educação profissional, “o aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio do ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios” (ALVES, 1997, p. 71).

Hoje, vivenciamos uma história de plena transformação na educação profissional com a criação dos Ifets, o que agrega um conjunto de mudanças nessa modalidade de ensino, assim como destaca a pesquisa científica, antes ignorada nessas escolas. Podemos considerar que a visão assistencialista foi perdendo o foco, ao mesmo tempo que foram sendo produzidas muitas e novas questões de pesquisa relativas à educação profissional, sempre com o intuito de engendrar e produzir o desenvolvimento do país.

O que antes na história era ignorado ou até mesmo retirado do povo que se utiliza dessa modalidade de educação para se profissionalizar, hoje é reposto. Atualmente, os alunos que ingressam nessa modalidade de ensino têm suporte para o crescimento intelectual e profissional, já que nessas escolas ingressam futuros técnicos que, dentro do mesmo espaço formativo, podem tornar-se doutores. Portanto, hoje, pode-se considerar uma opção de profissão nesses espaços, que deixam de ser apenas destinados àqueles que não tinham oportunidade de crescimento profissional. ■

Referências

ALVES, Edgard (Org.). **Modernização produtiva e relações de trabalho**: perspectivas de políticas públicas. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Coleções de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=57829&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

BRASIL. (Constituição, 1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=94882&tipoDocumento=COF&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 5 abr. 2010.

BRASIL. Lei n 6.545, de 30 de junho de 1978. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 1978. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L6545.htm>>. Acesso em: 5 abr. 2010.

BRASIL. Lei n 8.731 de 16 de novembro de 1993. Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8731.htm>. Acesso em: 5 abr. 2010.

CUNHA, Luis Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000a .

CUNHA, Luis Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000b.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Senai, 1986. v. 1.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Versão para discussão. Rio de Janeiro: [s.n.], 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (Brasil). **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2010

KASPER, Patrícia Penha dos Santos. **Formação continuada de educadores: um olhar focado na educação profissional e nas movimentações das tecnologias da comunicação e informação**. 2011. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As propostas de decreto para a regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica**. Curitiba: [s.n.], 2004.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

REIS, Fidelis. **Documentos parlamentares: instrução pública**. Rio de Janeiro: Tip. Jornal do Commercio: Rodrigues e Cia., 1929. v. 13.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. et al. **A agonia do(a) educador(a) sul-rio-grandense: histórias de vida**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.





* Doutora, professora da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Sociedade e do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Uberlândia da área de Produção de Materiais Didáticos para a EaD.
E-mail: diva@faced.ufu.br

Recebido para publicação em:
14.01.2013

Aprovado em: 21.11.2013



SABERES DA EXPERIÊNCIA: NARRATIVA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM CURSO A DISTÂNCIA¹

Diva Souza Silva*

Resumo

O artigo é parte de pesquisa sobre formação de professores de Matemática na modalidade de educação a distância. O objetivo é, baseado na narrativa de um dos sujeitos, apontar saberes da experiência como balizadores da constituição docente no encontro com saberes acadêmicos. Toma alicerce em estudos de Tardif (2002), Fiorentini, Souza Junior e Melo (1998), Vázquez (2007) e Clandinin e Connelly (2000). As possibilidades de formação a distância na área indicam que o reconhecimento de metodologias de ensino, a partir de novas tecnologias de informação e comunicação, configuram-se campos frutíferos de aprendizagem.

Palavras-chave: Saberes da experiência. Formação de professores. Educação a distância.

Abstract

Experience knowledge: narrative of teacher education in a distance course. The article is part of a research on Mathematics teacher education in the distance education mode. Based on one of the subjects' narrative, the purpose is to point out the experience knowledge as a foundation for the teacher constitution in the encounter with academic knowledge. Foundations are laid in the studies of Tardif (2002), Fiorentini, Souza Jr. and Melo (1998), Vázquez (2007) and Clandinin and Connely (2000). The distance education possibilities in the area indicate that the recognition of teaching methodologies, from new information and communication technologies, are set as fruitful learning fields.

Keywords: Experience knowledge. Teacher education. Distance education.

Resumen

Conocimientos de la experiencia: narrativa de la formación docente en un curso a distancia. El artículo es parte de la investigación sobre la formación de profesores de Matemáticas en la modalidad de educación a distancia. Basado en el relato de uno de los sujetos, el objetivo es señalar los conocimientos de la experiencia como fundamentación de la constitución docente en el encuentro con los conocimientos académicos. Fundamentado en los estudios de Tardif (2002), Fiorentini, Souza Jr. y Melo (1998), Vázquez (2007) y Clandinin y Connelly (2000). Las posibilidades de formación a distancia en el área indican que el reconocimiento de metodologías de enseñanza, a partir de nuevas tecnologías de información y comunicación, establecen campos fructíferos de aprendizaje.

Palabras clave: Conocimientos de la experiencia. Formación de profesores. Educación a distancia.

Introdução

“Saberes da experiência” é uma categoria de análise eleita para abordar a questão da formação docente. Larrosa (2002) cita que o “saber da experiência é um saber adquirido no modo como cada indivíduo responde ao que lhe acontece ao longo da vida” (LARROSA, 2002, p. 23). Esse saber tem sido considerado nas pesquisas sobre formação de professores, com mais ênfase nas duas últimas décadas, a partir das contribuições de André (1999, 2006), Borges (2001, 2004), Brzezinski e Garrido (2007), Fiorentini, Souza Junior e Melo (1998), Larrosa (2002), Nóvoa (2001), Nunes (2001), Picanço (2003), Pimenta (1999), Sacristán (1991), Salgueiro (1998), Tardif (2000, 2002) e Tardif, Lessard e Lahaye (1999), dentre outros. Esses autores apontam para saberes constitutivos da docência que expressam as relações que o sujeito-professor estabelece com seu processo como discente, com a própria docência e com o campo profissional.





No presente artigo, serão apresentados os resultados da pesquisa desenvolvida entre os anos de 2007 e 2010 sobre a formação de professores de Matemática na modalidade a distância, e serão analisadas as narrativas de formação de sujeitos a partir do encontro entre os saberes da experiência e os saberes acadêmicos em um curso de licenciatura em Matemática pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os sujeitos são professores que exercem a docência em Matemática, sem, contudo, terem formação específica na área de atuação. A entrada no curso representava para eles a oportunidade de buscarem uma formação superior que legitimasse o que já exerciam em cidades do interior do estado de Minas Gerais.

A pesquisa envolveu, inicialmente, seis sujeitos divididos em dois polos, em duas cidades de Minas Gerais. Na sequência da investigação, três sujeitos concordaram em fazer parte das narrativas sobre a trajetória de formação em um curso de Matemática a distância.

A perspectiva histórico-cultural (FREITAS, 2007) alicerçou a investigação, possibilitando um olhar sobre a experiência de formação dos sujeitos a partir do que vivenciavam em suas práticas docentes cotidianas. A abordagem metodológica, com base em Clandinin e Connelly (2000) e Bolívar (2003), mobilizou a análise em torno da pesquisa narrativa com o objetivo de compreender a experiência de formação.

Será analisada a narrativa de Fernanda, 29 anos, com formação superior em Pedagogia, cujo exercício da docência em Matemática, a princípio, ocorria em aulas particulares. A partir do curso, Fernanda começou a assumir substituições da disciplina em escolas de Educação Básica. Buscava, na formação atual, a legitimidade do ofício. Seguem algumas questões que foram levantadas no decorrer da pesquisa: Quais saberes sobre docência Fernanda evidenciava? Quais saberes a constituíram, até então, para o exercício docente? Que perspectiva de formação ela tinha e como alinhava ou não os saberes da experiência aos saberes acadêmicos do curso superior vivenciados naquele momento? Na narrativa, que será aqui discutida, dados da experiência de Fernanda foram buscados com base em lentes teóricas que possam auxiliar no desafio de compreender a experiência de constituição docente a partir das narrativas.

Saberes envolvidos na constituição docente, narrativas e experiência em formação

O termo “Constituição Docente” foi assumido para nomear diferentes saberes e processos que alicerçam o ser e o fazer docente vividos cotidianamente por diferentes professores. Tal termo é compreendido a partir do processo de constituição e identificação profissional desenvolvido ao longo da trajetória de vida dos sujeitos. Tardif, Lessard e Lahaye (1999) afirmam que as profissões são realidades sociohistóricas, e a docência, portanto, uma construção social. Os temas têm sido investigados e também analisados com base no termo “Profissionalidade Docente”. Vários são os saberes que constituem a formação docente, como apontam os estudos de

Tardif, Lessard e Lahaye (1999), Tardif (2002) e também Cochran-Smith e Lytle (1999), os quais identificam que os saberes são de ordem profissional, disciplinar, curricular e experiencial. Esses saberes envolvem conhecimentos de aprendizagem de professores.

Os saberes profissionais são aqueles difundidos pelas instituições de formação de professores. Assim, professor e ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação, enquanto os saberes disciplinares são os que envolvem os diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplinas, e eles emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Já os saberes curriculares são saberes que correspondem a discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta saberes sociais (disciplinares) por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita. Por sua vez, os saberes experienciais são aqueles específicos que os professores desenvolvem baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio; são saberes que emergem da experiência e são por ela validados.

Cochran-Smith e Lytle (1999) afirmam que existem diferentes concepções de aprendizado de professores e variadas imagens de conhecimento, de prática profissional, de contextos sociais, intelectuais e organizacionais envolvidos na constituição docente. Esses autores destacam três concepções de aprendizado de professores frente às diferentes imagens que as circundam: o “conhecimento-para-a-prática”, o “conhecimento-em-prática” e o “conhecimento-da-prática”.

O “conhecimento-para-a-prática” envolve o que os professores aprendem por meio de diferentes experiências de formação, inclusive o que aprenderam com especialistas, e são essas experiências que dão acesso à base de conhecimentos que tentam colocar em prática.

O “conhecimento-em-prática” centra-se no conhecimento em ação, envolvendo reflexões, investigações e narrativas sobre a prática; demonstrando que há um conhecimento implícito nessa prática, nessa ação, como afirma Schon (1983).

Quanto ao “conhecimento-da-prática”, a terceira concepção, Cochran-Smith e Lytle (1999) descrevem que a base dessa concepção é:

Os professores, ao longo de sua vida, têm papel central e crítico na geração de conhecimento sobre a prática, uma vez que suas salas de aula são locais de investigação, e ao conectar seu trabalho nas escolas a questões mais amplas, assumem um ponto de vista crítico na teoria e pesquisa de outros (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 273).

Ao considerar essa conexão dos saberes da experiência e os saberes acadêmicos na constituição docente dos sujeitos da pesquisa, e de modo específico na constituição docente de Fernanda, pretendeu-se evidenciar o que ela declara possuir, em suas falas e manifestações, reconhecendo saberes da experiência como legítimos para o saber que a “escola exige”, ou seja, suficientes para seu exercício profissional. Ao mesmo tempo,



• • • • • • • • • •

Quem narra faz da narrativa um motivo da aproximação entre o pensamento e a experiência, possibilitando aos sujeitos, por meio de suas histórias, um encontro entre passado e futuro, quando a reflexão pode preencher a lacuna dos tempos ausentes

• • • • • • • • • •

problematizou-se o possível encontro entre esses saberes e os saberes acadêmicos vivenciados na formação superior naquele momento.

Foi, portanto, no sentido de captar a experiência vivida por esses sujeitos que se optou pela escolha metodológica de narrativas (CLANDININ; CONNELLY, 2000; BOLÍVAR, 2003). Apoiada nesses autores, a narrativa assumiu engrenagem própria na pesquisa e envolveu instrumentos de coleta de dados, tais como questionário (aproximação dos sujeitos e de suas experiências profissionais); entrevistas (divididas em duas etapas, uma no início da pesquisa e outra intermediária); diário de bordo construído durante o processo de observação (dos encontros presenciais nos polos, reuniões de estudos e ambiente virtual do curso); mensagens eletrônicas (com informações relevantes para a pesquisa e anexos de atividades desenvolvidas pelos alunos). O conjunto desses dados empíricos contribuiu para a tecitura da trama da narrativa sobre a constituição docente.

Ao narrarem suas experiências no processo de formação, nos diferentes momentos da coleta de dados, acredita-se ser possível para os sujeitos que eles se reconheçam nos processos de formação, sendo esse um caminho frutífero que auxilia a identificação dos diferentes episódios que permitiram a esses alunos-professores chegarem aonde chegaram:

A história de vida narrada é, assim, uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade que oferece, para a reflexão do seu autor, oportunidades de tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação (JOSSO, 2008, p. 18).

Clandinin e Connelly (2000) criaram o espaço tridimensional da pesquisa narrativa para compreender o estudo sobre a experiência. Tendo como referência esse tripé, foram identificadas três dimensões no processo da trama investigativa. A primeira delas *Temporalidade/Continuidade* refere-se à relação entre passado/presente/futuro; a segunda dimensão, *Interações*, diz respeito às relações pessoais e sociais; a terceira dimensão, *Lugar/Posição*, refere-se à situação/posição dos sujeitos nesse espaço tridimensional. Espaço que não é estanque e dissociado, mas que se entrelaça na tentativa de analisar vidas, histórias e experiências.

É para compreender a experiência da constituição docente em curso de Matemática a distância que a narrativa entra nesse cenário na tentativa de ler, nos fragmentos dos eventos passados, uma sabedoria prática. Quem narra faz da narrativa um motivo da aproximação entre o pensamento e a experiência, possibilitando aos sujeitos, por meio de suas histórias, um encontro entre passado e futuro, quando a reflexão pode preencher a lacuna dos tempos ausentes.

A Temporalidade, como fio tramado pela narrativa, vista no espaço tridimensional, leva à compreensão de que o passado não está cristalizado e sem vida, mas, ao contrário, faz parte do movimento da vida e remete ao futuro de maneira indeterminada.

Essa constituição docente e o movimento de formação ao longo da vida foi uma das lentes direcionada para esta pesquisa. Considerar os saberes experienciais nessa trama de formação foi inerente à vivência dos próprios sujeitos, assim como para Fernanda, pois ela exercia a docência antes mesmo de ter contato com a formação superior da área.

Fernanda vivia os *saberes profissionais* advindos de sua formação ao longo da vida, da vida discente, de instruções de especialistas e instituições, como também de sua primeira formação em nível superior. Já os *saberes disciplinares*, que envolvem diversos campos de conhecimentos, vieram de diferentes aprendizagens, áreas trabalhadas e orientadas. E, ainda, os saberes curriculares, adquiridos por meio de discursos e objetivos educacionais e relações de métodos e técnicas de ensino difundidas em livros e orientações da prática docente.

O *saber experiencial* foi baseado em seu trabalho cotidiano, iniciado com a docência em aulas particulares de Matemática e, posteriormente, com as diferentes salas de aula vividas no exercício da Pedagogia.

A visão de sujeito assumida na perspectiva teórica da pesquisa é aquela do sujeito que se reconhece no movimento da história, sua formação sendo forjada e constituída. Essa formação vale-se da historicidade que compreende o processo dialético, complexo e fluido. A produção dos fatos, do vivido, do social, do histórico constitui uns e outros e, muitas vezes, até o que parece ter sido 'escolha' pode ter sido produzido por situações à parte da participação efetiva do sujeito situado. É o diálogo com a perspectiva histórico-cultural que possibilita olhar para uma das alunas-professoras, Fernanda, em formação no curso superior a distância.

Fernanda aproximou-se do exercício docente em Matemática pelo trabalho. A necessidade de trabalhar, a demanda que muitos alunos tinham e têm de acompanhamento na área de Matemática a fizeram organizar uma sala de aulas particulares e, há mais de 10 anos, desenvolver essa docência. Começou com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. A demanda aumentou, e sua necessidade também, levando-a a ampliar o atendimento às séries finais do Ensino Fundamental e, também, incluir o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. São os sujeitos constituindo-se pelo trabalho.

De acordo com Vázquez (2007), a dialética materialista diz respeito a uma concepção ontológica de mundo, na qual o conceito de trabalho assume o caráter de mediação necessária ao processo de constituição dos sujeitos. Como método, busca a apreensão da realidade tal como é, considerando que a realidade também "é dada" com base em diferentes influências históricas que a constituem. A partir dessa influência histórica, os sujeitos (alunos-professores) são compreendidos como constituidores de sua história e, nesse sentido, o conceito de práxis tornou-se significativo para adentrar



• • • • • • • • • • • • • • • •

Ouvir, observar, compreender respostas e narrativas sobre o exercício docente possibilita atentar sobre essa experiência prática que configura o saber da experiência e as formas que se amalgamam com outros saberes no exercício cotidiano

• • • • • • • • • • • • • • • •

nos espaços formais e intersticiais dos sujeitos de pesquisa e, aqui, em especial, no espaço de Fernanda.

Reconhece-se a práxis como locus de produção de conhecimento:

Para a consciência simples, a vida é “prática” no sentido prático-utilitário. Para o homem comum e corrente, a prática é autossuficiente, não exige mais apoio e fundamento que não seja ela própria, e daí a razão para que se apresente a ele como algo que se subentende como seu, sem que se revista, portanto, de um caráter problemático. Sabe, ou acredita saber, a que se ater com respeito a suas exigências, pois a própria prática proporciona um repertório de soluções. Os problemas só podem surgir com a especulação e o esquecimento dessas exigências e soluções. A prática fala por si mesma (VÁZQUEZ, 2007, p. 35).

Ouvir, observar, compreender respostas e narrativas sobre o exercício docente possibilita atentar sobre essa experiência prática que configura o saber da experiência e as formas que se amalgamam com outros saberes no exercício cotidiano.

A abordagem histórico-cultural envolve a arte da descrição complementada pela explicação, como destaca Freitas (2007), enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social.

Segundo Freire (1987), é a humanização em processo, é a práxis que implica a ação e a reflexão sobre o mundo para transformá-lo. A dialogicidade assume um papel central na educação como prática da liberdade frente aos propósitos de uma educação problematizadora. O diálogo é um fenômeno humano e se revela através da palavra. É a linguagem constituindo o sujeito e sendo através dele constituída nos espaços histórico-culturais.

Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. [...] Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação (FREIRE, 1987, p. 78).

Reconhecer o sujeito de formação no encontro entre os saberes relativos à prática docente (de sua experiência) e os da formação acadêmica pode levar a compreender ou a dar pistas de compreensão de outros cenários de formação docente e, ao mesmo tempo, como isso acontece na modalidade de educação a distância.

Borges (2004) descreve que os saberes da experiência são fundamentais na constituição docente e servem de base com relação a outros conhecimentos.

Os professores falam de conjunto de saberes, conhecimentos e não necessariamente de um tipo de conhecimento para seu exercício profissional.

A base que Fernanda trazia era de sua experiência e fazia conexão com outros conhecimentos, constituindo-se assim na relação discente-docente diante da formação superior a distância. Ela não apontava e nem elegia um único tipo de conhecimento como definidor de sua prática docente em Matemática.

O estudo, a resolução de exercícios e os próprios cadernos dos alunos eram fontes de pesquisa e conhecimento preciosos para Fernanda. Mesmo tendo algumas dificuldades em conteúdos específicos da Matemática, ela procurava saná-las antes de chegar às aulas com os alunos e, com isso, via que era capaz. Não achava que iria dedicar-se à Matemática para lecionar, mas foi o que aconteceu. Diante disso, acumulou diversos materiais que serviram de fonte de consulta e estudos, como descreve:

[...] Eu comecei acumulando livros. Eu ia e buscava na época na biblioteca da própria faculdade, buscava alguns livros que tivesse acesso ao conteúdo para passar pros alunos. Com o tempo, fui acumulando mesmo os livros. Lembro que a gente ia nessas lojas de livros usados e comparava, e eu guardei alguns.

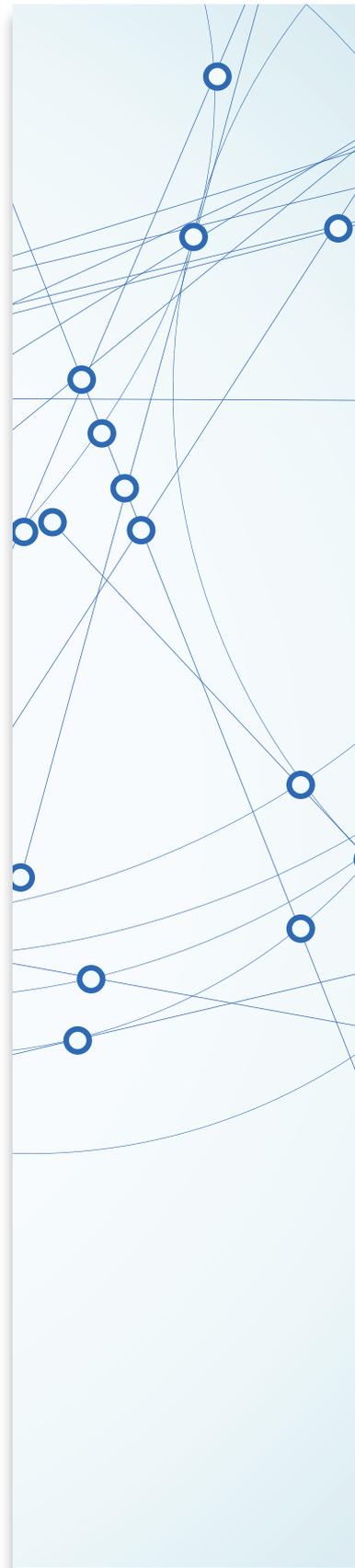
[...] Tenho muito livro e foi nessa brincadeira de juntar material, de estudar, e sempre me dediquei muito a Matemática, a matéria me atraiu demais, eu buscava assim: eles chegavam com alguma questão, até questões que eram desafiadoras que não tinham soluções rápidas, eu ficava, eu escrevia, anotava e, à noite, quando tinha uma folga, ia procurar, ficava tentando resolver. Não sabia que eu ia gostar de Matemática. Porque eu queria ajudá-los, contribuir, só fui passando para os alunos o que eu sabia (FERNANDA).

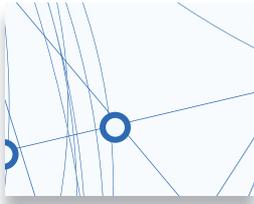
Esse saber docente, como afirmam Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999), é plural, histórico, cultural e envolve saberes provenientes das ciências da educação, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

E, diante da formação superior a distância, Fernanda tentava relacionar os saberes que já trazia com os saberes acadêmicos que estava tendo contato. A modalidade da EAD era o contexto no qual essa formação superior acontecia, e trazia indicativos de interações e interatividade que apontavam construções de conhecimentos a partir de diferentes mídias. *Softwares* específicos de ensino eram utilizados, maneiras colaborativas que os próprios alunos criavam para estudo e desenvolvimento de trabalhos, teleconferências, enfim, diferentes meios em diferentes situações que possibilitavam a Fernanda e seus colegas, novas formas de aprendizado.

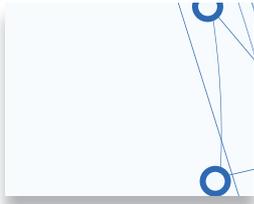
Encontro de saberes

As narrativas dos professores em formação em Matemática foram construídas a partir dos dados coletados dentre os diferentes instrumentos, buscando narrar o acontecimento lembrado, o movimento de formação e a experiência



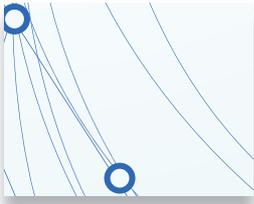


vivida. Bolívar (2003) afirma que é preciso situar as experiências narradas em um discurso dentro de um conjunto de regularidades e pautas explicáveis de modo sociohistórico pensando que um relato de vida responde a uma realidade socialmente construída e, ao mesmo tempo, é única e singular. Nesse sentido, segundo Freitas (2007), o pesquisador, na pesquisa narrativa, cria textos.

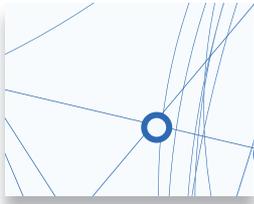


A análise dos dados empíricos e a reflexão sobre o referencial teórico desta pesquisa, especialmente sobre a pesquisa narrativa, geraram três eixos para análise, a saber: “saberes que os sujeitos trazem consigo advindos de...”; “saberes do curso/acadêmicos”; “o possível encontro de saberes”. É o diálogo entre esses eixos que se pode ler na narrativa produzida por Fernanda.

Saberes que trazem consigo advindos de...

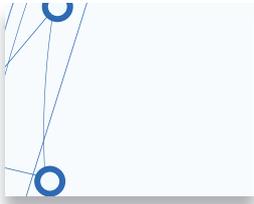


Fernanda nos declara que a Matemática veio fazer parte de sua vida pelo trabalho, mesmo que, não diretamente, para a sobrevivência. Ou seja, trabalhar como professora particular de Matemática veio pela demanda do trabalho e não por ser docente da área e desenvolver tais habilidades. O saber experiencial foi estruturante para esse exercício, pois os saberes relativos à área foram advindos de livros didáticos que Fernanda sempre possuiu e nos quais estudava para lecionar, bem como sua aptidão relacionada à área e experiências diversas em torno da temática. Assim, Fernanda, acabava por ter uma relação “pragmática” no ensino da Matemática: explanação de conteúdos, exercícios e preparação para as provas.

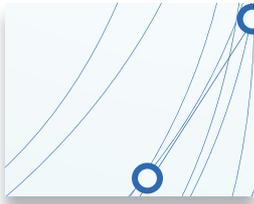


Saberes do curso/acadêmicos

Fernanda destacou em suas falas que percebia o quanto o curso de licenciatura em Matemática a distância oferecia um conhecimento mais amplo em sua formação com relação aos conhecimentos que já trazia consigo. Havia o reconhecimento de que precisava ir além para entender o específico. A modalidade a distância foi a possível para a formação de Fernanda. Uma oportunidade de formação e, ao mesmo tempo, um direito de todo cidadão que, de maneira presencial ou a distância, ainda não tem sido plenamente atendido.



É fato que estudar na modalidade a distância é uma tensão diante do desconhecido, e exige novas estratégias de estudo, como podemos ler nos ditos de Fernanda. Mas ela via que os saberes que o curso apresentava estavam mais aprofundados do que os que ela possuía, e isso a instigava a buscar mais e a procurar fundamentar sua prática.



O possível encontro de saberes

Reconhecer o saber que está por trás do que se ensina foi uma das descobertas de Fernanda, e isso a entusiasmou e a fez reconhecer uma contribuição ímpar em sua formação naquele momento. Fernanda via uma relação entre os conhecimentos matemáticos trabalhados com seus alunos e o que ela

estudava no curso, entre o que ensinava e as metodologias de ensino direcionadas a tal situação. Percebia que muitos conteúdos que sabia haviam sido aprendidos em suas aulas particulares e agradecia aquela experiência a seus alunos.

Comprovou que os conhecimentos para o ensino da Matemática não são de causa e efeito. Conhecer a Matemática e suas relações com outras áreas a fazia uma professora melhor, de acordo com suas palavras.

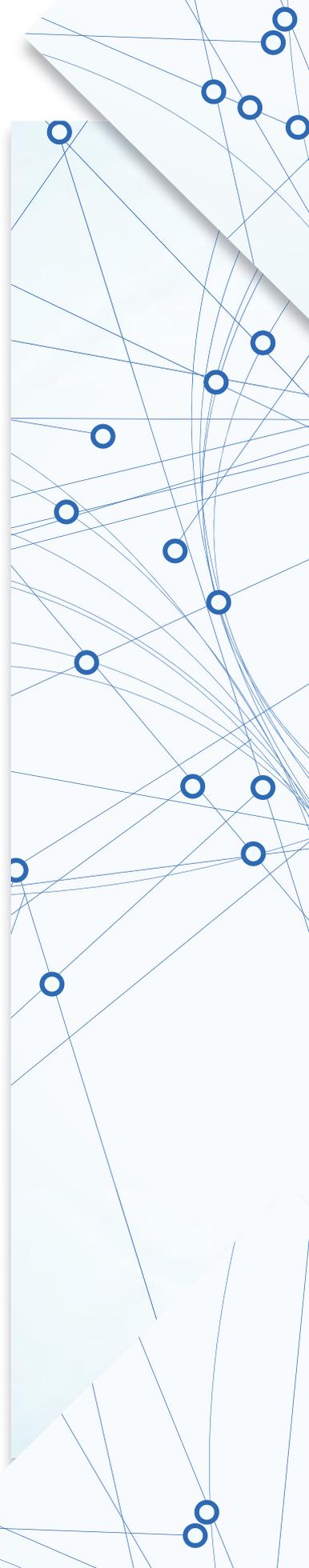
Mas algo também a surpreendeu: ela nos relatou que “não imaginava que precisava saber alguns conteúdos do curso de Matemática para lecionar”. O nível de aprofundamento de teorias, a relação conceitual de fórmulas que, antes, ela julgava serem somente questão de aplicação, tudo se configurava em um saber bem mais denso. Fernanda afirmou que, o que fazia antes, com seus alunos de Ensino Médio, era atender às suas demandas, e quem trazia o conteúdo eram eles mesmos. Portanto, sua visão sobre os conteúdos a serem ensinados e aprendidos em aulas de Matemática na escola se restringiam a uma ação bem pragmática de explanação de conteúdos, realização de exercícios e provas.

Essas afirmativas nos mostravam uma possível relação entre os saberes que Fernanda trazia, ao demonstrar como isso acontecia entre ela e seus alunos do Ensino Médio, e como agora ela questionava esses saberes; ela avaliava essa relação do aprofundamento teórico necessário e da complexidade do conhecimento matemático que engendrava a formação do professor.

Fernanda percebia no curso de licenciatura em Matemática um discurso de valorização da docência, mas isso por parte de alguns professores. E a sua atitude era a de fundamentar suas práticas, desenvolver novas práticas e aprender mais; para isso, buscava estudar todos os dias, fazia o possível para relacionar conhecimentos no curso com os saberes da sua experiência. Quando se deparou com o uso de outras metodologias de ensino que poderiam favorecer a aprendizagem de assuntos como Geometria, constatou que o conhecimento acadêmico mais amplo ajudava a entender e a compreender o conhecimento específico, o escolar, e que também poderia se relacionar com outras áreas do saber. Uma fala de Fernanda é que: “o ‘todo’ tem me ajudado muito a ver o específico”.

Fernanda acreditava que o curso lhe servia de apoio em suas atividades como professora da primeira série do Ensino Fundamental. Ela comentou sobre maior agilidade de pensamento e que alguns projetos desenvolvidos no curso de Matemática lhe possibilitaram associar conhecimentos. Um dos exemplos era a compreensão de que era possível iniciar o ensino de Geometria desde a primeira série e aumentar a complexidade ao longo das demais séries. As novas abordagens de conteúdos que lhe eram passadas, de certa forma, eram reconhecidas por ela naquilo que já ensinava, proporcionando sensação de conhecimentos renovados.

Fernanda afirmava que o curso de Matemática, na modalidade a distância, exigia pesquisa, dedicação e tempo para busca de materiais complementares



na internet, nas bibliotecas, fazendo-a criar uma rotina de estudos que contribuía para sua melhor aprendizagem e a formação de um grupo colaborativo de estudos.

Considerando os saberes da experiência através de narrativas de professores em formação em um curso a distância, o relato de Fernanda nos remete a uma reflexão sobre a formação de professores por meio de diferentes saberes, sendo que o saber experiencial é forte indicativo do que rege o exercício docente desses sujeitos.

Moreira e David (2005) discutem o saber escolar e a produção dele na mobilização do exercício docente. Consideram que a prática produz saberes e uma referência com base na qual se processa uma seleção e uma adaptação de saberes adquiridos fora dela, de modo a torná-los úteis ou utilizáveis. E questionam: “Mas será que a prática ensina tudo?”.

Constatamos que o saber experiencial demonstrado e relatado por Fernanda, como parte da formação e da constituição docente, possibilitou a compreensão de sua relevância e importância em sua trajetória. Entretanto, ele não é suficiente para a constituição docente, necessitando dos outros saberes como disciplinares, curriculares e pedagógicos. Importante destacar que esses saberes sem o experiencial também se tornam insuficientes em relação às necessidades da docência em seu campo profissional.

Um destaque está no encontro desses saberes, ou seja, os saberes advindos da experiência, e os acadêmicos, possibilitando novas descobertas, bem como o reconhecimento do que ‘está por trás’ daquilo que se ensina, o que foi uma das descobertas de Fernanda. Outro destaque está em conhecer e reconhecer metodologias de ensino-aprendizagem a partir de novas tecnologias de informação e comunicação, bem como de plataformas virtuais de ensino, o que foi vivenciado na formação investigada.

Considerações finais

Considerar o que dizem os sujeitos envolvidos em formação, especificamente nesta investigação sobre a formação de professores de Matemática, é fundamental para compreender os meandros da formação docente e seus percalços. Os saberes que trazem de suas diversas experiências, e no caso narrado de Fernanda sobre o encontro com novos saberes, com a fundamentação teórica e investigativa do que ampara o ensino, são elementos relevantes a se considerar na pesquisa sobre a formação de professores e sobre os saberes envolvidos na constituição docente.

Ouvir professores, narrar suas histórias e trajetórias da experiência docente e possibilitar que eles construam suas narrativas são caminhos para novas histórias e quiçá para a abertura de perspectivas diferenciadas que partam de dentro da vivência do exercício profissional para pesquisas acadêmicas de diferentes níveis e modalidades. E, na presente pesquisa, esse fator foi relevante, pois possibilitou um “olhar de dentro” sobre a experiência de formação acadêmica em Matemática de alunos-professores com

suas descobertas e também com as críticas ao processo de formação de professores e os saberes envolvidos nessa prática.

A Educação a distância como cenário dessa formação de Fernanda, em Matemática, e de tantos outros sujeitos em todo o país, tornou-se uma modalidade de acesso à educação superior e, ao mesmo tempo, de metodologias diferenciadas e significativas de ensinar e aprender.

Considerando a ampliação da oferta de cursos a distância para a formação docente, novas investigações se tornam fundamentais para que ofereçam elementos para compreender de modo mais ampliado esse cenário de formação e atentar para a complexidade dos saberes envolvidos.

Os professores se formam e são formados por um amálgama de saberes e conhecimentos que constituem seu ser, seu fazer e seu ensinar; envolvendo currículo, disciplinas, profissão e a própria experiência ao longo de sua trajetória de vida. ■

Notas

¹ Ideias discutidas inicialmente no I Encontro de Educação em Ciências e Matemática_PPGED_UFU_2012.

Referências

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 301-309, 1999.

ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC; INEP; Comped, 2006.

BOLÍVAR, A. B. "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa em educación. **Revista Eletrónica de Investigación Educativa**, Mexico, v. 4, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>> Acesso em: 3 abr. 2009.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Ed., 2004.

BORGES, C. M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano. 22, n. 74, p. 59-76, abr. 2001.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação & Linguagem**, São Paulo, n. 15, p.60-81, jan./jul. 2007.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, n. 24, p. 249-305, 1999.

FIORENTINI, D.; SOUZA JUNIOR, A.; MELO, G. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1998. p. 307-335.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M.; PINTO, R. A. Saberes da experiência docente em Matemática e educação continuada. **Revista Quadrante**: revista teórica e de investigação, Lisboa, v. 8, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T. A. **A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural**: fundamentos e estratégias metodológicas. São Paulo: Anped, 2007. Trabalho apresentado na 30. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, GT 20 – Psicologia da Educação.

JOSSO, M. C. As narrativas centradas sobre formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n. 29, p.17-30, jan./jun., 2008. Disponível em: <<http://www.revistadafaeaba.uneb.com.br/antigos/numero29.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2010.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.19, jan./abr. 2002.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. S. **A formação matemática do professor**: licenciatura e prática docente escolar. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. Entrevista dada a Paola Gentile. **Nova Escola**, Rio de Janeiro, n. 142, maio 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001.

PICANÇO, A. A. **Educação superior para professores em exercício**: formando ou improvisando? São Paulo: Anped, 2003. Trabalho apresentado na 26. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Caxambu, MG, 2003.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e identidade da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991.

SALGUEIRO, A. M. **Saber docente y práctica cotidiana**: um estúdio etnográfico. Barcelona: Octaedro, 1998.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. London: Temple Smith, 1983.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1999.

UAB: Universidade Aberta do Brasil. Brasília, DF: Capes, 2008. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2008.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.



MUNDOS DO TRABALHO CONTEMPORÂNEO E EDUCAÇÃO: CENÁRIOS, PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Ivonaldo Leite*

Resumo

Este artigo apresenta um panorama da relação entre formação e trabalho na atualidade. Para atingir esse propósito, metodologicamente, se apoia em dois suportes: 1) revisão bibliográfica da produção sobre o tema; 2) pesquisas empíricas. Em forma de resultados, são sumarizadas concepções que têm orientado relações entre educação e mundos do trabalho: por um lado, há os defensores de associação funcional e instrumental; por outro, seus oponentes afirmam ser necessário superar a visão reducionista e mecânica entre as mencionadas esferas. Conclusivamente, argumenta-se ser imperativo repor a historicidade nos debates sobre formação e trabalho.

Palavras-chave: Educação. Formação. Trabalho.

Abstract

Contemporary labor and education worlds: scenarios, perspectives and challenges. This article presents an overview between the training and labor relation today. For achieving this purpose, methodologically, this is sustained on two supports: 1) literature production review on the topic; 2) empirical research. In the form of results, the conceptions that have guided relations between education and labor worlds are summarized: on one hand, there are defenders of functional and instrumental association; on the other, its opponents claim that it is necessary to overcome the reductionist and mechanical view between the mentioned spheres. Conclusively, it is argued that it is imperative to restore the historicity in the discussions on training and labor.

Keywords: Education. Training. Labor.

* PhD em Ciências da Educação, professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/Centro de Ciências Aplicadas e Educação.
E-mail: ivonaldo.leite@gmail.com

Recebido para publicação em:
13.06.2013
Aprovado em: 21.12.2013

Resumen

Mundos del trabajo contemporáneo y educación: escenarios, perspectivas y desafíos. Este artículo presenta un panorama de la relación entre formación y trabajo en la actualidad. Para lograr este propósito, metodológicamente, éste se apoya en dos soportes: 1) revisión de la producción bibliográfica sobre el tema; 2) investigaciones empíricas. En la forma de resultados, se resumen los conceptos que han guiado a las relaciones entre educación y el mundo laboral; por un lado, hay los defensores de la asociación funcional e instrumental; por otro, sus opositores afirman ser necesario superar la visión reduccionista y mecánica entre esas esferas mencionadas. Conclusivamente, se discute ser imperativo reponer la historicidad en los debates sobre formación y trabajo.

Palabras clave: Educación. Formación. Trabajo.

Introdução

Várias iniciativas têm procurado estabelecer as bases nas quais devem ser desenvolvidas políticas de educação e formação em função do emprego,¹ constituindo um *todo* que, mesmo, às vezes, não sendo inteiramente normativo-instrumental, tem como marca distintiva a funcionalidade, principalmente quando assume a perspectiva de macro-orientação para diversos países. Como componentes de uma *amostra* desse *todo*, pode nomear-se, por exemplo: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (1987, 1989), Banco Mundial (WORLD BANK, 1995, 1999), Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura – Unesco (1989, 1996), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal (1990, 1995), Cepal e Unesco (EDUCACIÓN..., 1992), Comissão Europeia (1994, 1995). Nos textos dessas organizações, categorias como *empregabilidade*, *competências* e *flexibilidade* desempenham papel central.

Há uma linha de conexão entre algumas dessas categorias, como a que se estabelece entre *empregabilidade* e *competências*, posto que a última, em sua origem, está associada à crise da noção de posto de trabalho e a de determinado modelo de classificação das relações profissionais. Ou seja, isso significa que a correspondência entre um saber, uma responsabilidade e uma carreira tende a se desfazer na medida em que as relações de trabalho se modificam. Às exigências do posto de trabalho, sucede-se *um estado instável da distribuição de tarefas*, no qual a colaboração, o empenhamento e a mobilidade passam a ser qualidades dominantes. Por sua vez, a *empregabilidade* consubstancia-se como a capacidade do trabalhador não só de obter um emprego, mas também de se manter em um mercado em mutação, de onde decorre transferência de responsabilidades para ele próprio por sua não contratação ou demissão como resultado de não estar formado para o emprego – não se encontrar “empregável” –, não tendo as *competências* exigidas pelo mercado, o que o remete a um universo de *incompetência*.

Nesse cenário, a qualidade da educação é mesurada pela sua eficiência nas estratégias voltadas para o desenvolvimento econômico e, para tal, deve formar



uma mão de obra *polivalente*, apta a lidar com a *flexibilidade* dos novos processos de trabalho e *competente* para se adaptar aos imprevistos do mercado.² Com outra construção retórica, mas não completamente nova, regressa-se à Teoria do Capital Humano, como ocorre, nas formulações da Cepal/Unesco para a América Latina (EDUCACIÓN..., 1992).³ O que levou Coraggio (1993) a afirmar, numa abordagem sobre economia e educação, que “discutir o sentido do rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano é uma tarefa teórica que deve ser empreendida, se se quiser ter maior compreensão do processo de recomposição da economia mundial” (CORAGGIO, 1993, p. 3).

O referido documento da Cepal/Unesco (EDUCACIÓN..., 1992) apresenta a combinação produção/acumulação de conhecimento como sendo *força motriz* do desenvolvimento, postulando uma *Nova Economia da Educação* (PAIVA; WARDE, 1993). Tal “força” outra coisa não é que a ideia-chave da Teoria do Capital Humano: a compreensão segundo a qual um acréscimo de educação – ou, mais concretamente, instrução/treinamento –, corresponde a um acréscimo da capacidade de produção (SCHULTZ, 1962, 1973, 1983).

É assim que a relação entre educação e mercado de trabalho nas sociedades contemporâneas é apresentada como *algo indispensável*, com o ensino devendo “desenvolver as diversas competências que as economias exigem” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 1989, p. 85). Sublinhando-se que se vive em uma *sociedade cognitiva*, à educação é atribuída uma função fundamental no relançamento da competitividade e do crescimento, responsabilizando-se o indivíduo pela própria formação profissional/assimilação das competências demandadas pelo mercado (COMISSÃO EUROPEIA, 1994, 1995). Isto é, a educação e a formação são “chamadas a desempenhar um papel determinante” (COMISSÃO EUROPEIA, 1994, p. 139). A propósito dos documentos da Comissão Europeia, Afonso e Antunes (2001), ao analisá-los, constatam que:

Reiteraões da importância da educação e da formação para a resolução dos problemas da competitividade e, sobretudo, do emprego, sobrepõem-se a todos os outros factores em jogo [...]. Assim, na enumeração dos factores que supostamente podem contribuir para a melhor solução dos problemas criados pelas mutações econômicas em curso, as políticas do Estado e das instituições europeias e a acção dos agentes económicos parecem menos decisivas do que a acção dos sistemas educativos [...] (AFONSO; ANTUNES, 2001, p. 4).

Na sequência da análise, e como decorrência do que constatam, afirmam que:

Em termos de discursos oficiais e de orientações vindas de instâncias comunitárias (UE), ao sobrevalorizar-se nomeadamente o pressuposto de que a aprendizagem que conta é aquela que se guia pela maximização da sua utilidade econômica imediata, utilidade esta justificada em termos de uma racionalidade idêntica a da *teoria do capital humano*, a ideia da sociedade da aprendizagem acaba por ser fortemente instrumental e redutora, ainda que seja possível, a partir da sua problematização, verificar que pode cumprir outras funções latentes mais amplas (AFONSO; ANTUNES, 2001, p. 4-5).

As organizações mencionadas, contudo, salientam que os sistemas educativos não estão preparados para desempenhar o papel que lhes é atribuído, pois, entre suas limitações, aponta-se, por exemplo, a inadequação entre a formação que eles oferecem aos alunos e as exigências dos sistemas produtivos/tecnológicos cada vez mais complexos e sujeitos a fortes mudanças/mutações (UNESCO, 1989). Ou seja, quer isto significar que os sistemas educativos devem reproduzir as condições socialmente diferenciadas, pelo que se afasta, portanto, do ideário de escola unificada (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 1989). É o horizonte apontado para as reformas educativas, incentivando o incremento do ensino técnico e profissional.

São definidas como diretrizes reformistas, entre outras, a necessidade de despertar nos alunos a capacidade para eles trabalharem em grupo; o incentivo para que os métodos/instrumentos pedagógicos nas escolas se assemelhem aos existentes no mercado de trabalho; o estabelecimento de relações com as empresas etc. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 1987). Por seu turno, as empresas devem tomar como pressuposto o entendimento de que as transformações introduzidas pelas novas tecnologias ocasionam a descentralização da tomada de decisões, tornando-se acessíveis ao meio envolvente, com o qual repartem responsabilidades e recebem indicações à (re)formulação de seus objetivos e regras gerais. Deve-se ainda, no caso dos sistemas de ensino-formação, diluir as responsabilidades por um conjunto de intervenientes sociais, particularmente os centrados na escola e os associados ao meio empresarial (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 1987). Pela dinâmica deste processo, acentua-se – os sistemas de ensino-formação devem-se transformar em *centros de formação*, não apenas de formação de base, mas também de *formação continuada*.

Mas, além de se defender o incremento do ensino técnico e profissional para atender “às novas exigências”, sua implementação também é valorizada como mecanismo para combater o *insucesso escolar* e como forma de *normalizar* o acesso ao ensino superior.

No primeiro caso, a ideia central é que, na escola, há alunos – nomeadamente originários das classes populares – que, entende-se, por “não terem capacidade de abstração”, “fracassam” e a abandonam, pois são portadores de códigos linguísticos e de saberes práticos insuficientes ao o que nela se passa, tendo uma definição de futuro limitada (MARTINS, 1999). Assim, o ensino técnico e profissional apresenta potencialidades na resolução do insucesso escolar, fato que se deve quer “à natureza dos seus objetivos, que privilegiam a entrada direta no sistema de emprego através de caminhos mais curtos que o ensino superior, quer, e sobretudo, devido à natureza dos seus currículos, já que apresentam forte componente prático”(MARTINS, 1999, p. 114). Tais elementos, conjugados, estariam mais de acordo com as condições dos alunos provenientes das classes populares, o que promoveria articulação benéfica para a sociedade: da formação com as necessidades do mercado de trabalho, com as condições objetivas dos alunos e, provavelmente, sustenta-se, com as próprias aspirações. Em síntese:



O ensino técnico e profissional assume-se com capacidade para intervir na resolução do insucesso escolar massivo, evitando por esta forma que os alunos abandonem a escola e a formação e que, ao não serem absorvidos pelo sistema de emprego, formem grupos de marginais e de difícil integração social (MARTINS, 1999, p. 114, grifo nosso).

No que se refere ao segundo caso (*normalizar* o acesso ao ensino superior), parte-se da seguinte compreensão: o ensino de massas conduziu os alunos até a universidade, alargando sua frequência para lá dos limites que as estruturas universitárias suportam, criando graves problemas para o sistema educacional, dado que a universidade “não comporta a entrada de todos”. A partir deste entendimento, incorpora-se o ensino técnico e profissional na resolução da questão:

A resolução deste problema pode ser feita recorrendo-se a dois processos, de alguma forma complementares. Num primeiro, criam-se impedimentos objetivos. Neste caso, limita-se o número de entradas, variando-se apenas os processos pelos quais é feita a seleção. No segundo caso, a limitação obtém-se através da normalização do sistema educativo, consistindo em criar uma multiplicidade de saídas, o que vai contrariar o afunilamento cujo fim fica à beira da universidade. Nesta perspectiva, os ensinos profissional e técnico-profissional apresentam uma grande funcionalidade na resolução dos problemas que perturbam o sistema educativo (MARTINS, 1999, p. 115).

No percurso do posicionamento em apreço, também se tem abordado a relação entre saberes gerais, científicos e profissionais, donde decorre a discussão sobre em que instância a formação profissional deve começar/ser desenvolvida. Aqui, todavia, registram-se algumas divergências que merecem atenção pormenorizada.

Formação para o emprego: entre a escola regular e o ensino profissional

Na defesa de uma formação que torne o indivíduo *empregável*, dotado com as *competências* demandadas pelo mercado, tem-se recomendado atenção à *flexibilidade*, pois “as tendências que hoje se verificam nas dinâmicas econômicas evidenciam que os sistemas de formação, em geral, e as estruturas curriculares, em particular, não respondem às necessidades criadas” (MARTINS, 1999, p. 137), posto que tais sistemas “se estruturaram segundo as lógicas tayloristas-fordistas, [nas quais] os indivíduos eram formados para a ocupação de lugares especializados ou para lidarem com um conjunto restrito de técnicas, de forma bastante dicotômica e com interação fraca” (MARTINS, 1999, p. 137). Daqui decorrem algumas divergências no interior da perspectiva da *empregabilidade* e das *competências*.

Há duas visões sobre o rumo da formação profissional: por um lado, há quem defenda que diante das *reconfigurações* verificadas, deve-se priorizar os saberes gerais/científicos, tendo na escola regular um espaço formativo

fundamental; por outro lado, existem os defensores dos sistemas específicos de formação, com acento no componente profissionalizante.

Essa última posição, nem sempre defendida explicitamente, é algo mais típico do patronato:

No caso dos empregadores, existem restrições na escolha e aplicação de estruturas curriculares equilibradas pela defesa que fazem de uma componente profissionalizante forte, que permita aos formandos a aquisição de saberes técnicos no domínio de uma técnica ou de um conjunto restrito de técnicas, que os tornem aptos a integrarem-se no sistema produtivo sem gastos de aprendizagem e, por conseguinte, serem produtivos de imediato (MARTINS, 1999, p. 135).

Esse posicionamento tem sido criticado por, não considerando a mutabilidade introduzida pelas novas tecnologias, ter compreensão *imediatista* do processo de produção e da mão de obra selecionada, desprezando avaliação estratégica no âmbito da economia global, sendo, por isso, seus defensores qualificados como ultrapassados e sem maleabilidade intelectual para perceberem os novos saberes e comportamentos necessários (LOPES, 1992).

Em contraposição, é feita a defesa do ensino geral, fornecedor de uma base ampla de conhecimentos, a partir da qual, posteriormente, acrescentar-se-iam elementos profissionalizantes específicos. Trata-se da defesa da ideia que parte da pressuposição de que a escola regular transformou-se em um espaço imprescindível à formação profissional. A esse respeito, o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, criada pela Unesco em 1993, e publicado sob o título “Educação: um tesouro a descobrir”, é extremamente paradigmático. Nele, encontra-se o entendimento segundo o qual se deve formar, antes de tudo, *generalistas*, observando-se que é indispensável uma base de conhecimentos gerais para os futuros trabalhadores poderem dominar mudanças tecnológicas tão rápidas quanto imprevisíveis – a educação, portanto, deve dar aos indivíduos flexibilidade necessária para que se adaptem às mudanças, como o desenvolvimento do trabalho a tempo parcial e/ou a domicílio (UNESCO, 1996).

Colocada entre dois cenários, a *formação para o emprego* termina por ser mais sublinhada na dimensão que concebe a escola regular como espaço prioritário para o desenvolvimento dos requisitos profissionalizantes. De outra parte, entretanto, por suas premissas assumirem dimensão normativo-instrumental, a perspectiva funcional torna-se passível de vários questionamentos.

Educação, formação e emprego: para além da funcionalidade

As noções de *empregabilidade* e *competências*, bem como outras que são centrais no mapa discursivo funcional, operam em uma lógica cujos princípios não são revelados quando elas são ditas.

Mais do que pensar a inclusão dos trabalhadores no mercado, o que está subjacente à empregabilidade, por exemplo, é a premissa de que políticas

- 3º) *Novos critérios de avaliação* valorizam “competências de terceira dimensão”, que não são habilidades manuais, nem conhecimentos técnicos, mas antes qualidades pessoais e relacionais: Responsabilidade, autonomia, trabalho em equipe etc. São referidas à “mobilização” em prol da empresa, a qual é, cada vez mais, considerada como condição para a eficiência.
- 4º) A instigação à *formação contínua* constitui peça-chave nesse “novo dispositivo de mobilização” que é a formação, frequentemente representada como “inovadora”, criada pela própria empresa, em relação estreita com sua estratégia e cuja meta primeira é a de transformar identidades salariais.
- 5º) A rejeição, direta ou indireta, dos *antigos sistemas de classificação*, fundados nos “níveis de qualificação” oriundos das negociações coletivas, e a multiplicação de fórmulas de individualização dos salários (abonos, principalmente), de acordos propostos pelas empresas ligando o emprego e a carreira à formação.

Dessa forma, a perspectiva das competências vai de par com uma concepção que transforma a empresa – que compartilha cada vez mais as mesmas referências que o sistema escolar e, mais ainda, os mesmos modos de seleção – em uma instância de socialização que garante, ao mesmo tempo, a “mobilização” dos assalariados para seus objetivos e o domínio de critérios de reconhecimento identitário. A meta crucial aqui é garantir a construção, a valorização e o reconhecimento de uma identidade de empresa que permita, simultaneamente, a mobilização psíquica e o reconhecimento social.⁵ A noção de competências serve, assim, para designar o caráter fortemente personalizado dos critérios de reconhecimento que “devem permitir recompensar cada um em função da intensidade de seu empenho subjetivo e de suas capacidades ‘cognitivas’ em compreender, antecipar e resolver os problemas de sua função, que são também os de sua empresa” (DUBBAR, 1998, p. 98).

Quanto à ascensão da noção de competências, há que se dizer que ela se vincula estreitamente à erosão do padrão fordista de acumulação, pois, sendo a qualificação um dos pontos capitais do “compromisso fordista”, “cedeu-se a tentação de substituí-la pela competência como base de um novo modo de gestão acompanhando a transformação da organização do trabalho e a mudança na relação de formas entre patrões e sindicatos de assalariados (declínio acentuado da sindicalização e das negociações coletivas)” (DUBBAR, 1998, p. 97).

Em síntese, o modelo das competências valoriza o contrato individual de trabalho: “Quem a ele se refere, racionaliza com frequência sua escolha lançando mão do ‘filtro’ do diploma escolar e de referências ‘cognitivas’ (resolução de problemas, tipos de saberes) que mal conseguem esconder preconceitos quanto à inteligência” (DUBBAR, 1998, p. 99). Tende a apagar o fato de que o reconhecimento salarial é resultado de uma relação social dinâmica e não de um *face a face* entre um indivíduo provido de “competências” *a priori* e de uma empresa que as reconhece nele e as transforma





em “desempenho” mais ou menos susceptível de ser medido (STROOBANTS, 1993). Por não se dispor de regras a contento, organizando as negociações coletivas, as *competências* podem ser transformadas em pretextos para o alijamento dos “mais frágeis, dos mais velhos e dos menos diplomados” (STROOBANTS, 1993, p. 100).

À guisa de conclusão: repor a historicidade da relação entre formação e trabalho

A descon sideração da dimensão histórica na relação entre formação e trabalho tem sido responsável, por um lado, pela estruturação de um entendimento que se reporta frequentemente à existência de um eventual isomorfismo entre o processo de definição e organização do trabalho e o processo de produção das configurações dos sistemas de formação, que faz derivar a complexificação destes da complexificação tecnológica dos contextos de trabalho; por outro lado, tem conduzido à naturalização das categorias analíticas utilizadas para pensar a formação e o trabalho (CORREIA, 1991, 1996, 1998). Assim, descon sidera-se, por exemplo, a existência da autonomia relativa entre os mundos do trabalho e da formação, ou seja, a existência de relações “que são simultaneamente de subordinação e de independência” (CORREIA, 1998, p. 157), pois a prática educacional não é da mesma natureza da prática da produção material, não se relacionando com esta de “forma imediata e direta, mas de forma mediata; mediação contraditória” (FRIGOTTO, 1984, p. 223).

A organização dos sistemas de formação não se subordina apenas às características técnicas das unidades sociais, nas quais se realiza o trabalho, mesmo quando existe uma coincidência física e institucional entre os espaços e tempos da formação e os espaços e tempos do exercício do trabalho. Por exemplo:

Nas corporações medievais, onde se sabe esta coincidência era total, as relações entre formação e trabalho eram regulamentadas por um contrato de aprendizagem estabelecido com o mestre, no qual, além de se garantir a entrada do aprendiz na corporação, se fixavam os deveres do mestre e do aprendiz, bem como a duração da aprendizagem. Sendo, em geral, longa, a duração da “formação profissional” não dependia exclusivamente da complexidade tecnológica das unidades produtivas que, convém realçá-lo, não determina completamente a complexidade tecnológica das qualificações exigidas aos trabalhadores, já que estas são, em grande parte, determinadas pelo modelo de divisão social do trabalho (CORREIA, 1998, p. 157).

O estabelecimento do tempo destinado à formação, bem como seu aumento artificial, no período medieval, era algo que estava subordinado a imperativos de natureza econômica e de natureza simbólica. No que se refere ao fator econômico, o aumento do tempo de formação permitia colocar à disposição da utilização uma mão de obra barata, funcionando ainda como mecanismo social regulador diante das possibilidades de sobreprodução dos candidatos a mestres; no que concerne ao fator simbólico, pode dizer-se que a determinação de um tempo necessário para a formação consubstanciou-se na

fixação de um indicador fundamental das dificuldades de acesso ao ofício, sendo, portanto, um dos mecanismos da sua valorização simbólica. Essa não parece ser “uma situação definitivamente ultrapassada, mas que ainda hoje exerce importante papel estruturador no desenvolvimento dos sistemas de formação” (CORREIA, 1998, p. 157).

Um *olhar histórico* sobre os sistemas de formação também evidencia que desempenharam papel central na difusão das normas de controle social em detrimento das suas funções mais marcadamente tecnológicas. No século XVII, acompanhando o processo de revalorização social do trabalho, desenvolve-se um novo sistema de controle social, diferente do que, nos regimes de manufaturas, era assegurado do exterior através de inspetores encarregados de aplicar os regulamentos. Trata-se de um controle contínuo, incidindo sobre todo o processo de trabalho, não apenas sobre a natureza, quantidade de matérias-primas, tipo de instrumentos utilizados etc., mas tem em conta a atividade dos homens, seu saber fazer, sua conduta (FOUCAULT, 1975). Ou seja, na medida em que o aparelho de produção se desenvolve e se torna mais complexo, aumentando o número de operários e a divisão do trabalho, as tarefas de controle são cada vez mais necessárias, com a vigilância tornando-se um operador econômico decisivo, sendo, ao mesmo tempo, um instrumento interno ao aparelho de produção e um mecanismo específico de poder disciplinar.

Os sistemas educativos modernos, por sua vez, ao surgirem tendo por base o controle, a disciplina e a divisão especializada de tarefas, fundam uma relação pedagógica na qual “mais do que a aprendizagem primeiro da leitura e depois da escrita e do cálculo, a escola parece assegurar aprendizagem de modos de organização do trabalho e de gestão dos indivíduos que prefiguram a organização taylorista do trabalho” (CORREIA, 1996, p. 24), com uma relação de vigilância inscrita no seio da própria prática docente, não sendo apenas mera peça acrescentada ou adjacente (FOUCAULT, 1975). Há, por isso, um contraste entre o ensino medieval e a escola da modernidade, racionalizada, pois aquele, num ambiente que recria o espaço doméstico, congrega diversas pessoas com tarefas diferentes e simultâneas (BARROSO, 1995), enquanto que a escola racionalizada emerge e se consolida como um espaço disciplinar e unifuncional.

A separação institucionalizada, pelos modernos sistemas de ensino, entre sistemas de formação e sistemas de trabalho não pode ser explicada apenas pelo fato dos últimos terem passado a utilizar tecnologias de tal forma complexas que a aprendizagem das técnicas necessárias ao exercício do trabalho só poderia ser assegurada por instituições especializadas (CORREIA, 1998). O elemento principal a ser destacado é outro:

Os sistemas especializados de formação distintos dos sistemas de trabalho (estabelecimento da escolaridade obrigatória e de sistemas de ensino com características profissionalizantes e técnicas mais acentuadas) foram, com efeito, produzidos num contexto onde, mais do que preocupações de caráter técnico, estiveram presentes preocupações relacionadas com o estabelecimento de uma nova ordem política e de uma nova ética do trabalho (CORREIA, 1998, p. 158).



Tendo presente que os sistemas de formação devem ser encarados também como dispositivos de regulação social, Alaluf (1993) enfatiza que as relações entre formação e trabalho, entre o fim do século XIX e o início do século XX, foram caracterizadas pela institucionalização da escolaridade obrigatória, sendo preocupações centrais o estabelecimento de um conformismo ideológico, o acesso ao sufrágio universal e o reconhecimento de qualificações relacionadas com as novas formas de organização do trabalho. Já na fase que corresponde à Segunda Guerra Mundial, prolongada até aos anos 1970, conforme o autor mencionado, a relação entre os mundos do trabalho e da formação foi norteadada pela preocupação em função da planificação dos sistemas de formação, de modo que os fluxos de saída do segundo fossem funcionalmente adaptados aos fluxos de entrada no primeiro.

Isso ocorreu especificamente no contexto de expansão quantitativa dos sistemas educacionais europeus, porém mais como resultado do desenvolvimento de um modelo de regulação social articulado com a promoção de um consumo cuja estabilidade era assegurada pela intervenção do Estado-Providência, quando a procura por educação, conforme os indicativos, “parece resultar antes de uma pressão da esfera do consumo do que de exigências tecnológicas da esfera da produção, embora se deva reconhecer que o alargamento da escolaridade obrigatória, ao diferir temporalmente o momento da procura do primeiro emprego, tenha contribuído para atenuar o desemprego, tornando assim credíveis as políticas do pleno emprego” (CORREIA, 1998, p. 158).

A relação entre os mundos do trabalho e da formação, conforme demonstra sua historicidade, caracteriza-se por uma autonomia relativa, e não por uma subordinação relativamente às determinações tecnológicas do trabalho. Todavia, a partir da segunda metade dos anos 1970, o campo da formação foi tomado pelo discurso que, apoiado nas inovações tecnológicas, estabelece relação direta e total entre o processo de complexificação tecnológica dos procedimentos de trabalho, a estrutura das qualificações exigidas aos trabalhadores e a estrutura dos empregos entendida como codificação jurídica das qualificações requeridas para o acesso ao trabalho e para a progressão profissional. Em tal discurso, fica oculto o estatuto que lhe dá existência, isto é, *a construção de uma nova lógica de acumulação que supere a crise do padrão fordista e auxilie na transição/consolidação de um novo padrão de acumulação.*

É assim que se têm valorizado os mecanismos de microrregulação, responsabilizando-se a chamada sociedade civil na procura de “soluções educacionais adequadas”, sob o argumento de que o Estado contemporâneo deve ser modesto e, por isso, são incentivadas as *parcerias educativas* que se apoiam em uma lógica que tem sido responsável pelo desenvolvimento e quase-estruturação de espaços de transição profissional, quer dizer, de ambientes quase estruturados, onde a atuação conjunta do Estado, dos sistemas de formação e das associações empresariais impulsiona o trânsito dos indivíduos entre *situações* de emprego, desemprego e formação. ■

Notas

¹ Sempre que referirmos o *emprego* é do *trabalho abstracto* (assalariado) que estamos a falar, como também sempre que tivermos em conta o *trabalho em sentido assalariado* é o *emprego* que estaremos a ter presente. Disto resulta, por exemplo, que se pode falar do *mercado de trabalho* como *mercado de emprego*.

² O pano de fundo que serve como referência à tal perspectiva são os chamados novos processos de trabalho, que, conforme a literatura, têm sido categorizados como decorrentes de três modelos de produção: o modelo neotaylorista-fordista, o *lean production* e o antropocêntrico.

³ Que afirmam, por exemplo, ser fundamental desenhar e colocar em prática uma estratégia para impulsionar a transformação da educação e da formação na América Latina, objectivando que os países da região alcancem uma cidadania conjugada com *equidade* e *competitividade*, enfatizando-se que não se pode imaginar a cidadania “sem um esforço efectivo em matéria de competitividade” (EDUCACIÓN..., 1992, p. 18).

⁴ Que, frisa Dubbar, é uma noção que não tem “o mesmo sentido para todos os autores”(DUBAR, 1998, p. 89).

⁵ O que implica a desvalorização ou a neutralização de outras formas identitárias salariais, como a identidade de categorias, por exemplo.

Referências

AFONSO, Almerindo J.; ANTUNES, Fátima. **Educação, cidadania e competitividade**: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política. Braga, 2001. Mimeografado.

ALALUF, Matéo. **Formation professionnelle et emploi**: transformation des acteurs et effets structurés. Bruxelas: Université de Bruxelles, 1993.

BARROSO, João. **Os Liceus**: organização pedagógica e administração (1836-1960). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: JNICT, 1995.

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Panorama social de América Latina**. Santiago do Chile: Cepal, 1995.

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Transformación productiva con equidad**. Santiago do Chile: Cepal, 1990.

COMISSÃO EUROPEIA. **Ensinar e aprender**: rumo à sociedade cognitiva. Bruxelas, 1995. (Livro branco).

COMISSÃO EUROPEIA. **Crescimento, competitividade e emprego**: os desafios e as pistas para educar no século XXI. Bruxelas, 1994. (Livro branco).

CORAGIO, J. L. **Economía y educación en América Latina**: notas para una agenda de los 90. [S.l.]: CEAL, 1993.

CORREIA, José Alberto. Formação e mundo do trabalho. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Manual do formador**. Lisboa: Ministério da Educação, 1991. v.1 .

- CORREIA, José Alberto. **Para uma teoria crítica da educação**. Porto: Porto Ed., 1998.
- CORREIA, José Alberto. **Sociologia da educação tecnológica**. Lisboa: Universidade Aberta, 1996.
- DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 64, p. 87-103, 1998.
- EDUCACIÓN y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago del Chile: Cepal: Publicación de las Naciones Unidas, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Surveiller et punir**. Paris: Fayard, 1975.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.
- GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.
- KOVÁCS, Ilona. Novos modelos de produção: alguns resultados de um projecto de investigação. **Organizações e Trabalho**, Lisboa, n. 16/17, p. 33-51, 1996.
- LOPES, H. Produção de competências no Portugal de amanhã: o desafio colocado às empresas portuguesas. **Revista Portuguesa de Gestão**, Lisboa, n. 1, 1992.
- MARTINS, António Maria. **Formação e emprego numa sociedade em mutação**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. **O ensino na sociedade moderna**. Porto: ASA, 1989.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. **Papel da educação no desenvolvimento socioeconómico**. Lisboa: Ministério da Educação, 1987.
- PAIVA, Vanilda; WARDE, Mirian. Novo paradigma do desenvolvimento e a centralidade do ensino básico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 4, n. 44, p. 11-32, 1993.
- SCHULTZ, Theodoro. **Capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SCHULTZ, Theodoro. La inversion en capital humano. **Educación y Sociedad**, Madrid, v. 1, p. 181-195, 1983.
- SCHULTZ, Theodoro. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.
- STROOBANTS, Marcelle. **Sociologie du travail**. Paris: Nathan, 1993.
- TOURAINÉ, Alain. **L'évolution du travail ouvrier aux usines Renault**. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique, 1955.
- UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Porto: Asa, 1996.
- UNESCO. **Educação, formação e emprego**. Lisboa: Ministério da Educação, 1989.
- WORLD BANK. **Education sector strategy**: World Bank review. Washington, D. C., 1999. (Human development network).
- WORLD BANK. **Priorities and strategies for education**: World Bank review. Washington, D. C., 1995. (Series Development in practice).



O OLHAR DO DOCENTE EM TORNO DO CURRÍCULO INTEGRADO

Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi*
Edaguimar Orquizas Viriato**

Resumo

O artigo traz reflexões acerca do currículo integrado, tomando como referência a pesquisa bibliográfica e empírica. Entre outros aspectos, evidencia um esforço colossal dos professores para darem conta da efetivação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) com qualidade e comprometimento com a formação dos trabalhadores. Os professores buscam inteirar-se, comunicar-se e estudar, muitas vezes sozinhos, como forma de enfrentar as dificuldades da sua prática docente para garantir que a proposta de Currículo Integrado realmente se efetive.

Palavras-chave: Currículo integrado. Docentes. Trabalho como princípio educativo. Proeja.

Abstract

Teacher's view regarding the integrated curriculum. The article brings reflections on the integrated curriculum, taking as a reference the bibliographical and empirical research. Among other aspects, it evidences the teachers' colossal effort to be able to accomplish the National Vocational Education Integration Program with the Basic Education in the Youth and Adult Mode (Proeja) with quality and commitment, and integrated with the workers' education. Teachers seek to learn, communicate and study, often alone, as a way to face the difficulties of their teaching practice to ensure that the Integrated Curriculum proposal is really effective.

Keywords: Integrated Curriculum. Teachers. Work as an educational principle. Proeja.

* Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), professora efetiva da rede estadual de ensino do Paraná e membro integrante do Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar (GPGE/Unioeste), Campus Cascavel.
E-mail: sandreanajp@hotmail.com

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora Associada da Unioeste e membro integrante do GPGE/Unioeste – Campus Cascavel.
E-mail: edaquimar@gmail.com

Recebido para publicação em:
6.04.2013
Aprovado em: 20.01.20134

Resumen

La mirada del profesor acerca del currículo integrado. El artículo aporta reflexiones acerca del currículo integrado, tomando como referencia la investigación bibliográfica y empírica. Entre otros aspectos, manifiesta un esfuerzo colosal de profesores para lograr la ejecución del Programa Nacional de Integración de la Educación Vocacional con la Educación Básica en la Modalidad de Jóvenes y Adultos (Proeja), con calidad y compromiso, integrado con la formación de los trabajadores. Los maestros tratan de aprender, comunicarse y estudiar, a menudo solos, como una manera de enfrentar las dificultades de su práctica docente para asegurar que la propuesta del Currículo Integrado realmente tenga efecto.

Palabras clave: Currículo Integrado. Docentes. Trabajo como principio educativo. Proeja.

Introdução

O artigo resulta da dissertação intitulada “O programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos – Proeja: uma investigação acerca da concepção de currículo integrado”. Apresenta reflexões em torno do currículo integrado, considerando o trabalho como princípio educativo. Toma como referência a revisão bibliográfica de autores que discutem a temática e pesquisa empírica com dezessete professores que ministram aulas nos cursos de Secretariado e Técnico Administrativo vinculado ao Proeja, no município de Cascavel, Paraná.

No estado do Paraná, o Proeja, implantado a partir de 2007, e sua proposta supõem um modelo de ensino integrado, que presume formação profissional e formação para a continuidade dos estudos direcionada a alunos da Educação de Jovens e Adultos, excluídos do processo de ensino regular, tomando o trabalho como princípio educativo. A concepção de Currículo Integrado é apresentada nos documentos oficiais como possibilidade de romper com a dicotomia histórica entre trabalho manual e intelectual:

Tomar o trabalho como princípio educativo implica em desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas as duas dimensões, teórica e prática, em todos os momentos, contemplando ao mesmo tempo uma sólida formação científica e tecnológica, ambas sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sociohistóricos. Essa política concebe a educação como direito de todos, num processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida. [...] A integração curricular é, portanto, uma possibilidade de inovar pedagogicamente a concepção de Ensino Médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais aos quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho, levando em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se, assim, a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos como forma de compreender e se compreender no mundo (PARANÁ, 2007, p. 25).



Partimos do pressuposto de que a implementação de uma política exige diversos investimentos como a formação continuada de professores e a compreensão pelos mesmos da proposta pedagógica que fundamenta o curso que exercem a docência. Sob esta ótica, entendemos que o artigo fornece subsídios para refletir sobre a proposta de currículo integrado presente na política educacional inerente ao ensino médio e educação profissional, particularmente ao Proeja.

Currículo integrado

Conforme Ramos (2008), a integração curricular precisa ser entendida segundo três sentidos. O primeiro refere-se à formação omnilateral do homem, compreendendo o trabalho em seus sentidos histórico e ontológico, na relação com ciência e cultura, tomando o trabalho como princípio educativo. O segundo sentido compreende a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica. E o terceiro apresentado é a integração dos conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

Formação omnilateral

A formação omnilateral é caracterizada por Ramos (2008) como:

Concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. [...] possibilita a formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social (RAMOS, 2008, p. 2-3).

Nesse sentido, a autora aponta a necessidade de pensar a formação tendo a relação intrínseca entre as categorias Trabalho, Ciência e Cultura. Dois pressupostos filosóficos fundamentam a organização curricular nessa perspectiva:

O primeiro deles é a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimento como síntese da transformação da natureza e de si (RAMOS, 2005, p. 114).

O trabalho é elemento central para se compreender o homem na produção da sua existência por meio da transformação da natureza, e ao produzir a sua existência o homem produz conhecimentos, os quais serão apropriados por outros homens em locais e tempos distintos. Marx e Engels (1998) destacam que podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por vários outros aspectos,

Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse passo a frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS 1998, p. 11, grifos do autor).

O processo de constituição do trabalho no sentido ontológico é descrito por Marx, o qual caracteriza como um processo de desenvolvimento natural do ser humano.

O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por meio da sua própria ação, media, regula e controla o seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la ele modifica ao mesmo tempo a sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças ao próprio domínio (MARX; ENGELS, 1998, p. 296).

Ao caracterizar que o trabalho distingue o homem dos animais, que apenas se adaptam a natureza, Marx e Engels (1998) nos possibilitam o entendimento de que o trabalho tem sentido ontológico ao homem, pois é por meio do trabalho que se constitui homem, o trabalho é inerente ao ser. Portanto, não podemos entender o trabalho apenas como prática laboral, mas como elemento constituinte de todas as dimensões humanas:

Na sua dimensão mais crucial, ele aparece como atividade que responde a produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitante, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, ambas, que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço (FRIGOTTO, 2005, p. 59).

Temos o entendimento que, historicamente, como *prática econômica*, o trabalho assume formas e características diferenciadas conforme tempos e locais distintos, mas antes de adquirir essas formas ou características:

O trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e a produção de liberdade. Nesse sentido, o trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas (RAMOS, 2008, p. 3-4).

Pensar o currículo integrado a partir desse pressuposto filosófico nos ajuda a entender o ser humano não simplesmente como mero executor de ordens e atividades no processo produtivo. Por meio do trabalho, o homem produz sua existência, se produz e produz conhecimento, superando a perspectiva de “homo economicus”.¹

Conforme Ramos (2008), ciência é compreendida como:

Conhecimentos produzidos pela humanidade em processo mediados pelo trabalho, pela ação humana, que se tornam legitimados socialmente como conhecimentos válidos porque explicam a realidade e possibilitam a intervenção nela. Portanto, trabalho e ciência tornam-se uma unidade, uma vez que o ser humano foi produzindo conhecimentos à medida que foi interagindo com a realidade, com a natureza e se

apropriando. A ação humana é então uma ação produtora de conhecimentos (RAMOS, 2008, p. 4).

No conceito de ciência apresentado pela autora, percebemos que há um aspecto diferente do proposto pela lógica do capitalismo. A ciência, nessa perspectiva, é elemento construído por meio do trabalho, o qual se constitui uma unidade, produção de conhecimento que possibilitará a intervenção na realidade. Na lógica capitalista, a ciência tem também essa perspectiva, porém, os conhecimentos produzidos socialmente não são apropriados por todos. O conhecimento que é elaborado pela ciência é apropriado por uma minoria de indivíduos, vendida e adquirida por um grupo pequeno de pessoas. A apropriação por uma grande quantidade de pessoas só é possível quando já está obsoleto.

Nesse sentido, como tudo na sociedade do capital, a ciência, em primeira instância, tem caráter mercantil, contrapondo-se a sua primazia, que é a produção de conhecimento para melhorar as condições de vida dos homens por meio de avanços em medicina, robótica, engenharia química, entre outros. Em um sentido contrário à perspectiva capitalista, “a ciência e a tecnologia possibilitam extensões dos sentidos e membros dos seres humanos” (FRIGOTTO, 2005, p. 60), ampliando os limites humanos por meio da apreensão do conhecimento elaborado pelo homem.

A cultura também se torna elemento central na proposta de currículo integrado, pois se constitui como dimensão inerente aos processos formativos humanos. O conceito de cultura pode ser apreendido como “valores e normas que nos orientam e nos conformam como um grupo social. Grupos sociais compartilham valores éticos, morais e simbólicos que organizam a sua ação e a produção estética, artística etc.” (RAMOS, 2008, p. 4).

Gramsci amplia o entendimento de cultura, diferenciando-a da ideia de que significa apropriação do conhecimento da classe hegemônica, sendo a cultura indissociada do trabalho. Para o autor:

É preciso desacostumar-se e parar de conceber a cultura como saber enciclopédico, para qual o homem é um recipiente a ser enchido e no qual devem ser depositados dados empíricos, fatos brutos e desarticulados [...] Essa forma de cultura é realmente prejudicial, sobretudo para o proletariado.[...] Essa não é cultura, é pedanteria, não é inteligência, é intelecto; e contra ela, com razão, se deve reagir. A cultura é algo bem diferente. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, através da qual consegue-se compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida (GRAMSCI, 1976 apud NOSELLA, 1992, p. 15).

Compreender que existe uma relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura é tomar o trabalho como princípio educativo, que parte do entendimento de que o homem produz sua realidade, se apropria dela e pode transformá-la (RAMOS, 2008). Portanto, o trabalho é “práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagens e símbolos [...]” (FRIGOTTO, 2005, p. 60).

Indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica

O segundo sentido destacado por Ramos (2008) para pensar o currículo integrado compreende a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica. As marcas da dualidade entre as classes sociais são expressivas na dualidade da educação ao possibilitar formações distintas para classes sociais distintas, ao aferir na legislação brasileira a possibilidade dos alunos da classe trabalhadora poderem deixar *a posteriori* o término da Educação Básica ou a formação superior.

Na década de 1990, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação nº 9394/96 prevê a possibilidade da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio. Depois de descaminhos e retrocessos com o Decreto nº 2.208/97, que separa obrigatoriamente a Educação Profissional e o Ensino Médio, temos, após intensa discussão e luta dos movimentos e intelectuais, a promulgação do Decreto nº 5.154/04, que prevê a possibilidade de integração da Educação Básica e da Educação Profissional.

A grande maioria dos jovens trabalhadores tem na formação profissional possibilidade de se inserir na atividade produtiva, garantindo meios para produzir a sobrevivência. Outros param os estudos e se inserem no mundo produtivo com formação básica bem incipiente e, muitas vezes, retomam os estudos várias vezes no período noturno, porém, não concluem devido ao trabalho que lhes rouba a condição física de frequentar uma sala de aula após longa jornada laboral.

O segundo sentido da integração curricular anunciada por Ramos (2008) contempla essa problemática, uma vez que possibilita ao jovem trabalhador a aquisição dos conhecimentos produzidos socialmente para poder intervir e compreender a realidade. Longe de significar apenas uma porta para o mercado de trabalho, a indissociabilidade entre Educação Profissional e Ensino Médio tem como objetivo “possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica, também possibilite a formação para o exercício profissional” (RAMOS, 2008, p. 12).

Integração dos conhecimentos

O terceiro sentido que Ramos (2008) propõe para a efetivação da integração curricular é a integração dos conhecimentos gerais e específicos como totalidade, pois “a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações” (RAMOS, 2005, p. 114).

No contexto escolar, geralmente, há hierarquia de uma disciplina sobre outra ou de um conhecimento sobre outro. Isso se deve ao fato de que, com a separação do conhecimento em disciplinas, privilegiou-se o entendimento de que os saberes são separados por áreas, as quais se ligariam umas as outras em um processo de interdisciplinaridade. O conceito de interdisciplinaridade fora tomado como junção dos conteúdos das disciplinas por aproximações de características.

A integração curricular que entende a relação entre o conhecimento geral e específico parte da premissa de que “os conteúdos de ensino não têm fim em si mesmos [...] são conceitos e teorias que constituem sínteses de apropriações históricas material e social do homem” (RAMOS, 2005, p. 114).

Isso decorre da compreensão de que os conhecimentos produzidos não são fatos isolados ou descolados da realidade social, mas fazem parte de uma totalidade histórica, que deve ser compreendida em suas múltiplas relações.

Para a apreensão da categoria totalidade, Kosik anuncia: “A posição da totalidade, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a causalidade dos fenômenos, as conexões internas” (KOSIK, 1976, p. 41). E ainda aponta duas questões centrais para compreender essa categoria: 1) O que é realidade?; 2) Como conhecer a realidade?.

Ao anunciar que o conceito de totalidade passa a ter ressonante notoriedade no século XX, o autor alerta que:

Ao mesmo tempo, se viu continuamente exposta ao perigo de ser entendida unilateralmente ou de se transformar francamente no seu oposto, isto é, deixar de ser um conceito *dialético*. O sentido principal das modificações introduzidas durante os últimos decênios no conceito de totalidade foi sua redução a uma exigência *metodológica* e uma regra metodológica na investigação da realidade. Essa degeneração do conceito resultava em duas banalidades: que tudo está em conexão com tudo e que o todo é mais que as parte (KOSIK, 1976, p. 42, grifos do autor).

Partindo do pressuposto de que a totalidade não significa todos os fatos (KOSIK, 1976), o currículo que pensamos deve “possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica” (RAMOS, 2008, p. 17). Nesse sentido, a perspectiva de formação humana que pressupõe o currículo integrado, ao propor compreenderem a realidade para além do fenômeno, volta à questão central proposta por Kosik (1976): o que é realidade?

A realidade só é possível de ser apreendida em primeira instância por meio dos fenômenos ou, como o autor denomina, do *mundo da pseudoconcreticidade*. Porém, para compreender o fenômeno é necessário atingir sua essência. No mundo sensível, o fenômeno é apreendido como essência. No entanto, a essência da coisa é algo diferente do fenômeno. Isso não significa dizer que fenômeno é contrário de essência, e essência não é algo diverso de fenômeno. O fenômeno, ao mesmo tempo que esconde, apresenta a essência, pois realidade é a unidade entre fenômeno e essência. Destruir a *pseudoconcreticidade* e atingir a *concreticidade* não significa negar o fenômeno, mas destruir sua independência (KOSIK, 1976):

O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade e atinge a concreticidade é, ao mesmo tempo, um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás

do fenômeno, a existência. O que confere a esses fenômenos o caráter da pseudoconcreticidade não é sua existência por si mesma, mas a independência com que ela se manifesta. A destruição da pseudoconcreticidade – que o pensamento dialético tem de efetuar – não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos, mas destrói sua pretensa independência, demonstrando seu caráter mediato, e apresentando, contra sua pretensa independência, prova do seu caráter derivado (KOSIK, 1976, p. 20-21).

A análise do fenômeno deverá reconhecer os múltiplos determinantes que o produziram e que foram produzidos por ele. O entendimento de que o conhecimento é resultado de vários determinantes sociais, políticos, econômicos, ideológicos, culturais e jurídicos, privilegiando o conhecimento da totalidade de relações. Portanto, os elementos particulares constitutivos de uma relação só podem se tornar compreensíveis se analisados dentro de uma totalidade.

A compreensão dessa totalidade, por outro lado, não pode prescindir da análise de como as partes integram esse todo, mas sim pela análise do fenômeno e de suas determinações para, a partir dessa análise, recompor o fenômeno, tendo já descoberto suas determinações:

Essa concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica, ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los. A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade, isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isso tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (RAMOS, 2008, p. 19).

A superação da fragmentação do conteúdo e da compreensão da realidade passa pela fundamentação da nossa prática e a concepção de interdisciplinaridade. Se tomarmos a interdisciplinaridade sem os pressupostos que embasam a totalidade por meio do método dialético, estaremos reproduzindo, ainda mais, apenas o mundo das aparências.

Partindo dessa premissa, compreendemos que a integração curricular apresentada nos três sentidos anunciados por Ramos pressupõe que a unidade do conteúdo ocorre apenas na perspectiva do método dialético. Isso decorre, segundo Kosik (1976), porque a realidade é dialética. Assim, “as tentativas de criar uma nova ciência unitária tem origem na constatação de que a própria realidade, na sua estrutura, é dialética” (KOSIK, 1976, p. 45).

A apreensão da realidade só se efetiva ou só será desvelada se compreendermos que:

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, do qual ou no qual um fato qualquer (classes de fatos ou conjuntos de fatos) pode vir a ser relacionalmente compreendido. Acumular todos

os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem a totalidade. Os fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético [...] e são entendidos como partes estruturais do todo (KOSIK, 1976, p. 44).

Nesse sentido, os fatos devem ser compreendidos como parte do todo que se integram, não são isolados da realidade concreta, mas se configuram como elementos essenciais na composição do todo.

Concepção de currículo integrado para os professores

Os dados coletados pela pesquisa empírica revelaram aproximação entre a discussão teórica apresentada nos documentos oficiais relativos ao Proeja e a narrativa dos professores. Os professores mostraram a necessidade de articulação entre os conhecimentos gerais e específicos como totalidade do conhecimento; a necessidade de que a formação perpassasse os conhecimentos gerais e específicos de forma articulada, ou seja, em uma relação que ultrapassasse a visão de que os conhecimentos das disciplinas da base comum são melhores, piores ou independentes dos conhecimentos das disciplinas específicas.

Provavelmente, essa aproximação seja justificada pelo fato de que os professores realizaram no início da implementação do Proeja diversos cursos de formação. Ademais, alguns professores afirmaram que organizaram grupos de estudos nas escolas com a finalidade de compreender a proposta de currículo integrado. No entanto, também é importante destacar que uma pequena minoria dos professores entrevistados compreende a integração curricular apenas na relação entre formação para atuação no e para o mercado de trabalho, distanciando-se das orientações que constam nos documentos relativos ao Proeja.

Não ficou evidente nas respostas dos professores como a integração dos conhecimentos gerais e específicos podem se materializar no processo de ensino e aprendizagem. A interdisciplinaridade foi a alternativa apresentada pelos professores, entretanto, sem clareza de como isso poderia ocorrer. Conforme Frigotto (2008), a interdisciplinaridade pode caracterizar-se como um problema ou como necessidade. Se os conhecimentos forem abordados dentro de uma lógica de fragmentação sem estarem relacionado com a realidade concreta ou ainda com os conhecimentos das demais disciplinas, intensifica-se muito mais a fragmentação do conhecimento e de sua apreensão por parte do aluno. Porém, se abordado compreendendo e evidenciando que existe uma realidade concreta social, e que os conteúdos são provenientes dessa condição que é histórica e devem ser compreendidos nessa totalidade, com formulações teóricas e aplicações práticas no mundo produtivo, independentemente de serem classificados como gerais ou específicos, e que há uma relação entre o todo, que é a realidade concreta, e os conteúdos ensinados e aprendidos, a interdisciplinaridade possibilitaria o desvelamento do real, do que é *essência* e *da aparência* conforme denominação de Kosik (1976).

Outro aspecto importante destacado pelos professores ao discutirem a integração curricular diz respeito à necessidade de debaterem em planejamento ou na hora-atividade a melhor forma ou como fazer para integrar os eixos propostos (cultura, ciência, tecnologia e tempo). Isso demonstra que troca de experiências e planejamento coletivo entre os professores são atividades necessárias para garantir conhecimento de como fazer ou ainda como viabilizar a proposta de integração, ao mesmo tempo que demonstra certa fragilidade ou limite na compreensão e efetivação da proposta de integração curricular.

É de extrema importância destacar que essa fragilidade não decorre da capacidade intelectual ou muito menos da vontade e dedicação de implementar a proposta de integração curricular, mas sim pela precária condição de trabalho que os professores têm, pouca ou nenhuma formação inicial e continuada oferecida, exaustivas horas de trabalho, hora-atividade insuficiente para dedicação aos estudos, preparação de aulas e correção de provas.

Por meio dos dados coletados, é possível entender que os professores percebem a necessidade de garantir que o conhecimento seja apreendido em sua totalidade, no sentido de que o aluno tenha condições de compreender o conteúdo em suas relações na sociedade em que vivem, porém, sentem necessidade de formação continuada e mais tempo para grupo de estudos e planejamento coletivo. Percebemos que o problema da evasão ou excessivo número de faltas dos alunos, que marcam o histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), permaneceu sem discussões e ações efetivas no planejamento e na implementação do Proeja, tornando-se um grande problema na efetivação do programa.

Outro aspecto muito mencionado nas entrevistas foi a rotatividade dos professores que ensinavam no programa. Muitos dos que lecionavam no Proeja não eram professores com carreira efetiva, por isso, a cada ano, estavam em estabelecimentos de ensinos diferenciados, com turmas diversas ou, outras vezes, nem conseguiam aula, como é o caso de professores chamados de PSSs, contratados pelo regime de Processo de Seleção Simplificado.

Com relação aos problemas enfrentados na implementação do programa, os professores citaram ainda que havia uma lacuna entre os conhecimentos trazidos pelos alunos e os conhecimentos definidos no currículo do Proeja ou ainda que os conteúdos não contemplavam as necessidades dos alunos. Compreendemos por meio dos relatos dos professores que havia uma discrepância entre o que havia sido definido como conteúdo básico para os cursos do programa e o que os alunos tinham de conhecimento e, ainda, como utilizá-lo no mercado de trabalho.

Talvez, essa condição ou o limite trazido pelo aluno e a dificuldade de apreensão do conteúdo ensinado nos cursos sejam fatores que vão gerar outro problema apontado pelos professores: a desmotivação dos alunos. Sabemos que, historicamente, esses alunos vivem condições de exclusão decorrentes da sua origem e dos problemas oriundos de sua situação social. Ainda, depois de descompassos no processo de sua escolarização, têm dificuldades de inserção no sistema produtivo por conta da não qualificação profissional exigida hoje pelo mercado como forma de conter a demanda de mão de obra disponível.

Esses fracassos na trajetória dos sujeitos que buscam a formação exigida pelo Proeja configura-se como fator de grande relevância na concretização de sua baixa-estima. Diante de tantos percalços, a dificuldade de assimilar e acompanhar os conteúdos torna-se mais um dilema integrado a tantos outros. Além das dificuldades expostas, a maioria dos alunos que frequentam os cursos do Proeja são trabalhadores que tiveram uma exaustiva jornada de trabalho diário, tornando-se a terceira jornada cansativa e maçante, corroborando para o descrito pelos professores como “desmotivação”.

Observamos ainda angústias e anseios que perfazem a trajetória dos docentes que trabalham no Proeja, principalmente no que diz respeito à formação defasada do aluno que ingressa no programa, a necessidade de formação continuada oferecida e pleiteada pelo Estado e tempo para planejamento e estudos coletivos sobre diretrizes legais, teóricas e metodológicas que fundamentam a proposta de integração da Educação Profissional e Educação Básica na modalidade de EJA, a necessidade de garantir condições de trabalho adequadas aos professores e plano de carreira, garantindo a permanência deles nos cursos ofertados, e a responsabilidade do poder público em viabilizar os recursos necessários para a efetivação do programa com qualidade.

Considerações finais

Identificamos em vários momentos que uma das questões que deveriam ser contempladas para a efetivação do programa era a formação continuada dos professores. A formação dos professores, neste caso específico, formação continuada para os professores do Proeja, como qualquer ação de política pública, configura-se dentro de um contexto maior em que vigoram interesses divergentes entre Estado e trabalhadores. Como resultado das contradições entre capital e trabalho, torna-se amarrada a um jogo de interesses e tem como consequência o pouco ou o não investimento em questões cruciais para a qualidade da educação.

A partir dessa primeira constatação com relação à formação dos professores, e ao analisarmos os dados referentes aos conceitos que fundamentam a proposta do programa, constatamos que a compreensão dos docentes a respeito de Currículo Integrado, bem como demais conceitos e categorias que fazem parte da discussão teórica do Programa, se aproximam em alguma medida da concepção apontada pelos teóricos estudados e das diretrizes legais da proposta, porém, de forma generalista. Percebemos que os apontamentos e as conceituações feitas pela maioria dos professores partem de conceitos gerais da educação ou de conhecimento e experiências de sua prática docente. Questões mais específicas sobre o Currículo Integrado explicitaram-se como lacunas ou barreiras para a efetivação do trabalho de alguns professores, por exemplo, ao definirem que integração curricular era relacionar os conteúdos de determinada disciplina com o mercado de trabalho.

É necessário reiterar que durante a realização das entrevistas e com base nos dados apresentados percebemos um esforço colossal dos professores para darem conta da efetivação do programa com qualidade e do comprometimento com a formação da classe trabalhadora. Percebemos professores que, apesar de terem limites em sua formação e fragilidades em prática docente,

buscavam inteirar-se, comunicar-se e estudar, muitas vezes sozinhos, para suprir defasagens da sua atividade como forma de garantir que a proposta de Currículo Integrado realmente acontecesse.

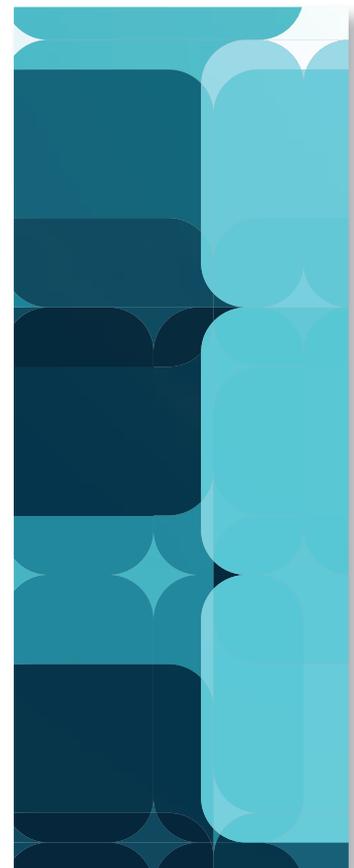
Outro aspecto que observamos ao conversar com os professores durante a aplicação dos questionários é que eles demonstraram ter bom conhecimento dos problemas sociais, com postura crítica frente à realidade e à condição de trabalhadores, sendo sua prática docente imbuída de um discurso que procura problematizar os dramas da realidade.

Presenciamos a dificuldade que os professores têm para colocar em prática a proposta do Proeja, dadas as condições de trabalho que se encontram como trabalhadores pertencentes a um sistema dual de educação. A questão da evasão dos alunos, que se constituiu como um problema na EJA, permanece um drama no Proeja. Problemas oriundos do processo de divisão da riqueza social que exclui a maioria da população da possibilidade de acesso à riqueza material e intelectual, e insere professores e alunos na condição de trabalhadores, sendo a maioria na informalidade, vítimas de um percurso escolar truncado e um mercado de trabalho perverso. Ao mesmo tempo que são segregados e excluídos do processo de formação regular, por necessitarem desde muito pequenos trabalhar para sobreviver, lhes é cobrada formação profissional para poderem concorrer a uma vaga no mercado de trabalho.

São esses *alunos-trabalhadores* que esperam condições melhores de vida e com esforço imenso dentro dos limites das suas condições reais e de seu *tempo* poder concluir um curso que dê a possibilidade de lhes tirar da condição de marginalizado social e da pobreza cultural e material e do estigma que carregam por não terem concluído os estudos. Para tanto, percebemos a necessidade de o Estado garantir que os mestres que estão à frente do processo de ensino tenham condições de trabalho condizentes com as pretensões do Proeja, sendo este um dos aspectos essenciais para que a proposta de Currículo Integrado se concretize. Não temos a ingenuidade de pensar que apenas a formação continuada dos professores garantiria a efetivação da proposta de currículo integrado, principalmente por que as condições sociais revelam grandes contradições para sua efetivação desta proposta. Entretanto, deve ser uma ação estatal, entre tantas outras. ■

Notas

¹ “[...] conceito de *homo economicus*, isto é, homem econômico, segundo o qual toda pessoa é profundamente influenciada por recompensas salariais, econômicas e materiais. Assim sendo, este plano faz o trabalhador desenvolver o máximo de produção que é fisicamente capaz de atingir para obter um ganho maior. Nessa visão, o operário é um indivíduo limitado e mesquinho, preguiçoso e culpado pela vadiagem e pelo desperdício das empresas e deveria ser controlado por meio do trabalho racionalizado e do *tempo padrão*. Seguindo esse raciocínio, as condições de trabalho passam a ser muito valorizadas, não porque as pessoas o merecessem, mas porque o conforto do operário e a melhoria do ambiente físico aumentavam sua *eficiência*” (COLTRO, 2006, p. 12).



Referências

BRASIL. Decreto-lei n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto-lei n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: documento base. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

COLTRO, Alex. **A racionalização do trabalho**. Piracicaba: USP, 2006. Apostila. Disponível em: <<http://www.economia.esalq.usp.br/intranet/uploadfiles/1458.doc>>. Acesso em: 3 abr. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**: revista do Centro de Educação da Unioeste, Foz do Iguaçu, v.10, n. 1, p. 41-62, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de cárcere**. 5. ed. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. v. 2.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Livro 1, v. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: M. Fonte, 1998.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

PARANÁ. Secretaria de Educação. **Educação profissional integrada à educação de jovens e adultos**. Curitiba, 2007.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. O projeto unitário de ensino médio dos os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. In: PARANÁ. Secretaria de Educação. **Concepção de ensino médio integrado à educação profissional**. Curitiba, 2008. Mimeografado.



OBSERVAR PARA INTERVIR... AS CRIANÇAS COM PHDA NA AULA REGULAR DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS

Ernesto Candeias Martins*

Olga Carapeto**

Resumo

O estudo aborda a Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA) em salas de aula do 1º Ciclo com intuito de compreender melhores estratégias e apoios para professores intervirem. A forma como a PHDA é encarada por professores e pais pode melhorar problemas de comportamento, aprendizagem e relações dessas crianças em sala de aula. É um estudo de caso de investigação qualitativa em educação especial. Aplicou-se em duas crianças de Agrupamentos de Escola diferentes programa de intervenção cognitivo-comportamental de Isabel Orjales Villar, cuja eficácia é medida na escala de Conners aos pais e professores e nos critérios do DSM IV, em um pré e pós-teste. Registámos, realizámos entrevistas com respetiva análise de conteúdo documental, comparando resultados obtidos nas crianças. Nos pré e pós-teste, os valores das subescalas avaliadas diminuíram, inclusive no índice de défice de atenção e hiperatividade de Conners.

Palavras-chave: PHDA. Intervenção cognitivo-comportamental. Educação especial. Inclusão. Ensino básico.

Abstract

Observe to intervene... Children with ADHD in the regular class of the 1st Cycle of basic education in Portuguese. The study addresses the Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) in classrooms of the 1st Cycle in order to understand the best strategies and supports for the teachers intervention. The way ADHD is seen by teachers and parents can improve behavioral and learning problems and the relationship of those children in the classroom. This is a case study of a qualitative research in special education. The cognitive-behavioral

*Doutor em Ciências da Educação, professor do ensino superior, coordenador do Curso de Educação Básica e membro da coordenação de vários mestrados em Educação no Instituto Politécnico Castelo Branco/Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB/ESECB), Portugal.

E-mail: ernesto@ipcb.pt.

**Mestre em Educação Especial, professora do ensino especial em vários Agrupamentos de Escolas do 1º ciclo do ensino básico, IPCB/ESECB.

E-mail: olgacarapeto@gmail.com.

Recebido para publicação em:
28.10.2013

Aprovado em: 04.01.2014

intervention program of Isabel Orjales Villar was applied in two children of different School Groups, which effectiveness is measured on Conners' scale with parents and teachers, and in DSM IV criteria, in a pre and post-test. Records and interviews were carried out with the corresponding documental content analysis, comparing the results obtained from children. In the pre and post-test, the subscale values evaluated decreased, and also the attention deficit and hyperactivity index of Conners.

Keywords: ADHD. Cognitive-behavioral intervention. Special education Inclusion Basic education.

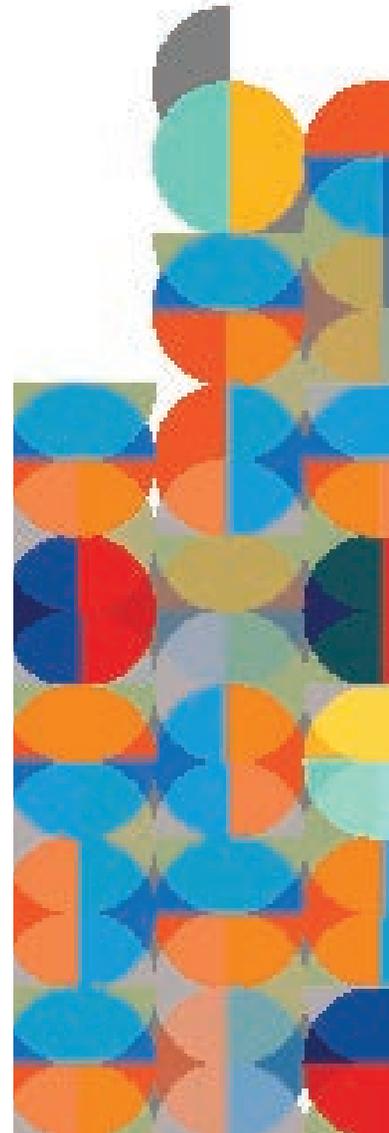
Resumen

Observar para intervenir... Niños con TDAH en la clase regular del 1^{er} Ciclo de la enseñanza básica en portugués. El estudio aborda el Trastorno de Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH) en las clases del 1^{er} Ciclo con el fin de entender las mejores estrategias y ayudas para la intervención de los maestros. La manera como el TDAH es visto por los maestros y padres puede mejorar los problemas de conducta, aprendizaje y las relaciones de estos niños en el aula. Es un estudio de caso de investigación cualitativa en educación especial. El programa de intervención cognitivo-conductual de Isabel Orjales Villar se aplicó en dos niños de diferentes Grupos Escolares, cuya eficacia se mide en la escala de Conners a los padres y maestros, y en los criterios del DSM IV, en un pre y post-test. Se ha registrado y realizado entrevistas con el respectivo análisis del contenido documental, comparando los resultados obtenidos de los niños. En el pre y post-test, los valores de las subescalas evaluadas disminuyeron, incluso en el índice de déficit de atención e hiperactividad de Conners.

Palabras clave: TDAH. Intervención cognitivo-conductual. Educación especial. Inclusión. Enseñanza básica.

Introdução

O estudo insere-se na área das ciências da educação, no domínio da educação especial – cognitivo e motor, tendo como tema a Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA) das crianças do 1^o Ciclo do ensino básico em Portugal, em uma tentativa de compreender e apoiar não só alunos com esse diagnóstico, mas também orientar com estratégias pedagógicas a intervenção dos professores. A investigação, inserida no âmbito do Projeto de Intervenção com Crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no contexto de sala de aula regular, na modalidade de estudo de caso, foi realizada a duas crianças (A, B) com PDHA, cada uma pertencente a Agrupamentos de Escolas diferentes da região de Castelo Branco (designados 'AECA' e 'AECB') em 2012. Pretendeu-se analisar dificuldades de comportamento, de aprendizagem e nas relações com outros alunos, sentidas diariamente pelos professores e pais/encarregados de educação dessas crianças (LOPES, 2003).



É sabido que a PHDA manifesta-se precocemente, embora cause, regra geral, mais problemas na escola, pois o controlo da atenção e da atividade são de extrema importância não só para a aprendizagem escolar como na integração social e educativa das crianças. Para os professores, esses alunos necessitam mais da sua energia, atenção, paciência, tempo e, em muitos casos, são o motivo da própria frustração como profissionais da educação. São alunos difíceis de ensinar, com progressos lentos, requerendo, por vezes, intervenção especializada (BARKLEY, 2002).

Desse modo, essas crianças necessitam de apoio especializado da Equipa de Educação Especial ou de apoio pedagógico personalizado do professor de educação especial. Sabemos que a educação especial tem por objetivo cumprir os direitos das crianças no contexto da educação inclusiva, acedendo ao currículo e ao sucesso educativo. A inclusão educativa e social é fundamental para preparar para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com NEE (SELIKOWITZ, 2010).

Quando a família falha, cabe à escola (inclusiva) dar respostas adequadas ao desenvolvimento global de todas as crianças. Porém, tal só acontece quando temos conhecimento de suas problemáticas, percebendo a disfunção que se encontra oculta e que não lhes permite ter um comportamento e uma aprendizagem igual a seus pares.

Considerámos como objetivos de fundamentação: determinar o tipo de dificuldades (comportamental, aprendizagem, relações) com que os professores do 1º Ciclo do ensino básico se deparam, no contexto escolar, com crianças com PHDA (projeto educativo individual); propor estratégias de melhoria do comportamento e aprendizagem dos alunos com PHDA; melhorar a relação das crianças com PHDA com os outros pares; contribuir para um novo olhar à PHDA no âmbito da educação especial.

Para executarmos esses objetivos, aplicámos o programa de intervenção cognitivo-comportamental de Isabel Orjales Villar à Criança A, comparando os resultados com a Criança B, ambas com PHDA, e ainda utilizámos a Escala de Conners e os critérios do DSM-IV-TR, nas fases de pré e pós-teste, com professores e pais dessas duas crianças. Servimo-nos da triangulação metodológica e de dados provenientes da observação, análise documental, entrevistas, escalas de Conners e do programa de intervenção para fundamentar perguntas de investigação levantadas. O estudo contribuiu para aumentar conhecimentos da intervenção cognitivo-comportamental e capacidade de compreensão da PHDA, tendo em conta outros dois estudos similares, com aplicação do mesmo programa, um em Portugal (Elvas) (CANDEIAS, 2012) e outro em Espanha (Badajoz) (DE CELIS, 2012), o que valorizou a eficácia do programa no contexto do sistema educativo português na área da educação especial.

Estado da arte: enquadramento teórico-conceitual

Inicialmente, a PHDA descrevia um conjunto de aspetos nas crianças com sintomatologia comportamental muito semelhante às crianças hiperativas e

perturbação de oposição (LOURENÇO, 2009). Desde então, o interesse, a investigação e os conhecimentos sobre essa perturbação têm vindo a crescer e a renovar-se de forma versátil. Surgiram três grandes perspectivas quanto à definição da perturbação e de suas formas de diagnóstico: americana, francesa e a da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Contudo, é a Associação Americana de Psiquiatria que mais se tem dedicado ao estudo das crianças com PHDA. Em 1968, a contemplou como uma categoria diagnóstica no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-II) com a designação de *Distúrbio Hiperactivo da Infância*. Na década de 1970, em especial com os trabalhos de Virgínia Douglas, o défice de atenção começa a emergir como aspeto central da perturbação, obrigando à sua redefinição conceptual.

A Classificação Internacional de Doenças (CID-10) desenvolvida pela OMS designa aquela perturbação por “Transtorno Hiperactivo”, apresentando algumas alterações relativamente aos critérios de diagnóstico do DSM-IV-TR da Associação Americana de Psiquiatria (2002). Dessa forma, podemos considerar que existem dois sistemas para classificar a mesma perturbação. Enquanto os critérios da CID-10, utilizados na Europa e no Brasil, são muito restritivos ao não permitirem a realização do diagnóstico desde que não estejam presentes os sintomas de hiperatividade, o DSM-IV, utilizado nos EUA, baseia-se no critério diagnóstico operacional das pesquisas científicas em PHDA (GREVET, 2005). As definições mais utilizadas pela APA, pelo Brasil e pela Europa é a da revisão da quarta edição do Manual Estatístico de Diagnóstico da Associação Americana de Psiquiatria.

Assim, uma grande percentagem de indivíduos que apresenta sintomas de défice de atenção não é diagnosticada. Tal acontece porque a hiperatividade para a OMS é uma desordem, cujas características principais são o défice da atenção e a distração. Para a maioria dos autores (POLAINO-LORENTE; ÁVILA, 2004), as características essenciais para a elaboração do diagnóstico da PHDA são: défice de atenção; impulsividade; hiperatividade. Segundo os critérios do DSM-IV, também são criticados por ser um sistema operacional muito sensível e pouco específico para a PHDA, o que origina aumento da prevalência de indivíduos classificados como portadores dessa problemática. Devemos ainda salientar que apesar de não existir consenso quanto aos critérios mais aconselháveis para diagnosticar a PHDA, esse consenso existe com relação à existência dos três subtipos de PHDA e que só podem ser diagnosticados se forem usados os critérios do DSM-IV (GOMES, 2012; LOPES, 2003).

Durante muito tempo, a hiperatividade foi considerada como sendo a característica mais marcante da PHDA, no entanto, estabeleceram-se diferentes tipos de PHDA (DSM IV-TR) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002): desordem por défice de atenção e/ou hiperatividade, tipo predominantemente caracterizado pela desatenção/tipo predominantemente desatento; desordem por défice de atenção e/ou hiperatividade, tipo predominantemente caracterizado pela hiperatividade, impulsividade de tipo predominantemente hiperativo-impulsivo; desordem por défice de atenção e/ou hiperatividade, tipo misto ou combinado.



Em nossa opinião, qualquer que seja um dos tipos de PHDA que a criança apresente é, sem dúvida, uma problemática que está presente na criança e, sendo assim, há uma disfunção em seu organismo que lhe vai afetar o normal desenvolvimento cognitivo e afetivo, podendo pôr em risco seu domínio motor devido à hiperatividade, impulsividade e ao déficit de atenção.

As características da PHDA são incompatíveis com o rendimento acadêmico, dificultam o comportamento na aula e favorecem a perda de informação. Desse modo, crianças com déficit de atenção têm uma disfunção relacionada ao suporte cerebral para controlar a impulsividade e selecionar os estímulos a que devem prestar atenção. Grande parte dessas crianças toma medicação, mas verifica-se que é inevitável intervenção psicopedagógica para ajudar a criança a estruturar os próprios recursos que lhe permitem controlar respostas impulsivas, planificar e organizar seu comportamento, com o apoio dos pais/família (VILLAR; POLAINO-LORENTE, 2001).

Sabemos que o direito à educação é um direito de todos, de tal modo que o Decreto-lei n. 3/ 2008, de 7 de janeiro, refere que a educação inclusiva tem por objetivo garantir a igualdade de oportunidades, quer no acesso quer nos resultados dos alunos que possuem necessidades educativas especiais. Em geral, todos os alunos têm necessidades educativas especiais, a diferença é que umas são visíveis ou facilmente perceptíveis, enquanto outras ficam escondidas, de tal modo que há professores que demoram a detetar essas perturbações ou irregularidades na turma do regular. Para crianças com sintomas leves e moderados de PHDA, as estratégias adotadas pelo professor podem ser suficientes, mas elas necessitam de apoios específicos de professores especializados (GOMES, 2012; RIBEIRO, 2011; VIEIRA, 2009).

Metodologia empírica

A presente investigação qualitativa, na modalidade de estudo de caso, baseia-se nas características referidas por Merriam (1998), indo ao encontro da necessidade de compreender as dificuldades sentidas pelos professores e pais/ encarregados de educação de crianças com PHDA diagnosticadas em contexto escolar do 1º Ciclo do ensino básico, tendo como objetivo aplicar um programa de intervenção.

As perguntas orientadoras da investigação

Estabelecemos as seguintes perguntas de investigação oriundas dos dados e dos propósitos formulados no problema:

***Perg. 1:** Como melhorar o comportamento e a aprendizagem dos alunos com PHDA na sala de aula do 1º Ciclo do ensino básico?

Atualmente, devido ao elevado número de crianças em cada turma, torna-se ainda mais difícil conseguir dar o apoio necessário que cada uma carece:

As principais queixas dos professores contra a criança hiperativa asse-ntam no facto desta não conseguir permanecer no seu lugar, de

incomodar os colegas durante o trabalho, de não se concentrar nas explicações do professor ou de não realizar as atividades que lhe são propostas (POLAINO-LORENTE; ÁVILA, 2004, p. 34).

Sendo assim, se o número de alunos aumenta na turma, logo diminui o tempo que o professor tem para responder, de forma individualizada, às necessidades e capacidades dos seus alunos, em especial aos que apresentam maiores dificuldades.

***Perg. 2:** Qual conhecimento o professor tem sobre a problemática das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e, em particular, com PHDA?

É fundamental conhecer a problemática para compreendermos crianças com NEE, pois, segundo Selikowitz (2010), assim que se determinar que as dificuldades da criança são originadas pela PHDA, temos de olhar para ela como se olhássemos para alguém cujos comportamento e insuficiências de aprendizagem se devem a incapacidades ocultas, não provocadas pelos pais. Desse modo, os professores devem ser compreensivos com essas crianças, estabelecendo intervenção específica.

***Perg. 3:** Será que o professor do 1º Ciclo adequa seu papel/perfil e sua prática pedagógica aos alunos com PHDA?

A educação inclusiva obriga a uma reactualização profissional, pedagógica e cultural de modo que a aplicação de estratégias e formas de intervenção possibilitem melhorar aprendizagem e relações das crianças com NEE e, em especial, com dificuldade intelectual e de desenvolvimento (DID).

***Perg. 4:** Como pode o professor contribuir para melhorar a relação entre alunos com PHDA e outros?

É importante o bem-estar afetivo-emocional dos alunos para conseguirmos melhorar o comportamento, a aprendizagem e as relações intra e interpessoais (VIEIRA, 2009). Os problemas de inter-relação da criança com PHDA com os colegas surgem devido à impulsividade e hiperatividade, as quais condicionam as relações com os pares (LOPES, 2003), dificultando sua integração social, seja porque respondem antecipadamente ou porque (re)agem impulsivamente.

***Perg. 5:** No contexto escolar do 1º Ciclo da educação básica, existem diferenças no comportamento da criança com PHDA que se submeteu à aplicação do programa de intervenção cognitivo-comportamental de Isabel Orjais?

Deve-se saber se a perspectiva médico-biológica orienta-se para o tratamento ao indivíduo, recomendando procedimentos após o diagnóstico, que consistem no tratamento combinado de medicamentos e programas de intervenção educacional ou psicoterapêuticos, de modo a desenvolver estratégias compensatórias. Sabendo que a PHDA não tem cura, ela deve ser encarada como perturbação do desenvolvimento. Daí que os professores e família devem saber lidar com ela e procurar controlar e diminuir a frequência de seus sintomas (LOPES, 2003; LOURENÇO, 2009; RIBEIRO, 2011).



Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para dar resposta às perguntas de investigação, utilizámos, além de notas de campo, diário de investigação e triangulação, as seguintes técnicas:

(1) Observação documental. Consulta a documentos relativos aos processos dos alunos, os Projetos Curriculares de Turma (PCT's), com vista a recolher informações sobre a caracterização dos Agrupamentos, escolas e turmas das crianças (A, B) com PHDA; os Programas Educativos Individuais (PEI's) das crianças com PHDA; relatórios médicos que evidenciam suas problemáticas; relatórios dos professores das turmas, que relatam aspetos das crianças sobre as relações com as outras, as dificuldades e os progressos nas diferentes áreas curriculares; Projeto Educativo dos Agrupamentos de Escola sobre a contextualização das crianças em estudo. Todos esses documentos foram analisados em seu conteúdo, sendo consultados nas próprias escolas, após autorização prévia (protocolo e termo de consentimento e livre aceitação) dos diretores dos Agrupamentos, professores de turma e pais/encarregados de educação das crianças (A, B).

(2) Entrevistas semiestruturadas (professores da turma, encarregado de educação das crianças A e B). Elaborámos um guião da entrevista com parâmetros relacionados a: características da PHDA no contexto familiar e escolar; tipos de dificuldade, de apoio, tratamento, condições humanas e materiais; relação com os outros; intervenção cognitivo-comportamental. A análise de conteúdo das entrevistas foi dividida em categorias e subcategorias, tais como: 1- tipos de dificuldade (contexto familiar e escolar); 2- tipos de apoio usufruídos (encarregado de educação/ mãe/ educanda/ professor); 3- condições (materiais, humanas) nas escolas; 4- relação com os outros; 5 - tipo de intervenção; 6- intervenção cognitivo-comportamental (conhecimento, resultados, importância do programa). As duas entrevistas foram divididas em parâmetros, de forma a facilitar a categorização da informação.

(3) Observações naturais, sistemáticas e espontâneas na sala de aula e recreio às crianças A e B. Elaborámos uma matriz de observação para nos orientar e facilitar o registo descritivo dos períodos de observação. Esses períodos ocorreram semanalmente, tendo a duração de 60 minutos, sempre à mesma hora, ficando o observador como espetador sem interferir no decorrer da aula. O objetivo foi o de recolher informação sobre comportamento e relações das crianças A e B, dentro e fora da sala de aula.

(4) Escala de Conners e Critérios de Diagnóstico da PHDA do DSM-IV-TR para pais e professores. As escalas de Conners pretendem avaliar a melhoria no comportamento da criança hiperativa, como consequência do tratamento farmacológico, fazendo parte da bateria normalizada do Instituto Nacional de Saúde Mental de Washington (POLAINO-LORENTE; ÁVILA, 2004). Articula quatro fatores básicos (oposição, défice de atenção, hiperatividade-impulsividade e índice da PHDA) a par com os critérios de diagnóstico da PHDA definidos no DSM-IV-TR. Aplicámos a *Escala de Conners para Professores* e a *Escala de Conners para Pais* – versões revistas (forma reduzida) de Keith Conners (1997) e a adaptação de Ana Nascimento Rodrigues (JORGE, 2007). O professor e os pais indicavam com que frequência ocorria o

comportamento descrito para a criança em causa, de acordo com uma escala Likert de 4 pontos (valores 0='nunca', 1='um pouco', 2='frequentemente' e 3='muito frequentemente'). Após a aplicação das Escalas, seguimos os seguintes procedimentos: cotar as respostas dadas pelos professores e pais (chamado "resultado bruto"); resumir e interpretar os resultados da avaliação anterior em três indicadores só numa grelha (resultado bruto; resultado normativo ou score e percentil). Importa ainda referir que para transformar o resultado bruto (soma total do valor das respostas assinaladas pelos professores e pais) em resultado normativo (score T) é necessário analisar a grelha do perfil (sexo masculino ou feminino) correspondente a cada criança. Tendo o valor do 'score T' interpretámos a grelha de 'scores T' e respetivos percentis. Ou seja, a aplicação das escalas caracterizou os sujeitos, em um pré e pós-teste, de forma a verificar a eficácia do programa aplicado.

(5) Programa de Intervenção cognitivo-comportamental de Isabel Orjais. A primeira versão deste programa foi desenvolvida em Madri, em 1991, inspirado em Kendall, Padawer e Zupan (1980). Trata-se de uma ajuda prática para terapeutas que trabalham com crianças com PHDA, na base de três subtipos: predomínio de falta de atenção, predomínio de hiperatividade-impulsividade ou predomínio tipo combinado com idades compreendidas entre 6 e 12 anos. A eficácia do programa depende das considerações estabelecidas (VILLAR; POLAINO-LORENTE, 2001, p. 59-60). As sessões adaptam-se às características de cada criança, seguindo o manual de aplicação (descrição das sessões e do material). O programa foi concebido em 30 sessões, quatro vezes por semana, sempre à mesma hora (das 9 horas às 11 horas), de janeiro a abril, em determinadas atividades escolares. Efetuámos alguns procedimentos para conseguirmos adaptar da melhor maneira o referido programa de intervenção, tendo sido validado por juízes, quer na sua estrutura (especialistas em investigação), quer a sua tradução para o português (duas professoras de português). Iniciámos a fase de intervenção com a criança A (experimental) na escola, em uma sala à parte, de acordo com as orientações seguidas do programa e respeitando suas capacidades e necessidades. A ordem de aplicação só se modificou no momento de apresentação e recolha das cartolinas na atividade "*Protagonista da semana*", de forma que a criança figurasse como protagonista durante uma semana completa. Em cada uma das sessões, apresentámos os objetivos e as orientações práticas a desenvolver.

O programa constituiu uma estratégia orientada para alterar o comportamento dos alunos com PHDA, interferindo no modo como eles pensam, vivem e interpretam as situações diárias. Ou seja, ao modificar os fatores internos do indivíduo, modifica-se seu comportamento. Procurou-se, por meio da abordagem cognitivo-comportamental, desenvolver determinado conjunto de competências (aguardar a vez para responder, pensar antes de dar a resposta, autoavaliar-se, avaliar os outros, medir as consequências da sua atuação e outras). As estratégias da intervenção assentaram nas seguintes técnicas: Automonitorização – treinar o aluno para que seja capaz de autonomamente avaliar e fazer o registo do próprio comportamento; Autorreforço do aluno, ensinando-lhe a aplicar o próprio reforço positivo ou negativo (registo em fichas ou acumulação de cartões com pontuações) com elogios ('fizeste muito bem', 'assim mesmo', 'estás cada vez melhor' ou 'estás a portar-te bem');



Autoinstrução como forma de aprender treinando de modo a desenvolver competências de (auto)controle do comportamento (*'Para, Escuta e Olha'*).

O enfoque terapêutico da hiperatividade infantil evolui paralelamente ao conceito da PHDA ao longo das últimas décadas. Atualmente, os programas terapêuticos baseados no autocontrole e no treino das autoinstruções adquiriram grande importância, pois consideram já amplo número de estratégias que têm como objetivo aliviar não só os défices cognitivos que estão relacionados com tomar decisões entre alternativas, adquirir perspectiva social e percepção das emoções, aumentar estratégias de resolução de problemas, entre outras, mas também problemas comportamentais, e.g., quando não tem tarefas para fazer, a ira incontrolável, a desobediência e os comportamentos sociais negativos, entre outros (VILLAR; POLAINO-LORENTE, 2001). Esse tipo de tratamento não é um substituto, mas um complemento para outros tipos de tratamento, em que o êxito depende das características da criança e de seu estilo atribucional (interno, externo), do contexto familiar e escolar (GREVET, 2005).

Caracterização dos sujeitos em seu contexto

Os sujeitos do estudo são duas crianças (A=sexo feminino e B=sexo masculino), que frequentavam em 2012 o 1º Ciclo da educação básica nos Agrupamentos de Escolas AECA e AECB, e os respetivos professores de turma e pais/ encarregados de educação. As crianças têm 8 anos de idade, estavam matriculadas no 3º ano de escolaridade e possuem diagnóstico de PHDA.

* Criança A (experimental). Vive em uma freguesia suburbana ao Agrupamento AECA. Seu nível de aprendizagem está compatível com o 1º ano de escolaridade. A turma é composta por 20 alunos (15 rapazes, 5 raparigas), com idades entre 8 e 9 anos, tendo três alunos com NEE com 'Apoio Pedagógico Personalizado', 'Adequações Curriculares' e 'Adequações no Processo de Avaliação', onde essa criança se inclui. O ambiente familiar, segundo relatos do professor, parece ser um pouco disfuncional. O encarregado de educação confirmou que a criança não toma a medicação com regularidade (inicialmente tomava Ritalina, depois Concerta). É de salientar que esse tratamento é realizado de forma irregular.

* Criança B (controlo). Vive em uma freguesia suburbana ao Agrupamento AECB. Está inserida em uma turma que possui três anos de escolaridade. Apresenta algumas dificuldades na aquisição das aprendizagens, pois tem vindo a regredir nas atitudes e no comportamento, principalmente na execução do trabalho autónomo. Sua caligrafia é disforme com relação à que possuía anteriormente. Está abrangida pelo 'Apoio Pedagógico Personalizado', 'Adequações Curriculares Individuais' e 'Adequações no Processo de Avaliação'. Devido às dificuldades de aprendizagem, propõe ficar retida no mesmo ano de escolaridade. Ao observarmos a criança no contexto escolar, seu comportamento é mais desajustado, devido à sua agitação motora, falta de atenção/concentração e conversa muito com os colegas que estão próximos, no entanto, sempre que é chamado à atenção, obedece. No que diz

respeito ao nível de ensino em que se encontra, revela alguma dificuldade em acompanhar alguns conteúdos programáticos. Possui boa leitura (dados da professora) e adquiriu bem as competências de leitura e escrita. O ambiente familiar é estável e estruturado. Toma a medicação com regularidade e ajustamento necessário, seguindo sempre as indicações médicas, o que tem ajudado muito na melhoria de seu comportamento.

Análise e interpretação dos dados

Utilizámos a triangulação de dados provenientes de duas fases:

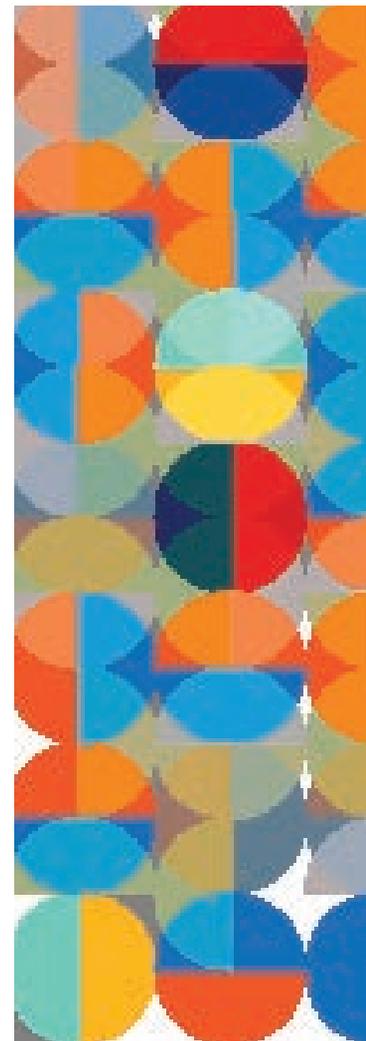
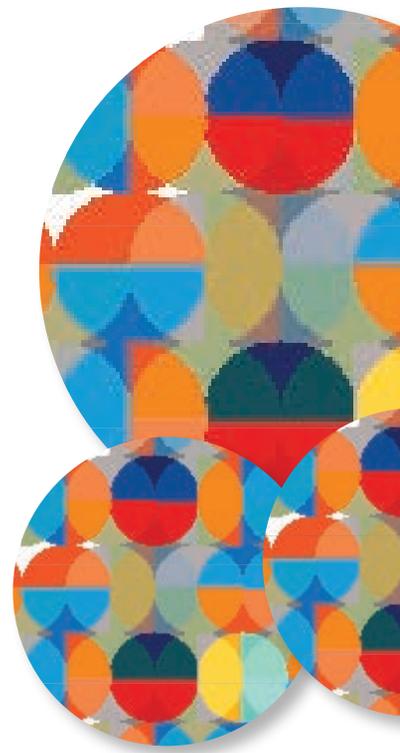
*Fase de pré-teste. Registos de observação naturalista às duas crianças, dentro da sala de aula e no recreio, e resultados de aplicação dos critérios do DSM-IV e das respetivas Escalas de Conners (reduzida) aos pais e professores das turmas das crianças.

*Fase de pós-teste. Registos (observações, notas de campo) e resultados da implementação do programa de intervenção à Criança e dos critérios do DSM-IV e das respetivas Escalas de Conners (reduzida) aos pais e professores das turmas das crianças (A, B). Aqui incluímos a análise de conteúdo das entrevistas ao professor da turma e ao encarregado de educação da Criança A (eficácia do programa). Motivámos a Criança A elaborando um mapa de Avaliação do Comportamento em cada sessão, estabelecendo um percurso de concretização, a que atribuímos três cores a cada tipo de comportamento: verde – bom; laranja – regular; cinzento – mau. Ao fim de 7, 14 e 28 verdes, a criança recebia um diploma de ‘Bom Comportamento’. É de salientar que apenas conseguiu ganhar dois diplomas.

No fim de cada sessão, aplicámos uma ficha de autoavaliação, que teve como resultado ‘o ter gostado do programa’. A Criança A gostou muito do programa, avaliando de forma positiva a maior parte das sessões, destacando mais aquelas atividades onde teve mais facilidade de resolução, por exemplo, em conseguir aplicar sozinha as autoinstruções de forma correta, o bloco de treino do relaxamento e autocontrolo corporal, em especial no relaxamento com música. Na Tabela 1, percebemos os resultados obtidos ao longo da aplicação do programa. A avaliação da intervenção implementada na Criança A foi comparada com a Criança B.

Resultados do pré e pós-teste (Escala de Conners)

Com relação aos resultados obtidos na aplicação da Escala de Conners à Criança A, no pré e pós-teste (Tabela 1), verificámos que as únicas alterações ocorreram na ‘Escala C – Excesso de Atividade Motora’ e na ‘Escala D – Índice de Défice de Atenção e Hiperatividade de Conners’, segundo informações obtidas pelo professor. Na Tabela 2, apresentamos resultados obtidos na aplicação da Escala de Conners à Criança B, no pré e pós-teste, onde percebemos que ocorreram alterações nos resultados obtidos nas duas fases de aplicação do instrumento, dando especial atenção à ‘Escala C –



Excesso de Atividade Motora'. Nessa escala, ocorreu alteração nos resultados obtidos no enfoque dos pais e do professor. Também observamos que houve alterações nos resultados obtidos apenas no enfoque dos pais na 'Escala D – Índice de Déficit de Atenção e Hiperatividade' de Conners.

Tabela 1 – Síntese dos valores/scores nas Escalas Conners – Criança A

| CRIANÇA A | | | | | | | | |
|--|----------|-----------------|-----------|---------------------|-----------|-----------|-----------|---|
| Designação da Escala | Aplicada | Resultado bruto | | Resultado normativo | | Percentil | | Observação |
| | | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste | |
| A – Comportamentos de Oposição | Pais | 11 | 11 | --- | --- | --- | --- | --- |
| | Prof. | 3 | 3 | 56 | 56 | 56-60 | 56-60 | Ligeiramente atípico |
| B – Problemas Cognitivos / Desatenção | Pais | 13 | 13 | 78 | 78 | 98+ | 98+ | Marcadamente atípico |
| | Prof. | 13 | 12 | 79 | 76 | 98+ | 98+ | Marcadamente atípico |
| C – Excesso de Atividade Motora | Pais | 16 | 15 | 82 | 80 | 98+ | 98+ | Marcadamente atípico |
| | Prof. | 5 | 1 | 49 | 42 | 27-73 | 16-26 | Média (Res. típico) / Ligeiramente atípico |
| D – Índice de Déficit de Atenção e Hiperatividade de Conners | Pais | 29 | 25 | 78 | 72 | 98+ | 98+ | Marcadamente atípico |
| | Prof. | 24 | 20 | 74 | 69 | 98+ | 95-98 | Marcadamente atípico/ Moderadamente atípico |

Tabela 2 - Síntese dos valores/scores nas Escalas Conners – Criança B

| CRIANÇA B | | | | | | | | |
|---------------------------------------|----------|-----------------|-----------|---------------------|-----------|-----------|-----------|--|
| Designação da Escala | Aplicada | Resultado bruto | | Resultado normativo | | Percentil | | Observação |
| | | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste | |
| A – Comportamentos de Oposição | Pais | 8 | 7 | --- | --- | --- | --- | --- |
| | Prof. | 10 | 11 | 71 | 74 | 98+ | 98+ | Marcadamente atípico |
| B – Problemas Cognitivos / Desatenção | Pais | 14 | 11 | 76 | 68 | 98+ | 95-98 | Marcadamente atípico / Moderadamente atípico |
| | Prof. | 8 | 4 | 60 | 49 | 74-85 | 27-73 | Ligeiramente atípico |

(Continua)

(Continuação)

| CRIANÇA B | | | | | | | | |
|---|----------|-----------------|-----------|---------------------|-----------|-----------|-----------|--|
| Designação da Escala | Aplicada | Resultado bruto | | Resultado normativo | | Percentil | | Observação |
| | | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste | |
| C – Excesso de Atividade Motora | Pais | 14 | 11 | 70 | 63 | 95-98 | 86-94 | Moderadamente atípico/ Medianamente atípico |
| | Prof. | 16 | 20 | 69 | 76 | 95-98 | 98+ | Moderadamente atípico/ Marcadamente atípico |
| D – Índice de Déficit de Atenção e Hiperatividade de Conners | Pais | 27 | 23 | 69 | 64 | 95-98 | 86-94 | Moderadamente atípico/ Medianamente atípico |
| | Prof. | 33 | 36 | 73 | 76 | 98+ | 98+ | Marcadamente atípico |

Nos Gráficos 1 e 2, representamos os resultados obtidos no pré e no pós-teste das duas crianças. Assim, no Gráfico 2, a Criança A apresenta resultados superiores à Criança B em quase todas as escalas, à exceção da escala A ('Comportamentos de Oposição') e na Escala C ('Excesso de Atividade Motora') no enfoque do professor, contudo, no enfoque dos pais, a Criança A continua a obter resultados superiores à Criança B. No enfoque dos pais na escala B ('Problemas Cognitivos/Desatenção'), as duas crianças têm resultados similares, mas, relativo ao enfoque dos respectivos professores, a Criança A continua a obter melhores resultados que a Criança B. Quando comparamos o pré-teste da Criança A com o da Criança B, verificamos que a primeira apresenta mais escalas com valores que ultrapassam o valor normativo (70), o que indica que existe um problema significativo. De acordo com o Quadro 1, verificamos que a Criança A continua a apresentar resultados superiores à Criança B, nomeadamente na Escala B ('Problemas Cognitivos/Desatenção'), no enfoque dos pais e dos respetivos professores, as duas crianças têm resultados bem diferentes. Em geral, a Criança A obteve resultados superiores à Criança B, em quase todas as escalas. É de referir que tal não se verifica, segundo o enfoque do professor na Escala A ('Comportamentos de Oposição'), Escala C ('Excesso de Atividade Motora') e D ('Índice de Déficit de Atenção e Hiperatividade de Conners').

Gráfico 1 – Comparação entre a Criança A e a Criança B – Conners (Pré-teste)

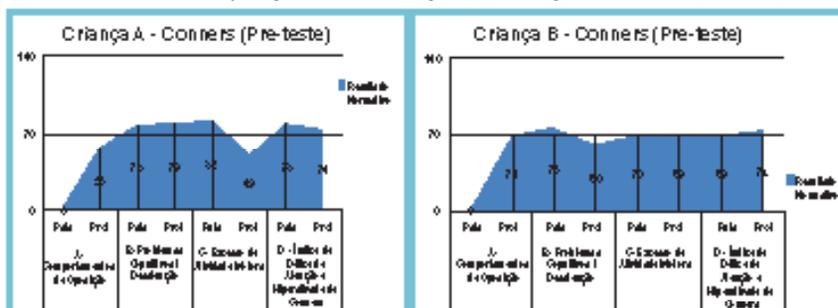
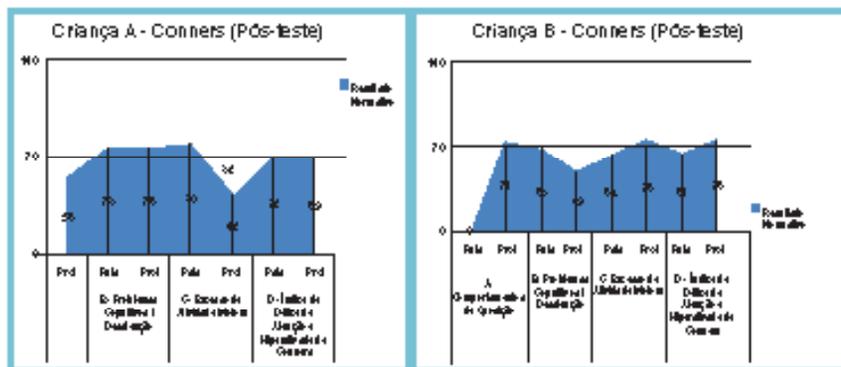


Gráfico 2 – Comparação entre a Criança A e a Criança B – Conners (Pós-teste)



Por outro lado, quando comparamos o pós-teste da Criança A com a B, verificamos que a primeira continua a apresentar mais escalas com valores que ultrapassam o valor normativo (70), o que significa que existe um problema significativo. Sendo assim, os resultados da escala de Conners demonstram que houve algumas melhorias nos resultados obtidos da Criança A, já que eles desceram um pouco em todas as escalas. Porém, apesar da Criança B ter sempre apresentado valores inferiores à Criança A, verificou-se ligeira subida dos valores apresentados na Escala A ('Comportamentos de Oposição') e C ('Excesso de Atividade Motora'), segundo o enfoque do professor.

Resultados do pré e pós-teste (critérios DSM-IV-TR)

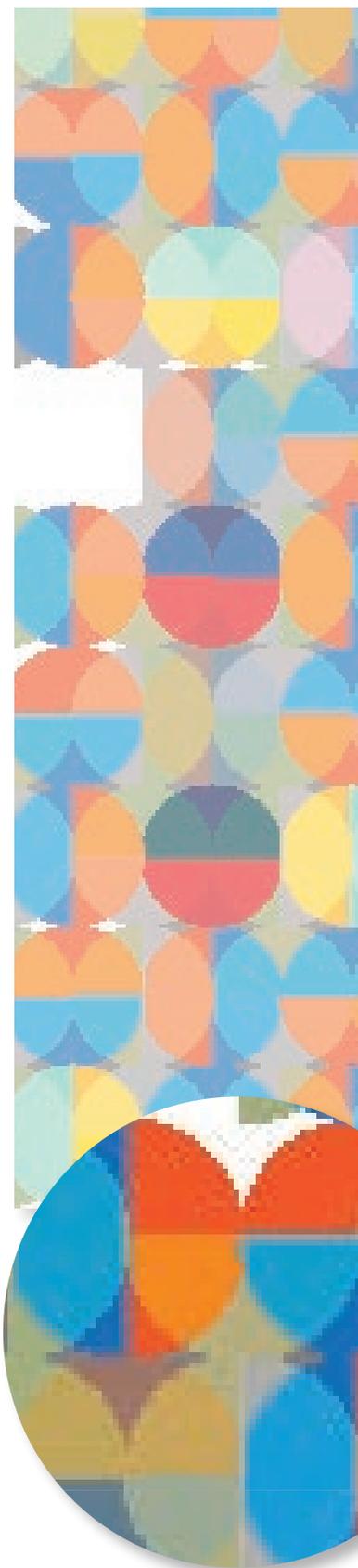
De acordo com os resultados obtidos na aplicação dos critérios do DSM-IV-TR, no pré-teste e no pós-teste, é fácil perceber que ocorreram poucas alterações quando comparamos as duas fases. No pré-teste, a Criança A, no enfoque do professor, evidencia maior número de critérios assinalados, de forma positiva, na parte da Falta de Atenção. No enfoque do encarregado de educação, foram assinalados quase todos os critérios de forma positiva. No pós-teste, de acordo com critérios indicados pelo professor da turma, a Criança A revelou pequenas melhorias ao nível da Hiperatividade e da Impulsividade após a implementação do programa de intervenção na fase do pós-teste. Porém, de acordo com critérios assinalados pelo encarregado de educação, a Criança A revelou algumas melhorias somente relacionadas à Hiperatividade, após a implementação do programa de intervenção na fase do pós-teste. Com relação à Criança B, percebemos que a única alteração que ocorreu, segundo critérios assinalados pelo professor, foi a alínea e), da Hiperatividade, a qual mostrou pequena evolução. Porém, ao analisarmos os critérios assinalados pelo encarregado de educação da mesma criança, verificamos que ele assinalou dois critérios da Hiperatividade e um critério da Impulsividade de forma diferente no pré e no pós-teste. Percebemos, então, que sobre a Hiperatividade, a criança retrocedeu na alínea c), mas evoluiu na alínea e). É de salientar que os resultados da alínea e) vão ao encontro do que foi assinalado pelo professor da criança. No que diz respeito à Impulsividade, a criança também retrocedeu na alínea g).

Dessa forma, podemos então sintetizar que os resultados obtidos, no pré e pós-teste, dos critérios de Diagnóstico para a PHDA, do DSM-IV-TR (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002) aplicados às duas crianças, estão de acordo com os resultados obtidos nas Escalas de Conners, no pré e pós-teste: houve pequenas melhorias na Criança A e na Criança B, porém, também houve pequenos retrocessos na Criança B. Da mesma maneira que, por vezes, se verificou algum desacordo entre o enfoque dos professores e o enfoque dos pais, o que também já era de se esperar, visto os contextos também serem diferentes. Perante os resultados obtidos com a aplicação dos critérios do DSM-IV-TR para o Diagnóstico da PHDA, no pré e pós-teste, podemos afirmar, segundo o professor, que a Criança A mostrou pequenos progressos, nomeadamente com relação à Hiperatividade e à Impulsividade, nas alíneas h) e i). Porém, para o encarregado de educação, apenas surgiram algumas melhorias relacionadas à Hiperatividade. Enquanto à Criança B, de forma geral, também mostrou algumas evoluções com relação à Hiperatividade e à Impulsividade. Assim, segundo o enfoque do seu encarregado de educação, ela evoluiu nalguns itens (Hiperatividade) e retrocedeu em outros (Impulsividade) e, segundo o enfoque do professor, apenas evoluiu em um item (Hiperatividade). Ou seja, a criança no meio familiar, não apresenta autocontrolo da sua conduta e emoções.

Análise das entrevistas

Da análise de conteúdo às entrevistas realizadas ao professor da turma e ao encarregado de educação da Criança A, percebemos que ambos estão de acordo em alguns parâmetros ou categorias. No entanto, ao consultarmos as notas de campo, concordamos que estão em desacordo noutros pontos. Os resultados dessas entrevistas vão ao encontro do que se passa na realidade familiar e escolar da Criança A (problemas provenientes do meio familiar, com falta de autocontrolo e autorreconhecimento).

Reconhecemos que o encarregado de educação e o professor estão de acordo quanto às dificuldades encontradas diariamente com crianças com PHDA, essencialmente no comportamento, na aprendizagem e na socialização. Ao não possuírem boa relação, já que as condições (humanas e materiais) existentes nas escolas não oferecem resposta adequada às necessidades desses alunos, pois apenas têm apoio da professora da Educação Especial duas vezes por semana, o professor apontou algumas estratégias: educação das emoções/habilidades sociais; sensibilizar o grupo/turma para a problemática PHDA a fim de elevar a autoestima; criação de uma “Escola para Pais” como forma de sensibilização e de melhoria do comportamento e da aprendizagem dos alunos na sala de aula. No que diz respeito ao programa de intervenção para alunos com PHDA, o professor não conhecia essa intervenção, ao contrário do encarregado de educação, mas ambos não notaram diferenças relacionadas às questões comportamental e cognitiva na Criança A. Salientamos que a medicação nem sempre é feita diariamente nem é ajustada desde que houve mudança no tratamento.



Conclusões sobre a avaliação global da intervenção

Em termos de análise global aos dados relacionados com a Criança A e tendo em conta também os registos das notas de campo, houve eficácia do programa intervenção cognitivo-comportamental. Apesar das contrariedades nos contextos familiar e escolar da Criança A, o programa provou ser bom instrumento para melhorar as principais dificuldades das crianças com PHDA no seu dia a dia. Essa ideia foi confirmada pelo encarregado de educação e professor no âmbito do comportamento, da aprendizagem e socialização.

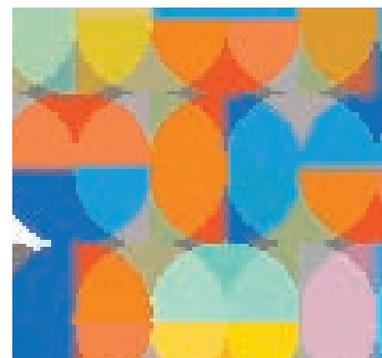
De facto, a Criança A conseguiu melhorar nalguns itens e não retrocedeu em nenhum, tendo resultados mais elevados na subescala B (Problemas Cognitivos/Desatenção) e na subescala D (Índice de Défice de Atenção e Hiperatividade de Conners) que a Criança B. No entanto, apesar dos resultados da Criança B serem mais baixos quando comparados aos da Criança A, houve também ligeira subida nos valores apresentados noutras subescalas, em especial na subescala A (Comportamento da Oposição) e na subescala C (Excesso de Atividade Motora).

De facto, houve pequenas alterações no comportamento da Criança A, mesmo não sendo perceptíveis significativamente na prática pelo professor e encarregado de educação. Lembramos que existem muitas diferenças entre as duas crianças quer no contexto familiar e escolar quer no desenvolvimento (âmbito clínico). A Criança A vive em um ambiente desestruturado e está inserida em uma turma de 3º ano, efetuando atividades relacionadas aos conteúdos programáticos quando seus conhecimentos são do 1º ano, e nem toma a medicação com regularidade. A Criança B vive em um ambiente familiar bem estruturado, estando inserida em uma turma de 3º ano de acordo com seus conhecimentos e toma a medicação com a regularidade e ajustamentos que são necessários para que possa existir um bom desenvolvimento.

O Quadro 1 apresenta síntese global dos dados referindo as principais dificuldades identificadas na Criança A. No dizer de Vieira (2009), as crianças com PHDA apresentam problemas no rendimento escolar e aprendizagem, de comportamento e de inter-relação com os colegas. Concordamos com Polaino-Lorente e Ávila (2004) quando referem que as dificuldades de aprendizagem da criança com PHDA são, principalmente, na aquisição e utilização da leitura, da escrita e do cálculo (Criança A). É necessário esforço para realizá-las. Nem sempre essas crianças conseguem colmatar as lacunas de aprendizagem, já que surge a desmotivação nesse esforço individual. Quando essa desmotivação aparece, se não for ultrapassada atempadamente, corre-se o risco de aumentar problemas de desatenção e/ou de excessiva atividade motora, o que leva muitas vezes a ser interpretada por mau comportamento, má educação e/ou indisciplina.

Quanto aos resultados do Programa de Intervenção Cognitivo-Comportamental na Criança A, eles mostraram ligeiras melhorias em termos de valores no resultado normativo em todas as subescalas da Escala de Conners (Pós-teste). A não visibilidade dessas melhorias na prática deve-se ao facto dela

estar a frequentar e a realizar atividades correspondentes ao 3º ano de escolaridade (pouca motivação e sem evolução na sua aprendizagem), uma vez que seu nível de aprendizagem e de conhecimentos se situa no 2º ano do 1º Ciclo. Faltam-lhe “alicerces” para que consiga construir com sucesso e motivação seu percurso de aprendizagem. Daí que Isabel Orjales Villar defende que as características da PHDA são incompatíveis com o rendimento escolar, dificultam o comportamento na aula e favorecem a perda de informação, originando assim a falta de bases académicas. A juntar a tudo isto, não nos podemos esquecer as consequências da toma irregular e desfasada da medicação prescrita, que não é seguida nem tomada com o rigor necessário, para conseguir dar uma estabilidade à criança.



Quadro 1 – Síntese global da informação recolhida ao longo da investigação

| Categorias | INSTRUMENTOS | | | |
|------------------------------|---|--|---|--|
| | Programa Intervenção | Escala Conners e DSM-IV-TR | Entrevistas | Notas de Campo |
| Comportamento | A Criança A gostou da maior parte das atividades, em especial dos blocos de treino do relaxamento e do autocontrolo corporal. | Só houve progressos na Criança A. Na Criança B, houve ligeiros progressos e alguns retrocessos na subescala A (Comp. de Oposição). | Na opinião dos entrevistados, não houve melhorias. | Porém, segundo a criança, tentou fazer: - treino do relaxamento em casa, sozinha no quarto. - Técnica da Tartaruga na escola (mas o prof. não viu) |
| Aprendizagem | A Criança A identificou que as autoinstruções seriam um bom “truque” para ajudar a aprender melhor. | Não revelou nada em concreto, apesar dos valores terem descido ligeiramente em todas as subescalas. | Na opinião dos entrevistados, não houve melhorias. | Porém, o E.E. relatou um episódio em que a criança teria ido, por sua vontade, realizar exercícios no livro do 2º ano, logo a seguir à aplicação do programa ter sido concluída, nas férias da Páscoa, e que tal nunca tinha acontecido. |
| Relação com os outros | Não gostou muito desta parte do programa que retratava alguns problemas de interações sociais, para os quais tinha que encontrar estratégias. | Nada a referenciar. | Na opinião dos entrevistados, não houve melhorias: - em casa, continuou a dar-se mal com os irmãos. - Na escola, continuou a dar-se mal com os colegas. | - Em casa, não podemos argumentar, pois tal não foi observável. - Na Escola, pareceu estar mais integrada com os colegas, pois, no recreio, passava mais vezes a jogar futebol do que sentada a um canto. |

(Continua)

(Continuação)

| Categorias | INSTRUMENTOS | | | |
|---|---|--|--|---|
| | Programa Intervenção | Escala Conners e DSM-IV-TR | Entrevistas | Notas de Campo |
| Resultados da aplicação do Programa Intervenção na Criança A | A Criança A: assinalou a maior parte das atividades com correu Bem (3) e com Genial (5), duas sessões que pertenciam ao bloco do relaxamento e autocontrolo corporal; afirmou que “agora é mais fácil perceber o que tenho de fazer”. | Os resultados obtidos apresentaram ligeiras melhorias. | Apesar de considerarem que é um tipo de intervenção muito importante, consideram que não trouxe os resultados esperados. | Porém, para a mãe, esta é uma forma das crianças obterem mais atenção e mais ajuda em todas as áreas da sua vida, pois, atualmente, na escola, só conta com o apoio da professora de Educação Especial. |

Com relação à verificabilidade das perguntas de investigação, podemos sintetizar:

***Perg. 1.** Uma sala “bem-estruturada” poderá ser bastante “informal” (RIBEIRO, 2011), mas engloba uma série de pistas e instrumentos que poderão ajudar crianças a organizar seu trabalho e estar concentradas. Por exemplo, o professor poderá colocar calendários, horários e tarefas afixadas num quadro e referir-se a eles com frequência. As crianças poderão ter um local dentro da sala de aula para realização de determinados trabalhos escolares (LOURENÇO, 2009). As fichas de trabalho e exercícios poderão ser elaboradas no mesmo canto onde está o quadro. Os materiais devem estar bem organizados, o dicionário colocado sempre no mesmo sítio. Há várias estratégias que podem ser utilizadas no percurso de aprendizagem com crianças que apresentam PHDA e, ainda, na melhoria do comportamento e rendimento escolar dessas crianças.

***Perg. 2.** Quando o meio familiar falha ou é deficiente, cabe à escola orientar e desenvolver as potencialidades de aprendizagem das crianças com necessidades específicas, principalmente as que não podem ser diagnosticadas ou satisfeitas na família. Há certo desconhecimento por parte dos professores sobre a PHDA, o que condiciona sua resposta educativa às necessidades dessas crianças (RIBEIRO, 2011).

***Perg. 3.** A resposta segue a anterior, em que o papel do professor, sendo relevante, deve adequar-se à prática pedagógica e ao quotidiano dos alunos com PHDA.

***Perg. 4.** Os problemas da inter-relação da criança PHDA com os colegas surgem devido à sua impulsividade e hiperatividade, os quais condicionam as relações com seus pares, dificultam a integração social, seja porque respondem antecipadamente ou porque (re)agem impulsivamente (GOMES, 2012; JORGE, 2007; VIEIRA, 2009).

***Perg. 5.** A intervenção mais aconselhada e praticada continua a ser a intervenção farmacológica. No entanto, nos ‘Relatórios Médicos’ da Criança B já se aconselhava a necessidade da intervenção psicossocial, a partir de um programa estruturado para desenvolver competências sociais e de um programa parental para os pais. Os blocos de treino que constituem o programa de intervenção vão ao encontro

do que a criança precisa para desenvolver estratégias compensatórias, ou seja, a abordagem cognitivo-comportamental conjugando técnicas comportamentais com técnicas de resolução de problemas, automonitorização, autoinstrução e autorregulação do comportamento. Os resultados alcançados com essas técnicas parecem ser difíceis de generalizar a diferentes contextos. A combinação da terapia cognitivo e comportamental com a terapia farmacológica parece não apresentar resultados superiores aos encontrados com a utilização exclusiva da última. Desse modo, afirmamos que houve ligeiras melhorias em todos os valores das subescalas representadas na Escala de Conners da Criança A, mesmo não sendo muito significativos, não houve retrocessos. Com a Criança B, houve algumas melhorias, sem retrocessos na subescala A (Comportamentos de Oposição) e na subescala C ('Excesso de Atividade Motora').

A relação do programa de intervenção e as Escalas de Conners – versão para pais e professores – foram motivo de estudo em mais duas investigações, uma em Portugal (Elvas) e a outra na Espanha (Badajoz), cujos dados pudemos comparar na subescala D – Índice de Hiperatividade e Hiperatividade de Conners. Nas Tabelas 3 e 4, resumimos os resultados normativos, percentis e respectivas observações utilizadas para elaborar o diagnóstico das crianças com PHDA. Assim, na Tabela 3, constatamos que na subescala D – Índice de Hiperatividade e Hiperatividade de Conners, no enfoque dos pais, das três crianças em estudo, existem resultados similares entre as duas crianças portuguesas no pré e no pós-teste. Esses resultados mostram que houve ligeiras descidas nos valores após a aplicação do programa de intervenção. No entanto, é de salientar que os resultados da criança espanhola apresentam uma descida mais significativa, passando inclusive para o percentil anterior.

Da análise à Tabela 4, verificamos que na subescala D – Índice de Hiperatividade e Hiperatividade de Conners, no enfoque dos professores, das três crianças em estudo, foi a Criança A (Castelo Branco) que apresentou maior descida nos resultados normativos, passando para o percentil anterior após a aplicação da intervenção. No entanto, destacamos que no enfoque dos professores acontecem resultados similares entre as outras duas crianças das outras investigações (Criança Portuguesa, Criança Espanhola) (CANDEIAS, 2012; DE CELIS, 2012) no pré e pós-teste. Esses resultados mostram que houve ligeiras descidas nos valores após a aplicação do programa de intervenção, passando também para o percentil anterior.

Tabela 3 – Síntese global dos resultados normativos/percentis obtidos nas três investigações ao nível do Índice Hiperatividade e Hiperatividade de Conners – Pais/encarregados de educação

| Subescala | País – Encarregados de Educação | | | | | |
|--|---------------------------------|-----------------|-------------------------------|-----------------|--------------------------------|-------------------|
| | Criança A (Castelo Branco) | | Criança Portuguesa (Elvas) | | Criança Espanhola (Badajoz) | |
| | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste |
| D-Índice de Hiperatividade e Hiperatividade | 78/ 98+ | 72/ 98+ | 78/ 98+ | 73/ 98+ | 67/ 95-98 | 57/ 74-85 |
| Observações | Marcad. atípico | Marcad. atípico | Marcad. atípico | Marcad. atípico | Moder. atípico | Ligeiram. atípico |

Tabela 4 – Síntese Global dos resultados normativos/percentis obtidos nas três investigações ao nível do Índice Hiperatividade e Hiperatividade de Conners – Professores da turma

| Subescala | Professores de turma das crianças PHDA | | | | | |
|--|--|------------------|-------------------------------|------------------|--------------------------------|-------------------|
| | Criança A (Castelo Branco) | | Criança Portuguesa (Elvas) | | Criança Espanhola (Badajoz) | |
| | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste |
| D- Índice de Hiperatividade e Hiperatividade de Conners | 74 / 98+ | 69 / 95-98 | 66 / 95-98 | 63 / 86-94 | 63 / 86-94 | 60 / 74-85 |
| Observações | Marcadamente atípico | Moder. atípico | Moder. atípico | Media. atípico | Media. atípico | Ligeiram. atípico |

Por conseguinte, na investigação de Nádia Candeias (2012), a criança de Elvas apresentou evolução positiva na maioria das escalas avaliadas entre os resultados da avaliação inicial e os resultados obtidos depois da intervenção, porém, os valores obtidos junto da família continuam a ser preocupantes e mais graves que no contexto escolar. No entanto, na investigação de De Celis (2012), em Badajoz, confirmaram-se a maioria de suas hipóteses: os valores dos pais na Escala de Conners são mais altos antes da aplicação do Programa de Intervenção para crianças com PHDA; as pontuações dos professores são inferiores na Escala de Conners após a aplicação do programa; ambas as professoras mostram pontuação similar; a existência de relação entre pontuações obtidas pelos professores e pais na Escala de Conners no pré e pós-teste. Comparativamente, esses estudos respondem à nossa Perg. 5, ao existirem sempre algumas diferenças no comportamento das crianças com PHDA submetidas à aplicação do programa de intervenção cognitivo-comportamental no contexto escolar do 1º Ciclo da educação básica em Portugal e em Espanha. Segundo nossa investigação, o Programa de Intervenção beneficiou a criança A com PHDA, uma vez que no momento da avaliação final constámos ligeiras melhorias e resultados positivos tanto na Escala de Conners como nos critérios do DSM-IV-TR, no pré e pós-teste.

A criança A, quanto ao comportamento, apesar de não existirem grandes resultados observáveis no quotidiano, há um esforço para melhorar, pois começou a realizar relaxamento (noite), ‘técnica da tartaruga’ na sala de aula e autocontrolo. Com relação à aprendizagem, afirmou que as autoinstruções eram um bom truque para ajudá-la a aprender melhor, confirmando no fim do programa *“agora é mais fácil perceber o que tenho de fazer”*, o que confere eficácia ao programa, levando-a a perceber como o cérebro funciona quando aprendemos. O bloco ‘Relações com os outros’ foi o que a criança menos gostou e onde obteve resultados menos favoráveis, já que está diretamente relacionado às suas principais dificuldades diárias, em casa

com os irmãos e na escola com os colegas. No entanto, na escola, durante o intervalo, passou a estar mais vezes a brincar com os colegas do que sentada a um canto sozinha.

O programa que aplicámos teve sucesso, embora não sejam já grandes as melhorias observáveis na prática, mas a Criança A foi tendo a perceção de como poderia ultrapassar suas dificuldades, mostrando vontade em querer fazer, à exceção do bloco das interações sociais. Em nossa opinião, o programa deveria voltar a ser aplicado facultando mais tempo a esse bloco (habilidades sociais, relações) para que obtivesse alguns resultados, e motivando-a para alguns exercícios do bloco do relaxamento, visto ter sido aquele que a Criança A mais gostou. Outro aspeto é o da necessidade de estar ocupada ou a trabalhar diariamente na sala de aula os conteúdos correspondentes a seu nível real de aprendizagem para que não se desmotive.

Em síntese, o programa de intervenção cognitivo-comportamental de Isabel Orjales Villar deu-nos um novo olhar, sob a forma de um contributo muito grande para trabalhar e compreender crianças com PHDA e suas dificuldades. Devemos salientar que os resultados do nosso estudo e das outras duas investigações que aplicaram o mesmo programa comprovaram melhorias nas crianças com PHDA. Como proposta para a Criança A, julgamos que seria benéfico passar a integrar uma turma de 2.º ano de escolaridade ou ficar retida no 3.º ano de escolaridade, podendo usufruir da medida educativa do Decreto-lei n. 3 de 2008, relativa aos conteúdos intermédios, e ficar dois anos na prática a fazer o 3.º ano. Assim, aprenderia os conteúdos do 2.º ano, de forma a adquirir as competências da leitura, da escrita e do cálculo. Essas crianças com dificuldades precisam de uma pedagogia aditiva, isto é, de mais tempo, mais materiais e recursos, mais estratégias e exercícios etc. para desenvolver algumas competências. No âmbito da “*escola ao longo da vida*”, os professores têm a obrigação de se aperfeiçoar (formação) para conseguirem identificar, compreender e ajudar todos os alunos. ■

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais: DSM-IV-TR**. Lisboa: Climepsi Ed., 2002.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONNERS, Keith. **Conner's rating scale – Revised Technical Manual**. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems, 1997.

CANDEIAS, N. **Estudo comparativo sobre a educação especial em Portugal-Extremadura: aplicação de um programa de intervenção**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial-Domínio Cognitivo-Motor) - IPCB/ESECB, Castelo Branco, 2012.

DE CELIS, A. **Análisis de la eficacia de un programa cognitivo-conductual en el tratamiento de una alumna con TDAH**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais e Jurídicas, Especialidade em Psicologia) - Facultad de Educación, Uex, Badajoz, 2012.



GOMES, S. F. M. **Vivências escolares:** modelos organizativos de resposta a alunos com perturbação de hiperatividade com défice de atenção. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - ESE Paula Frassinetti, Porto, 2012. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/584/TM_EE_SANDRAGOMES_2012.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 maio 2012.

GONÇALVES, C. A. M. **Perturbação de hiperatividade com défice de atenção:** projeto de intervenção. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/137>>. Acesso em: 31 mar. 2012.

GREVET, E. H. **Heterogeneidade genética e fenotípica no transtorno de défice de atenção/ hiperatividade em adultos.** Tese (Doutorado em Psiquiatria) - Programa de Pós-Graduação em Psiquiatria, Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8246/000572127.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 maio 2012.

JORGE, M. S. S. **A Organização narrativa em crianças com DHDA:** estudo exploratório sobre o impacto da medicação psico-estimulante na matriz narrativa. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Univ. do Minho, Braga, 2007. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8134/1/Tese%20final.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2012.

Kendall, P. C.; Padawer, W. J.; Zupan, B. A. **Desenvolver o autocontrole em crianças:** um manual de estratégias cognitivo-comportamentais. Minneapolis: University of Minneapolis, 1980.

LOPES, J. **A hiperatividade.** Coimbra: Edições Quarteto, 2003.

LOURENÇO, M. I. S. R. **Hiperatividade e défice de atenção em contexto escolar:** estudo comparativo das perceções e atitudes de professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Faculdade Motricidade Humana, Univ. Técnica de Lisboa, Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/1443/1/Hiperactividade%20e%20D%C3%A9fice%20de%20Aten%C3%A7%C3%A3o%20em%20Contexto%20Escolar%20%20ISABEL%20LOUREN%C3%87O%20-%202009.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

MERRIAM, S. **Case study research in education:** a qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

PINHO, A.; MENDES, L.; PEREIRA, M. **Perturbação hiperativa com défice de atenção:** um problema negligenciado. Lisboa: Universidade Lusíada, 2007. Disponível em: <<http://www.profala.com/arthiper9.htm>>. Acesso em: 28 dez. 2011.

POLAINO-LORENTE, A.; ÁVILA, C. **Como viver com uma criança hiperactiva:** comportamento, diagnóstico, tratamento, ajuda familiar e escolar. Lisboa: Asa, 2004.

RIBEIRO, I. C. M. **Hiperatividade e défice de atenção.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - ESE Almeida Garrett, Lisboa, 2011. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/1499/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Completa%202011.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2011.

SELIKOWITZ, M. **Défice de atenção e hiperactividade.** Alfragide: Texto Ed., 2010.

VIEIRA, A. F. B. **PHDA:** a eficácia de um programa de intervenção estruturado na sala de aula. Dissertação (Pós-Graduação em Educação Especial) - ESE Paula Frassinetti, Porto, 2009. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/355/PG-EE_2009_Aida%20Vieira.pdf?sequence=1>. Acesso em: 6 set. 2011.

VILLAR, I. O.; POLAINO-LORENTE, A. **Programas de intervención cognitivo-conductual para niños con déficit de atención con hiperactividad (DDAH).** Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, 2001



EDUCAÇÃO ONLINE: A TRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Ilene Figueiredo Pessoa*
Sonia Xavier de Almeida Borges**

*Diretora de Produção de conteúdo do Núcleo de Educação a Distância e docente do MBA em Educação Corporativa da Universidade Veiga de Almeida (UVA). Mestre em Psicanálise, Saúde e Sociedade pela UVA, Especialista em Educação a Distância pela Universidade de Brasília e Graduada em Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro.
E-mail: ilenepessoa@terra.com.br.

**Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Psicanálise, Saúde e Sociedade da Universidade Veiga de Almeida. Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. É autora dos livros "Psicanálise e interdisciplinaridade" (Ed. Escuta), "Psicanálise, linguística, linguística" (Ed. Escuta), O amor e suas letras (Org.).
E-mail: sxborges@uol.com.br

Recebido para publicação em:
04.07.2013

Aprovado para publicação em:
28.12.2013

Resumo

Este estudo aborda as possibilidades de articulação entre a teoria psicanalítica e a Educação a distância (EAD) mediada pela internet, tendo como foco refletir sobre as relações estabelecidas entre professores e alunos e seus efeitos sobre a sua escolaridade. A psicanálise aborda essas relações com o conceito de transferência, sendo essa considerada como determinante no processo de aquisição do conhecimento em qualquer nível de ensino. Considera-se também que os meios de comunicação *online* e a conectividade disponibilizada pelas redes sociais permitem diálogo mais intenso e dinâmico entre docentes e discentes.

Palavras-chave: Educação *online*. Transferência. Desejo de saber. Relação professor-aluno.

Abstract

The transfer on teacher-student relationship in online education.

This study discusses the possibilities of articulation between Sigmund Freud psychoanalytic theory and distance education mediated through internet, focusing on the transferential

relationship established between teachers and students in what interferes in the desire to know. It is considered that the *online* communication means and the connectivity provided by social networks allow a more intense and dynamic dialogue between teachers and students. It is highlighted that, in a psychoanalytic approach, in *online* education, it is the transfer which will determine the possibility of the virtual presence construction.

Keywords: *Online* education. Transference. Desire to know. Teacher-student relationship.

Resumen

La transferencia en la relación profesor-alumno en la educación en línea. Este estudio analiza las posibilidades de articulación entre la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud y la educación a distancia mediada por internet, enfocando la relación transferencial establecida entre profesores y alumnos en lo que interfiere en el deseo de conocer. Se considera que los medios de comunicación en línea y la conectividad proporcionada por las redes sociales permiten un diálogo más intenso y dinámico entre profesores y alumnos. Se señala que, en un enfoque psicoanalítico, en la educación en línea, es la transferencia que determinará la posibilidad de construcción de la presencia virtual.

Palabras clave: Educación en línea. Transferencia. Deseo de saber. Relación profesor-alumno.

Introdução

Este trabalho é um estudo interdisciplinar da relação professor-aluno na Educação *online*. O ciberespaço determina novas tendências que influenciam o surgimento de um estilo de pedagogia no qual o professor visa tornar-se o incentivador da inteligência coletiva e não um mero disseminador do conhecimento. Nesta modalidade educacional, a presença do aluno é representada por suas participações nos fóruns de discussão, *chats*, comunidades práticas, teleaulas, avaliações *online* e outras atividades disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem. Se esses vínculos não forem estabelecidos, o aluno pode ser considerado ausente nas duas modalidades, não se efetivando o processo ensino-aprendizagem. Muito se tem pesquisado e publicado sobre o tema, no entanto, são raros os trabalhos que buscam na psicanálise respostas para as principais questões que se apresentam no cenário educacional da atualidade.

A teoria psicanalítica traz significativas contribuições para a compreensão do processo pedagógico. Seria possível considerá-las também como produtivas na educação a distância? Neste trabalho, exploramos a função de um dos principais conceitos da psicanálise, a transferência, e seus efeitos no processo ensino-aprendizagem com a finalidade de contribuir para melhor compreensão da relação entre professores e alunos na Educação *online* e suas consequências no desejo do aluno pelo conhecimento.



posicionamento da autoridade com relação ao ensino tradicional, pois o saber passaria a ser construído com base em relações mais igualitárias, desde que fosse estimulada a postura crítica e investigativa do estudante e sua convivência com a concordância ou discordância, que seria expressa pelos alunos na construção do conhecimento.

Nesse sentido, Wedemeyer (1977) apresentou o conceito de estudo independente, que consiste em processos educacionais nos quais educadores e aprendizes realizam suas atividades separadamente, diversificando as maneiras de comunicar-se. Daí surgiu a ideia de criação de uma educação superior que oferece mais liberdade e oportunidades fora do campus presencial. Moore e Kearsley (2007) aprofundaram essas concepções definindo o que chamaram de distância transacional como uma variável relativa e não absoluta, ocorrendo, portanto, em diferentes intensidades, principalmente no que se refere à relação entre alunos e professores. A partir daí, o autor propõe que essas relações sejam analisadas com base em três elementos: o diálogo educacional, a estrutura dos programas e o grau de autonomia do aluno.

Segundo Moore e Kearsley (2007) os meios altamente interativos de teleconferência eletrônica, a audioconferência e os meios de comunicação *online*, síncronos e assíncronos, facilitam a transposição da distância transacional e permitem diálogo mais intenso e dinâmico. No entanto, reconhecem que mesmo que alguns programas busquem um potencial elevado de interação, ela pode não ocorrer porque os professores não se encontram em condições de explorá-la. Além disso, os alunos podem não desejar o diálogo com seus professores. Em função de suas características pessoais, há alunos que preferem programas mais dialógicos que oferecem liberdade para definirem as próprias trilhas de aprendizagem, enquanto outros apresentam melhor aproveitamento em programas mais estruturados com pouco diálogo.

A estrutura de um programa educacional é influenciada pelos meios de comunicação empregados. Quando um programa privilegia a estrutura e reduz as possibilidades de diálogo professor-aluno, pode-se aumentar a distância transacional (MOORE; KEARSLEY, 2007) entre alunos e professores. Essa discussão traz, em seu bojo, outra: a necessidade de se propiciar a independência do aluno, inclusive visual, com relação ao processo ensino-aprendizagem.

A ideia de independência do aluno associada à educação a distância tomou força nos anos 1970, antes do surgimento de novas tecnologias interativas, como a internet. No entanto, não havia tecnologia disponível capaz de privilegiar a interação e, nesse contexto, ela não era enfatizada nos programas de EAD. Assim, nos anos iniciais, “o estudo independente e o aprendizado privado, desenvolvidos pela EAD, vieram desafiar a necessidade de interação

• • • • • • • • • •
os educadores devem construir um clima de confiança, abertura e autonomia para que os alunos possam sentir-se seguros com relação à forma como são percebidos no grupo. Somente a partir desses princípios, uma comunicação ativa e produtiva poderá ser desenvolvida
• • • • • • • • • •

em educação” (MAIA; MATTAR, 2007, p.8), bem como a produção de independência do aluno.

Pallof e Pratt (2004) afirmam que tanto o aluno virtual como o professor devem sentir-se à vontade com a ausência dos sinais visuais e devem ser capazes de lidar com questões emocionais sob a forma textual, criando a sensação de percepção de presença virtual. Afirmam ainda que os educadores devem construir um clima de confiança, abertura e autonomia para que os alunos possam sentir-se seguros com relação à forma como são percebidos no grupo. Somente a partir desses princípios, uma comunicação ativa e produtiva poderá ser desenvolvida, permitindo a aprendizagem em comunidade. Torna-se também necessário o desenvolvimento da capacidade de reflexão e análise crítica para que os alunos possam dialogar com os professores, elaborar questionamentos e construir novos significados para os conteúdos. Como pode ser observado, essa não é uma tarefa nem para o ensino a distância nem para o presencial. Peters (2004) afirma que o fato da Educação *online* passar a acontecer no espaço virtual, provoca a necessidade de se introduzir mudanças estruturais poderosas e de longo alcance no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Cabral e Cavalcante (2012), trata-se de um desafio complexo, já que nem o professor nem o estudante estão acostumados a conviver com essa condição de igualdade sem a presença do componente autoritário, que tradicionalmente é atribuído ao professor.

As novas aplicações da computação social que, a partir de 2004, passaram a ser denominadas de Web 2.0, constituem um ambiente de interação que compartilha de maneira colaborativa memórias coletivas, de modo que “as distinções de *status* entre produtores, consumidores, críticos, editores e gestores da midiateca se apagam em proveito de uma série contínua de intervenções nas quais cada um pode desempenhar o papel que desejar” (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 11).

Essas condições passam a alterar a própria cultura da era digital, introduzindo formas diferenciadas de comunicação nas quais os conteúdos são elaborados e disponibilizados pelos próprios usuários. Como afirmam Lemos e Lévy (2010), nem todos os grupamentos sociais formados na internet podem ser considerados como comunitários. As comunidades virtuais e as redes sociais do ciberespaço necessitam que seus participantes compartilhem um espaço telemático e simbólico estabelecendo ligação afetiva que possibilite a integração de seus membros durante um período de tempo.

As mudanças trazidas pela computação social, de acordo com Lemos e Lévy (2010), não estão relacionadas somente à forma como as mídias são utilizadas, mas principalmente ao modo de produção e disseminação das informações. É possível fazer uso das redes sociais na EAD sem que seja perdida a singularidade dos sujeitos como produtores dos conteúdos que, apesar de estarem distantes fisicamente, vivendo em culturas diferenciadas, têm condições de manter conexão intensa no diálogo educacional.

Assim, no ciberespaço, a expansão dos recursos interativos e colaborativos da web pode aumentar as possibilidades de expressão do sujeito. Segundo Lemos e Lévy (2010), a mutação das mídias permite que, potencialmente, todos os atores sociais possam se libertar do polo de emissão, tornando-se mais autônomos e independentes. Essa nova dinâmica provoca a ampliação da capacidade de produzir coletivamente e tem como consequência uma reconfiguração dos espaços público, social, cultural e político. As novas tecnologias de informação e comunicação formam uma nova esfera pública cujos limites são definidos a partir de línguas, culturas e centros de interesses, e não mais por cortes geográficos. Os autores afirmam ainda que:

Um dos aspectos mais desconcertantes da nova situação da comunicação no ciberespaço é o apagamento da distinção público/privado, ou mesmo, simplesmente, a “erosão da esfera privada”. Qualquer correio eletrônico pode reencontrar-se exposto num fórum (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 13).

É tempo, portanto, de se refletir sobre as potencialidades da educação *online* frente ao surgimento de novas mídias que resultam em uma aprendizagem coletiva com mudanças significativas nas relações e conexões possíveis entre professores e alunos no ato educativo. Além disso, as redes sociais foram também amplamente incorporadas aos ambientes virtuais de aprendizagem, disponibilizando formas de compartilhamento de conteúdos não somente entre alunos e professores de um mesmo grupo, mas também com as demais comunidades interligadas a determinadas áreas de conhecimento.

Dessa forma, o ciberespaço redefine as proximidades sem eliminá-las. A tendência futura é que novas práticas sociais e comunicacionais mantenham os modelos de EAD em permanente mutação. Os autores afirmam ainda que, para diferenciar uma comunidade virtual de um agrupamento eletrônico é necessário que haja compartilhamento de interesses, intimidade e permanência nas relações. As redes sociais não sobrevivem sem incentivo contínuo à participação de seus membros. No âmbito da Educação *online*, o professor assume importante papel como incentivador dos alunos no processo de aprendizagem colaborativa disponibilizado nas redes sociais e nos demais recursos existentes nos ambientes virtuais de aprendizagem.

A educação *online* na perspectiva da psicanálise: o processo de transferência e suas relações com o desejo de saber

Qual o papel desempenhado pela transferência, na sua relação com o desejo, nos processos pedagógicos? Enquanto na psicanálise ela é considerada essencial para que o tratamento possa ocorrer, na educação, sua importância poderia estar também na criação das condições necessárias à aprendizagem? Antonio Quinet (2008), em seu livro “A descoberta do inconsciente”, afirma que “a transferência permite a passagem do horror ao saber (efeito de sua

• • • • • • • • • •
 para diferenciar uma
 comunidade virtual
 de um agrupamento
 eletrônico é
 necessário que haja
 compartilhamento de
 interesses, intimidade
 e permanência nas
 relações

• • • • • • • • • •

negação) ao amor dirigido ao saber, que é o suporte do tratamento psicanalítico” (QUINET, 2008, p. 20).

A pesquisadora Denise Maurano, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), em sua palestra no Colóquio sobre Arte e Psicanálise, Hímeros, promovido pela Universidade Veiga de Almeida (UVA), em abril de 2013, afirmou: “a transferência é bela porque indica a possibilidade de transporte” (MAURANO, 2013). Disso decorreria a possibilidade de dizermos também que a transferência é bela porque indica a possibilidade da educação funcionar como transporte? Transporte do aluno para outro patamar que os conhecimentos adquiridos poderão lhe propiciar? Essa é a indagação deste trabalho.

Essa relação mostra a possibilidade da homologia entre os dois campos, psicanálise e educação, em que a transferência é o “transporte” do sujeito para outra posição subjetiva, tendo o desejo como o “motor”.

Freud (2006a), em seu texto “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”, relata que, enquanto estava na escola, por influência de seus mestres, entrou em contato com seu desejo de contribuir significativamente para a ampliação do conhecimento humano. Afirma também que esse foi um fator determinante para suas escolhas futuras com relação a tornar-se médico e dedicar-se à pesquisa, o que culminou com a criação da psicanálise. Nesse texto, afirma que “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas ou pela personalidade de nossos mestres” (FREUD, 2006a, p. 248).

Segundo o autor, as emoções presentes nesses primeiros contatos com os professores têm o poder de aproximar ou afastar o aluno dos caminhos que levam à aquisição do conhecimento, podendo inclusive bloqueá-los em casos mais extremos. Acrescenta ainda que, nos primeiros anos de vida, são constituídas as formas como os comportamentos futuros serão influenciados a partir da herança afetiva gerada pelas relações com os familiares importantes na primeira infância.

É em Leonardo da Vinci e em uma lembrança de infância que Freud (2006f) desdobra essas ideias de forma também a definir três destinos para a curiosidade sexual após a repressão enérgica proveniente da educação, que interfere na relação que o sujeito estabelece com o conhecimento.

Como primeiro destino, Freud menciona aquele em que a pesquisa intelectual participa dos destinos que teve a sexualidade: a curiosidade ou o desejo pelo conhecimento podem permanecer inibidos por toda a vida. Como consequência, haveria um enfraquecimento intelectual, que ficará

limitado, assim como a liberdade intelectual. Seria esse o caso das inibições neuróticas na relação com o conhecimento.

O segundo destino é caracterizado por um desenvolvimento intelectual suficiente para resistir à repressão a que o primeiro sucumbe. A pesquisa sexual é substituída por uma preocupação compulsiva com a pesquisa, mas de uma forma distorcida e não livre, mas suficiente para produzir a sexualização do próprio pensamento e, como diz Freud, “colorir as operações intelectuais com o prazer e a ansiedade característicos dos processos sexuais” (FREUD, 2006f, p. 88). Neste caso pode substituir mesmo a atividade sexual direta, e tornar-se compulsiva e interminável pela tendência a encontrar esse gozo, como ocorria nas primeiras investigações da criança.

Finalmente, como terceiro destino, “o mais raro e o mais perfeito, que escapa tanto à inibição do pensamento como ao pensamento neurótico compulsivo” (FREUD, 2006f, p. 88). Livre da repressão, a libido é sublimada, desde o início, em curiosidade, ligando-se à poderosa pulsão de conhecer como forma de se tornar mais forte. Também neste caso há forte compulsão à pesquisa. Mas, a diferença é que, nesse terceiro caso, não comparece como retorno do recalcado, mas como substituto sexualizado da atividade sexual direta. Freud considera que esse seria o caso de Leonardo da Vinci.

A libido, como nos ensina Freud, está sempre presente no ato de conhecimento, é sua força motriz, ficando clara, por isso mesmo, a relação do inconsciente com as questões que emergem na relação do sujeito com o conhecimento. Em seu estudo sobre Leonardo da Vinci, Freud desenvolve a hipótese de que a acentuada curiosidade dele está relacionada com os primeiros anos de vida em que ficou entregue à carinhosa sedução materna e à privação total da autoridade do Outro paterno. Antes de aprender, antes de assimilar o saber, uma determinada ordem deve ser instaurada na família entre pai, mãe e filho. A partir dessa ordenação, a criança pode construir uma história e, portanto, interessar-se pelo saber e ordenar os significantes proporcionados pela escola. Assim, se a criança permanece na posição de falo da mãe, não poderá questionar, formular perguntas ou articular nenhum saber. Esse “filho sintoma”, não fala por si, mas ecoa em uma palavra materna censurada. De modo geral, o sintoma da criança, por exemplo, o de não articular o saber, representa a verdade do casal parental, evidenciando uma impossibilidade de separação. Essa separação vem através do significante Nome-do-Pai, aquele que barra o desejo da mãe. O pai que introduz a lei interdita a mãe e enuncia a lei.

Nesse processo de identificação com o pai, que se dá no terceiro tempo, a fase do declínio do Édipo, o sujeito constitui-se como desejante, o que lhe abre a possibilidade de se interessar pelo saber. O sujeito, ao separar-se do outro, vai constituir-se como sujeito dividido, marcado pela falta. Somente a partir dessa posição de faltante é que o desejo pode surgir, inclusive o desejo de saber. Por isso, não se pode impor o saber à criança. Conforme Nominè, “o saber não funciona com a demanda do outro. O saber se mobiliza com o desejo. Todos os professores sabem que o que transmitem é, antes de tudo, o próprio desejo de saber” (NOMINÈ, 2002, p. 63).



Freud (2006c) afirma que educar, governar e curar “são profissões impossíveis” porque remetem sempre ao impossível, à falta, nunca se adequando ao desejado e exigindo uma busca incessante nesse sentido. Seria importante que os educadores reconhecessem que, tanto quem ensina, educa ou governa como quem aprende estão submetidos às determinações de seus desejos inconscientes, imprevisíveis e incontroláveis.

Para a psicanálise, sujeito e desejo são a mesma coisa: só há sujeito quando ele emerge como desejo único e singular. Disso deriva uma recomendação a analistas e professores – muita atenção à tendência de padronização vigente na educação em todos os níveis. Em nome da necessária adoção das novas tecnologias, exclui-se o sujeito. Pode-se observar que muitas críticas à Educação a distância consideram que essa é uma condição generalizada nessa modalidade de ensino.

Para a psicanálise, como “ser de linguagem”, o homem pode sistematizar e transmitir o legado de marcas simbólicas que definem sua cultura e, mais importante, encontrar seu lugar nela. A técnica ou a tecnologia faz parte desse legado, mas não pode ser reduzido a elas. E nem mesmo pode ser reduzido ao que, em geral, chamamos de transmissão de conhecimentos. A transmissão simbólica da cultura ultrapassa, e muito, uma profissionalização suportada por um ensino-aprendizagem de informações e competências de caráter técnico. Hannah Arendt, no livro *Entre o passado e o futuro* (2009), enfatiza que o sujeito é introduzido no mundo pela primeira vez por meio da escola na modernidade. A escola pode ser considerada, então, como a instituição que se interpõe entre “o domínio privado do lar e o mundo, com a responsabilidade de fazer a transição, de alguma forma, da família para o mundo”. Para a autora, essa é a importância de se abrir espaço na escola para a transmissão dos saberes entre gerações:

[...] a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele [...] e é também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos próprios recursos (ARENDDT, 2009, p. 247).

Considerações finais

O ato educativo, presencial ou a distância, é tipicamente humano e não técnico. Por isso, tem de ser reinventado a cada vez, e não se pode prever seus efeitos, por mais que se tente estabelecer regras e metodologia de cunho didático. Isso justifica que Freud, nos vários textos em que desenvolveu ideias

• • • • • • • • • •

Para a psicanálise, sujeito e desejo são a mesma coisa: só há sujeito quando ele emerge como desejo único e singular. Disso deriva uma recomendação a analistas e professores – muita atenção à tendência de padronização vigente na educação em todos os níveis. Em nome da necessária adoção das novas tecnologias, exclui-se o sujeito

• • • • • • • • • •

sobre educação e ensino, tenha recorrido ao conceito de transferência para pensar os efeitos do que ocorre na relação professor-aluno nesses processos. Essa transferência, de caráter inconsciente, ocorre no espaço vazio entre o desejo do professor, que não sabe o que o aluno quer saber, e o aluno, que supõe que o saber buscado está no professor.

Conforme Borges e Valej (2011), o ato de aprender implica um investimento pulsional que, no primeiro momento, ocorre sobre si mesmo, sobre sua origem e diferenças sexuais. Nesse sentido, é importante que determinada ordem seja instaurada na família, porque é a partir dessa ordenação que o sujeito pode construir uma história e, portanto, interessar-se pelo saber e ordenar os significantes proporcionados por ele, ou seja, direcionar seu desejo para o mundo, para as artes, para os números, para o aprendizado da leitura e da escrita. Nesse ponto, é da transferência que o professor pode extrair sua potência de transmissão simbólica do conhecimento como desejável.

Nos depoimentos a seguir, é possível perceber indícios desse processo transferencial:

Eu gostava muito dos fóruns, tinha alguns interessantes porque estavam falando de formas de educação, de práticas pedagógicas, e isso me interessava bastante. Construir esse caminho – eu achei muito mais enriquecedor, desenvolver esse passo a passo. Nessa construção, eu sentia um clique na cabeça, o que é diferente de quando estou no doutorado e digo para o professor: não estou entendendo, explica! É como se o outro explicasse na visão dele. Aí, fico assim: “ai, puxa, por que ele falou isso mesmo”? Assim, senti que no meu passo a passo, no curso a distância, o processo de construção fica muito mais interessante (ALUNA).

A contraposição entre o “clique na cabeça” como “construção” própria do conhecimento e o mero assimilar do que é exposto pelo professor parece evidenciar mais para a aluna a presença do sujeito do desejo.

No depoimento crítico da aluna “F”, do curso de Administração a distância, pode-se observar que a simples disponibilização dos fóruns nos cursos não garante o interesse ou o desejo de saber do aluno:

Fórum é legal, principalmente os do “Professor W”, porque o retorno dele é técnico e nos acrescenta, os dos outros são fóruns óbvios demais e parece mais que é para mostrar que colocaram um fórum. Por favor, não façam isso, estar presente não é colocar fórum por colocar, às vezes, o menos é mais (ALUNA F).

De que se queixa a aluna? Da frieza técnica obedecida pelo professor: ele disponibiliza o fórum, mas ela percebe que falta alguma coisa ali... não seria a transferência com o desejo do professor, já que parece não existir?

A presença da transmissão do desejo entre professor e aluno se evidencia também no depoimento abaixo:

Fico entusiasmada de ver que ganhei um olhar crítico diferente para ler artigos como os que foram oferecidos durante nossos estudos. Antes, eu os lia como espectadora, mas agora consigo me inserir mais dentro das histórias e fico instigada para conhecer mais. Tenho certeza de que ainda existe muito a evoluir, mas estou com toda a vontade para isso. Fica aqui o meu muito obrigado ao professor, com carinho (ALUNA).

Segundo Kupfer (1995), existe uma troca entre os inconscientes do professor e do aluno, permitindo que a transferência aconteça a partir de um traço próprio do professor ou criado pela fantasia do aluno, que simboliza um desejo inconsciente. Assim, na medida em que o professor passa a habitar o inconsciente do aluno, sua figura real perde o sentido no processo educativo e será percebido e escutado a partir desse lugar criado pelo aluno. É importante que os educadores consigam reconhecer, como foi dito anteriormente, que os sentimentos que lhes são dirigidos pelos alunos não estão necessariamente voltados à sua pessoa e que essa relação é diferente das demais que estabelece em sua vida. Essa compreensão poderá evitar enganos muito comuns de serem observados na relação professor-aluno tanto na sala de aula presencial como nos ambientes *online* dos cursos a distância. Além disso, certamente possibilitará atuação mais produtiva e menos conflituosa do educador no processo ensino-aprendizagem.

A pedagogia tem investido em estudos para a criação de estratégias específicas a fim de enfrentar as dificuldades dos professores em lidar com perturbações decorrentes do excesso de afeto e rejeição dos alunos. Na educação a distância, considera-se que os estudantes exigem mais atenção de seus professores do que nas salas de aula convencionais, talvez porque sentiriam necessidade de maior segurança nessa modalidade de ensino. Na perspectiva aqui defendida, essa seria uma visão imaginária, distorcida do processo que dificultaria a aceitação da educação a distância. As ditas perturbações seriam consequência da ausência de transferência, que pode ocorrer da mesma forma no ensino presencial. É muito importante que o educador saiba lidar com afetos carregados de sentimentos ambivalentes para que possa conduzir-se a partir dos vínculos transferenciais estabelecidos com os alunos.

No entanto, os modelos atuais de Educação *online*, influenciados pelas modernas teorias pedagógicas de cunho psicológico e pelas novas tecnologias de comunicação, tendem a adotar um padrão no qual o professor conduz os alunos por trilhas de aprendizagem que o colocam mais como um intermediador do processo educativo do que como um “sujeito do suposto saber”. Cabe aqui uma reflexão sobre as consequências dessa postura com relação aos resultados de aprendizagem que não implicam a impossibilidade da transferência ou a perda da importância do professor

como o sujeito do suposto saber. Essa posição, que na educação tradicional era atribuída prioritariamente ao professor, na Educação *online* passa a ser compartilhada com outros atores envolvidos, tais como: coordenadores, autores do conteúdo, professores, tutores, monitores, colegas de turma e participantes de comunidades virtuais que possibilitam a aprendizagem em rede.

Assim, a transferência nessa modalidade de ensino desloca-se, inclusive geograficamente, do espaço, evidenciando que a distância é subjetiva. A posição de suposto saber passa a ser atribuída a alvos diferenciados na sala de aula virtual, dependendo de cada situação de aprendizagem proposta, substituindo-se a presença física dos sujeitos pelos processos transferenciais que obedecem a outra lógica do inconsciente e não ao imaginário do tempo e do espaço.

Nesse sentido, é importante enfatizar que não deveríamos atribuir à utilização de modernas tecnologias o relacionamento entre os atores envolvidos na Educação *online*, mas sim à transferência construída a partir dessas tecnologias.

O educador precisa estabelecer uma relação com os alunos que supere a angústia gerada pela impossibilidade de educar, caso contrário adotará métodos controladores para viabilizar uma educação focada em seus ideais. Se o professor colocar-se como um sujeito desejante que acredita no inconsciente e na transferência poderá afirmar, como Freud (2006c) que a Educação é impossível, mas encontrará o caminho para o reencontro do “sujeito do desejo de saber”.

Freud considerava que o educador poderia ter como referência a psicanálise para orientar sua prática, inclusive porque a convivência do educador com os jovens favorece-lhe a compreensão da vida mental deles: “O educador, contudo, [...] tem a obrigação de não moldar a jovem mente de acordo com as próprias ideias, mas, antes, segundo as disposições e possibilidades do educando” (FREUD, 2006c, p. 417).

Nessa afirmação, Freud reflete sua preocupação de que o professor possa reconhecer o sujeito e seu desejo no processo educacional. ■

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

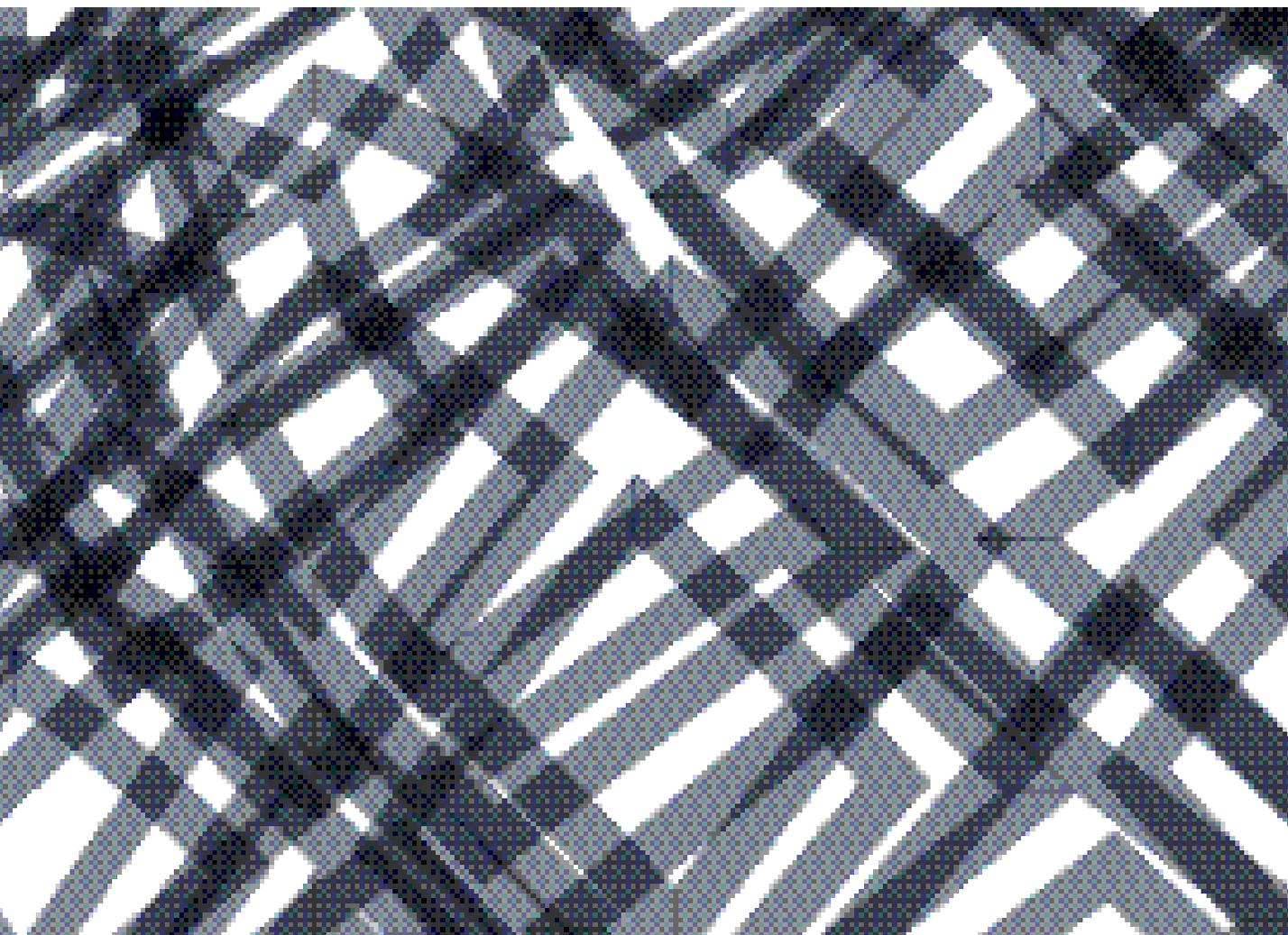
BORGES, S.; VALEJ, M. Desejo e aprendizagem. **Revista Marraio**, Rio de Janeiro, v. 17, 2011.

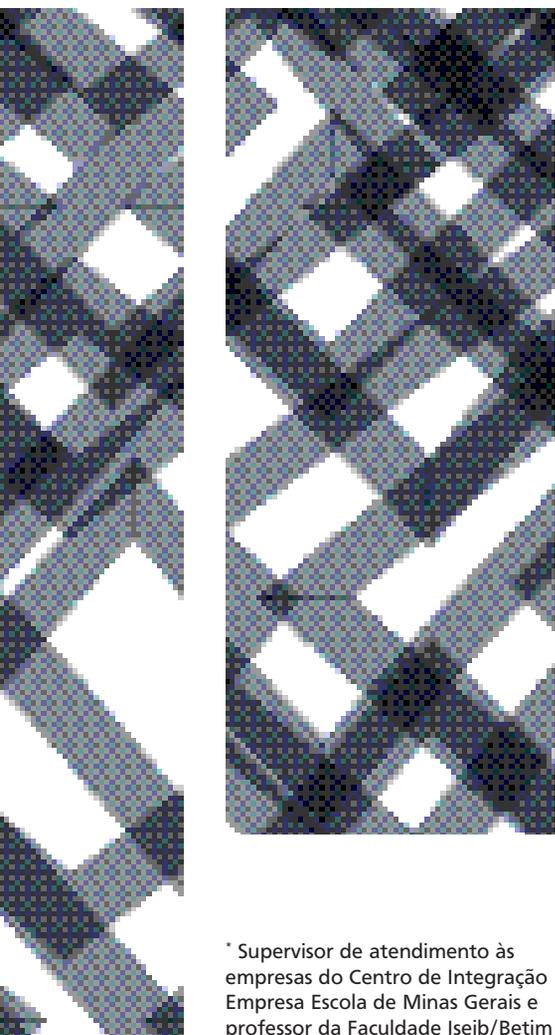
CABRAL, A. L. T.; CAVALCANTE, A. F. O novo papel do professor na EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **A educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2.

FREUD, S. **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar**. Rio de Janeiro: Imago, 2006a. (Edição *standard* brasileira das obras completas psicológicas de Sigmund Freud, v. 14).

- FREUD, S. **Análise de uma fobia de um menino de cinco anos**. Rio de Janeiro: Imago, 2006b. (Edição *standard* brasileira das obras completas psicológicas de Sigmund Freud, v. 10).
- FREUD, S. **Análise terminável e interminável**. Rio de Janeiro: Imago, 2006c. (Edição *standard* brasileira das obras completas psicológicas de Sigmund Freud, v. 23).
- FREUD, S. **Cinco lições de psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2006d. (Edição *standard* brasileira das obras completas psicológicas de Sigmund Freud, v. 11).
- FREUD, S. **A dinâmica da transferência**. Rio de Janeiro: Imago, 2006e. (Edição *standard* brasileira das obras completas psicológicas de Sigmund Freud, v. 12).
- FREUD, S. **Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância**. Rio de Janeiro: Imago, 2006f. (Edição *standard* brasileira das obras completas psicológicas de Sigmund Freud, v. 11).
- FREUD, S. **Recomendações aos médicos que exercem psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2006g. (Edição *standard* brasileira das obras completas psicológicas de Sigmund Freud, v. 12).
- FREUD, S. **Romances familiares**. Rio de Janeiro: Imago, 2006h. (Edição *standard* brasileira das obras completas psicológicas de Sigmund Freud, v. 9).
- KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2007.
- KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação**. São Paulo: Scipione, 1995.
- LAJONQUIÈRE, L. Educação, religião e cientificismo. **Revista Educação**, São Paulo, v. 1, p.16-25, 2011.
- LEMOES, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.
- MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EAD: educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- MAURANO, Denise. Da cena trágica à cena analítica. **Revista Trivium**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 19-27, 2. sem. 2013. Disponível em: <<http://www.uva.br/trivium/edicoes/educacao-ii-ano-v/artigos-tematicos/da-cena-tragica-a-cena-analitica.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thompson Learning, 2007.
- NOMINÈ, B. A criança e o saber. **Revista Marraio**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 57-67, abr. 2002.
- PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes online**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PETERS, O. **A Educação a distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.
- QUINET, A. **A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- SANTIAGO, A. L. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.
- WEDEMEYER, C. Independent study. In: KNOWLES, A.S. (ED.). **The international encyclopedia of higher education**. Boston: Cihed, 1977.







ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENGENHARIA: MUDANÇAS NOS ASPECTOS LEGAIS E CONSEQUÊNCIAS PARA OS FUTUROS ENGENHEIROS

Alexandre César de Oliveira Melo*
Adriana Maria Tonini**

Resumo

O estágio supervisionado em Engenharia, como ato educativo, permite a conciliação de conhecimentos teóricos recebidos em sala de aula e aprendizagem prática no ambiente de trabalho. A promulgação da Nova Lei de Estágio em 2008 atribuiu às instituições de ensino responsabilidade de acompanhar e fiscalizar a aprendizagem dos alunos, além de definir novas regras de contratação para empresas. Diante da importância do assunto, os estagiários de Engenharia foram os sujeitos pesquisados, respondendo sobre o cumprimento legal tanto por parte de empresas e estagiários como por parte de instituições de ensino e agentes de integração.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Estágio supervisionado em Engenharia.

Abstract

Supervised Practice in Engineering: changes in legal aspects and consequences for future engineers. Supervised practice in Engineering, as an educational act, allows the reconciliation between the theoretical knowledge received in the classroom and the hands-on learning in the workplace. The enactment of the New Practice Law in 2008 assigned to educational institutions the responsibility on following and supervising the students' learning, in addition to defining the hiring rules for companies. Given the theme importance, the Engineering trainees were the researched subjects, answering about the

* Supervisor de atendimento às empresas do Centro de Integração Empresa Escola de Minas Gerais e professor da Faculdade Iseib/Betim e da Nova Faculdade, Contagem.
E-mail: adm.alexandremelo@hotmail.com

** Professora da Universidade Federal e Ouro Preto e do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais no curso de Mestrado em Educação Tecnológica.
E-mail: atonini@cead.ufop.br

Recebido para publicação em: 5.07.2013
Aprovado em: 10.01.2014

legal compliance both by the companies and trainees, and on behalf of the educational institutions and integration agents.

Keywords: Labor. Education. Supervised practice in Engineering.

Resumen

Pasantías supervisadas en Ingeniería: cambios en los aspectos legales y consecuencias para los futuros ingenieros. La pasantía supervisada en Ingeniería, como acto educativo, permite la reconciliación de los conocimientos teóricos recibidos en el aula y el aprendizaje práctico en el ambiente laboral. La promulgación de la Nueva Ley de Pasantía en 2008 otorgó a las instituciones de enseñanza la responsabilidad del monitoreo y supervisión del aprendizaje de los alumnos, además de definir nuevas reglas de contratación para las empresas. Frente a la importancia del tema, los practicantes en Ingeniería fueron los sujetos investigados, respondiendo sobre el cumplimiento legal tanto por parte de las empresas y alumnos, como por parte de las instituciones de enseñanza y los agentes de integración.

Palabras clave: Trabajo. Educación. Pasantías supervisadas en Ingeniería.

Introdução

O desafio de solucionar problemas e a capacidade de encontrar alternativas para melhorar a qualidade de vida da sociedade são fatores estimulantes e motivadores que levam muitos jovens aos bancos das salas de aula das escolas que oferecem cursos de Engenharia. Os problemas sociais que demandam a atuação do engenheiro envolvem aspectos relacionados à manutenção da vida, tais como captação e tratamento de água, geração de energia, construção de estradas e habitações, cultivo de alimentos, preservação do meio ambiente e dos recursos naturais.

Para Almeida, Cordeiro, Borges, Dutra, Valinote e Pravia (2008), a atuação do engenheiro atravessa a história humana oferecendo soluções para problemas que garantem a manutenção da vida. Os autores citam os aquedutos e as pirâmides como exemplos de engenharia que perduram durante séculos e mostram a capacidade humana de vencer desafios.

Aliados a essas necessidades básicas, o homem sempre teve a ânsia da conquista e, para tanto, o transporte vem obtendo evoluções que permitiram a travessia de oceanos em busca de outros continentes e novas terras. Assim, mesmo sem educação formal em engenharia, o homem sempre se colocou como profissional de engenharia, quando tomou decisões de inovar e desenvolver conhecimentos tecnológicos. (ALMEIDA; CORDEIRO; BORGES; DUTRA; VALINOTE; PRAVIA, 2008, p. 79).

Destacada a importância do engenheiro, acrescenta-se também que esse profissional deve exercer a profissão, compreendendo que vai atender às



demandas de uma sociedade em constante transformação em diversos aspectos – econômico, político, social, cultural e o tecnológico.

Segundo Almeida, Cordeiro, Borges, Dutra, Valinote e Pravia (2008), em meados do século XX, a Engenharia passou a representar um forte apoio a outras áreas de conhecimento, tais como a medicina e a odontologia, expresso em equipamentos de última geração, que permitem diagnósticos mais detalhados e mais precisos. Os autores argumentam que esses aspectos são fundamentais na melhoria da qualidade de vida; conseqüentemente, proporcionam condições para o surgimento de novos campos de Engenharia, envolvendo conhecimentos mais profundos de química, física, biologia, sistemas computacionais, e ampliando as modalidades de formação que, a cada dia, são mais amplas em números.

O homem do século XXI nada tem de diferente dos homens dos séculos passados. Isso se reflete no desenvolvimento tecnológico, expresso na busca de conforto e qualidade de vida. O transporte e a comunicação são definidos por meio de avanços tecnológicos, como computadores, telefones celulares, TV digital, aeronaves modernas, pontes e túneis capazes de atravessar oceanos. A grande diferença que se percebe hoje está no desenvolvimento do conhecimento tecnológico. Nesse aspecto, a Engenharia tem se mostrado extremamente eficaz em encontrar e desenvolver buscas cada dia mais desafiadoras, seja no transporte, seja na energia, na comunicação, nas formas de abrigo. (ALMEIDA; CORDEIRO; BORGES; DUTRA; VALINOTE; PRAVIA, 2008, p. 79).

Espera-se que através da realização do estágio supervisionado, o estudante de Engenharia possa iniciar a longa trajetória que o levará ao entendimento das tendências e mudanças constantes, tanto nas sociedades modernas como na própria modernidade, e levá-las em consideração no exercício de sua profissão.

O estágio supervisionado em Engenharia

Por mais de trinta anos, a Lei nº 6.494/77 regulou os estágios no Brasil e, durante esse tempo, o país passou por grandes e importantes transformações. No perfil do profissional almejado pelas empresas, está atualmente inserido, além de uma formação teórica de qualidade, o conhecimento prático daquilo que esse sujeito aprendeu nos bancos da escola. Alguns aspectos da Lei de Estágios que estava em vigor necessitavam de atualizações.

Publicada em 26 de agosto de 2008, um dia depois de promulgada, a Lei de Estágio nº 11.788/08 trouxe as inovações esperadas e consideradas importantes para uma camada significativa da população brasileira, uma vez que estão relacionadas ao processo formativo de educandos do ensino médio geral e profissional e da educação superior. Nesse contexto de mudanças, muitas dúvidas e discussões ocorreram até que empresas, escolas, estudantes e agentes de integração pudessem ajustar suas rotinas e procedimentos à realidade estabelecida pela nova lei.

A indagação que passou a fazer parte de debates acadêmicos e corporativos se transformou na questão norteadora do trabalho que originou este artigo. Que consequências a Lei do Estágio Supervisionado nº11.788/08 provocou nos cursos de Engenharia?

Para os estudantes de Engenharia, o estágio supervisionado é obrigatório nos últimos períodos do curso, e esse assunto está diretamente relacionado às políticas públicas de educação, capacitação e formação de trabalhadores. Os programas de educação, e em seu bojo os programas de estágio, são importantes para que o trabalhador desenvolva suas competências e conquiste seu espaço no mundo do trabalho e na sociedade como cidadão útil.

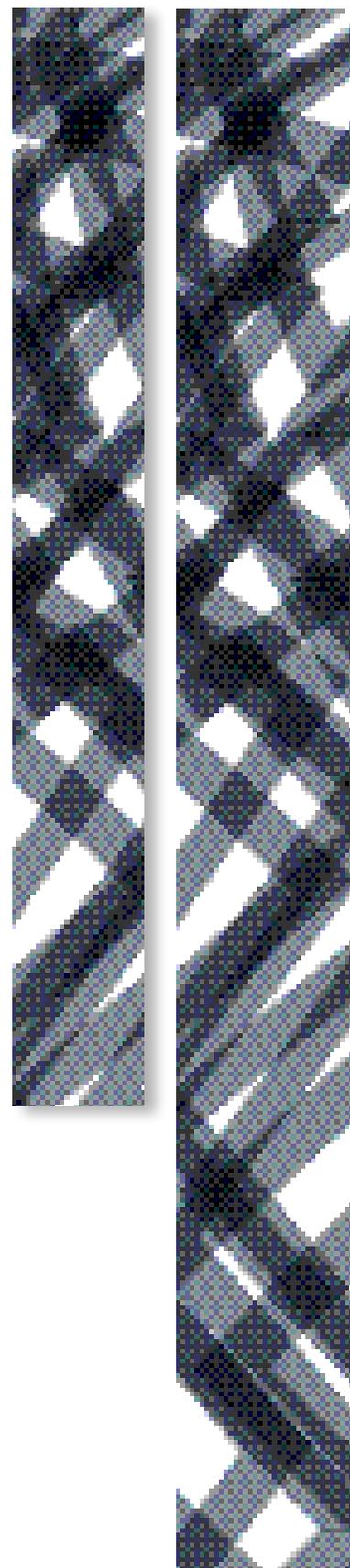
Considerando que o estágio propõe o exercício prático do conhecimento adquirido pelo estudante em sala de aula, com o acompanhamento da instituição de ensino e supervisão da empresa, estabelece uma relação direta com a atuação dos futuros engenheiros no mundo do trabalho. A prática do estágio supervisionado inclui deveres e responsabilidades para todas as partes envolvidas. Portanto, tem-se por hipótese que tanto as empresas – que concedem oportunidades de estágio supervisionado – como as instituições de ensino – que formam os futuros engenheiros – cumprem as novas regras estabelecidas pela Lei nº 11.788/08.

O estágio supervisionado em Engenharia vincula-se às discussões relacionadas à educação e ao trabalho e às que se referem ao trabalho como princípio educativo. Desse modo, neste artigo, apresenta-se pesquisa realizada com estagiários para verificar consequências provocadas pela promulgação da Lei nº 11.788/08 com base no cumprimento dessa legislação por parte das empresas – concedentes de estágios supervisionados para alunos dos cursos de Engenharia – e também por parte das instituições de ensino – formadoras dos futuros profissionais.

Para verificar as consequências provocadas pela nova Lei de Estágio nos cursos de Engenharia, foi utilizada a metodologia de orientação qualitativa com a utilização de dois instrumentos de coleta de dados: o questionário e a entrevista semiestruturada. A aplicação do questionário e as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com cinco grupos de estudantes de cinco cursos de Engenharia: Civil, Elétrica, Mecânica, de Produção e Química. Cada grupo envolveu o registro das impressões e opiniões de quatro estagiários, totalizando 20 entrevistas. Nas entrevistas, procurou-se verificar com os sujeitos, *in loco*, ou seja, no interior das empresas que possuem estagiários, no ambiente das instituições de ensino ou na sede de um agente de integração.

Os entrevistados foram selecionados de forma aleatória pelos cursos de Engenharia, pelas empresas onde estão estagiando e pela disponibilidade de tempo para realização das entrevistas.

A análise dos dados foi desenvolvida seguindo uma interação progressiva entre teorização e coleta de dados, uma vez que por meio desta pesquisa pretende-se saber: a) as consequências provocadas pela promulgação da



Nova Lei de Estágio nº 11.788/08 nos estágios supervisionados em Engenharia; b) que mudanças aparecem na Nova Lei de Estágio Supervisionado nº 11.788/08, referenciando também a lei revogada nº 6.494/77; c) se as novas responsabilidades atribuídas às escolas pela Nova Lei de Estágio nº 11.788/08 estão sendo cumpridas; d) se os estagiários de Engenharia percebem o cumprimento da Nova Lei de Estágio nº 11.788/08 por parte das empresas; e) se os agentes de integração cumprem seu papel na captação e concessão de oportunidades de estágio na área de Engenharia.

Procurou-se pesquisar estagiários vinculados em empresas de segmentos distintos, como por exemplo: extração de matérias-primas, indústrias, empresas de economia mista e da administração pública para identificar se há diferenças no cumprimento dos aspectos legais da Nova Lei de Estágios nº 11.788/08, em empresas atuantes nos diversos nichos de negócios.

Pesquisa com estagiários de Engenharia

Considerando que a pesquisa em evidência foi realizada com estagiários de empresas atuantes em diferentes segmentos, vinculados a cursos de Engenharia de instituições de ensino públicas e privadas, optou-se por denominar cada grupo de acordo com uma respectiva sigla, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 – Denominações e siglas dos grupos de Engenharia pesquisados

| SIGLA | DENOMINAÇÃO |
|-------|---|
| EEC | GRUPO 1 – Estagiários do curso de Engenharia Civil. |
| EEE | GRUPO 2 – Estagiários do curso de Engenharia Elétrica. |
| EEM | GRUPO 3 – Estagiários do curso de Engenharia Mecânica. |
| EEP | GRUPO 4 – Estagiários do curso de Engenharia de Produção. |
| EEQ | GRUPO 5 – Estagiários do curso de Engenharia Química. |

Dentro dos grupos, cada sujeito foi relacionado a uma respectiva sigla, assim como apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 – Denominações e siglas dos estagiários de Engenharia pesquisados

| GRUPO | SUJEITO | DENOMINAÇÃO |
|-------|---------|-------------------------------------|
| EEC | EEC1 | Estagiário de Engenharia Civil 1 |
| | EEC2 | Estagiário de Engenharia Civil 2 |
| | EEC3 | Estagiário de Engenharia Civil 3 |
| | EEC4 | Estagiário de Engenharia Civil 4 |
| | EEE1 | Estagiário de Engenharia Elétrica 1 |

(Continua)

(Continuação)

| GRUPO | SUJEITO | DENOMINAÇÃO |
|-------|---------|--|
| EEE | EEE2 | Estagiário de Engenharia Elétrica 2 |
| | EEE3 | Estagiário de Engenharia Elétrica 3 |
| | EEE4 | Estagiário de Engenharia Elétrica 4 |
| EEM | EEM1 | Estagiário de Engenharia Mecânica 1 |
| | EEM2 | Estagiário de Engenharia Mecânica 2 |
| | EEM3 | Estagiário de Engenharia Mecânica 3 |
| | EEM4 | Estagiário de Engenharia Mecânica 4 |
| EEP | EEP1 | Estagiário de Engenharia de Produção 1 |
| | EEP2 | Estagiário de Engenharia de Produção 2 |
| | EEP3 | Estagiário de Engenharia de Produção 3 |
| | EEP4 | Estagiário de Engenharia de Produção 4 |
| EEQ | EEQ1 | Estagiário de Engenharia Química 1 |
| | EEQ2 | Estagiário de Engenharia Química 2 |
| | EEQ3 | Estagiário de Engenharia Química 3 |
| | EEQ4 | Estagiário de Engenharia Química 4 |

As categorias de análise utilizadas nos questionários e nas entrevistas estão relacionadas aos capítulos que organizam o texto da Nova Lei de Estágio nº 11.788/08. As categorias de análise estão assim definidas: I) Definição, Classificação e Relações de Estágio; II) Instituição de Ensino; III) Parte Concedente; IV) Estagiário. Neste artigo, apresentam-se, em primeiro lugar, os resultados obtidos por meio da análise das respostas dos sujeitos nos questionários; na segunda parte, apresenta-se o resultado da análise dos dados obtidos em entrevistas realizadas com os sujeitos pesquisados.

Resultado da pesquisa com os estagiários de Engenharia

Questionário de pesquisa

Antes de cada entrevista foi preenchido pelo estagiário um questionário pautado nas mesmas categorias de análise seguido no roteiro das entrevistas. Além de dinamizar o tempo que seria gasto com as entrevistas, o questionário serviu como instrumento de coleta complementar das impressões dos sujeitos em relação ao estágio que estão realizando.

Questões da primeira categoria: Definição, classificação e relações de estágio

Foi perguntado se o estágio tem contribuído para o aprimoramento profissional, cultural e social do sujeito dessa pesquisa. Os 20 estudantes/estagiários consideram que o estágio contribui para que os futuros engenheiros se

desenvolvam cultural, profissional e socialmente. Os sujeitos pesquisados responderam também o que consideram mais importante no estágio supervisionado, seguindo a ordem classificatória que está no Quadro 3:

Quadro 3 – Aspectos considerados importantes no estágio supervisionado

| GRUPO | Aprimoramento profissional, social e cultural | Possibilidade de efetivação | A convivência e aprendizagem prática com profissionais de Engenharia no ambiente do trabalho | Não acho o estágio supervisionado importante para meu desenvolvimento profissional |
|-------|---|-----------------------------|--|--|
| EEC | 2 | 3 | 4 | 0 |
| EEE | 3 | 2 | 4 | 0 |
| EEM | 0 | 2 | 4 | 0 |
| EEP | 4 | 3 | 2 | 0 |
| EEQ | 4 | 0 | 1 | 0 |

A maioria dos estagiários dos grupos EEC, EEE e EEM enfatiza, como sendo o aspecto mais importante do estágio supervisionado a convivência e a aprendizagem prática, com os profissionais de Engenharia no ambiente de trabalho. Já os grupos EEP e EEQ dão ênfase ao aprimoramento profissional, social e cultural, obtido com o estágio supervisionado.

Quanto à possibilidade de efetivação, os grupos EEC e EEP também demonstraram que o estágio supervisionado é importante como forma de inserção no mercado de trabalho. O grupo de EEQ pesquisado atua em quatro órgãos públicos, sendo esse o motivo de não encontrarem nenhuma expectativa de efetivação em seus Estágios. Todos os pesquisados compreenderam o estágio supervisionado como importante instrumento de desenvolvimento profissional.

Perguntou-se também aos sujeitos pesquisados quais competências e/ou habilidades se destacam na realização do estágio supervisionado, uma vez que a formação do engenheiro tem por objetivo dotar o profissional de conhecimentos para o exercício de competências e habilidades gerais requeridas pela profissão. As respostas sobre as competências e/ou habilidades que o engenheiro deve possuir para ter êxito na profissão, de acordo com a opinião dos sujeitos pesquisados, encontram-se no Quadro 4, dentre as quais se destacam-se as competências e/ou habilidades de atuar em equipes multidisciplinares e aplicar conhecimentos matemáticos, científicos, tecnológicos e instrumentais à Engenharia:

Quadro 4 – Competências e habilidades que o engenheiro deve possuir

| COMPETÊNCIA/HABILIDADE | CURSOS | | | | | Frequência das respostas |
|--|--------|-----|-----|-----|-----|--------------------------|
| | EEC | EEE | EEM | EEP | EEQ | |
| Atuar em equipes multidisciplinares. | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 18 |
| Aplicar conhecimentos matemáticos, científicos, tecnológicos e instrumentais à Engenharia. | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 15 |
| Desenvolver e/ou utilizar novas ferramentas e técnicas. | 3 | 4 | 0 | 3 | 3 | 13 |
| Projetar e conduzir experimentos e interpretar resultados. | 0 | 3 | 2 | 3 | 4 | 12 |
| Assumir a postura de permanente busca de atualização profissional. | 4 | 1 | 2 | 2 | 2 | 11 |
| Identificar, formular e resolver problemas de Engenharia. | 3 | 3 | 0 | 2 | 2 | 10 |
| Compreender e aplicar a ética e responsabilidade profissionais. | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 10 |
| Comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica. | 1 | 1 | 2 | 4 | 1 | 9 |
| Avaliar a viabilidade econômica de projetos de Engenharia. | 1 | 4 | 0 | 1 | 1 | 7 |
| Planejar, supervisionar, elaborar e coordenar projetos e serviços de Engenharia. | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 6 |
| Conceber, projetar e analisar sistemas, produtos e processos. | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 5 |
| Avaliar criticamente a operação e a manutenção de sistemas. | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 5 |
| Avaliar o impacto das atividades da Engenharia no contexto social e ambiental. | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 |
| Supervisionar a operação e a manutenção de sistemas. | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |

As competências e habilidades colocadas como opções de escolha para os sujeitos pesquisados e descritas, tanto no Quadro 4 como no Quadro 5 que se segue, estão previstas no artigo 4º da Resolução nº 11 CNE/CES de 11 de março de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Engenharia. Dentre essas competências e habilidades mencionadas no questionário, cinco foram destacadas como aquelas consideradas as mais importantes por todos os grupos pesquisados, de acordo com a frequência das respostas:

Quadro 5 – Competências e habilidades mais valorizadas pelos sujeitos

| POSIÇÃO | COMPETÊNCIA/HABILIDADE |
|---------|--|
| 1º | Atuar em equipes multidisciplinares. |
| 2º | Aplicar conhecimentos matemáticos, científicos, tecnológicos e instrumentais à Engenharia. |
| 3º | Assumir a postura de permanente busca de atualização profissional. |
| 4º | Compreender e aplicar a ética e responsabilidade profissionais. |
| 5º | Comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica. |

Perguntou-se aos sujeitos pesquisados se foi celebrado o Termo de Compromisso de Estágio (TCE), documento que formaliza a relação de estágio entre o estagiário, a parte concedente do estágio (empresa) e a instituição de ensino. Todos os estagiários pesquisados informaram que estavam de posse do TCE, devidamente assinado pelas partes envolvidas, em conformidade com a proposta pedagógica do curso de Engenharia, assim como está previsto no item I do artigo 7º da Lei nº 11.788/08.

Outra questão está diretamente vinculada a anterior, uma vez que indaga ao pesquisado se ele está ciente de que o descumprimento de qualquer obrigação contida no TCE caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio, para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária. O Quadro 6 apresenta o resultado obtido:

Quadro 6 – Ciência do descumprimento das obrigações do TCE

| GRUPO | Resposta dos estagiários sobre as consequências do descumprimento das obrigações contidas no TCE | |
|-------|--|------------------|
| | Sim, estou ciente | Não estou ciente |
| EEC | 4 | 0 |
| EEE | 3 | 1 |
| EEM | 3 | 1 |
| EEP | 4 | 0 |
| EEQ | 3 | 1 |

Dos 20 estagiários pesquisados, independentemente dos cursos aos quais estão vinculados, 17 estão cientes das consequências do descumprimento do TCE por parte da empresa contratante e três não tinham ciência dessa informação. O número de desinformados parece pequeno, mas se for analisado em termos percentuais, pode-se dizer que 15% (quinze por cento) dos estagiários pesquisados não estão cientes de que o descumprimento do TCE pela empresa caracteriza vínculo empregatício.

Questões da segunda categoria: instituição de ensino

Também foi perguntado para os estagiários sobre o acompanhamento do estágio supervisionado por parte das instituições de ensino. Alguns estagiários informaram que a escola faz avaliações periódicas do estágio de seus alunos e outros registraram que o acompanhamento é feito por meio de orientações pedagógicas vindas do coordenador de estágio e/ou do professor orientador. Um estagiário do grupo EEE e outro do grupo EEM informaram que não percebem nenhum acompanhamento do estágio supervisionado por parte das escolas onde eles estudam. Nenhum dos estagiários relatou a visita do professor orientador ou do coordenador de estágios da escola no ambiente do estágio. Nenhum dos sujeitos mencionou que a instituição de ensino tivesse feito algum contato telefônico com o supervisor do estágio visando propor adequações pedagógicas ao estágio.

O pesquisador também questionou aos sujeitos pesquisados sobre como as instituições de ensino facilitam o encaminhamento para o estágio supervisionado. Nos grupos EEC, EEE e EEM, dos quatro estagiários pesquisados em cada grupo, três relataram que a escola facilitou o encaminhamento para o estágio supervisionado no ato da captação e divulgação das vagas. Em contrapartida, em cada um desses mesmos três grupos, o aluno restante relatou que não houve apoio da escola no encaminhamento para o estágio que está fazendo. No grupo EEP, há uma relação equilibrada nas respostas, já que dois estagiários responderam que a escola ajudou na obtenção da vaga e dois responderam que necessitaram buscar alternativas para conseguir o estágio supervisionado. No caso dos estagiários do grupo EEQ, dois relataram que houve ajuda por parte da escola na obtenção da vaga e dois responderam que a escola facilitou a inserção no estágio por meio de parceria com agentes de integração.

Questões da terceira categoria: parte concedente

Outra questão estava relacionada às empresas concedentes de estágio. Perguntou-se aos estagiários se consta no Termo de Compromisso de Estágio (TCE) a apólice do seguro contra acidentes pessoais, com valor compatível com o praticado pelo mercado. Todos os pesquisados responderam que o número da apólice do seguro contratado em favor do estagiário consta no TCE, sendo o valor do prêmio compatível com o mercado.

Sobre os períodos de prova nas escolas, perguntou-se aos estagiários se as empresas onde realizam o estágio supervisionado concedem a liberação dos sujeitos pesquisados na época em que as escolas realizam os testes de verificação de aprendizagem periódica ou final. Percebe-se pelas respostas que os períodos de avaliações escolares são muito complicados para os alunos que fazem estágio supervisionado, uma vez que passam a ser avaliados tanto pela teoria — na escola — quanto pela prática — na empresa.

Questões da quarta categoria: estagiário

A última categoria de análise dá ênfase ao sujeito da pesquisa e às condições negociadas para realização do estágio supervisionado, e duas últimas questões foram respondidas pelos estudantes. A penúltima questão do questionário relaciona-se com a duração do estágio, ou seja, há quanto tempo os estagiários realizavam atividades de estágio na mesma concedente.

Quadro 8 – Tempo de realização do estágio nas empresas

| GRUPO | De um a seis meses | De seis meses a um ano | De um a dois anos | Há mais de dois anos |
|-------|--------------------|------------------------|-------------------|----------------------|
| EEC | 0 | 3 | 1 | 0 |
| EEE | 1 | 3 | 0 | 0 |
| EEM | 0 | 2 | 2 | 0 |
| EEP | 2 | 2 | 0 | 0 |
| EEQ | 1 | 3 | 0 | 0 |

A maioria dos estagiários pesquisados (13), ou seja, 65%, está no estágio de seis meses a um ano. Cerca de 20% dos estagiários entrevistados (quatro) estão no estágio de um a seis meses. Finalmente, 15% (ou três) estagiários realizam o estágio de um a dois anos, como se vê no Quadro 8:

Não foi identificada nenhuma irregularidade quanto ao período de realização do estágio, pois os casos pesquisados estão de acordo com a Lei nº 11.788/08, pela qual a vigência não poderá ultrapassar dois anos.

A última pergunta referiu-se à remuneração. Questionados se recebem algum tipo de ajuda financeira para a realização do estágio supervisionado, os estagiários, em unanimidade, responderam que recebem uma bolsa-auxílio para o custeio de alimentação, vestuário, entre outras, e recebem também ajuda de custo para o transporte.

Entrevista com os estagiários de Engenharia

Nesta segunda parte da exposição dos dados da pesquisa, apresenta-se o resultado da análise dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco grupos de estudantes de diferentes cursos de Engenharia e que fazem estágio supervisionado. Cada grupo é composto por quatro estagiários, totalizando 20 depoimentos. Antes das entrevistas, os grupos de estagiários entrevistados responderam ao questionário da pesquisa, cujos dados foram apresentados na segunda parte deste capítulo. Para nortear as entrevistas semiestruturadas, foi utilizado um roteiro com perguntas específicas, deixando que os entrevistados relatassem a realidade do estágio supervisionado por eles vivenciados. Dessa forma, foram coletados os depoimentos, procurando confirmar

com os sujeitos pesquisados se escola e empresa estão cumprindo o que estabelece essa legislação.

Dados da primeira categoria: definição, classificação e relações de estágio

A conversa com cada entrevistado se fez a partir de um primeiro questionamento relacionado ao preparo para o trabalho por meio do estágio supervisionado. Perguntou-se aos estagiários de que forma estava ocorrendo esse preparo e que importância tinha para os futuros engenheiros. De acordo com as respostas do grupo EEC, o estágio supervisionado, além de oferecer o preparo para o trabalho, envolve os estagiários em situações inesperadas e que exigem a aplicação prática do conhecimento de Engenharia mesmo quando executam procedimentos burocráticos. Foi selecionado o depoimento do EEC4 para ilustrar o aprendizado em condições adversas:

Com certeza, quando entrei na obra do bairro Burity, que é um consórcio entre três construtoras, o consórcio me deixou sozinho. Até então, eu não tinha nenhuma experiência em Engenharia. Nessa época, eu estava no sexto período. Por causa disso, aprendi com várias cabeçadas o que era necessário para meu crescimento profissional. Cada obra tem um engenheiro diferente. Especificamente na minha obra, já passaram três engenheiros e, por isso, acabei desenvolvendo muita autonomia e desenvoltura para lidar com os problemas do dia a dia (ESTAGIÁRIO EEC4).

Para o grupo EEP, há forte valorização do aprendizado através do relacionamento e da convivência com outras pessoas no ambiente de trabalho. O estagiário EEP1, que antes de fazer o estágio supervisionado já havia feito outros estágios não obrigatórios, pôde comparar as experiências anteriores com a atual:

Já fiz três estágios, contando com o atual. O que é diferente no estágio de agora em relação aos outros, posso dizer que é por ser um estágio de carreira e que propõe projetos para os estagiários. Oferecem condições para que os estagiários façam sugestões de melhoria a partir de projetos. Sinto falta da rotina, aquilo que só eu faço. Os projetos exigem um esforço maior e geram certo desgaste do estagiário para convencer os outros a acreditarem em suas ideias (ESTAGIÁRIO EEP1).

Finalmente, o grupo EEQ, nos depoimentos dos estagiários entrevistados, declara que o estágio supervisionado tem oferecido base adequada para o mercado de trabalho, permitindo o crescimento além do ponto de vista profissional, mas também do ponto de vista humano, como destaque o EEQ3:

Então, acho que o estágio está me preparando para trabalhar na Engenharia. Não é só por causa das atividades que estou fazendo, mas também por causa das pessoas que tive a oportunidade de conhecer e da forma que encaro as coisas hoje, com mais maturidade, sabe? (ESTAGIÁRIO EEQ3).

A expectativa de ser absorvido no quadro efetivo da empresa após o estágio supervisionado é unânime nos grupos EEC, EEM e EEP. Pelo depoimento



do EEC2, percebe-se que o estagiário se esforça para apresentar o melhor desempenho possível e ser reconhecido por isso com uma oportunidade efetiva de trabalho:

Eu quero muito ser contratada, mas vejo que, com a crise, cancelaram algumas contratações até o fim do ano. Forno no meio do ano que vem e isso amplia minhas chances de efetivação. O quadro da minha área, atualmente, está completo. Mas, podem surgir novas vagas e tenho muita vontade de ter uma oportunidade. Estou sabendo que meu estágio será renovado por mais um período e, como a supervisão conta conosco (estagiários), pode ser que sejamos contratados. Se não for nessa gerência, pode ser em outra, direto pela empresa, talvez por alguma terceirizada também. Tenho demonstrado interesse, sempre perguntando e me colocando à disposição (ESTAGIÁRIO EEC2).

O estagiário EEP1 argumenta que a perspectiva da efetivação existe e que serve como fator motivacional:

Tenho muita expectativa de ser contratado. Desde quando entrei aqui, tenho recebido treinamentos para implementação de *softwares* dentre outras coisas. Tudo indica que serei efetivado. Isso até é um fator motivador (ESTAGIÁRIO EEP1).

Nos grupos EEE e EEQ, há estagiários de órgãos públicos e, nesse caso, a contratação como servidor só é possível por meio de concurso público.

Os sujeitos pesquisados foram indagados com relação ao desenvolvimento de uma consciência de seus direitos e deveres como profissionais e como cidadãos, a partir do estágio supervisionado. Para os estagiários do grupo EEE, a garantia da segurança com o uso do produto final é a forma mais adequada que o engenheiro tem em mão para demonstrar que se preocupa com o resultado de seu trabalho e com o cliente final que fará uso dos bens e serviços produzidos por esse profissional, como relata o EEE1:

Acho que sim, porque aqui na fábrica nós estamos desenvolvendo peças e equipamentos que devem ser produzidos de acordo com as especificações legais e de segurança. São feitos vários testes para evitar falhas e garantir a segurança de quem vai montar o equipamento e também de quem vai fazer uso dele (ESTAGIÁRIO EEE1).

Nos depoimentos do grupo EEQ, são citadas ações relacionadas a melhorias na qualidade do ar, do solo e da água, controle da qualidade ambiental, sustentabilidade e tratamento de esgoto.

Outro ponto pesquisado refere-se às atividades realizadas no estágio supervisionado. Todos os estagiários do grupo EEC estão realizando atividades relacionadas à Engenharia, de acordo com as entrevistas realizadas com os sujeitos pesquisados. Para comprovar essa afirmação, destaca-se em primeiro lugar o depoimento do estagiário EEC3:

Faço inspeção e monitoramento das estruturas (pilhas e barragens), acompanhamento das anomalias no sistema da Vale, que são o Geotec

e SGBP. Faço relatórios das estruturas e planilhas de quantitativo. Acompanho os relatórios de auditoria com as anomalias das estruturas. Essas atividades são previstas no TCE e estão compatíveis com a profissão de engenheiro. Como curiosidade, realizo alguns cálculos apenas para compreender melhor os processos, assim como faço com alguns projetos (ESTAGIÁRIO EEC3).

Em segundo lugar, destaca-se a fala do estagiário EEC4, uma vez que o sujeito confirma a compatibilidade do que realiza na prática com o que foi preconizado no seu TCE:

Acompanhamento de equipe de produção. Validação dos serviços. Medições financeiras. Contratação de fornecedores e cotação de materiais. Planejamento logístico de equipamentos e serviços. As atividades são compatíveis com a Engenharia e estão previstas no meu TCE (ESTAGIÁRIO EEC4).

No grupo EEE, também não foi percebida nenhuma irregularidade. O estagiário EEE1 explica em seu depoimento que seu olhar não se limita à Engenharia Elétrica, como esperava, mas envolve a Engenharia em um contexto bem mais amplo:

Trabalho na área de *fitness* (desenvolvimento de ferragens para as torres). No caso, está tudo ligado ao meu TCE. Analisar projetos, verificar se a peça já existe ou se é preciso desenvolvê-la. Trabalhar em conjunto com a fábrica testando se uma peça se encaixa, de fato, com a outra e, nisso, o AutoCAD ajuda muito. Pego os projetos e faço a montagens das cadeias, tiro as dúvidas e oriento os clientes. Participo de ensaios de carga de ruptura feitos na fábrica e na sessão de testes. As atividades não estão diretamente ligadas somente ao meu curso, mas são atividades ligadas à Engenharia de forma mais ampla (ESTAGIÁRIO EEE1).

No caso dos estagiários do grupo EEP, as atividades desenvolvidas no estágio estão além do proposto no plano do curso de Engenharia de Produção, o que permite ao sujeito experimentar vivências de uma empresa de fabricação de linhas de transmissão de energia elétrica:

Trabalho no setor de fabricação, o escritório fica dentro da fábrica. Ajudo no controle de produção na fábrica, faço controle de todos os equipamentos de medição da fábrica. Estou ajudando a implementar o *software* de gestão OLN. Faço parte do comitê de ergonomia da SAE e do grupo de instrutores da NR12 [Norma regulamentadora de segurança no trabalho – máquinas]. Há diferença entre o trabalho prescrito e trabalho real. Faço outras coisas que não são prescritas, mas são compatíveis com a área de Engenharia (ESTAGIÁRIO EEP1).

Dados da segunda categoria: instituição de ensino

Quanto ao encaminhamento para o estágio, os estagiários do grupo EEC relataram que a escola se limita a divulgar as oportunidades de estágio disponíveis através de sites ou de quadros de aviso. Não há um trabalho efetivo de divulgação de vagas. O estagiário EEC3 aponta o fato da escola

divulgar propostas de estágio com atividades incompatíveis com carga de seis horas diárias. O sujeito considera o tempo diário insuficiente para o cumprimento das atividades:



A escola coloca as vagas de estágio no site em uma área específica para consultas por parte do aluno. Eu me candidatei para a vaga dessa empresa através de divulgação da escola. Nem sempre as vagas são compatíveis com a Engenharia. Como irregularidade, acho que algumas empresas divulgam vagas com descrição de atividades muito maiores do que a carga horária dá condições para que o estagiário as execute na prática (ESTAGIÁRIO EEC3).

Para os estagiários dos grupos EEM e EEP, a escola cumpre seu papel na divulgação dos estágios para os alunos através do site, divulgando as oportunidades por e-mail e também através de cartazes no ambiente físico da escola. Os estagiários de EEQ mencionaram que a obtenção de uma vaga de estágio foi possível por meio do apoio de um agente de integração, devidamente vinculado à escola através de acordo de parceria ou convênio.



Com relação à existência de algum ônus para a obtenção do estágio supervisionado, apenas no grupo dos EEC ocorreram duas manifestações de insatisfação com a instituição de ensino por ter cobrado um valor em dinheiro para a emissão de declaração de matrícula e frequência para fins de estágio. Para os demais estagiários entrevistados nos grupos EEE, EEM, EEP e EEQ, não houve nenhum tipo de cobrança para a obtenção de uma oportunidade de estágio.

Sobre a existência de um professor orientador, nos depoimentos do grupo EEC ficou evidente que a escola faz a designação de um professor orientador para acompanhar os estágios de seus alunos. Entretanto, o acompanhamento do que ocorre no estágio se dá especificamente através de relatórios como relata o EEC4:



Foi assim: tenho uma matéria de estágio supervisionado. Consta na grade que é no décimo período, mas eu cursei no oitavo. Nessa época, o professor me acompanhou e definiu que eu deveria entregar relatório sintético, com as principais atividades realizadas ao longo do mês. No fim do semestre, deveria entregar um relatório semestral com tudo aquilo que foi relatado nos relatórios anteriores, e foi só isso (ESTAGIÁRIO EEC4).

O professor orientador acompanha os estágios supervisionados por meio de relatórios e, se o aluno necessita de alguma orientação, deve manifestar essa necessidade individual de acompanhamento procurando o professor ou registrando no referido relatório.

Com relação ao acompanhamento do estágio supervisionado por parte da instituição de ensino, os estagiários de Engenharia tiveram opiniões variadas nos grupos. Os estagiários do grupo EEC reconhecem a existência de um coordenador de estágios na escola, mas apenas o estagiário EEC1 relatou que o coordenador presta acompanhamento e orientações pedagógicas:

Também tem um coordenador que às vezes perde tempo demais para nos atender, devido outras responsabilidades que tem na escola. Mas, mesmo assim, ele se dedica a nos orientar (ESTAGIÁRIO EEC1).

Para os estagiários de EEM, não há acompanhamento por parte da escola através do coordenador, somente pelo professor orientador. Uma crítica feita pelo estagiário EEM4 é a de que os estagiários não recebem retorno dos relatórios preenchidos no estágio nem do professor orientador e tampouco do coordenador dos estágios

Sei que também tem um coordenador de estágio na escola, mas a minha opinião é a de que não há acompanhamento. A escola deve fazer o acompanhamento somente pelos relatórios e o aluno não fica sabendo se está sendo bom ou ruim, já que não tem retorno do seu relatório (ESTAGIÁRIO EEM4).

Quando analisados os depoimentos dos estagiários do grupo EEP, as respostas demonstraram uma grande insatisfação por parte dos alunos no que tange ao esforço das escolas para acompanhar o estágio supervisionado. Dos sujeitos pesquisados no grupo EEP, foram selecionados dois depoimentos que demonstram a insatisfação relatada por esses dois estagiários:

O meu segundo estágio foi o pior que fiz, eles não cumpriram o que estava no TCE e não tinha atividades definidas, também não tinha acompanhamento. Fiquei frustrado com esse estágio porque o primeiro que eu tinha feito foi muito bom. O relatório da situação desagradável foi feito e enviado para a coordenação dos estágios da escola. Até hoje eu não sei se foi feita alguma coisa para corrigir essas falhas que estavam no meu relatório. Então, não sei se a escola zela e acompanha o que está no contrato. (ESTAGIÁRIO EEP2).

O esforço da faculdade é mínimo. Muitas vezes o que estava previsto no contrato de estágio é desrespeitado por displicência do estudante ou conivência com o que a empresa pede (ESTAGIÁRIO EEP4).

Dados da terceira categoria: unidade concedente

Quando questionados com relação ao acompanhamento que a empresa realiza para garantir o que está previsto no Termo de Compromisso de Estágio e as condições de aprendizagem prática registradas nesse documento, os estagiários responderam de forma unânime que são efetivamente acompanhados de várias formas. Para os estagiários do grupo EEC, a empresa se esforça para cumprir o que está no contrato, garantindo o cumprimento das obrigações assumidas como horários, compatibilidade de atividades e funções, bem como o pagamento das bolsas-auxílio, assim como relata o estagiário EEC4:

A empresa esforça-se ao extremo para cumprir o que está no contrato. Observam os horários, funções e obrigações. Perguntam-me se eu estou precisando estudar ou vou precisar faltar para fazer alguma atividade na escola. As únicas vezes que me pediram para ficar um pouco além do horário foi durante as minhas férias escolares, mas isso

foi algo negociado na área com a supervisora e fiz a compensação depois (ESTAGIÁRIO EEC4).

Os estagiários dos grupos EEE, EEM, EEP e EEQ relataram que o acompanhamento da empresa é realizado com base no cumprimento das obrigações assumidas no contrato e dos relatórios periódicos que são preenchidos pelo estagiário e seu supervisor. Foi destacada a figura do supervisor do estágio como uma referência, um exemplo que deve ser seguido no que diz respeito ao cumprimento dos deveres e obrigações para e com a empresa. Assim sendo, o diálogo entre o estagiário e seu supervisor deve ser constante, permitindo esclarecimento das dúvidas e a discussão de melhores formas para a realização das tarefas:

Sim, porque quem me ajudou a fazer o preenchimento de tudo o que deveria ser realizado no estágio foi o meu supervisor de estágio. Ele me orientou e tem-me dado todo o apoio. Acredito que o zelo pelo contrato seja através do meu supervisor (ESTAGIÁRIO EEE1).

Eu vejo essa preocupação com o cumprimento do contrato pelas atitudes da minha supervisão de estágio na empresa que está sempre à disposição para orientar, me dar um *feedback* de desempenho e também para mostrar a melhor forma de executar as tarefas (ESTAGIÁRIO EEM3).

A empresa oferece acompanhamento constante através do supervisor do Estágio. Existem reuniões de *feedback*, onde são apontadas as críticas e são feitas sugestões. Pelo relacionamento aberto da supervisora com o estagiário, vejo claramente que há uma grande preocupação da empresa com seus estagiários (ESTAGIÁRIO EEP2).

Quem supervisiona o Estágio ajuda muito a empresa nesse sentido. No meu caso, a supervisão está sempre acompanhando meu horário e o que estou fazendo. Vejo que a empresa zela pelo contrato mais através do supervisor mesmo (ESTAGIÁRIO EEQ1).

Durante as entrevistas, o pesquisador pediu para que os entrevistados falassem um pouco sobre as instalações da empresa onde ocorre o estágio supervisionado. Neste momento, os sujeitos puderam comentar quais atividades de aprendizagem social, profissional e cultural ligadas à formação de Engenharia são desenvolvidas nessas instalações, se recebiam da empresa orientação ou equipamento de proteção referente às normas de saúde e segurança. Os estagiários dos grupos EEM, EEP e EEQ elogiaram bastante, em seus depoimentos, tanto a preocupação com proteção e segurança como o zelo pelas instalações das empresas onde estão estagiando. Com relação aos estagiários do grupo EEP, o depoimento do EEP1 destaca que o estagiário passou a ter uma impressão completamente diferente do ambiente de uma fábrica após a experiência vivenciada com o estágio:

Aqui na empresa esses aspectos de segurança e instalações são muito positivos. Eu achava que na fábrica as coisas eram sujas e desleixadas. O que eu vejo aqui não é isso, foi uma quebra de paradigma. Eles pegam muito pesado no que se refere à segurança do trabalho; só

entra na fábrica quem está com EPI. Não é algo só voltado para segurança, já é cultural da empresa. A Cipa [Comissão Interna de Prevenção de Acidentes] é muito rigorosa, e eles focam muito que todos devem olhar o que acontece em termos de segurança consigo mesmo e também com o outro (ESTAGIÁRIO EEP1).

O pesquisador esclareceu aos sujeitos entrevistados que a legislação de estágio atual atribui à empresa concedente a responsabilidade de manter, à disposição da escola e da fiscalização, os documentos que comprovem o vínculo de estágio, bem como a de enviar à instituição de ensino, com periodicidade mínima de seis meses, relatório de atividades, com vista obrigatória ao estagiário. O pesquisador perguntou, então, a cada entrevistado, se ele percebe a preocupação da empresa na organização e zelo por tais documentos. Foi perguntado também se a escola recebe da empresa informações periódicas a respeito de sua evolução no estágio. Em todos os grupos há o consenso de que as vias dos documentos da empresa correspondentes ao estágio supervisionado estão em arquivo no setor de Departamento Pessoal ou na área de Recursos Humanos, como relatou o EEP1:

Não sei se a empresa envia relatórios diretamente para a escola, mas se isso for necessário, eles enviam. Penso que os documentos ficam no setor de RH, quando preciso consultar alguma coisa procuro por eles, e os documentos estão todos em dia (ESTAGIÁRIO EEP1).

Dados da quarta categoria: do estagiário

Na etapa final das entrevistas com os estagiários de Engenharia, o pesquisador solicitou que os entrevistados fizessem uma descrição da jornada de atividade no estágio, mencionando a carga horária diária e semanal, conforme descrito no Quadro 9:

Quadro 9 – Carga horária diária e semanal dos estagiários

| GRUPO | Até 4 horas de Estágio por dia, de segunda-feira a sexta-feira | Entre quatro e seis horas de Estágio por dia, de segunda-feira a sexta-feira | Mais de seis horas de Estágio por dia, de segunda-feira a sábado |
|-------|--|--|--|
| EEC | 1 | 2 | 1 |
| EEE | 3 | 1 | 0 |
| EEM | 3 | 1 | 0 |
| EEP | 0 | 3 | 1 |
| EEQ | 4 | 0 | 0 |

Analisando o quadro, percebem-se duas situações irregulares. No primeiro caso, o EEC4 relatou que a empresa negociou uma carga horária que ficou registrada no contrato, prevendo seis horas por dia, cinco dias por semana. Entretanto, não é o que acontece na prática:

No contrato, ficou acordado das 11 horas às 12 horas e das 13 horas às 18 horas. Na realidade, eu trabalho de meio dia até em torno das 20 horas. O estágio começou em 16 de fevereiro de 2011 e acaba em fevereiro de 2013 (ESTAGIÁRIO EEC4).

No encerramento das entrevistas, o pesquisador verificou com os estagiários se estão usufruindo o direito previsto na atual legislação de estágio referente à concessão de 30 dias de recesso remunerado para estagiários com mais de um ano de estágio e concessão proporcional para aqueles estagiários que têm menos de um ano.

Os estagiários entrevistados tinham ciência desse direito. Algumas empresas concedentes fizeram a concessão de 15 dias de recesso assim que terminou o primeiro semestre do estágio, o que facilita o controle de liberação dos estagiários, outras concedentes preferiram negociar o período de liberação dos estagiários para que ocorra em um período que seja coincidente com o das férias escolares, ou seja, nos meses de dezembro, janeiro ou julho. O resultado pode ser observado no Quadro 10:

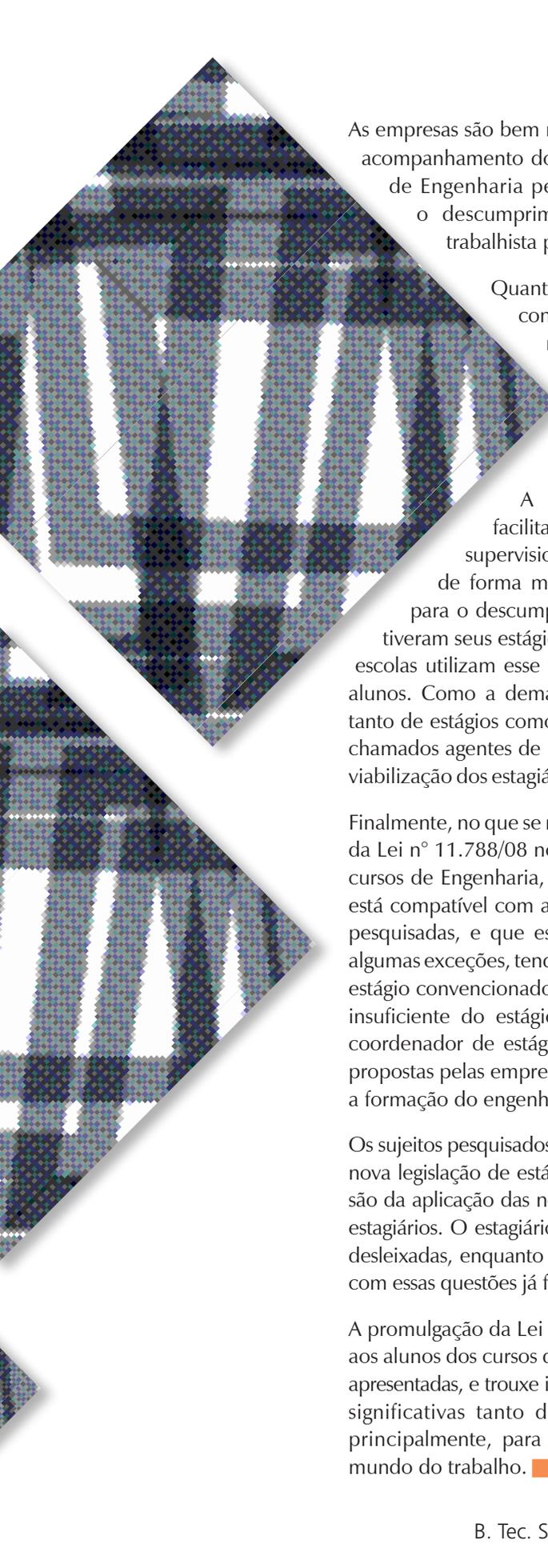
Quadro 10: Recesso remunerado para os estagiários

| GOZO DO RECESSO REMUNERADO | GRUPO | | | | |
|---|-------|-----|-----|-----|-----|
| | EEC | EEE | EEM | EPP | EEQ |
| Não sabia desse direito legal. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sabe que tem o direito ao recesso, mas ainda não completou um ano de estágio. | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Sabe que tem o direito ao recesso remunerado e já usufruiu desse direito. | 1 | 2 | 1 | 0 | 3 |
| A empresa já comunicou a data em que será concedido o recesso remunerado. | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Não houve nenhuma comunicação da empresa em relação ao recesso remunerado. | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 |

Considerações finais

As empresas demandam mão de obra especializada para lidar com questões técnicas relacionadas à produção e distribuição de bens e serviços, mas que tenham também percepção crítica das consequências relacionadas a essa produção. O contexto atual que envolve a inserção dos estudantes no mercado de trabalho põe diante desses futuros profissionais um grande desafio: atender a demandas cada vez maiores de conhecimento, qualificação e capacitação exigidas pelas empresas.

Os programas de educação são políticas públicas importantes para a promoção da capacitação profissional de trabalhadores, bem como a aquisição e o desenvolvimento de competências e/ou habilidades. O estágio



As empresas são bem mais organizadas que as instituições de ensino para o acompanhamento dos estágios, de acordo com os relatos dos estagiários de Engenharia pesquisados. Verificou-se que isso acontece porque o descumprimento da legislação, neste caso, gera um passivo trabalhista para a concedente e não para a escola.

Quanto aos aspectos relacionados à carga horária, vigências, concessão de seguro contra acidentes pessoais, recesso remunerado e auxílio transporte, foram identificadas apenas duas irregularidades relatadas pelo EEC4 e EEP4 e que estão relacionadas ao descumprimento do que está previsto no termo de compromisso sobre o horário do estágio.

A participação de agentes de integração como facilitadores ou intermediários nos programas de estágio supervisionado realizados pelos sujeitos pesquisados aparece de forma modesta nos relatos e, em nenhum caso, apontando para o descumprimento da legislação. Os estagiários do grupo EEQ tiveram seus estágios facilitados por um agente de integração, e algumas escolas utilizam esse tipo de parceria para a divulgação de vagas para os alunos. Como a demanda de alunos é muito superior à oferta de vagas tanto de estágios como de empregos na área de Engenharia, a atuação dos chamados agentes de integração como auxiliares das escolas na captação e viabilização dos estagiários resultará em muitos benefícios para os estagiários.

Finalmente, no que se refere às consequências provocadas pela promulgação da Lei nº 11.788/08 nos estágios supervisionados oferecidos aos alunos dos cursos de Engenharia, o presente artigo aponta que a legislação de estágio está compatível com a realidade das empresas e das instituições de ensino pesquisadas, e que essa nova Lei do Estágio vem sendo cumprida, com algumas exceções, tendo como exemplos: i) o descumprimento do horário de estágio convencionado no TCE por parte da empresa; ii) acompanhamento insuficiente do estágio supervisionado pelo professor orientador e/ou o coordenador de estágio na escola; e iii) incompatibilidade das atividades propostas pelas empresas nas oportunidades de estágio supervisionado com a formação do engenheiro.

Os sujeitos pesquisados reconhecem os benefícios das inovações trazidas pela nova legislação de estágio, como é o caso da inovação relacionada à extensão da aplicação das normas de saúde, higiene e segurança também para os estagiários. O estagiário EEP1 achava que, na fábrica, as coisas eram sujas e desleixadas, enquanto que a realidade era o oposto, porque a preocupação com essas questões já faz parte da cultura da organização em que ele estagia.

A promulgação da Lei nº 11.788/08 nos estágios supervisionados oferecidos aos alunos dos cursos de Engenharia vem sendo cumprida, com as exceções apresentadas, e trouxe inovações necessárias, acompanhadas de consequências significativas tanto das empresas como das instituições de ensino e, principalmente, para o futuro engenheiro e sua atuação profissional no mundo do trabalho. ■

Referências

ALMEIDA, Nival Nunes; CORDEIRO, João Sergio; BORGES, Mario Neto; DUTRA, Silvia Costa; VALINOTE, Osvaldo Luiz; PRAVIA, Zacarias M. Chamberlain. Um futuro para a educação em engenharia no Brasil: desafios e oportunidades. **Revista Brasileira de Ensino em Engenharia**, Brasília, DF, v. 27, n. 3, p.69-82, 2008. Edição especial.

ALVES MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANNDZSNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 26-39, maio/ago. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. Decreto nº 87.497 de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 1982. Seção 2, p. 15.412.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6.377.

BRASIL. Lei nº 6.494 de 07 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 1977. Seção 2, p. 16.870.

BRASIL. Lei nº 8.859 de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 mar. 1994. Seção 1, p. 4.269.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de Maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494 de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto 2001. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, para dispor sobre o trabalho a tempo parcial, a suspensão do contrato de trabalho e o programa de qualificação profissional, modifica as Leis nos 4.923, de 23 de dezembro de 1965, 5.889, de 8 de junho de 1973, 6.321, de 14 de abril de 1976, 6.494, de 7 de dezembro de 1977, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 9.601, de 21 de janeiro de 1998, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 ago. 2001. Seção 1, p. 33.

BRASIL. Ministério do Trabalho e da Previdência Social. Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1967. Institui nas empresas a categoria de estagiário integrada por alunos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 out. 1967. Seção 1, p. 10.161.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Cartilha esclarecedora sobre a Lei do Estágio nº 11.788/08**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/politicasjuventude/cartilha_lei_estagio.pdf>. Acesso em: 30 set. 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer n. 35, publicada em 5 de novembro de 2003. Institui as Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jan. 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1, publicada em 21 de janeiro de 2004. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 fev. 2004. Seção 1, p. 21

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Superior. Resolução n. 11, publicada em 11 de março de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Engenharia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA-ESCOLA. **Guia prático para entender a nova Lei do Estágio**. São Paulo: CIEE, 2008.

CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA-ESCOLA DE MINAS GERAIS. **Estatuto do...** Belo Horizonte: CIEEMG, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

PERELLÓ, Jorge Solivellas. **Pedagogia do estágio: experiências de formação profissional**. Belo Horizonte: Impr. Oficial, 1998.

TONINI, Adriana Maria. **Ensino de engenharia: atividades acadêmicas complementares na formação do Engenheiro**. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2007.

TONINI, Adriana Maria. **Novos tempos, novos rumos para a engenharia**. Belo Horizonte: Fundac-BH, 2009.

TONINI, Adriana Maria; LIMA, Maria de Lourdes Rocha. **Atividades complementares: uma abordagem pedagógica para mudar o ensino de engenharia**. Curitiba: Da Vinci, 2008.

TONINI, Adriana Maria; LIMA, Maria de Lourdes Rocha. As atividades complementares nos projetos político-pedagógicos e nos currículos dos cursos de Engenharia Elétrica e Engenharia Civil de Belo Horizonte. **Revista Educação e Tecnologia**, v. 15, n. 1, p. 62-78, 2010.

TONINI, Adriana Maria; LIMA, Maria de Lourdes Rocha. Estágio supervisionado na engenharia: universidade e mercado de trabalho. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 28, n. 1, p. 36-44, 2009.

ENTREVISTA

DESAFIOS IMEDIATOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Tornar a escola mais atraente para jovens e garantir acesso à educação em todo o território brasileiro. Além disso, fortalecer a oferta e a importância de Educação Profissional, possibilitando que setor público e privado aliem esforços no desenvolvimento de uma formação capaz de unir interesses do mercado e da escola em prol do desenvolvimento econômico e social do país.

Grandes desafios apontados por Priscila Cruz, administradora e advogada, que atua em prol da “Educação para todos” no Brasil, em conversa com o educador Francisco Aparecido Cordão. Até porque, como ela enfatiza, “o ensino profissional é um caminho possível na trajetória de vida dos jovens que poderão, na sequência, ingressar no mercado de trabalho ou seguir para a universidade e continuar os estudos”. No entanto, antes, é preciso ajudá-los a superar o déficit da educação básica e tornar a escola mais atrativa e “mais conectada com a realidade do século 21 e com práticas do mercado de trabalho atual”.



Francisco Aparecido Cordão

Educador e especialista em Educação Profissional, com mais de quarenta anos de experiência na área. Já presidiu o Conselho Estadual de Educação de São Paulo e a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, onde está atualmente exercendo o quarto mandato como Conselheiro. É titular da Academia Paulista de Educação, consultor da Peabiru Educacional e dos Departamentos Nacionais do Senac, na área da Educação Profissional, e do Sesc, na Escola Sesc de Ensino Médio.

E-mail: facordao@uol.com.br



Priscila Cruz

Diretora-executiva do movimento Todos pela Educação (<http://www.todospelaeducacao.org.br>), do qual também é sócia-fundadora. Tem graduação em administração de empresas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP) e em Direito pela Universidade de São Paulo (USP), além de especialização em liderança e negociação pela *Harvard Kennedy School of Government* e *Harvard Business School*. Coordenou o Ano Internacional do Voluntário no Brasil e o Instituto Faça Parte. Desde 2012, faz parte da Comissão Técnica da Fundação Lemann.

E-mail: priscila@todospelaeducacao.org.br

(crédito da foto: Alexandre Ondir)

Francisco Aparecido Cordão – *Qual o papel que você vislumbra para a Educação Profissional em termos de contribuição para o desenvolvimento do país?*

Priscila Cruz – O ensino profissional é um caminho possível na trajetória de vida dos jovens que poderão, na sequência, ingressar no mercado de trabalho ou seguir para a universidade e continuar os estudos em nível superior. Do ponto de vista do desenvolvimento do país, os cursos técnicos têm grande valor, pois formam e qualificam o exercício do trabalho técnico em diversos setores econômicos – nos hospitais, por exemplo, os técnicos de enfermagem são essenciais, assim como são fundamentais as profissões técnicas na indústria, em áreas como as de produção, manutenção, eletroeletrônica etc.

Infelizmente, o Brasil ainda não valoriza o profissional de nível técnico como deveria, pois nossa sociedade enfatiza muito a necessidade de títulos e diplomas. Por outro lado, a educação técnica nem sempre se espelha nas necessidades dos setores econômicos, e isso cria um descompasso entre a formação e a passagem para o mundo do trabalho. É preciso também valorizar mais a Educação Técnica e Profissional, uma vez que ela é indispensável tanto para a população, que passa a ter uma formação que possibilite competir no mercado de trabalho, em especial para os jovens, que podem ganhar mais clareza em seu projeto de vida ao conhecerem melhor o mundo profissional, como para os empregadores dos setores privado e público, que podem conseguir melhor produtividade. Essa melhoria na produtividade é benéfica para o país, pois, além de se beneficiar da maior oferta de profissionais para áreas estratégicas, como saúde e infraestrutura, ainda consegue promover um desenvolvimento social e econômico mais sustentável.

Francisco Aparecido Cordão – *Em sua opinião, o Plano Nacional de Educação (PNE) abrange de forma significativa o ensino técnico profissional?*

Priscila Cruz – A versão do texto do PNE aprovado pela Câmara, em sua Meta 11, aborda o ensino técnico profissional de nível médio, com 14 estratégias, no sentido de ampliar sua oferta. A Meta 10 também aborda a Educação Profissional no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No caso deste último, a meta prevê ampliar para 25% das matrículas da EJA na modalidade integrada com o ensino profissional. Julgo que seja um passo importante, já que os adultos têm necessidade não apenas da Educação Básica, à qual não tiveram acesso ou oportunidade de concluir na chamada “idade própria”, mas também de formação que os auxilie na entrada, permanência e competitividade no mercado de trabalho.

Em sua passagem pelo Senado, a Meta de Ensino Profissional de Nível Médio do PNE passou por importante mudança com relação ao texto aprovado pela Câmara dos Deputados, uma vez que o Senado tirou a determinação de que a ampliação das vagas aconteça na rede pública, permanecendo apenas como expansão de vagas gratuitas nas redes pública ou privada.

Certamente, a participação do setor privado na educação profissional é extremamente importante, visto que ele é, hoje, o responsável pela maioria das matrículas nessa modalidade de ensino. No entanto, o poder público é quem detém maior potencial de expandir vagas nas áreas mais vulneráveis do país, que são também aquelas em que há maior deficiência de oferta de ensino técnico. Nesse sentido, é importante equilibrar a responsabilidade de ambas as partes.

Francisco Aparecido Cordão – *Como está o país hoje em termos de matrícula em cursos técnicos profissionais por regiões?*

Priscila Cruz – A região Sudeste tem de longe o maior número de matrículas nessa modalidade educacional: 708 mil. Isso se dá em parte porque é a região mais industrializada e mais populosa do país. Em seguida, vem a região Nordeste, que foi extremamente beneficiada com o Pronatec [Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego], passando de 101 mil, em 2008, para 271 mil matrículas, em 2012. O Sul conta com cerca de 230 mil estudantes no ensino técnico profissional, enquanto nas Regiões Norte e Centro-Oeste, esses números caem para 77 e 71 mil matrículas, respectivamente.

Mesmo entre os estados da mesma região, verifica-se ainda grande desigualdade na oferta. No Nordeste, por exemplo, ao passo que o Ceará apresenta mais de 50 mil alunos matriculados no ensino profissional, o Maranhão conta com apenas 17 mil.

Francisco Aparecido Cordão – *O Ministério da Educação (MEC) criou recentemente um grupo de trabalho para estudar a evasão em cursos da educação técnica e profissional. O que desmotiva os jovens para a conclusão desses estudos técnicos, além do próprio modelo do Ensino Médio?*

Priscila Cruz – A evasão nesses cursos tem se mostrado bastante alta – apenas nos Serviços Nacionais de Aprendizagem, no chamado “Sistema S”, que detém cerca de 40% das matrículas do Pronatec, cerca de 10% dos alunos tem abandonado o programa.

Mais de 15% dos jovens de 17 a 22 anos não estudam nem trabalham, segundo o Insper [Instituto de Ensino e Pesquisa], e a maioria deles não concluiu a Educação Básica. A desmotivação é a maior razão de evasão daqueles que abandonam o Ensino Médio – etapa em que 30% dos alunos estão com dois ou mais anos de atraso escolar. A escola é desinteressante para o jovem e, nesse sentido, os cursos técnicos acabam também ficando menos atrativos. É preciso, portanto, tornar essa educação técnica mais atrativa, mais conectada com a realidade do século 21 e com práticas do mercado de trabalho atual.

Um estudo da McKinsey&Company, divulgado em meados de 2013 aqui no Brasil, mostrou que há uma distância muito grande entre as instituições de ensino profissional e os empregadores, ou seja, esses atores não se comunicam, e o aluno acaba sentindo essa falta de conexão entre o que lhe é apresentado na escola e o que ele verifica no trabalho.

Além disso, é fundamental, para melhorar os indicadores de permanência dos alunos no ensino profissional, garantir a aprendizagem desses jovens nas disciplinas mais elementares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio regular, que são a base para a aprendizagem de todas as demais disciplinas, inclusive as profissionalizantes, pois essa defasagem certamente é um obstáculo no desenvolvimento desses jovens.

O desempenho geral dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, que são as matérias que contam com avaliação nacional, deixam bastante a desejar. Matemática ainda é um “bicho-papão” para muitos alunos da Educação Básica. Segundo dados do Todos Pela Educação, a partir dos resultados de

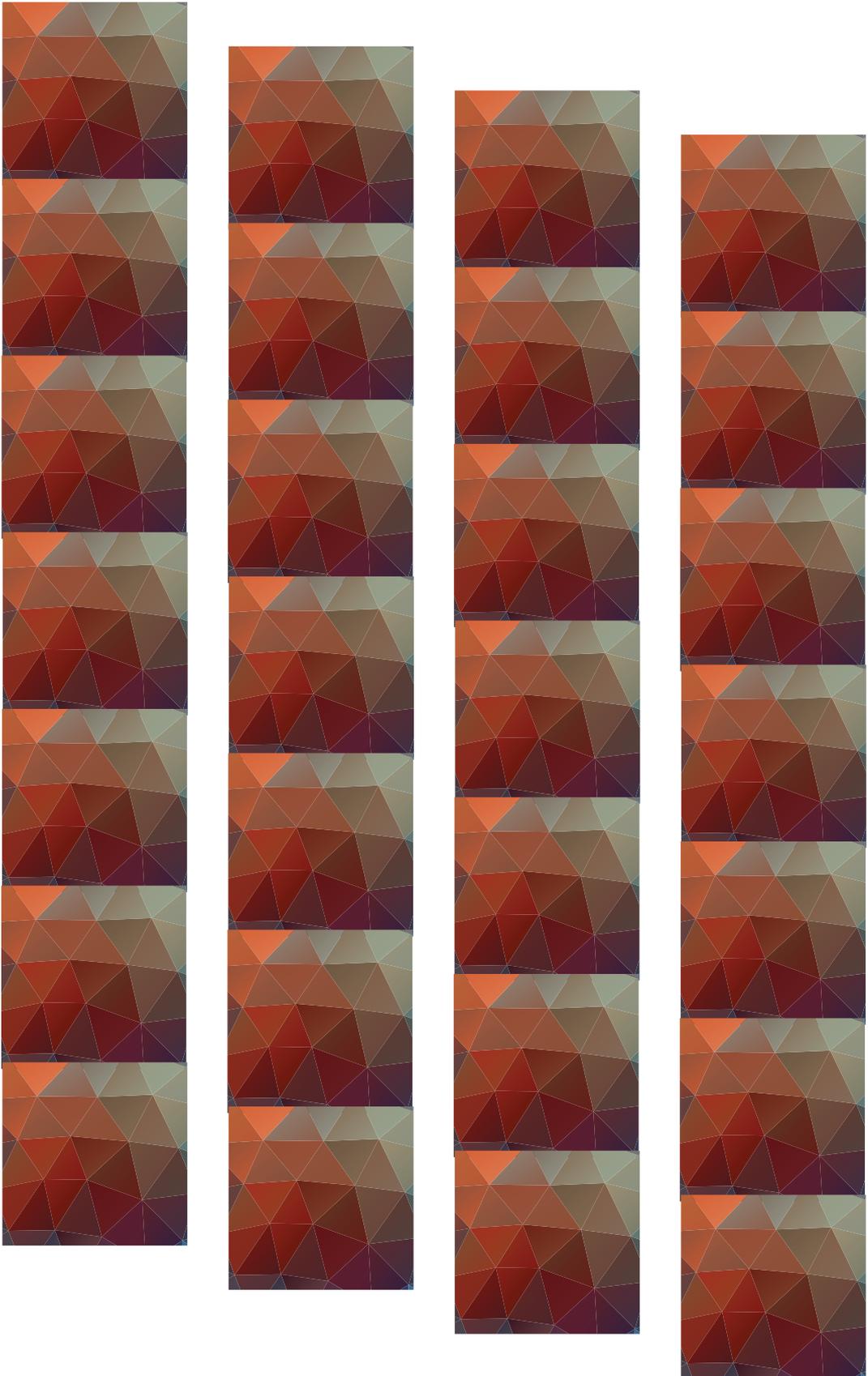
desempenho dos alunos aferidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ao fim do Ensino Médio, quando os jovens estão prestes a entrar no mundo do trabalho, na universidade ou no ensino técnico, apenas 10% deles estão plenamente preparados em Matemática. Em Língua Portuguesa, esse percentual é de 29%.

Francisco Aparecido Cordão – *O Pronatec tem sido importante impulsionador do ensino profissional. Você acha que esse esforço será suficiente para cumprir as metas do PNE?*

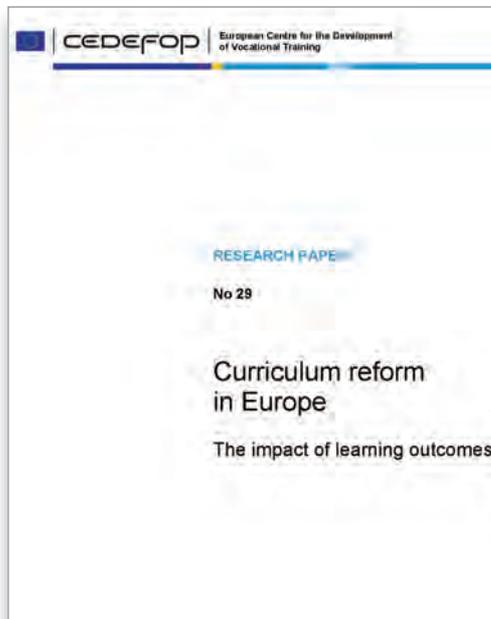
Priscila Cruz – De fato, as matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio tiveram grande impulso com a criação do Pronatec e também com iniciativas estaduais para promover o ensino profissional. A diversificação da oferta, podendo ser nos formatos integrado, subsequente ou concomitante ao Ensino Médio, tem se mostrado também um esforço bastante positivo no sentido de ampliar as matrículas dos jovens na educação técnica e demais programas de qualificação profissional. Em 2012, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio era equivalente a 16% do Ensino Médio, aumento significativo com relação a 2008, quando essa representatividade era de 11%. É importante lembrar que em países mais desenvolvidos esse percentual é bem mais elevado. Na União Europeia, por exemplo, o percentual de matrículas em cursos profissionais chega perto dos 50% dos alunos da etapa equivalente ao Ensino Médio, sendo que países como Suécia e Finlândia estão acima dessa média.

O Pronatec tem um forte potencial para ampliar a cobertura da Educação Profissional com redução das desigualdades regionais, mas para isso seria preciso um planejamento que levasse em conta as necessidades das regiões mais vulneráveis e também as expectativas e diferentes realidades do mercado de trabalho em cada região, além da garantia de um ensino de qualidade tanto nas disciplinas técnicas como regulares, no caso dos modelos integrados e concomitantes, e que tenham mais atratividade para que os alunos concluam essa etapa. ■





RESENHA DA OBRA



CEDEFOP. *Curriculum reform in Europe: the impact of learning outcomes*. Luxemburgo: Publicações da União Europeia, 2012. 208 p. Disponível em: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5529_en.pdf>

O Centro Europeu para o Desenvolvimento do Ensino Profissional e Treinamento (Cedefop), estabelecido em 1975, é um organismo de referência da União Europeia para o Ensino Profissional, produzindo informações e análises sobre sistemas, políticas, pesquisas e práticas nesse campo educacional. Especificamente este documento, *Research Paper no. 29 – Curriculum reform in Europe: the impact of learning outcomes*, gira em torno da adoção da abordagem de resultados de aprendizagem (*learning outcomes approach*) para a confecção de currículos de Ensino Profissional no espaço da União Europeia e suas diferenças, relação e complementaridade com a abordagem por competências.

A metodologia utilizada na pesquisa contempla uma abordagem comparativa, discutindo o desenvolvimento da reforma curricular do Ensino Profissional em 32 países europeus, identificando os pontos de sucesso (e suas possíveis causas) em dois setores específicos tomados como amostra: turismo e eletrônica (mecatrônica).

Essa pesquisa e esse documento, com suas reflexões, estão contextualizados em uma União Europeia pressionada pela perda de competitividade, ausência de crescimento econômico e altos níveis de desemprego (afetando principalmente as faixas mais jovens da população economicamente ativa). Além do desemprego, existe a preocupação com o hiato percebido entre as habilidades adquiridas pela força de trabalho e as requeridas pelos mercados e atividades econômicas modernas. Paralelamente, na educação em geral, os países europeus encontram-se discutindo a implementação e os primeiros resultados do Processo Bolonha.¹

No específico caso do Ensino Profissional e Treinamento, existe o esforço cooperativo europeu para a modernização dessa modalidade educacional, na qual a reforma curricular desempenha papel importante. O Cedefop, nesse *paper*, parte do princípio que a tendência majoritária nos países europeus é ter por foco nos currículos de Ensino Profissional a *abordagem de resultados de aprendizagem*. Sob o princípio básico que os ingressantes no mercado de trabalho deverão estar equipados com conhecimentos, habilidades e competências para se tornarem cidadãos de sucesso, confiantes e responsáveis.

A pesquisa e o texto do Cedefop enfatizam que a abordagem de resultados de aprendizagem nos currículos consegue prover ferramenta versátil para a análise e construção dos currículos e possibilita a interface entre diversas partes interessadas: alunos, professores e mercado de trabalho. O *paper* possui 208 páginas e está estruturado em um Sumário executivo, dez capítulos e nove anexos, em que uma larga discussão conceitual é entremeadada por experiências pontuais dos diversos países em cada caso.

O objeto do estudo está centrado nas experiências europeias com currículos de Ensino Profissional orientados pela abordagem por resultados de aprendizagem em três níveis: desenvolvimento de políticas, redação das diretrizes e referenciais curriculares, e projetos pedagógicos em ambientes específicos.

A primeira constatação foi que o progresso na adoção dos currículos orientados por resultados não se dá de forma linear. Diversos fatores o afetam: dinamismo dos sistemas de treinamento, mudança das prioridades políticas, inúmeras formas de pressão, circunstâncias macroeconômicas e problemas administrativos.

Um dos fatores que mais positivamente parece influenciar a adoção do currículo orientado para resultados é a existência prévia de desenvolvimento de competências e sua certificação. Também a existência de sistemas nacionais de qualificação profissional parece ser um facilitador do processo.

O conceito mais importante nessa discussão é o dos resultados de aprendizagem, discutido em vários níveis e perspectivas. Os resultados



de aprendizagem, segundo a União Europeia, podem ser definidos como padrões do que um estudante sabe, compreende e é capaz de fazer ao ter cumprido o processo de aprendizagem, definido em termos de conhecimentos, habilidades e competências.

A conceituação dos resultados de aprendizagem também estabelece diferentes modos em que eles podem ser usados: a) caracterizar acima de tudo as demandas por educação e treinamento; b) expressar requisitos ou padrões estabelecidos pela qualificação profissional; c) tornar claras intenções dos currículos e planos de ensino. Além disso, os resultados de aprendizagem servem a uma série de propósitos como: a) reconhecer prioridades de aprendizagem; b) aumentar a credibilidade; e c) incrementar a transparência.

Na concepção e implantação de currículos de Ensino Profissional, a aprendizagem para resultados é uma distintiva maneira de como expressar possíveis ganhos que alunos obterão de seus itinerários formativos. O que implica:

- Focalizar nos resultados do ensino: o diferencial do currículo é ser descrito em termos do que o aluno estará apto a realizar ao fim do curso, em vez de ser organizado em torno de objetivos, processos, conteúdos ou outros elementos tradicionais. A ênfase recai sobre a *performance*, que pode incluir habilidades, conhecimentos, atitudes; se constituindo em um padrão distintivo de qualificação, em torno do qual se aglutinam as consequências do ensino.
- Definir os insumos e os resultados de aprendizagem: em geral, os currículos são organizados em torno de insumos pedagógicos como objetivos, conteúdos, disciplinas, duração, atividades etc. Os currículos orientados para resultados, pela natureza de seu foco, tendem a tacitamente ignorar os insumos. Os resultados são determinados primeiramente. O direcionamento das atividades de ensino em termos de *performances* finais pressupõe graus de liberdade aos professores na escolha do leque de insumos.
- Basear os resultados de aprendizagem em competências: um perfil profissional é caracterizado por um grupo de competências que são o resultado de um processo desenhado em torno de tarefas, papéis e responsabilidades atribuídos a uma ocupação. O resultado do ensino é validado por sua relação com as competências praticadas no local de trabalho, na sociedade, no mundo real, tornando os termos 'resultados de ensino' e 'competências' intercambiáveis.

O documento examina o assunto sob a ótica das políticas de desenvolvimento curricular, a partir da amostragem dos cursos citados nos 32 países examinados. A pesquisa avaliou que nos últimos 5-10 anos esses países realizaram algum tipo de reforma curricular, principalmente com o objetivo de aproximar o Ensino Profissional do mercado de trabalho. Essas reformas se realizaram em graus diversos, relacionados à existência prévia ou não de currículos organizados por competências, cultura do país, instituições e práticas usuais.

Constata-se que é possível identificar um grupo de fatores que influenciam na adoção de um currículo por resultados: a) teorias de aprendizagem; b) ligação entre Ensino Profissional e mercado de trabalho; c) novos arranjos de governança baseados em resultados; d) políticas da União Europeia sobre transparência e mobilidade internacional. Em contrapartida, as políticas de desenvolvimento de currículos baseados em resultados enfrentam uma série de desafios, como a magnitude das reformas envolvidas que produz resistência ou ausência de entusiasmo,

longos debates sobre o equilíbrio entre formação geral e técnica e influência de mudanças governamentais, de crises e eventos sociais.

O processo de confecção do currículo de Ensino Profissional orientado por resultados envolve o desenvolvimento em estágios de quatro padrões: a) ocupacional; b) qualificação/certificação; c) educação/currículo; d) treinamento ou aprendizagem (programas). Os três últimos são constituintes dos projetos pedagógicos formais, sendo todos conectados para formar a abordagem por resultados por meio do reconhecimento das demandas do mercado de trabalho. Representam resultados textuais do processo de negociação, consulta, pesquisa e emissão envolvidos no projeto pedagógico.

Uma das conclusões do estudo é que o processo de confecção de um currículo de Ensino Profissional orientado por resultados requer comunicação entre sistema de educação e mercado de trabalho.

Os atores envolvidos na confecção do currículo e sua participação no processo de negociação e confecção do currículo podem ser descritos assim:

- 1) Quem inicia o processo de desenvolvimento do currículo: revisões e atualizações regulares em função do mercado de trabalho (com prazos predeterminados ou não); solicitações de ofertantes de ensino profissional, empregadores, associações profissionais ou autoridades educacionais.
- 2) Quem é e como está envolvido na confecção do currículo: representantes do mundo do trabalho e dos negócios, por meio de negociação e compromisso; atores sociais e partes interessadas representados em comissões e conselhos específicos; agentes sociais participando da fase de consultas; na fase de confecção, predominam educadores, diferentes instituições de acreditação e regulação, independentes ou governamentais.

Esses atores ou partes interessadas se envolvem no processo através de várias instâncias, como: a) Grupos de Trabalho, em geral apontados pela autoridade educacional; b) Consulta, utilizada para testar os resultados dos grupos de trabalho; c) Governança, variando sua distribuição da descentralização à centralização total em mãos do governo.

São apresentados três grandes desafios para a confecção do currículo: o incentivo ao engajamento dos empregadores, conseguir um equilíbrio balanceado entre interesses diversos e administrar fatores de risco, como custos e limitações de prazos.

O principal desafio das diretrizes e referenciais curriculares é como traduzir descrições de tarefas de trabalho (competências) em descrições do que deve ser seguido pelas instituições de educação profissional (resultados de aprendizagem). Deve adaptar os resultados de aprendizagem de forma a fazerem sentido e serem utilizáveis pelos professores e instrutores no ambiente de aula.

O conceito de competências como pedagogia impacta o Ensino Profissional especialmente e se torna direcionadora dos currículos. Na Educação, as chamadas competências básicas orientam diretrizes e referenciais curriculares. Tanto essas como as competências profissionais

devem ser contempladas no currículo de Ensino Profissional e apresentar adequada integração e direcionamento para a ação pedagógica.

Um dos pontos mais difíceis em direcionar a ação pedagógica para o desenvolvimento de competências profissionais refere-se à capacidade dos professores mais antigos em adotar abordagens pedagógicas centradas no aluno ou conduzir o processo colaborativamente. As práticas pedagógicas centradas no aluno são definidas em oposição às práticas centradas no professor ou tradicionais que têm visão controlada pelo mestre ou por uma atividade dominante desenvolvida para toda a sala de aula, por exemplo, o professor falar enquanto a classe ouve ou anota.

Os esforços das autoridades educacionais parecem estar se encaminhando para o desenvolvimento de diretrizes para formação dos professores nas práticas inovadoras de abordagens pedagógicas centradas no aluno. O uso dessas práticas tem por objetivo criar fundamentos para os resultados de aprendizagem definidos como o processo de construção de conhecimento, habilidades e/ou competências de um indivíduo em oposição a critérios predefinidos (expectativas, mensuração), seguidos de certificação ou validação.

Adotando o currículo orientado por resultados como meta a ser perseguida, é preciso analisar o currículo e sua confecção em termos de oportunidades, barreiras e acesso de indivíduos ou grupos. Ou ter por foco a extensão de como a pedagogia é capaz de adaptar o currículo para as necessidades dos indivíduos ou grupos.

O estudo sintetiza diversas constatações oriundas dos casos estudados:

- Fatores socioeconômicos, políticas (no caso particular do estudo, da Europa) têm intensificado a reforma curricular.
- É predominante a orientação por resultados, mas pode haver diferenças de abordagem causadas por contextualizações particulares.
- Uma efetiva representação no processo de confecção do currículo é vital para assegurar responsabilidades e relevância.
- Diretrizes e referenciais curriculares podem afetar o comportamento dos professores e sua autonomia pedagógica.
- O processo de desenvolvimento curricular tem de enfrentar um número de desafios que devem ser cuidadosamente considerados.
- Pedagogias centradas no aluno podem dar suporte aos currículos orientados por resultados, todavia, existem barreiras a elas.
- A qualidade e o caráter do ambiente de aprendizagem e o uso de materiais de ensino apropriados é vital para a implantação de currículos orientados por resultados.

- Com o correto suporte, currículos orientados por resultados podem promover a inclusão na educação e treinamento.
- É preciso dar atenção a como a reforma curricular afeta as atividades de ensino aprendizagem.

A leitura e análise do texto do Cedefop sobre o desenvolvimento curricular através da abordagem por resultados de aprendizagem é um válido exercício para aqueles que lidam com esses aspectos no Ensino Profissional brasileiro, devido à similaridade de experiências, situações, contextualizações, riscos e dilemas.

Sergio Eugenio Menino

Doutorando em Política Científica e Tecnológica pela Unicamp e mestre em Tecnologia pelo Centro Paula Souza (CEETEPS). Pesquisador na Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS.

E-mail: sergiomenino@ig.com.br

Helena Gemignani Peterossi

Doutora em Educação pela Unicamp e mestre em Educação pela PUC/SP. Coordenadora da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS.

E-mail: hgemig@bol.com.br



Boletim Técnico do Senac – Instrução aos colaboradores

A Revista da Educação Profissional, publicada desde 1974 pelo Departamento Nacional do Senac, tem como objetivo estimular a reflexão e a produção intelectual no domínio das relações entre educação e trabalho. Editada quadrimestralmente, abriga artigos inéditos, enviados por colaboradores segundo as normas constantes desta página.

1. Os originais enviados serão apreciados pela Comissão e pelos Conselhos Editoriais do Boletim Técnico do Senac: a 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 site: www.senac.br/boletim; o diretor do BTS, no entanto, atenderá qualquer solicitação justa do autor para reprodução do trabalho em outra publicação técnica.

2. Fica entendido que os trabalhos aceitos estarão sujeitos a 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 com espaço 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. 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. O texto deverá obedecer a 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 parágrafo(s) próprio(s), 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 conceptual (paráfrase), deve ter obrigatoriamente identificação completa da fonte, de acordo com a norma NBR 10520, da 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-se 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: a revista da educação profissional
Senac/Departamento Nacional
Av. Ayrton Senna, 5.555 – Bloco C – sala 304 – Barra da Tijuca
CEP 22775-004 - Rio de Janeiro - RJ
Tel.: (21) 2136-5707
E-mail: flavia@senac.br