

ISSN (impresso) 0102-549X  
ISSN (eletrônico) 2448-1483

# Boletim Técnico do Senac

A Revista da Educação Profissional  
Senac Journal of Education and Work

v. 42, n. 3, setembro/dezembro 2016





Senac  
Serviço Nacional de  
Aprendizagem Comercial

Conselho Nacional  
Antonio Oliveira Santos  
Presidente

Departamento Nacional  
Sidney da Silva Cunha  
Diretor-geral  
Anna Beatriz de A. Waehneltd  
Diretora de Educação Profissional  
José Carlos Cirilo  
Diretor de Operações  
Compartilhadas

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

ISSN (impresso) 0102-549X  
ISSN (eletrônico) 2448-1483

Boletim Técnico do Senac  
Órgão oficial do Senac –  
Departamento Nacional

Expediente:  
Assessoria de Comunicação  
Márcia Leitão

Editora Responsável  
Karina Gonçalves

Traduções/Versões  
Partners Group – Translate

Editoração  
Assessoria de Comunicação

Revisão de Textos  
Lucas Mendes de Paiva

Projeto Gráfico  
Daniel Uhr

Diagramação  
Cynthia Carvalho

*Design Web*  
Rogério Figueiredo

Produção Gráfica  
Sandra Amaral

Imagens  
Thinkstock

Comitê Editorial  
Anna Beatriz de A. Waehneltd  
Daniela Papelbaum  
Lúcia Prado  
Ana Beatriz Braga  
Antonio Henrique Borges de Paula

Conselho Editorial Nacional  
Bernardete Angelina Gatti  
Professora universitária e  
pesquisadora em Educação

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

Jarbas Novelino Barato  
Pesquisador em Educação  
Profissional e consultor educacional

José Antonio Küller  
Pesquisador em Educação  
Profissional e consultor educacional

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

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

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

Mário André Mayerhofer Guimarães  
Professor titular da Zayed University,  
Dubai/Emirados Árabes Unidos

Pedro Daniel Weinberg  
Consultor, Montevidéu, Uruguai

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

ISSN (impresso) 0102-549X  
ISSN (eletrônico) 2448-1483

# Boletim Técnico do **Senac**

A Revista da Educação Profissional  
Senac Journal of Education and Work

v. 42, n. 3, setembro/dezembro 2016



## Dados de Catalogação na Publicação

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

Quadrimestral.

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

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

ISSN 0102-549X (impresso) – ISSN 2448-1483 (eletrônica).

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

CDD 370.113

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

### Indexado em:

BIB – Bibliografia Brasileira de Educação (INEP/Brasília)

BVE – Biblioteca Virtual de Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/Brasília)

CENDIE – Centro de Documentación e Información Educativa

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

CLASE – Citas Latinoamericanas em Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM/México)

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

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

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

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

ERIH Plus – European Reference Index for the Humanities and Social Sciences

LivRe! – Revistas de Livre Acesso (CNEN/CIN/MCTI)

Referenciada no Ulrich's International Periodicals Directory

Assinaturas, permutas e pedidos de números avulsos:

Senac – Departamento Nacional

Boletim Técnico do Senac: A Revista da Educação Profissional

Av. Ayrton Senna, 5.555 – Bloco D, sala 301 – Barra da Tijuca

CEP 22775-004 – Rio de Janeiro/RJ

Tel.: (21) 2136-5622

E-mail: comunicacao.assessoriasdg@senac.br

Open Journal Systems: <http://www.bts.senac.br>

**Boletim Técnico do Senac**

**Órgão Oficial do Senac**

**Departamento Nacional**

**Edição quadrimestral**

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

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

- 6 Usabilidade pedagógica e *design* de interação na educação a distância: breve revisão conceitual**  
Maria Isabella de Porto Alegre Muniz  
Luiz Carlos Agner Caldas  
Luiz Antonio Luzio Coelho
- 28 Resolução de problemas e integração das TIC em microprojetos como inovação na educação profissional**  
Patrícia da Silva Barrero  
Ilse Abegg
- 54 As trajetórias dos egressos do Ensino Médio Integrado em Agropecuária: rumo ao trabalho ou ensino superior?**  
Danilo José Ferreira  
Tania Regina Raitz  
Alexandre Vanzuita
- 76 Formare: construção de projetos de vida**  
José Edson da Silva
- 92 Modelos de gestão escolar eficaz: reflexões sobre desafios e melhores práticas no Brasil e na Inglaterra**  
Anthony McNamara
- 106 O ensino médio no Brasil e seu lugar na política educacional brasileira: considerações sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e a formação profissional**  
Raquel Angela Speck  
Angela Mara de Barros Lara  
Dulce Mara Langhinotti Carpes
- 122 Entrevista**  
**O Conselho Nacional de Educação mira os planos do Brasil**  
Professor Francisco Aparecido Cordão entrevista Eduardo Deschamps
- 130 Resenha**  
**Ação e saber profissional: três lançamentos para se pensar o valor da prática na construção do conhecimento discente**  
Elaborada por Fernando Casanova

## Avaliadores *ad hoc* 2016

Neste ano, colaboraram na avaliação de artigos:

Amin Aur

Carlos Nepomuceno

Carlos Seabra

Daniel Kader Hammoud

Daniela Papelbaum

Eduardo Trani

Élsio José Corá

Evanisa Maria Arone

Francisco Aparecido Cordão

José Antonio Küller

José Luiz Paixão

Julio Cesar Ribeiro Sampaio

Marcos Augusto de Carvalho Senna

Maria Tereza A. Franzin

Milton Roedel Salles

Paula Alessandra Di Filippo

Paulo Candido Oliveira Filho

Rosemary Soffner

Zélia Sarraf



## EDITORIAL

Neste ano em que o Boletim ganhou nova página na *web*, em uma proposta de conectividade e sustentabilidade – [www.bts.senac.br](http://www.bts.senac.br) – o artigo Usabilidade pedagógica e *design* de interação na educação a distância: breve revisão conceitual, de Maria Isabella de Porto Alegre Muniz, Luiz Carlos Agner Caldas e Luiz Antonio Luzio Coelho, traz dicas úteis para quem investe na produção de cursos *online*. Também na área de soluções tecnológicas para a evolução da área de Educação, Resolução de problemas e integração das TIC em microprojetos como inovação na educação profissional é o artigo de Patrícia da Silva Barrero e Ilse Abegg.

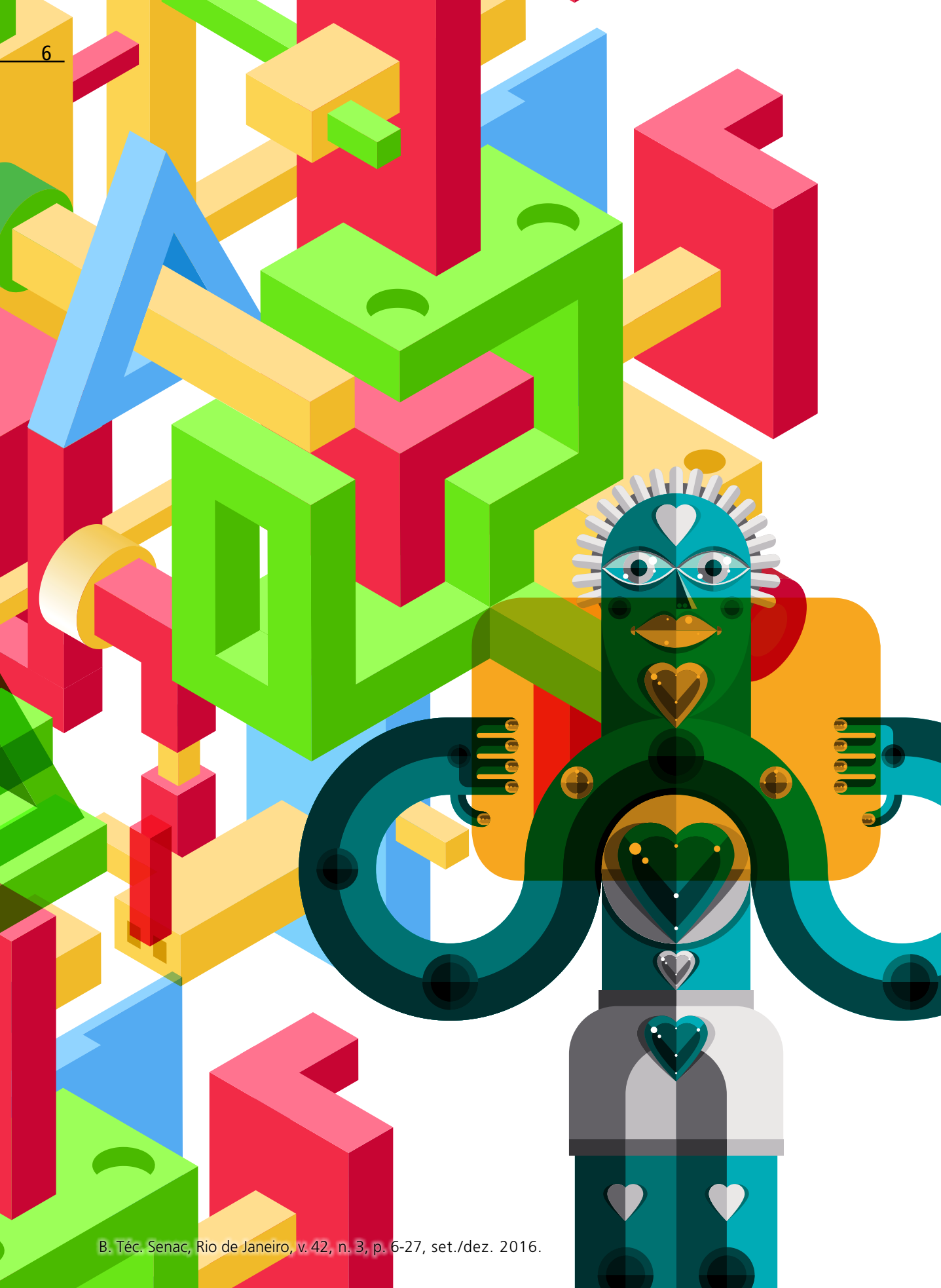
Já questionando a escolha de uma profissão, As trajetórias dos egressos do Ensino Médio Integrado em Agropecuária: rumo ao trabalho ou ensino superior?, de Danilo José Ferreira, Tania Regina Raitz e Alexandre Vanzuita, é uma pesquisa que mostra uma realidade surpreendente. Também na temática do plano de carreira, Formare: construção de projetos de vida, de José Edson da Silva, mostra uma instituição dedicada a estudantes de classes socioeconômicas carentes.

Modelos de gestão escolar eficaz: reflexões sobre desafios e melhores práticas no Brasil e na Inglaterra, de Anthony McNamara, coloca *benchmarks* britânicos em administração escolar e avalia a brasileira a partir da experiência do autor com administradores brasileiros que foram estudar lá.

O ensino médio no Brasil e seu lugar na política educacional brasileira: considerações sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e a formação profissional, de Raquel Angela Speck, Angela Mara de Barros Lara e Dulce Mara Langhinotti Carpes, analisa a gestão em prol da qualidade do ensino médio no país.

A revista traz também entrevista exclusiva com Eduardo Deschamps, novo presidente do Conselho Nacional de Educação, e resenha de Fernando Casanova sobre três obras recém-lançadas pelo Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento em Formação Profissional (Cinterfor).

Boa leitura!





# USABILIDADE PEDAGÓGICA E DESIGN DE INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: BREVE REVISÃO CONCEITUAL

## PEDAGOGICAL USABILITY AND INTERACTION DESIGN IN DISTANCE LEARNING: A BRIEF CONCEPTUAL REVIEW

Maria Isabella de Porto Alegre Muniz\*  
Luiz Carlos Agner Caldas\*\*  
Luiz Antonio Luzio Coelho\*\*\*

\*Professora adjunta II na Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM Rio). Doutora em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: mariaisabellamuniz@gmail.com.

\*\*Designer no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Doutor em Design pela PUC-Rio. E-mail: luizagner@gmail.com.

\*\*\*Professor Associado no Departamento de Artes e Design da PUC-Rio. Diretor do Instituto Interdisciplinar de Leitura e Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio. PhD pela New York University. E-mail: artcoel@puc-rio.br.

Recebido para publicação em:  
23.4.2016  
Aprovado em: 22.9.2016

### Resumo

O artigo apresenta uma análise de literatura publicada sobre a avaliação de usabilidade de sistemas digitais com objetivos educacionais, destacando a proposição da usabilidade pedagógica, segundo a qual a avaliação desses sistemas deve considerar questões específicas do processo de ensino-aprendizagem. Essa visão é relacionada ao estudo da experiência do usuário, conforme proposta pelo *design* de interação, na medida em que valoriza o contexto de uso, discutindo não apenas a interface, mas também as funcionalidades do sistema, tendo em vista seus objetivos.

**Palavras-chave:** Usabilidade pedagógica. Educação a distância. *Design* de interação. Interação humano-computador.

### Abstract

This article presents an analysis of the literature published on the usability of digital systems with educational objectives, highlighting the proposition of pedagogical usability, according to which the assessment of these systems must consider specific issues of the teaching/learning process. This view is related to the study of user experience, as proposed by interaction design, to the extent that the context of use is valued, addressing not only the interface but also the functionality of the system in view of its objectives.

**Keywords:** Pedagogical usability. Distance learning. Interaction design. Human/computer interaction.

## Resumen

El artículo presenta un análisis de literatura publicada sobre la evaluación de usabilidad de sistemas digitales con objetivos educacionales, y destaca la proposición de la usabilidad pedagógica, según la cual la evaluación de esos sistemas debe considerar cuestiones específicas del proceso de educación-aprendizaje. Esa visión está relacionada al estudio de la experiencia del usuario, como propuesta por el *design* de interacción, en la medida que valora el contexto de uso, discutiendo no solo la interfaz, sino también las funcionalidades del sistema, teniendo en cuenta sus objetivos.

**Palabras clave:** Usabilidad pedagógica. Educación a distancia. *Design* de interacción. Interacción humano-computadora.

## Introdução

O conceito de usabilidade pedagógica trata do uso de sistemas digitais com objetivos educacionais pelos vários participantes do processo de ensino-aprendizagem. Seu olhar valoriza a observação do contexto de uso e suas especificidades e recomenda que, além de aspectos técnicos, questões relativas ao processo educacional devem ser consideradas para a avaliação da usabilidade desses sistemas.

Os conceitos aqui apresentados são baseados no estudo de literatura publicada sobre o tema da avaliação de sistemas digitais educacionais durante o fim da década de 90 e a primeira década de 2000, quando surgiram trabalhos apresentando o termo usabilidade pedagógica, com abordagens diferenciadas para essa questão.

A análise dessas abordagens traz como eixo central o ponto de vista do *design* de interação, segundo o qual não devemos nos restringir ao estudo do sistema, mas compreender também a experiência vivida pelo usuário. A proposta da usabilidade pedagógica está em harmonia com essa visão, sendo, portanto, natural para o *design* de interação debruçar-se sobre processos de ensino-aprendizagem.



## Usabilidade, *design* de interação e contexto de uso

A interface de uso de sistemas digitais é uma zona de contato que permite a interação entre as pessoas e o sistema (LEMOS, 2004), determinando o que o usuário deve fazer para usufruir as funcionalidades oferecidas (ROSSON; CARROLL, 2002) e vem sendo, desde a década de 70, objeto de estudos. Uma boa interação do usuário com o sistema é um objetivo perseguido por projetos de *design*, sendo uma necessidade reconhecida e divulgada. Esse objetivo vem, ao longo do tempo, ampliando-se e tornando-se cada vez mais complexo, no mesmo ritmo em que os produtos com interfaces digitais tornam-se mais populares e atendem a cada vez mais necessidades, permeando a vida das pessoas em vários níveis.

Estudos dedicam-se à observação de interfaces digitais e tratam a usabilidade como característica dos sistemas a ser avaliada. Testes de usabilidade buscam coletar dados com informações para o desenho de produtos que sejam fáceis de aprender e que satisfaçam e agradem ao usuário, ajudando, assim, as pessoas a serem efetivas e eficientes no que fazem. Dessa forma, busca-se assegurar uma boa qualidade de uso do produto e a valorização do mesmo pelo público-alvo.

Rubin e Chisnell (2008) apresentam os testes de usabilidade como um dos principais métodos para a pesquisa dentro do universo do desenvolvimento de produtos ou serviços. De acordo com os autores, os testes de usabilidade coletam dados empíricos sobre usuários enquanto realizam tarefas utilizando sistemas digitais. A partir dos resultados, são feitas recomendações para o projeto do produto. Segundo Rubin e Chisnell (2008), os testes caracterizam-se pelo fato de envolverem representantes do público-alvo do produto, diferenciando-se, assim, de outras técnicas de avaliação de usabilidade, como as avaliações heurísticas, por exemplo, que trabalham com especialistas como avaliadores.

No entanto, a literatura sobre usabilidade indica que a simples observação da interface ou da interação do usuário com a interface não são suficientes para cobrir todas as questões envolvidas no uso de sistemas. Segundo Rosson e Carroll (2002), para esses estudos, podem ser encontradas três perspectivas: o foco na *performance* humana, a observação da aprendizagem e da cognição e a preocupação com a atividade colaborativa, que inclui questões sociais e organizacionais. As novas tecnologias de comunicação e colaboração justificariam a incorporação desses últimos aspectos. Como exemplos dessas tecnologias, podem-se citar as plataformas digitais para a educação a distância – as avaliações de usabilidade desses produtos devem incluir a forma como se dão as interações entre professores e alunos quando mediadas por esses sistemas.

A literatura sobre *design* de interação propõe uma visão ampla para o projeto de sistemas, tratando a usabilidade como um dos aspectos da experiência vivida pelo usuário, que inclui não somente questões especificamente ligadas ao sistema, mas também aspectos afetivos e sociais, levando seu olhar para interações entre usuários e sistemas dentro de situações específicas.

Segundo Preece, Rogers e Sharp (2005), podem-se considerar como metas do projeto de interação aspectos que têm como ponto de partida a vivência da pessoa que usa o produto, tais como: divertido, emocionalmente gratificante, recompensador, incentivador da criatividade, esteticamente agradável, motivador, útil (*helpful*), interessante, agradável (*enjoyable*) e satisfatório, além das qualidades intrínsecas ao produto de boa usabilidade.

Cockton (2014) apresenta duas abordagens para a usabilidade: a abordagem essencialista, que se restringe ao sistema em si (princípios heurísticos, padrões, diretrizes), e a abordagem relacional, que observa relações e contexto. A segunda abordagem exige variedade de métodos, qualitativos e quantitativos, para as avaliações, criando uma agenda de *design* complexa, que envolve valores e questões culturais e discute definições de prioridade em situações de contradição entre as especificações de usabilidade. Segundo o autor, não existem medidas de usabilidade universais, robustas e objetivas, e os métodos de avaliação não produzem resultados inequívocos, devendo ser compreendidos mais como abordagens metodológicas do que como métodos a serem aplicados tal como são apresentados na literatura. O trabalho de usabilidade é complexo, sendo necessário, a cada caso, construir um método específico, a partir de abordagens metodológicas existentes. Portanto, sistemas digitais com objetivos educacionais não podem ter sua usabilidade avaliada por meio de métodos predefinidos e genéricos. É necessário que sejam considerados aspectos específicos do contexto de uso desses sistemas, relacionados ao universo da Educação.

Cockton (2014) e Rosson e Carroll (2002) mostram situações de ampliação e especialização do trabalho da usabilidade: a ampliação do objeto de estudo, que passa a incluir, além do sistema em si, relações entre pessoas e com o sistema, assim como o seu papel dentro do contexto; e a especialização de métodos, que perdem seu caráter genérico de aplicabilidade a qualquer sistema e adquirem caráter circunscrito ao contexto, adaptando-se às especificidades e aprofundando-se em aspectos qualitativos.

A partir desses autores, podemos afirmar que o trabalho de usabilidade foi ampliado ao longo do tempo, evoluindo de uma discussão sobre a interface



para o estudo da situação de uso. A mudança do objeto dos estudos de usabilidade exige uma revisão de métodos, os quais abandonam a pretensão de universalidade e tornam-se vinculados a necessidades e contextos específicos, sendo reconstruídos a cada caso e buscando coletar informações para o *design* da experiência do usuário.

Essa abordagem serve de embasamento para o conceito de usabilidade pedagógica na medida em que busca critérios específicos para a avaliação de sistemas com objetivos educacionais. As especificidades da educação envolvendo sistemas de computadores devem ser estudadas de forma que a experiência de uso dos diferentes envolvidos no processo seja compreendida em sua complexidade e critérios sejam definidos a partir dessa compreensão.



• • • • •  
**O *design* instrucional é um campo relativamente novo, com conhecimentos e práticas próprios**

## O contexto no *design* instrucional

A educação, enquanto processo intencional, envolve a atividade de planejamento e a Educação a Distância (EAD), apoiada em tecnologia digital, inclui em seu processo o *design* instrucional. A importância da interação para a EAD implica a aproximação entre a atividade do *design* instrucional e o de interação, uma vez que ambos vão trabalhar com o planejamento de interações *online*.

Segundo Filatro (2007), o *design* instrucional é um campo relativamente novo, com conhecimentos e práticas próprios, que incluem, mas não se resumem ao projeto do uso das tecnologias para a educação. Segundo a autora, *design* instrucional não deve ser confundido com *web design* ou *design* gráfico. Para ela, o *design* instrucional é:

[...] a ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana (FILATRO, 2007, p. 3).

Filatro (2008) define que os fundamentos do *design* instrucional são as Ciências Humanas, as Ciências da Informação e as Ciências da Administração. Não se encontra na definição de Filatro (2008) referência aos campos do *design* de interação ou da usabilidade, porém, mais adiante, em seu texto, pode ser encontrado um capítulo sobre o *design* de interação.

Para Pimenta (2007), a atividade do *design* instrucional exige do profissional que a exerce competências do *design*, uma vez que envolve a organização de hipertexto, incluindo textos escritos, imagens, sons e “a própria experiência do usuário”. A autora indica que o profissional do *design* instrucional par-

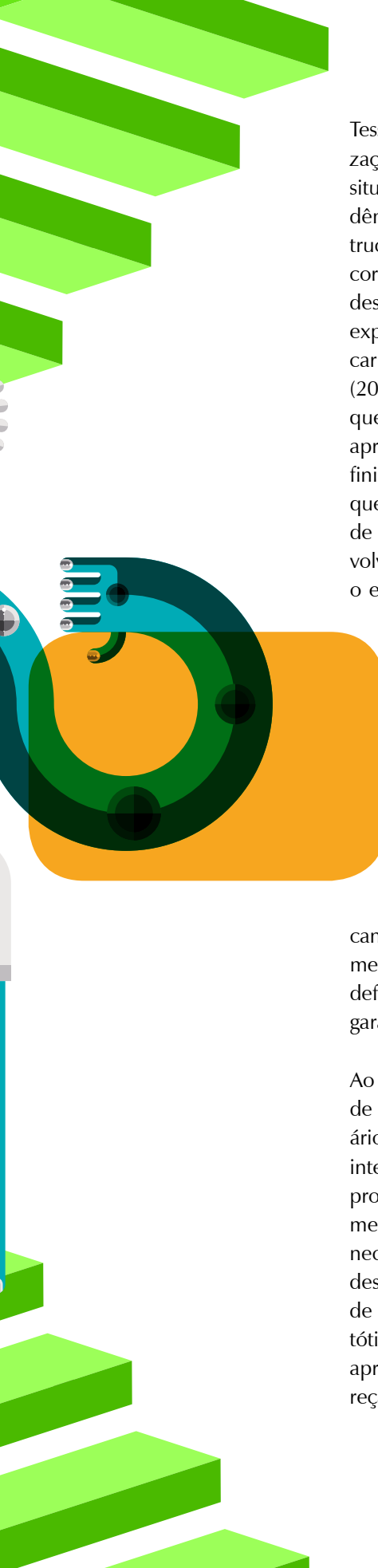
ticipa do processo de desenvolvimento do curso a distância desde sua concepção até a entrega, dialogando com todos os profissionais envolvidos na produção de materiais didáticos, atuando na organização do conteúdo e na arquitetura do conhecimento “a partir de seu capital pedagógico”. Pimenta (2007) descreve o uso de mapas conceituais e *storyboards* pelos *designers* instrucionais para desenvolver as telas do material didático, com objetivos pedagógicos, “a partir de sólidos conceitos de *design* que passam por equilíbrio, harmonia, ritmo, clareza, simplicidade, contraste, enfim, princípios de usabilidade e ergonomia, aliados à inovação e criatividade”.

De fato, em vários momentos, o *designer* instrucional planeja a interação mediada pelo uso de tecnologias, particularmente as tecnologias digitais de comunicação e informação. Filatro (2008) distingue, para os processos de ensino-aprendizagem em meios digitais, quatro tipos de interações: com conteúdos, com ferramentas, com o educador e com os colegas de estudo. Segundo Filatro (2008), o *designer* instrucional vai trabalhar as interações com conteúdos e ferramentas ao lado do professor que desenvolve o conteúdo de ensino, além de trabalhar com o educador estratégias de ensino adequadas aos objetivos educacionais, organizando as interações necessárias. Filatro (2008) também atribui ao *designer* instrucional papel importante na configuração dos ambientes virtuais de aprendizagem, especificando relações entre ferramentas e conteúdos.

No *design* instrucional, assim como no *design* de interação, discute-se a influência do contexto. Segundo Tessmer e Richey (1997), o campo do *design* instrucional reconhece, de forma tácita, a influência do contexto, sendo, portanto, necessário incorporar a análise do contexto ao planejamento instrucional. Os autores definem o contexto como complexo, multifacetado e envolvente, uma “presença contínua”, que afeta a aquisição e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes, e que deve ser vista em níveis espaciais e temporais. Assim, ao analisar o contexto do ensino-aprendizagem, consideram-se tanto momentos em que esses processos se dão como momentos anteriores e posteriores, assim como ambientes imediatos do aprendiz, pessoal ou instrucional e o ambiente organizacional e cultural.

Como ferramentas para a coleta de informações sobre o contexto visando ao planejamento instrucional, os autores sugerem: o uso de instrumentos de pesquisa (questionários) que permitam priorizar questões relevantes, seguindo o princípio de Pareto<sup>1</sup>; levantamento de restrições por meio de questionários, entrevistas e observações; perguntas abertas que pedem descrições de incidentes críticos; registros de observações de contexto e combinações de observações de contexto com perguntas abertas; técnicas de *design* participativo, como observações de usuários; prototipagem em papel e cenários.





Tessmer e Richey (1997) referem-se a um movimento crescente pela valorização do contexto na educação, oferecendo os exemplos da aprendizagem situada e do *design* instrucional baseado em contexto. Dentro dessa tendência, no Brasil, encontramos, em Filatro (2007), referência ao *Design Instrucional Contextualizado* (DIC). Segundo Filatro (2007), a educação *online* corre o risco de ser demasiadamente pré-especificada e, em consequência, descontextualizada, ao desconsiderar que cada situação didática é “uma experiência ímpar e irreplicável”. O planejamento instrucional, ao colocar a concepção antes da realização, dificultaria a contextualização. Filatro (2007) afirma que as tecnologias digitais podem oferecer condições para que a contextualização aconteça, com a participação da comunidade de aprendizagem (alunos, professores, equipe de apoio e *stakeholders*<sup>2</sup>) na definição do processo instrucional. Distinguindo entre objetivos instrucionais, que são definidos *a priori*, a partir de necessidades sociais e institucionais, de objetivos de aprendizagem, que são definidos de acordo com o desenvolvimento e perspectivas dos alunos ao longo do curso, a autora defende o estabelecimento, pela comunidade de aprendizagem, de um espaço de planejamento de ensino.

Filatro (2007) propõe um “modelo de desenvolvimento do *design* instrucional contextualizado”, segundo o qual, a partir da análise do contexto, deve ser desenvolvido um ambiente de aprendizagem sensível às suas especificidades, capaz de oferecer aos alunos escolhas em termos de: intervalo de tempo e frequência de participação; tópicos, sequência, atividades, nível de dificuldade e padrões de avaliação de conteúdos; pré-requisitos para participação; linguagem e fundamentos pedagógicos; materiais de aprendizagem; tipos de suporte e formas de acesso ao mesmo; local de estudo e participação; e canais de distribuição. Essas características devem possibilitar o compartilhamento de valores que permitam aos participantes do processo instrucional definir resultados, convenções e práticas dentro de situações localizadas, garantindo, assim, a inclusão do contexto no processo.

Ao apresentar os fundamentos do seu modelo de desenvolvimento, o texto de Filatro (2007) aproxima-se das recomendações de participação do usuário e de uso de processos iterativos<sup>3</sup> encontrados no *design* de sistemas interativos. Segundo Filatro (2007), o chamado DIC, ao invés de seguir um processo linear, com fases de análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação, trabalha de forma espiralada. As definições iniciais necessárias para o planejamento instrucional – identificação de necessidades de aprendizagem, definição de objetivos instrucionais, caracterização de alunos e levantamento de restrições – são aprimoradas por meio de protótipos que permitem avaliações de quais representantes da comunidade de aprendizagem participam, em um processo de constante verificação e correção de direcionamento. Objetivos são adaptados às perspectivas e estágios



de desenvolvimento dos alunos. Fatores contextuais, como problemas com instalações físicas ou com *feedback* e percepções de alunos e professores, são localizados e levados em conta. Filatro (2007) considera que a avaliação do *design* instrucional acontece de forma integrada ao processo de ensino-aprendizagem.

Os autores discutidos preconizam, para o desenvolvimento do planejamento instrucional, o estudo do contexto. Tessmer e Richey (1997) oferecem critérios de organização da informação sobre o contexto de ensino e Filatro (2007) propõe um modelo de desenvolvimento interativo e participativo, estabelecendo características para o ambiente virtual, que vão garantir a participação da comunidade de aprendizagem em um ciclo de construção do processo instrucional.

Ambos os textos consideram a educação como um processo, trabalhando com a dimensão temporal: Tessmer e Richey (1997) propõem que o contexto seja estudado considerando o desenrolar do processo educacional, observando momento e participantes, enquanto Filatro (2007) propõe que o estudo do contexto se dê ao longo do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade. As duas proposições são complementares, podendo-se afirmar que a proposta de Filatro (2007) é uma decorrência da proposta de Tessmer e Richey (1997).

Tessmer e Richey (1997) não chegam a abordar o tema da usabilidade, o que é compreensível, uma vez que discutem técnicas de pesquisa de contexto, sem um foco específico em ambientes virtuais. Também Filatro (2007) não discute usabilidade. Os dois textos incorporam à sua fala conceitos e métodos oriundos da área do *design* de sistemas, apresentando bases para a definição de requisitos e critérios de desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem. É clara a conexão entre o *design* instrucional e o *design* de interação, a partir do momento em que aceitamos que o ensino não prescinde da interação. Tendo em vista esse quadro, nada mais natural do que a emergência do tema da usabilidade no contexto dos ambientes virtuais de aprendizagem. No entanto, para esses autores, a usabilidade é um tema lateral.

.....  
É clara a  
conexão entre  
o *design*  
instrucional  
e o *design* de  
interação  
.....





## A avaliação de usabilidade genérica

Parte da literatura sobre a educação *online* relata a aplicação de métodos genéricos de avaliação de usabilidade de interfaces em sistemas com objetivos educacionais. Como exemplo dessa abordagem, pode-se citar o estudo relatado em Danao (2010), que trabalha com a avaliação do sistema SMU e-Learning, utilizado por estudantes de computação e tecnologia da informação para oferta de materiais de aula, discussões em fóruns, *blogs*, envios de mensagens, entrega de trabalhos de alunos e provas. A avaliação teve como objetivo determinar até que ponto a interface facilita a realização, pelo estudante, de tarefas básicas dentro do sistema. Os estudantes participaram de testes de usabilidade, durante os quais foram observados realizando tarefas no sistema. Os testes localizaram alguns problemas no uso do sistema: o sistema de mensagens não oferecia a função de envio de arquivos anexos pelo aluno para o professor; os participantes tiveram dificuldades para encontrar *links* e postar mensagens para os *blogs*; a listagem de cursos oferecidos não estava adequadamente categorizada; a informação sobre os formatos dos arquivos *uploaded* não era clara; não existia uma função de ajuda.

Esse tipo de abordagem é importante e necessário para a melhoria do uso dos ambientes de aprendizagem e dos sistemas que possibilitam sua construção: a avaliação regular, dentro das instituições, pela comunidade de aprendizagem e por equipes de desenvolvedores, deve garantir a melhoria da qualidade do uso, mas não considera especificidades de sistemas com objetivos educacionais, limitando-se a aspectos genéricos de usabilidade de interfaces.

## Princípios heurísticos adaptados

Outros autores, preocupados em desenvolver critérios específicos para sistemas com objetivos educacionais, criam adaptações de princípios heurísticos para avaliação de interfaces, gerando diretrizes para sua avaliação. Filatro (2008) cita princípios heurísticos de usabilidade, de caráter genérico, voltados para o *design* de interfaces: visibilidade do *status* do sistema, compatibilidade com o mundo real, consistência e padronização, reconhecimento em lugar de lembrança, projeto minimalista, auxílio no reconhecimento, diagnóstico e recuperação de erros e, finalmente, ajuda e documentação. A partir dessas orientações, Filatro (2008) propõe diretrizes para o “*design* de interface no aprendizado eletrônico”, referindo-se ao desenho da interface, tratando de acesso ao conteúdo, navegação e projeto visual.

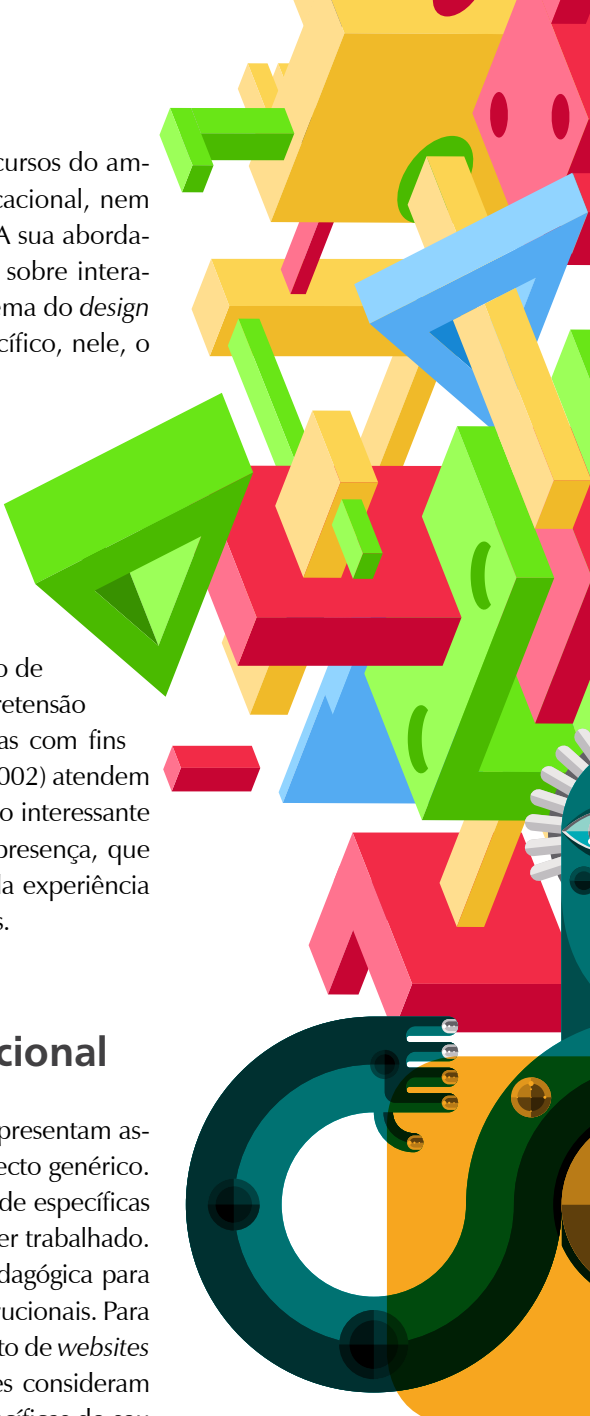
Contudo, as orientações de Filatro (2008) não discutem os recursos do ambiente para as várias interações necessárias ao processo educacional, nem mesmo as mais básicas, como professor/aluno e aluno/aluno. A sua abordagem para a questão da usabilidade não inclui uma discussão sobre interações entre pessoas mediadas por sistemas digitais. Embora o tema do *design* de interação seja abordado pela autora em um capítulo específico, nele, o tema da usabilidade não é explorado.

A abordagem de Mehlenbacher (2002) é similar. O autor propõe um conjunto de princípios de *design* para *Web Based Instruction*, que trata principalmente de projeto de interface para *web*, abordando questões de formatação tipográfica, hierarquização da informação, estética e significados veiculados pelo projeto visual, recursos para navegação, acessibilidade, linguagem textual e até mesmo conteúdo de ensino. Esse conjunto de princípios tem sentido exclusivamente prático, sem qualquer pretensão de criação de um quadro teórico da usabilidade para sistemas com fins educacionais. Mas os princípios propostos por Mehlenbacher (2002) atendem a um número maior de questões que os de Filatro (2008), sendo interessante apontar os itens autoridade e autenticidade e proximidade e presença, que tratam de questões afetivas e simbólicas, remetendo à esfera da experiência do usuário e transcendendo a simples usabilidade das interfaces.

## Questões de uso no contexto educacional

Nem todas as referências do *design* instrucional à usabilidade apresentam aspecto de diretrizes derivadas de critérios de usabilidade de aspecto genérico. Existem abordagens que buscam tratar as questões de usabilidade específicas para recursos educacionais digitais como um espaço teórico a ser trabalhado. Shield e Kukulska-Hulme (2006) usam o termo usabilidade pedagógica para designar o estudo de questões de usabilidade para materiais instrucionais. Para eles, o termo se refere à usabilidade no desenvolvimento e projeto de *websites* educacionais, particularmente no contexto da EAD. Os autores consideram que um *website* educacional tem questões de uso que são específicas do seu contexto, com consequências para o processo de aprendizagem. Como exemplo, é relatado um caso em que a dificuldade de acesso ao *site* da biblioteca de um curso levou um aluno a desistir de usar o *site* do curso como um todo. Outro exemplo, citado em Kukulska-Hulme e Shield (2004), é o fato de alunos raramente visitarem o *website* de um curso, acreditando que o mesmo não era parte necessária, mas apenas um acréscimo.

Segundo esses textos, apesar das questões de usabilidade afetarem o trabalho de planejamento instrucional, o trabalho de



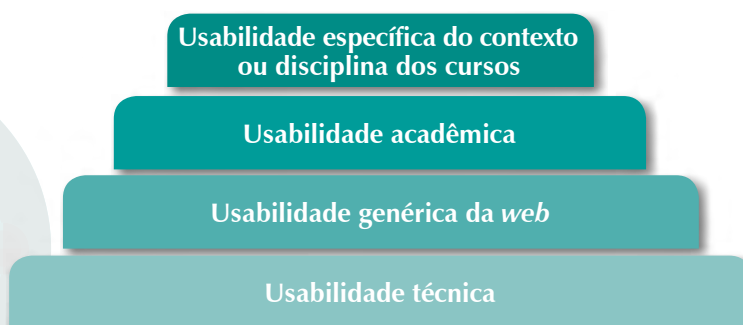
Um *website* educacional tem questões de uso que são específicas do seu contexto, com consequências para o processo de aprendizagem

desenvolvimento de um *website* é realizado exclusivamente por pessoal da área técnica. Os autores preconizam a aproximação das áreas de usabilidade e de planejamento instrucional. Assim, princípios de usabilidade deveriam ser considerados durante as fases de planejamento do *design* instrucional.

Muir, Shield e Kukulska-Hulme (2003) observam que existem muitas orientações para boa usabilidade de *websites*, porém sentem falta de orientações voltadas especificamente para *websites* com objetivos educacionais. Assim, parodiando a ISO 9241-11<sup>4</sup>, os autores definem a usabilidade pedagógica como efetividade educacional, eficiência prática e agradabilidade de um *website* educacional. Para eles, é preciso um quadro teórico (*framework*), que oriente o desenvolvimento de sistemas *online* com boa usabilidade pedagógica. Esse quadro deve facilitar a comunicação e estabelecer metas e prioridades compartilhadas entre equipes técnicas e acadêmicas que trabalham desenvolvendo *sites* educacionais.

Com esse objetivo, é proposta a “pirâmide da usabilidade”, uma estrutura lógica que define quatro níveis de usabilidade, contando da base da pirâmide para cima: usabilidade técnica, usabilidade genérica da *web*, usabilidade acadêmica e usabilidade específica do contexto.

**Figura 1 - Os quatro níveis de usabilidade do usuário**



Fonte: Muir, Shield e Kukulska-Hulme (2003, tradução nossa).

A usabilidade específica do contexto está no topo da pirâmide e vai considerar necessidades de disciplinas ou cursos específicos; a usabilidade acadêmica, imediatamente abaixo, vai lidar com questões educacionais, como estratégias pedagógicas e a relação dos *websites* com outros materiais instrucionais ou formas de estudo; o nível seguinte, a usabilidade genérica da *web*, trata das questões comuns a todos os *websites*, como a boa navegação e a acessibilidade; a usabilidade técnica (ou funcional) está na base e vai tratar de problemas como *links* quebrados, confiabilidade do servidor, tempo de *download*, adequação de *plug-ins* ou problemas com o código de programação. Os quatro níveis são dependentes uns dos outros na sequência, ou seja, a usabilidade específica depende da usabilidade acadêmica, e assim por diante. A usabilidade técnica é subjacente a todos os níveis.

Segundo Muir, Shield e Kukulska-Hulme (2003), a classificação de questões apresentadas por técnicos desenvolvedores de sistemas e por pessoal de desenvolvimento de conteúdo para *websites* educacionais, de acordo com os diferentes níveis da pirâmide, permite definir prioridades em situações de contradição. Além disso, a pirâmide pode ser utilizada para: prover orientações para pessoal acadêmico e equipes de desenvolvimento de *websites* educacionais, apoiar especialistas em usabilidade em suas avaliações de *websites* de cursos e apoiar professores na concepção de *websites* próprios.

Nokelainen (2006) também desenvolveu estudos baseados no conceito de usabilidade pedagógica, visando critérios de usabilidade para materiais de aprendizagem. Nokelainen (2006) afirma que a análise da usabilidade de materiais de aprendizagem deve favorecer a concentração do estudante no conteúdo e não em aspectos técnicos do *software* e da interface. No entanto, observa o autor, aspectos pedagógicos do uso de material digital para a aprendizagem são estudados com menos frequência que os aspectos técnicos. Para distinguir entre esses dois níveis de usabilidade, o autor associa a usabilidade técnica à facilidade de aprendizagem do uso do sistema e à eficiência desse uso, enquanto que a usabilidade pedagógica estaria associada à facilidade de aprendizagem do material oferecido, proporcionada pelas funções do sistema. Apoiando-se na conceituação de Nielsen (1990), segundo a qual a qualidade de uso (*usefulness*) pode ser dividida em aspectos relativos à utilidade e usabilidade, Nokelainen (2006) define que a usabilidade pedagógica está ligada a aspectos relativos à utilidade, vinculando-se, portanto, às metas estabelecidas para a aprendizagem. Pode-se dizer que a usabilidade pedagógica discute até que ponto o uso do material possibilita o alcance das metas propostas por um planejamento.

A contribuição de Nokelainen (2006) para o estudo da usabilidade pedagógica é o estabelecimento de critérios de usabilidade para materiais educacionais que discutem tanto aspectos técnicos quanto pedagógicos.

São critérios abrangentes, que podem ser tomados como diretrizes para uma ampla gama de materiais educacionais. Transcendem as questões de interface e podem ser utilizados como requisitos para discutir funcionalidades, interfaces ou conteúdos apresentados. Incluem questões de controle e atividade do aprendiz, aprendizagem colaborativa/cooperativa, orientação e compartilhamento de metas de aprendizagem, aplicabilidade de conteúdos e habilidades trabalhados, motivação, conhecimentos anteriores do aluno, flexibilidade para adaptação a necessidades individuais do aluno e *feedback* oferecido por professores ou colegas.



## A avaliação ergopedagógica

Dentro de uma visão próxima à da usabilidade pedagógica, Silva (2002) propõe um método de avaliação de produtos educacionais informatizados, que denominava avaliação ergopedagógica. O seu método distribui os critérios de avaliação em três eixos: a interface ergonômica, a interface pedagógica e a interface comunicacional.

Os critérios ergonômicos da avaliação ergopedagógica dizem respeito à ergonomia da interface humano-computador e tratam de questões como: a condução do usuário na interação com o computador, sua carga de trabalho, o controle que exerce sobre o processamento, a adaptabilidade do sistema, a gestão de erros, coerência entre telas, significados e denominações e compatibilidade entre características do usuário e as tarefas que deve realizar.

Os critérios pedagógicos tratam de questões relativas a ensino-aprendizagem, formação do aluno, controle e gestão do processo educativo e validade político-pedagógica do programa. Esses critérios desdobram-se em diversos subcritérios que esmiúçam, entre outras questões, aspectos relativos a didática e conteúdo, características e desenvolvimento do aluno, objetivos, estratégias e métodos, motivação, carga mental requerida do aluno, estilos de aprendizagem, processo de formação, avaliação, tutoria e validade político-pedagógica.

Os critérios comunicacionais tratam da relação entre o usuário e os recursos de comunicação, sendo descritos como “elementos de espaço de mediação”, e discutem a “interação com o sistema midiático”. Vão discutir a documentação e o material de apoio, a navegação e a interatividade no sistema, os grafismos utilizados, isto é, o projeto visual, e a organização da informação.

Vale destacar, em Silva (2002), o tratamento dado às questões da tutoria e da interatividade. São apresentadas duas possibilidades de tutoria: humana ou automatizada. As questões levantadas associadas à tutoria são: *feedback* rápido; adaptação a necessidades do aprendiz e eficácia no seu atendimento, motivando-o e encorajando-o; controle e orientação do aprendiz, inclusive no uso de funcionalidades do programa; apoio ao aprendiz no controle do próprio progresso; garantia de boa circulação da informação entre tutor, alunos e conteúdo; diminuição da carga de trabalho do aprendiz; abertura de espaços de comentários e discussão pela tutoria; atividades de autoavaliação para o aprendiz. São abordadas questões relativas à circulação da informação e a espaços de debate, trazendo a questão da interação entre pessoas para a avaliação do sistema.

A avaliação ergopedagógica tem a virtude de oferecer uma visão ampla do produto avaliado, tratando de questões pedagógicas e comunicacionais e incluindo o tema da interatividade, embora o texto de Silva (2002) não trate da interação entre alunos na colaboração e no debate.

## A tecnologia como potencializadora de processos educacionais

Ruokamo e Tella (2005) apresentam um modelo para descrever o processo educacional dentro de uma discussão sobre a educação baseada em rede (*web based education*), uma denominação ampla, que abrange materiais publicados *online* e acessados por computadores ou dispositivos móveis.

Segundo os autores, para o estudo do processo educacional, devem ser considerados aspectos relativos a ensino, estudo e aprendizagem, não se justificando o foco apenas na aprendizagem. Os três aspectos podem ser observados nos níveis dos discursos e práticas culturais, dos modelos e princípios pedagógicos, das ações das pessoas (onde os autores localizam as situações de interação entre pessoas) e dos atos individuais.

No modelo de Ruokamo e Tella (2005), a usabilidade é definida como externalização (*externalization*), significando que as características de uma tecnologia se manifestam (externam-se) quando tornam esforços autônomos do indivíduo mais efetivos no nível da ação, ou seja, manifestam-se ampliando a autonomia do indivíduo. Em uma situação ótima, aumentando, no nível das ações do indivíduo, a eficiência e a internalização de temas, fenômenos, conhecimentos e habilidades. Os autores consideram possível observar nos indivíduos resultados do uso de tecnologias. Essa lógica define a ideia de observar, em um material de ensino apoiado em tecnologia, características como “ensinabilidade” ou “aprendabilidade”, significando que pode ser observado o impacto do material de ensino na efetiva internalização do que é estudado e na aquisição de conhecimentos e habilidades desejados.

Segundo Ruokamo e Tella (2005), a melhoria da usabilidade de materiais digitais não deve ser confinada à melhoria das interfaces, sendo antes um meio de facilitar o processo de ensino, estudo e aprendizagem. Essa melhoria, segundo os autores, se daria por meio da redução da carga cognitiva associada ao uso de uma determinada tecnologia, removendo todo trabalho desnecessário e não autêntico, para que o indivíduo tenha a chance de concentrar-se melhor em tarefas que requerem funções mentais mais elevadas.





O foco na sobrecarga cognitiva, conforme proposição de Ruokamo e Tella (2005), traz uma limitação. Para compreendê-la, torna-se necessário enfatizar a distinção entre a melhoria de interfaces, por meio de redução de problemas de uso daquela tecnologia e a potencialização do processo de ensino, estudo e aprendizagem pelo uso da tecnologia. Cockton (2014) descreve uma abordagem de usabilidade cuja prática trata de “fatores higiênicos na experiência de usuário”, removendo problemas do uso, mas que não é capaz de acrescentar fatores motivadores, de caráter positivo.

Ruokamo e Tella (2005), ao discutir a prática da usabilidade para materiais de ensino, estabelecem, como foco do estudo da usabilidade no seu trabalho, “a redução da carga cognitiva associada ao uso de uma determinada tecnologia, ferramenta de informação e comunicação ou sistema móvel”. Aproximam-se, assim, da “abordagem higiênica” descrita por Cockton (2014), afastando-se da sua proposta de observar a autonomia e a eficiência do aluno como manifestações (*externalizations*) da tecnologia, ou seja, a tecnologia, de alguma forma, proporciona ou facilita autonomia e eficiência ao aluno. De acordo com a “abordagem higiênica”, o trabalho da usabilidade para materiais de ensino seria apenas remover obstáculos que o uso da tecnologia possa trazer para a aquisição de conhecimentos e habilidades. Não é feita aqui referência à tecnologia como fator de potencialização dos processos de ensino, de estudo ou de aprendizagem.

No entanto, só é possível associar a melhoria do desempenho do aluno a uma tecnologia, se essa tecnologia oferecer algum fator positivo, que potencialize o trabalho do aluno, reduzindo o esforço cognitivo ou de qualquer outro tipo, durante processos de ensino, estudo ou aprendizagem, e não apenas os esforços ligados ao uso da tecnologia. Por exemplo: o acesso ao catálogo *online* de uma biblioteca poupa do aluno o esforço de se deslocar até as instalações físicas da biblioteca para verificar se está lá um determinado livro. Isso, com certeza, pode ser considerado um fator de potencialização do processo de estudo. A simples redução de problemas de uso associados à tecnologia é fundamental para o seu uso, mas não será, em si, um fator motivador. Resgata-se, aqui, a proposição de Rosson e Carroll (2002), segundo a qual a funcionalidade do sistema define o que é possível e é a essência do sistema interativo, sendo necessário que atenda a objetivos e questões genuínos, para que a tecnologia se torne um fator de potencialização.

Ruokamo e Tella (2005) abordam mais um aspecto que liga a usabilidade de uma ferramenta técnica à potencialização de processos educacionais, que é evidente dentro do tema do uso de

dispositivos móveis para fins educacionais: o uso rápido e fácil da tecnologia tem um impacto direto nos discursos e práticas culturais, na medida em que proporciona aumento da confiança no uso para interações. Interação, colaboração e espírito comunal aumentam no processo. A fala de Ruokamo e Tella (2005) sugere que uma tecnologia se torna um fator potencializador da educação, não somente porque atende a necessidades autênticas, mas também porque o seu uso é eficiente e eficaz. Somam-se, assim, aspectos relativos a funcionalidades e à interface.

• • • • •  
**Uma tecnologia se torna um fator potencializador da educação**  
• • • • •

## A importância da orientação pedagógica para a tecnologia

O processo educacional ocorre segundo estratégias e objetivos que estão vinculados a uma orientação pedagógica. Essas estratégias e objetivos definem parte das necessidades a que as funcionalidades do sistema devem atender. Primo (2003) propõe um processo avaliativo de materiais educacionais digitais que parte do ponto de vista de que a aprendizagem não é um processo solitário e que o processo educacional deve ser baseado em diálogo e problematização. Discute-se, portanto, se a tecnologia apoia o diálogo e a problematização.

Tratando do caso da EAD, Primo (2003) alerta para o fato de que a simples presença de ferramentas que possibilitem interações entre pessoas a distância, no ambiente virtual, não garante um processo dialógico e problematizador, uma vez que é possível a ocorrência de trocas síncronas e assíncronas que se limitam a trivialidades. Para garantir uma educação a distância baseada em diálogo e problematização, é preciso promover e mediar trocas sobre situações relevantes e que incentivem a reflexão, valorizando influências recíprocas entre os participantes do processo e criando um espaço de convivência.

Primo (2003) observa que um ambiente digital “de interface gráfica deficiente” poderá “mediar um processo educacional dialógico”, enquanto que um ambiente digital com bons recursos poderá não “contribuir para o estabelecimento de uma educação libertadora se o educador mantiver uma postura autoritária e imprimir uma orientação bancária e domesticadora ao curso”. No entanto, o autor adverte que um processo educacional dialógico passa necessariamente por interações entre pessoas, mediadas por tecnologias de comunicação. Assim, pode-se concluir que o uso de recursos tecnológicos que mediem interações mútuas é ponto de partida para a realização do processo educacional a distância, conforme advogado pelo autor.

É possível reconhecer, na fala de Primo (2003), a proposta de Ruokamo e Tella (2005), segundo a qual recursos tecnológicos podem potencializar







o processo educacional. De fato, os recursos do ambiente digital podem favorecer ou dificultar o processo educacional dialógico, uma vez que o ambiente medeia o diálogo. Assim, Primo (2003) fala em valorizar os “processos coletivos de interação” na EAD, por meio da mediação do computador, sugerindo que devem ser abertos “maiores espaços para a interação mútua”.

Primo (2003) propõe um “roteiro de reflexão” para a condução de uma avaliação de ambientes de educação a distância. O autor opta por um conjunto de perguntas abertas, uma vez que acredita que a complexidade envolvida na tarefa da avaliação não pode ser abarcada por uma tabela de critérios. O autor parte do ponto de vista de que o ambiente de aprendizagem não pode ser reduzido a uma questão técnica apenas, uma vez que envolve questões de comportamento humano.

O roteiro de perguntas abertas proposto por Primo (2003) tem como objetivo o incentivo a interações mútuas mediadas digitalmente. São questões amplas, que Primo (2003) explicita abrindo-as em subtemas. As questões apresentadas tratam do modelo pedagógico, do incentivo à cooperação, à autonomia e ao trabalho em grupo, de métodos de avaliação, de finalidades de uso para os recursos multimídia, de automação e, apenas no final, trata da interface gráfica e do seu desenho.

Primo (2003) demarca a importância do tema da interação, na medida em que especifica uma orientação pedagógica que depende de interações mediadas pelo ambiente virtual. Seu roteiro trabalha a relação entre o sistema e a orientação pedagógica, explorando como o ambiente pode incentivar a autonomia do aluno e a cooperação entre alunos.

## Considerações finais

A avaliação da usabilidade, dentro da lógica do *design* de interação, não está restrita ao uso da interface. Cabe lembrar a afirmação de Anderson (2003) sobre o fato de que a interação com a interface é uma instância operacional na EAD. Para Anderson (2003), isso significa que esse tipo de interação não estaria dentro da área de interesse do educador, embora não se possa isolar o *design* da interface do *design* instrucional. Quando Preece, Rogers e Sharp (2005) incluem, entre as metas do *design* da interação, o incentivo à criatividade, além do interesse e da motivação, não podemos deixar de observar a similaridade entre tais metas e os objetivos pedagógicos. Essa similaridade torna evidente a ideia da busca de relações entre a avaliação de usabilidade do sistema e a avaliação do sistema enquanto instrumento pedagógico.

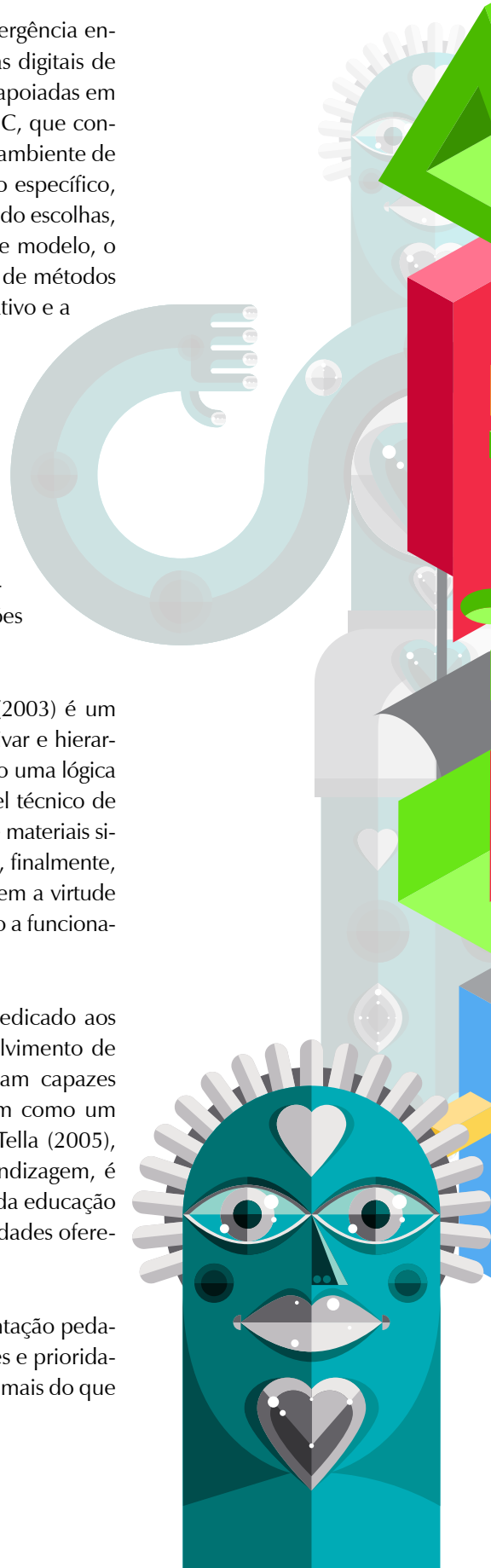
A valorização do papel do contexto é um outro ponto de convergência entre o *design* de interação e o *design* instrucional. As tecnologias digitais de comunicação e colaboração viabilizam estratégias pedagógicas apoiadas em interações entre pessoas, tornando possível a proposição do DIC, que contrapõe a contextualização à pré-especificação, sugerindo que o ambiente de aprendizagem seja desenvolvido a partir da análise do contexto específico, dando voz aos participantes do processo educacional e oferecendo escolhas, ao invés de caminhos predeterminados (FILATRO, 2007). Nesse modelo, o *designer* instrucional trabalha planejando interações com o uso de métodos típicos da área do *design* de interação, como o projeto participativo e a interação por meio de protótipos.

Quando o *design* de interação se ocupa dos sistemas digitais com fins educacionais, a usabilidade não pode ser vista como aplicação de preceitos e métodos genéricos. Deve ser construído um quadro teórico específico para a compreensão do uso desses materiais instrucionais eletrônicos. Para isso, é necessário olhar para questões relativas à aprendizagem proporcionada pelas funções do sistema (NOKELAINEN, 2006), extrapolando a cercadura do *design* da interface e tratando de questões de utilidade.

A pirâmide da usabilidade de Muir, Shield e Kukulska-Hulme (2003) é um esforço no sentido de definir um quadro teórico capaz de objetivar e hierarquizar questões de uso de materiais instrucionais *online*, seguindo uma lógica de afunilamento na definição de especificidades, saindo do nível técnico de construção de sistemas, passando por questões de usabilidade de materiais situados na *web*, entrando no nível das questões acadêmicas, para, finalmente, discutir especificidades de cursos e disciplinas. Essa construção tem a virtude de englobar e organizar tanto questões relativas à interface quanto a funcionalidades e ao conteúdo oferecido pelos materiais educacionais.

O estabelecimento de um espaço de estudo da usabilidade dedicado aos sistemas digitais voltados para a educação propicia o desenvolvimento de tecnologia e materiais instrucionais digitais que, de fato, sejam capazes de potencializar o processo educacional e que não funcionem como um substituto pobre do ensino presencial. Se, como Ruokamo e Tella (2005), distinguem-se no processo educacional ensino, estudo e aprendizagem, é interessante observar processos relativos a essas três dimensões da educação quando mediada pelo uso da tecnologia, discutindo as possibilidades oferecidas para práticas e modelos pedagógicos.

Justifica-se, assim, a proposição de Primo (2003), de que a orientação pedagógica é a base da construção lógica que vai definir necessidades e prioridades para os sistemas educacionais. Se o ensino é proposto como mais do que



transmissão da informação, implica, então, em um trabalho de construção de estratégias pedagógicas que buscam levar o aluno a trabalhar de forma autônoma e cooperativa. O uso da tecnologia pode participar desse esforço, buscando não apenas as questões técnicas, mas, conforme Nokelainen (2006), observando aspectos relativos à utilidade da tecnologia.

## Notas

<sup>1</sup> O princípio de Pareto estabelece que um pequeno número de causas pode ser responsável por um grande número de problemas.

<sup>2</sup> Segundo a Great Schools Partnership (2014), o termo *stakeholder*, na Educação, refere-se tipicamente àqueles que investem no bem-estar e sucesso de uma escola e seus alunos, incluindo administradores, professores, funcionários, familiares de alunos e membros da comunidade.

<sup>3</sup> Os métodos iterativos são baseados em ciclos repetitivos de testes e revisões de decisões de projeto.

<sup>4</sup> A ISO 9241-11 especifica, como critérios de qualidade de uso de um sistema, efetividade e eficiência na realização da tarefa pretendida pelo usuário e satisfação do usuário com a experiência de uso.

## Referências

ANDERSON, T. Modes of interaction in distance education: recent developments and research questions. In: MOORE, M. G.; ANDERSON, W. G. (Org.). **Handbook of distance education**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p. 129-144.

COCKTON, G. Usability evaluation. In: SOEGAARD, M.; DAM, R. F. (Org.). **The encyclopedia of human-computer interaction**. 2. ed. Aarhus: Interaction Design Foundation, 2014. Disponível em: <[https://www.interaction-design.org/encyclopedia/usability\\_evaluation.html](https://www.interaction-design.org/encyclopedia/usability_evaluation.html)>. Acesso em: 7 jan. 2015.

DANAÓ, G. G. The SMU eLearning System: a students usability assessment. **SCSIT-RJ, Journal of Computing Science & Information Technology**, p. 63-70, jul. 2010.

FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. 2. ed. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2007.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

GREAT SCHOOLS PARTNERSHIP. Stakeholder. In: GREAT SCHOOLS PARTNERSHIP.

**Glossary of education reform.** [S.l.], 2014. Disponível em: <<http://edglossary.org/stakeholder/>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

KUKULSKA-HULME, A.; SHIELD, L. The keys to usability in e-learning websites.

In: NETWORKED LEARNING CONFERENCE, 2004, Lancaster. **Anais...** Lancaster: University of Sheffield Scholl of Education, 2004. Disponível em: <[http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2004/proceedings/individual\\_papers/kukulska\\_shield.htm](http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2004/proceedings/individual_papers/kukulska_shield.htm)>. Acesso em: 27 de fev. 2013.

LEMONS, A. L. M. **Anjos interativos e retribalização do mundo:** sobre interatividade e interfaces digitais. Salvador: UFBA, 2004. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2015.

MEHLENBACHER, B. Assessing the usability of on-line instructional materials. **New Directions for Teaching and Learning**, n. 91, p. 91-98, Fall 2002. Disponível em: <[https://www.academia.edu/174026/Assessing\\_the\\_usability\\_of\\_online\\_instructional\\_materials](https://www.academia.edu/174026/Assessing_the_usability_of_online_instructional_materials)>. Acesso em: 9 jan. 2015.

MUIR, A.; SHIELD, L.; KUKULSKA-HULME, A. The pyramid of usability: a framework for quality course websites. In: EDEN ANNUAL CONFERENCE, 2003, Rhodes. **Anais...** Rhodes: European Distance Education Network, 2003. p. 188–194. Disponível em: <<http://www.eden-online.org/node/463>>. Acesso em: 9 jan. 2015.

NIELSEN, J. Evaluating hypertext usability. In: JONASSEN, D. H.; MANDL, H. (Org.). **Designing hypermedia for learning.** Berlin: Springer-Verlag, 1990. p.147-168.

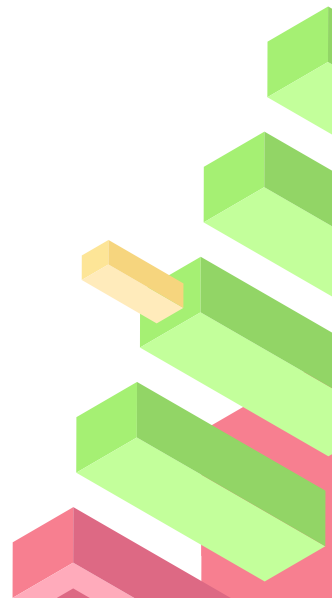
NOKELAINEN, P. An empirical assessment of pedagogical usability criteria for digital learning material with elementary school students. **Educational Technology & Society**, v. 9, n. 2, p. 178-197, 2006. Disponível em: <[http://ifets.info/journals/9\\_2/15.pdf](http://ifets.info/journals/9_2/15.pdf)>. Acesso em: 9 jan. 2015.

PIMENTA, S. R. **Avaliação do design de telas dos cursos a distância do FGV Online:** um estudo de caso à luz da ergonomia e da usabilidade. 2007. Tese (Doutorado em Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <[http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=10303@1](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=10303@1)>. Acesso em: 9 jan. 2015.

PREECE, J. J.; ROGERS, Y.; SHARP, H. **Design de interação:** além da interação homem-computador. Porto Alegre: Bookman, 2005.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. **Interação mediada por computador:** a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional. 2003. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2003. Disponível em: <[http://www.lume.ufrgs.br/bitstream\\_id/7759/000449573.pdf](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream_id/7759/000449573.pdf)>. Acesso em: 9 jan. 2015.

ROSSON, M. B.; CARROLL, J. M. **Usability engineering:** scenario-based development of human-computer interaction. São Francisco: Morgan Kaufmann, 2002.



RUBIN, J.; CHISNELL, D. **Handbook of usability testing**: how to plan, design and conduct effective tests. 2. ed. Indianapolis: Wiley Publ., 2008.

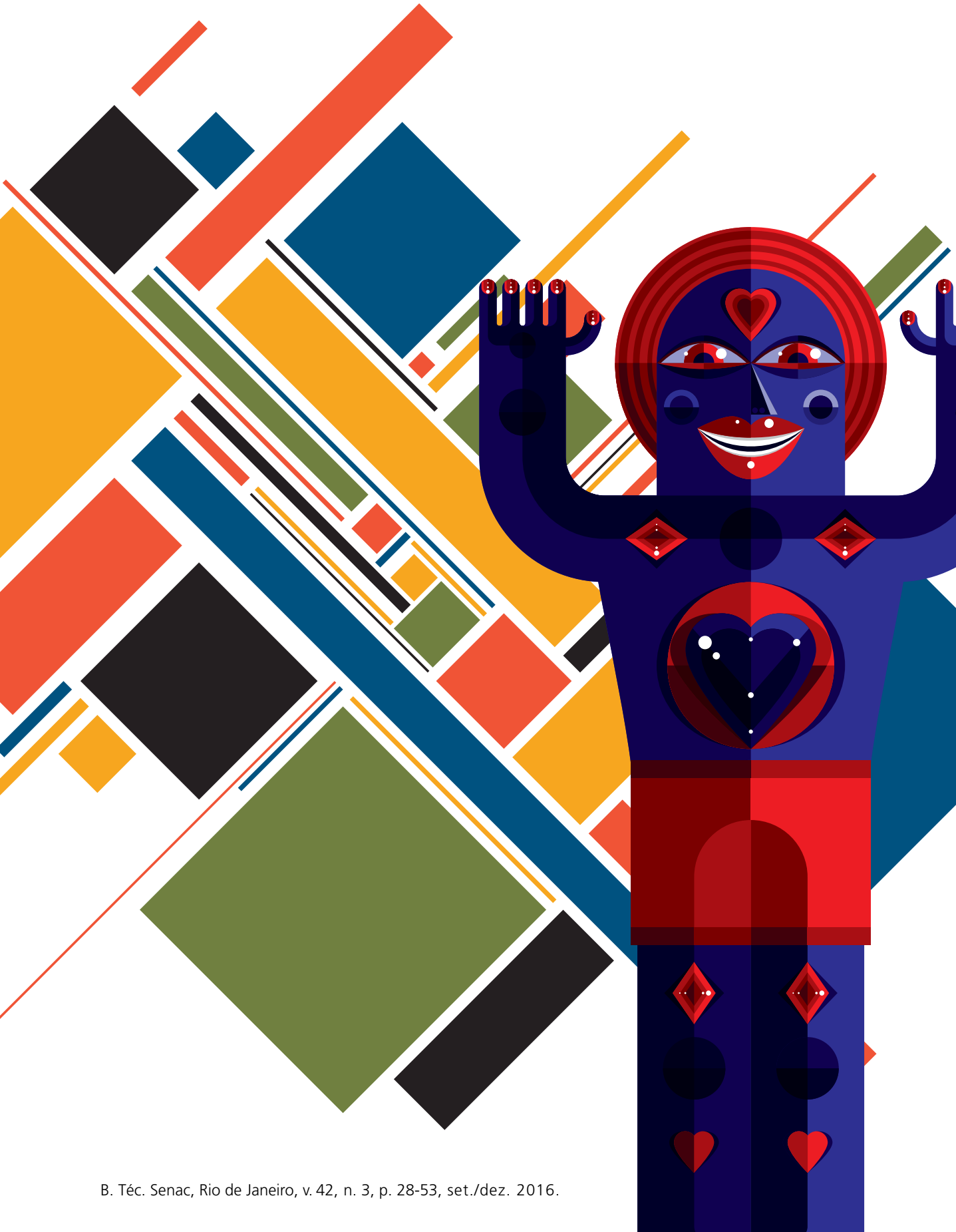
RUOKAMO, H; TELLA, S. An M+I+T++ research approach to Network-Based Mobile Education (NBME) and teaching-studying-learning processes: towards a global metamodel. In: **The IPSI BgD Transactions on Advanced Research**: multi-, inter-, and transdisciplinary issues in computer science and engineering. Nova York, v. 1, n. 2, p. 3-12, 2005.

SHIELD, L.; KUKULSKA-HULME, A. Are language learning websites special? Towards a research agenda for discipline-specific usability. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, v. 15, n. 3, p. 349-369, 2006.

SILVA, C. R. O. **MAEP**: um método ergopedagógico interativo de avaliação para produtos educacionais informatizados. 2002. 224 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/84254/182757.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 jan. 2015.

TESSMER, M.; RICHEY, R. C. The role of context in learning and instructional design. **Educational Technology Research and Development**, v. 45, n. 2, p. 85-115, 1997. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/30221388>>. Acesso em: 6 fev. 2013.





# RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E INTEGRAÇÃO DAS TIC EM MICROPROJETOS COMO INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*PROBLEM SOLVING AND ICT INTEGRATION IN MICROPROJECTS AS AN INNOVATION IN VOCATIONAL EDUCATION*

Patrícia da Silva Barrero\*  
Ilse Abegg\*\*

\*Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede e Bacharel em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).  
E-mail: patricia.barrero@gmail.com

\*\*Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Graduada em Pedagogia pela UFSM.  
E-mail: ilse.abegg@ufsm.br

Recebido para publicação em: 25.11.2015  
Aprovado em: 11.10.2016

## Resumo

O objetivo é apresentar a proposta de microprojetos como forma de inovação do trabalho docente diante do público jovem que compõe o programa de Aprendizagem. Os microprojetos constituem-se em uma estrutura baseada nos preceitos de Fernando Hernández, que se relaciona diretamente com a resolução de problemas. A experiência realizada proporcionou uma aprendizagem por meio de atividades práticas, que demandaram o desenvolvimento de habilidades, como o trabalho em grupo, a comunicação entre os participantes, a cooperação para o resultado, a fluência tecnológica e a autonomia.

**Palavras-chave:** Jovem Aprendiz. Educação Profissional. Projetos de Trabalho. Tecnologias de Informação e Comunicação. Resolução de Problemas.

## Abstract

The objective of this article is to propose microprojects as an innovative form of teaching young people that participate in the Apprenticeship program. The microproject structure is based on the perceptions of Fernando Hernández and is directly related to problem solving. The experiment involved learning through practical activities that required the development of skills such as teamwork, communication between participants, results-oriented cooperation, technological fluency, and autonomy.

**Keywords:** Young Apprentice. Vocational Education. Work Projects. Information and Communication Technologies. Problem Solving.

## Resumen

El objetivo es presentar la propuesta de microproyectos como forma de innovación del trabajo docente ante el público joven que compone el programa de Aprendizaje. Los microproyectos se constituyen en una estructura basada en los preceptos de Fernando Hernández, que se relaciona directamente con la resolución de problemas. La experiencia realizada proporcionó un aprendizaje por medio de actividades prácticas, que demandaron el desarrollo de habilidades, como el trabajo en grupo, la comunicación entre los participantes, la cooperación para el resultado, la fluidez tecnológica y la autonomía.

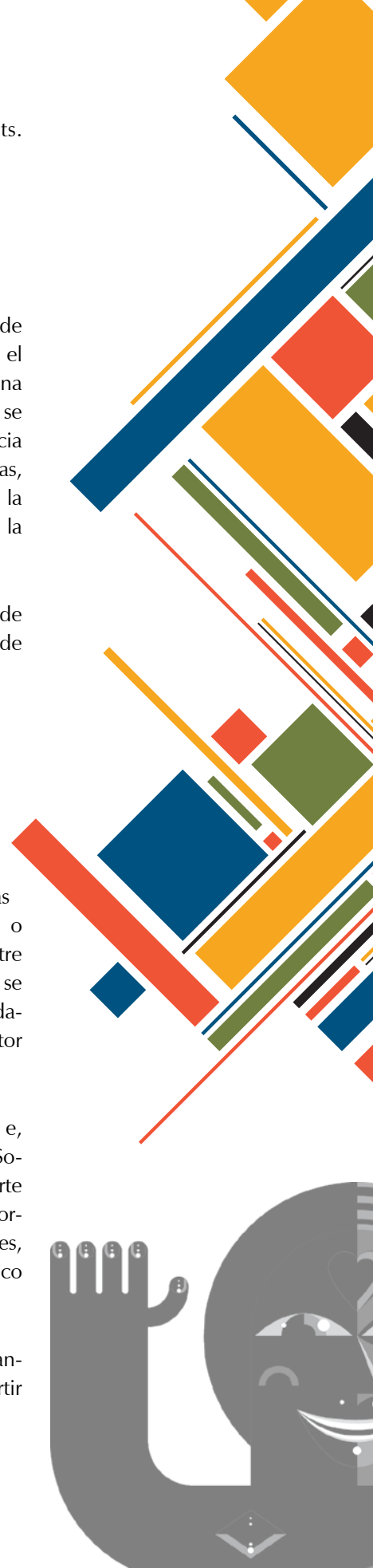
**Palabras clave:** Joven Aprendiz. Formación Profesional. Proyectos de Trabajo. Tecnologías de Información y Comunicación. Resolución de Problemas.

## Introdução


A preparação para o mercado de trabalho torna-se cada vez mais relevante à medida que novos perfis e novas profissões surgem pela necessidade de adaptação ao contexto profissional atual, no qual as tecnologias estão presentes em grande parte das atividades realizadas. Nesse viés, o Programa Jovem Aprendiz no Transporte atua na preparação de jovens entre 14 e 24 anos incompletos, que buscam capacitação para ingressar (e, se possível, permanecer) no mercado competitivo do trabalho. Essa modalidade não formal de educação é voltada para atender às necessidades do setor de Transporte.

Esses jovens são selecionados diretamente pelas empresas participantes e, após a seleção, são encaminhados aos cursos oferecidos pelo Serviço Social do Transporte (Sest) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat). No ano de 2014, em torno de 70 jovens participaram dessas formações, em cursos estruturados em 800 horas no decorrer de 10 meses, nos quais eles tiveram a possibilidade de receber o embasamento teórico necessário para atuação em um estágio prático nas empresas.

No que tange ao processo educativo, percebeu-se a necessidade de mudanças. Esse fato se assemelha ao que ocorre na educação básica formal a partir







das inovações trazidas por dispositivos produzidos pelas políticas públicas para educação.

Diante desses contextos de trabalho e escola, o programa Jovem Aprendiz do Transporte também visa que o aprendizado dos participantes seja condizente com seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, tem por objetivo fornecer as ferramentas necessárias para que esses jovens, que possuem um potencial profissional a ser descoberto por eles mesmos, encontrem suas habilidades e, assim, façam a manutenção de seu espaço como parte integrante do mundo do trabalho.

Atingir esse objetivo perpassa a atualização do modelo da educação não formal utilizado, visto que a representação de sociedade passou por mudanças decorrentes do ingresso das tecnologias em rede, inclusive no setor do trabalho. Os participantes do curso, basicamente, são pessoas que nasceram em um mundo já tecnológico e que fazem uso dessas ferramentas de forma muito natural. Essa característica se reflete no modo de ser, agir e aprender desses jovens. Porém, percebe-se que, geralmente, o campo de atuação dessas pessoas com as tecnologias está muito mais relacionado com a vida social e o lazer. Quando se fazem necessárias a compreensão e a utilização desses recursos no trabalho, surgem as dificuldades em relação às possibilidades apresentadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Esse é o público que, atualmente, busca a qualificação em um curso oferecido no Programa Jovem Aprendiz do Transporte.

Se, de um lado, os jovens têm certa afinidade com as tecnologias, o contraponto está no fato de os instrutores do curso nem sempre se sentirem seguros para utilizar as tecnologias em sala de aula, embora estas já façam parte do cotidiano de trabalho. Isso exige, de cada profissional, esforço extra para se atualizar e, ao mesmo tempo, sair de sua zona de conforto<sup>1</sup>.

A partir dessas reflexões, ciente das mudanças ocorridas no setor do trabalho, no perfil dos futuros profissionais e no processo educativo, surgiu a proposta de buscar formas inovadoras de aprender os conceitos necessários ao ingresso desses jovens no mercado de trabalho, utilizando-se das TIC. Essas adequações visam contribuir para a permanência e maior interesse dos jovens nos cursos de capacitação.

## Fluência tecnológica e autonomia na sociedade da informação

Dannemann (2013) expõe a importância do papel do professor quanto ao uso das tecnologias em sala de aula, por ser quem tem o conhecimento científico do conteúdo em estudo e conhece o perfil dos estudantes. Assim, é o professor que pode apontar a melhor forma de utilizar determinado recurso tecnológico em benefício do processo de ensino-aprendizagem.

A autora aponta que, para que essa mediação efetivamente ocorra, é necessário que o professor “domine o conteúdo”. Dessa maneira, imagine uma sala de aula de um curso de formação técnica, na qual os profissionais que atuam como docentes têm o conhecimento específico de sua área e, em grande parte, não foram preparados para atuar como professores. Possivelmente, podem apresentar dificuldades inerentes à falta dessa formação.

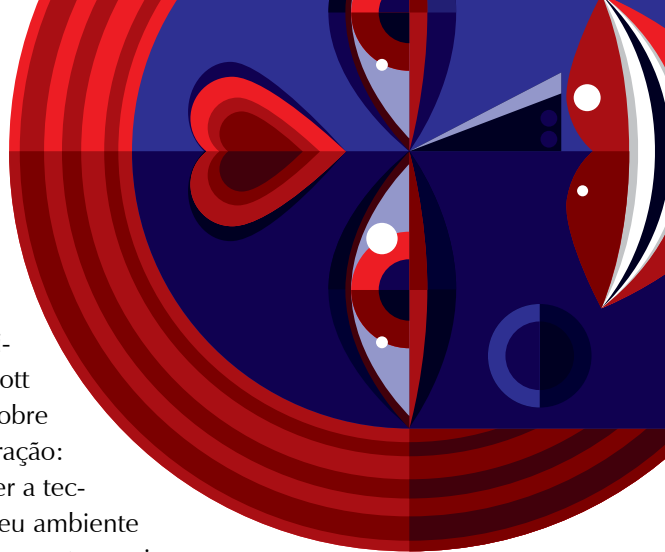
Analogamente, no curso de Aprendizagem no Transporte, há instrutores que não possuem, necessariamente, a formação pedagógica, mas que têm domínio do conteúdo a ser apresentado aos jovens participantes. Por esse viés, a parceria Sest Senat tem a prática de rever, periodicamente, a prática em sala de aula dos instrutores.

Superada, na medida do possível, a barreira pedagógica, parte-se para a fluência tecnológica necessária aos atores do processo de ensino-aprendizagem, para que possam planejar e realizar aulas mais dinâmicas e contextualizadas com a realidade dos jovens participantes, bem como das empresas onde os aprendizes atuarão.

Quando se trata da aprendizagem de Geração Net, assim denominada por Tapscott (1999, 2010), que tem uma facilidade intrínseca no manuseio das tecnologias, o professor deve ser capaz de transpor a barreira das gerações e criar um meio de comunicação eficaz, que envolva esses jovens.

A Geração Net nasceu e cresceu em um meio tecnológico e possui certa fluência no meio digital. É considerada, pelo autor, como “aqueles que, em 1999, têm entre 2 e 22 anos” (TAPSCOTT, 1999, p. 3). Mais recentemente, Tapscott (2010) afirma que essa geração amadureceu e está modificando o meio em que vive em razão de sua relação com as tecnologias. Essas mudanças estão relacionadas na forma de pensar desses jovens e, consequentemente, influenciam a reestruturação da economia e os mercados de trabalho, que precisam encontrar uma forma de compreender essa geração e a forma como produzem.

• • • • •  
A fluência  
tecnológica  
é um passo  
à frente da  
alfabetização  
digital



Desse modo, a presença do meio tecnológico na vida dos jovens é inerente ao ser. Para eles, estar conectado é necessário, extremamente relevante e faz parte do seu cotidiano. Esse fato é o que Tapscott (2010, p. 30-31) ressalta sobre o comportamento dessa geração: “[...] as crianças passaram a ver a tecnologia como uma parte do seu ambiente e a absorveram como todas as outras coisas. Para muitas crianças, usar a nova tecnologia é tão natural quanto respirar”.

Baseando-se nesse raciocínio, mais especificamente tratando-se de jovens aprendizes, representantes natos da Geração Net, que se preparam para o ingresso no mercado de trabalho, os instrutores devem ser capazes de apresentar a realidade atual das empresas do transporte, cada vez mais envolvidas com as tecnologias utilizadas para diversos fins: controle de custos, rastreamento de ônibus e caminhões, gerenciamento de logística de carga e transporte, entre outros. Contudo, nesse ponto, encontra-se o paradoxo do processo, pois são exatamente aqueles que não “respiram a tecnologia” que deverão orientar a construção de um conhecimento que envolve esse meio.

Assim, a fluência tecnológica é um passo à frente da alfabetização digital, que prevê a compreensão das tecnologias, enquanto a primeira prevê a integração entre pessoas e TIC, de modo que consigam criar algo inovador com essas tecnologias. De acordo com o Massachusetts Institute of Technology (MIT), as características inerentes à fluência tecnológica são as capacidades relacionadas a:

- utilizar o computador;
- aprender novas formas de utilizar o computador;
- criar coisas com o computador;
- criar coisas baseadas em suas próprias ideias;
- utilizar a tecnologia para contribuir para a comunidade envolvente e compreender conceitos relacionados com atividades tecnológicas.

No entanto, embora já exista um envolvimento prévio com as tecnologias, faz-se necessário possibilitar, aos instrutores, desenvolver sua fluência tecnológica, oportunizando situações de integração com as tecnologias da informação, que estimulem sua criatividade. Essa prática permitirá surgir novas ideias e formas de atuação em sala de aula, inicialmente com os jovens aprendizes, mas que, futuramente, influenciarão a dinâmica das aulas ofertadas nos demais cursos.

Outro conceito relevante e vinculado ao desenvolvimento das competências necessárias aos jovens aprendizes é o da autonomia. De acordo com Abegg (2009, p. 47), esse pressuposto é o desenvolvimento “da tomada de decisão”. Nesse mesmo sentido, Freire (2003) apresenta a relação entre autonomia e a consciência do indivíduo quanto ao seu inacabamento, o que leva à percepção de princípios de liberdade e ética. O autor ainda apresenta que “a autonomia quanto amadurecimento do ser é processo, é vir a ser” (FREIRE, 2003, p. 107), logo, não pode ser imposta.

Portanto, o papel do educador está relacionado à capacidade de estimular a autonomia por meio de situações que permitam a experimentação, a vivência prática da tomada de decisões e a criação de um ambiente propício à criatividade, no qual os sujeitos sejam capazes de construir, desenvolver e aprimorar sua própria autonomia.

A partir dessa relação entre sujeito e processo de ensino-aprendizagem, é possível visualizar uma forma mais adequada de os jovens aprendizes compreenderem os conceitos necessários para o desenvolvimento de suas habilidades: a resolução de problemas por meio dos projetos de trabalho. A relevância dada à experimentação prática foi afirmada por Mitchel Resnick<sup>2</sup> (PECHI, 2014, p. 20), ao declarar, em uma entrevista, que “[...] em nosso trabalho no MIT, pensamos que a tecnologia deve levar o aluno a ser um pensador criativo, se desenvolvendo por meio de trabalhos coletivos que envolvam a experimentação de novas formas de se relacionar com o mundo”. Em outro momento, ele complementa, referenciando a postura do docente diante dessas mudanças: “Os professores precisam refletir sobre o processo educacional para poder apoiar e praticar projetos orientados por uma participação ativa e criativa da turma em classe” (PECHI, 2014, p. 20).

É evidente que, no dia a dia das atividades laborais, a maioria das tarefas realizadas está relacionada à necessidade de tomada de decisão e consciência ética sobre os fazeres de cada um. Nada mais adequado do que apresentar uma forma de aprender que leve em consideração esses preceitos, uma vez que respeita a individualidade de cada um em aprender e estimula a criatividade. Por meio de um processo gradual de desenvolvimento, os aprendizes poderão compreender, de maneira mais completa e ampla, os fundamentos que estão presentes na capacitação para o mercado de trabalho e identificar qualidades e pontos a serem melhorados para a promoção do ser produtivo em uma sociedade que valoriza o conhecimento e a capacidade do trabalhador em resolver problemas.



• • • • •  
**As empresas  
 buscam  
 profissionais  
 capazes de  
 trabalhar  
 em equipe,  
 em uma  
 organização  
 horizontalizada**  
 • • • • •

## A relação entre educação e trabalho

Nogueira (2011) destaca a necessidade de adequação pedagógica da escola, na formação de candidatos polivalentes necessários ao mercado de trabalho. O autor ainda relata que é a partir do desenvolvimento de competências indispensáveis para competir e conquistar a empregabilidade que esses jovens profissionais alcançarão seu “sustento digno, sobrevivência e a busca da plena felicidade como ser social” (NOGUEIRA, 2011, p. 15). Em complemento, ele introduz o conceito de Especialistas Sistêmicos, como o perfil procurado pelas empresas nos dias atuais, que, em outras palavras, significa o profissional capaz de resolver problemas (dos mais diversos) por meio de pensamento e visão sistêmicos.

Nesse sentido, Castells (2003) já destacava a importância do trabalhador da era digital diante do processo educacional. O autor apontou as características necessárias para que esse profissional se renove diante de um mundo altamente tecnológico, a partir de dois conceitos sobre a mão de obra: a autoprogramável e a genérica.

Esses conceitos são de extrema importância para a compreensão dessa transformação da economia, que converge nos modos de produção na era da informação. A característica da mão de obra genérica é responsável pela parcela de trabalhadores sem habilidades especiais, que executam tarefas que, naturalmente, poderiam ser realizadas por máquinas ou substituídas por qualquer outro trabalhador em qualquer parte do mundo. Já a mão de obra autoprogramável é a parcela de trabalhadores com a capacidade de desenvolver novas habilidades conforme as necessidades apresentadas por um mercado de trabalho dinâmico.

O autor destaca que isso não significa que as pessoas nasçam predestinadas a ser de uma ou outra categoria, mas resulta das oportunidades que tiveram (ou não) para desenvolverem habilidades relacionadas à premissa de aprender a aprender, tais como autonomia e flexibilidade.

Esses dois conceitos vão ao encontro das necessidades apresentadas pelas empresas atualmente, as quais esperam que um trabalhador da era da informação seja capaz de criar, planejar, produzir, reinventar ideias, usando talento e autonomia na forma de realizar as atividades relacionadas. Assim, as empresas buscam profissionais capazes de trabalhar em equipe, em uma organização horizontalizada, que permite acesso entre departamentos, administradores e profissionais.

Esse novo perfil profissional é apontado por Ramos (2014) como aquele que valoriza a criatividade e a capacidade de relacionar conhecimentos na busca por resolução de proble-

mas, além de criar conexões entre essas transformações e a presença das novas tecnologias também no mercado de trabalho.

Nesse viés, a escola precisa rever sua forma de organizar o currículo, contemplando uma formação diferenciada do estudante, que disponibilize ferramentas, recursos e experiências que desenvolvem as competências necessárias para que cada um alcance seu lugar no campo profissional.

No que se refere à educação profissional, Alencar (2014) aponta que o papel dela está relacionado ao propósito de capacitação com qualidade, apresentando-se como um local que tem como compromisso prover a formação para o trabalho:

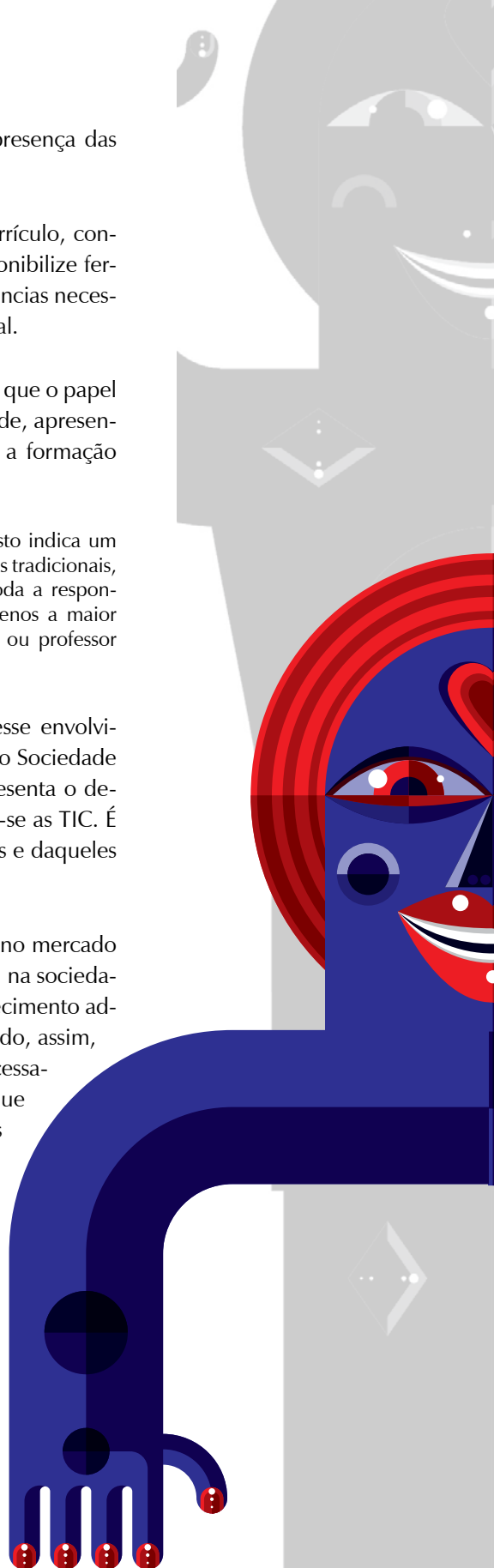
O espaço em que se efetiva o processo proposto indica um rompimento com estruturas educacionais formais tradicionais, abrangendo qualquer instituição, desde que toda a responsabilidade pela formação ofertada, ou pelo menos a maior parte dela, incida sobre a figura do 'instructor' ou professor (ALENCAR, 2014, p. 24).

Referenciando-se ao contexto da sociedade da informação, esse envolvimento entre escola e trabalho também é relatado no documento Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde (BRASIL, 2000), que apresenta o desenvolvimento de novas competências e habilidades, incluindo-se as TIC. É uma forma de ampliar a empregabilidade de novos profissionais e daqueles que necessitam retornar ao mercado de trabalho.

Complementando esse novo conceito do profissional que atua no mercado de trabalho, Roggero (2010) aponta a transformação do homem na sociedade da informação. Trata-se do homem universal, que tem conhecimento adquirido pela educação e condições de mudar de profissão, vendo, assim, a possibilidade de ascensão profissional. Essa transformação necessariamente perpassa pelo acesso à educação e o uso de técnicas que subsidiam esse crescimento, e esse processo vai além dos limites escolares, alcançando a educação não formal. Desse modo, a autora reafirma a premissa de que a transformação do homem está diretamente relacionada à educação.

## As TIC na educação profissional

No universo da educação profissional, as TIC são ferramentas presentes como parte integrante de um contexto atual do processo educativo. Neves (2009, p. 18) apresenta o avanço tecnológico como fator importante de mudança no modo como "as crianças e jovens de hoje veem o mundo e constroem o



conhecimento” e como a presença das TIC faz com que surja a necessidade de atualização no processo de ensino e aprendizagem.

Da mesma forma, Barbosa e Moura (2013) ressaltam a importância da presença das TIC na educação profissional, evidenciando a necessidade de desenvolver, nos educandos, a capacidade de conhecer e utilizar as tecnologias de forma segura e responsável, de acordo com a demanda do mercado de trabalho. Os autores reforçam a ideia de uma educação profissional direcionada a uma “aprendizagem significativa, contextualizada, orientada para o uso das TIC, que favoreça o uso intensivo dos recursos da inteligência, e que gere habilidades em resolver problemas e conduzir projetos nos diversos segmentos do setor produtivo” (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 52).

Neves (2009) aponta a diversidade de TIC que podem contextualizar e atualizar a dinâmica das aulas ministradas na educação profissional, entre elas: vídeos, laboratórios, hipertextos, redes, ambientes virtuais, *blogs*, *wiki*, e-portfólios, instrumentos assíncronos e síncronos de comunicação *web*, incluindo conferências em linha. Já Barbosa e Moura (2013, p. 55) relacionam as TIC à aprendizagem baseada em projetos, por serem “empreendimentos finitos com objetivos bem definidos e nascem a partir de um problema, uma necessidade, uma oportunidade ou interesses de uma pessoa, um grupo de pessoas ou uma organização”. Essa técnica utilizada no processo educativo apresenta-se como possibilidade de desenvolver as habilidades necessárias para atuação no mercado de trabalho de acordo com o perfil desejável de um profissional generalista, preparado para a multidisciplinaridade e multifuncionalidade (ROGGERO, 2010).

De forma mais ampla, Coll (2014) ressalta a presença das TIC na educação:

Não se trata de fazer com as TIC o mesmo que se vinha fazendo sem elas. Mas analisar e rever reflexiva e criticamente o que se faz com dupla finalidade: verificar se as possibilidades oferecidas permitem que o que já é realizado seja melhorado; e averiguar se viabilizam projetar e desenvolver trabalhos distintos dos realizados habitualmente (COLL, 2014, p. 83).

Assim, deve haver uma preocupação de não se negligenciar a inclusão das TIC nas atividades docentes, fazendo com que apenas “modernizem” as aulas expositivas. Existe a necessidade de compreender o que são e onde serão aplicadas, de modo a contribuir para o processo de ensinar-aprender. Em complemento, o autor afirma que as TIC têm papel mediador entre professores, estudantes e conteúdo, e é isso que permite avaliar sua relevância dentro do processo educativo. Embora o autor se direcione à educação de



forma geral, esses conceitos aplicam-se de forma muito significativa à educação profissional, em razão da sua relação com a prática e com o trabalho, uma vez que as TIC estão presentes no cotidiano da maioria das atividades profissionais.

## A problemática da evasão

A evasão está presente em todas as modalidades da educação, desde o ensino fundamental até cursos de pós-graduação, sejam eles pagos, sejam gratuitos. Desse modo, torna-se difícil apontar as conclusões de sua causa. De acordo com Sales (2014), a *performance* escolar nos jovens do ensino médio depende de fatores individuais e, também, relacionados às instituições das quais o estudante faz parte.

Ambos os fatores são categorizados e, a partir daqueles apresentados como individuais, destacam-se o desempenho escolar, a persistência, as aulas frequentadas, a relação entre os colegas, a autopercepção, as experiências passadas. Já quanto aos fatores relacionados à instituição, pode-se citar a questão da estrutura familiar na qual o jovem se encontra, as práticas escolares adotadas e a composição da comunidade onde está inserido.

Essas premissas também são apresentadas por Dore e Lüscher (2014, p. 5), quando afirmam que “a evasão é influenciada por um conjunto de fatores que se relacionam tanto ao estudante e à sua família quanto à escola e à comunidade em que vive”, e complementam afirmando que “A saída do estudante da escola é apenas o estágio final desse processo” (DORE; LÜSCHER, 2014, p. 6). Ainda, Tapscott (2010, p. 150) aponta que “as causas da evasão escolar são complexas, mas acho que podemos ajudar essa geração (net) a realizar seu potencial neste mundo digital abandonando o modelo de educação da Era Industrial e substituindo-o por um novo modelo”.

Desse modo, uma afirmação é possível de ser feita: não existe apenas uma resposta para resolver a evasão escolar, ou seja, não existe uma receita única que satisfaça todos os fatores envolvidos e as individualidades dos estudantes. O que existe são esforços individuais e coletivos para que se encontre um estímulo que desperte, no estudante, o interesse pelo que é aprendido e, assim, ele se sinta parte integrante de um contexto maior de conhecimento e de comunidade, de modo que minimize a influência dos fatores que poderiam levá-lo a deixar a escola.

Os autores Glavam e Cruz (2013, p. 3262) apontam que a evasão escolar é “o rompimento do processo de ensino-aprendizagem por falta da presença do aluno”. Campos e Santana (2013) complementam esse pensamento,





Os programas de aprendizagem são vistos como alternativa para contribuir na permanência dos participantes na escola

afirmando que tal resultado não pode ser contabilizado somente na conta do estudante; trata-se de um fracasso no qual escola, comunidade e poder público têm sua parcela de responsabilidade. Assim, para avaliar as implicações da evasão escolar, também se faz necessário situar o estudante em um contexto mais amplo, que leva em consideração “questões econômicas, sociais, políticas, culturais e educativas, até suas próprias escolhas, desejos e possibilidades individuais” (CAMPOS; SANTANA, 2013, p. 7). Nesse mesmo sentido, Glavam e Cruz (2013) ressaltam que as implicações subjetivas da ausência do estudante na escola repercutem inclusive na renda do grupo familiar do qual ele pertence e, conseqüentemente, na sociedade em geral.

Dessa forma, os programas de aprendizagem são vistos como alternativa para contribuir na permanência dos participantes na escola, visto serem requisito para a continuidade no curso. Em complemento a essa afirmação, Gonçalves (2014) resalta a importância desse programa:

Se forem proporcionados aos estudantes contratos de trabalho de aprendizagem, o que pode ocorrer a partir dos 14 anos para os interessados, evita-se a evasão precoce e muitas vezes irreversível, promovendo as condições para uma transição entre a escola e o mundo do trabalho, iniciando um itinerário formativo desde o contato com os processos produtivos das organizações empresariais (GONÇALVES, 2014, p. 194).

Pode-se verificar, assim, que o programa de aprendizagem tem, em sua essência, a responsabilidade de contribuir com a redução da evasão dos jovens do ensino básico, além de proporcionar a formação necessária para subsidiar seu ingresso no mercado de trabalho, atendendo à demanda das empresas do setor.

## Organização da ação docente: microprojeto baseado nos projetos de trabalho de Fernando Hernández

Ao possibilitar um meio de comunicação entre instrutores e aprendizes, por meio da integração das TIC nas atividades de sala de aula, surge um novo olhar sobre a aprendizagem, a partir de uma troca de conhecimentos técnicos (dos instrutores) e tecnológicos (dos aprendizes). Conforme apresenta Assis (2012, p. 85), o professor está revendo seu papel quando permite o ingresso das TIC no âmbito escolar; ele deixa de ser um transmissor de conhecimentos para ser um mediador da aprendizagem. Nesse contexto, o professor é capaz de compartilhar “com os alunos a decisão sobre o uso das tecnologias”, ou seja, de acordo com a autora, com essa transformação escolar, o professor poderá ampliar sua visão sobre o aprendizado discente:

[...] o professor fica mais atento aos objetivos de aprendizagem, à provisão de informações e orientações quando necessário, ao acompanhamento dos resultados, à avaliação, à observação de comportamentos e atitudes dos alunos que necessitam de intervenção [...] (ASSIS, 2012, p. 85).

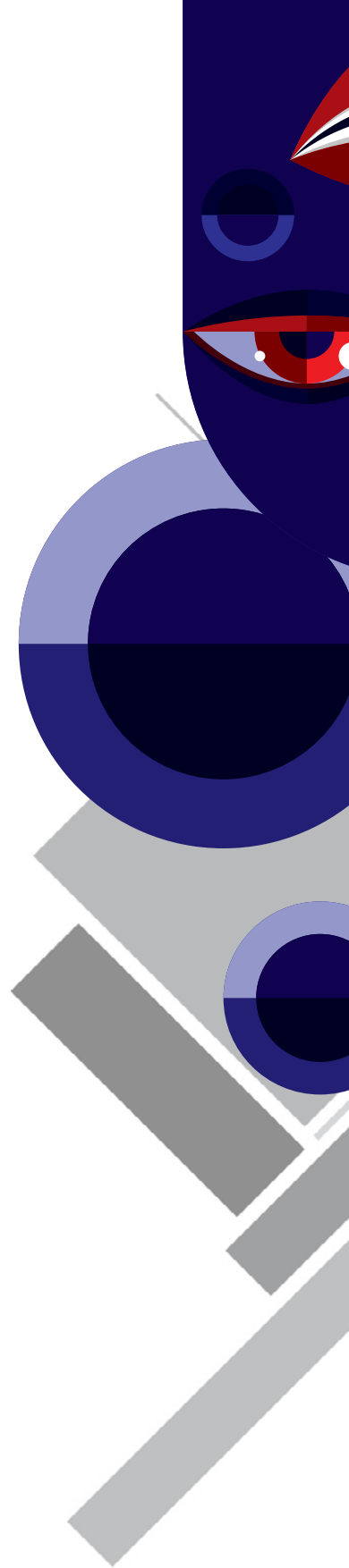
Ao se traçar um paralelo entre professor e instrutor no âmbito do curso de Aprendizagem, é possível fazer uso dessas premissas para o desenvolvimento de uma prática, neste caso, docente, em prol do aprendiz discente. Em complemento a essa percepção, de acordo com Romero, Rocha e Nunes (1998, p. 21), o instrutor de treinamento tem, em seu centro de interesse, o “desenvolvimento de esquemas de sensibilização, percepção e crítica, nas quais a aprendizagem é colocada no sentido amplo, de autodesenvolvimento”.

Portanto, os instrutores podem se apropriar das TIC como ferramentas que possibilitam a variação das atividades propostas e aproximam os jovens aprendizes de seu contexto (futuro) de trabalho. Sob essa ótica, é importante relacionar as ações em prol da capacitação necessária para atuar no mercado profissional.

Nessa proposta, Hernández (1998, p. 5) afirma que “na aprendizagem para a compreensão, o que se aprende deve ter relação com a própria vida dos alunos e dos professores” e, ainda, que “compreender é ser capaz de ir além da informação dada”. Isso significa dar sentido e importância pessoal ao aprendizado, relacionando-o com seu contexto de vida. Dessa forma, o projeto de trabalho busca instigar os estudantes a promover a compreensão dos problemas.

Esse entendimento está presente, também, nos conceitos apresentados por Nogueira (2011, p. 42-43) sobre a concepção do conhecimento: “a educação tradicional visualiza uma sequência linear de elos hierárquicos que compõe uma cadeia de pré-requisitos” e a nova concepção percebe o conhecimento “como uma rede (ou malha) com múltiplas interligações”, ou seja, não se apresenta nenhum caminho lógico, não se determina seu início ou final. Conforme o autor, nesse formato de rede, existem apenas “centros de interesse”, que variam de estudante para estudante, que, de acordo com cada vivência particular, tecerá sua própria rede de significados.

Em contribuição a Hernández (1998), Kenski (2007, p. 103) relata que “as TICs proporcionam um novo tipo de interação do professor com os alunos”, trazendo um novo olhar sobre as formas de atuação do professor em sala de aula, com outros professores e com a comunidade escolar. Portanto, o repensar do processo ensino-aprendizagem deve valer-se dessas premissas.



Hernández (1998) elencou vários aspectos que levam à construção de um projeto produtivo e relevante à aprendizagem discente. Entre eles, destacam-se:

1. O tema-problema é escolhido a partir de uma situação proposta por alunos ou sugerido pelo professor.
2. Em atitude de cooperação, o professor é um aprendiz e não um especialista.
3. Há um processo que busca estabelecer conexões entre os fenômenos e que questiona a ideia de uma versão única da realidade.
4. Cada etapa é singular e nela se ocupam com diferentes tipos de comunicação.
5. Com o que os alunos dizem, também podemos aprender (momentos de participação e reconhecimento do “outro”).
6. Há uma aproximação atualizada dos problemas das disciplinas e dos saberes.
7. A aprendizagem está vinculada ao fazer: à atividade manual e à intuição.

Pode ser observado, na visão do autor, que o professor se torna um colaborador do projeto, um aprendiz. Ao mesmo tempo, Hernández (1998) destaca a importância de se proporcionar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes pela aprendizagem vinculada ao fazer (atividade manual e intuição), bem como a compreensão sobre as diferentes formas de aprender de cada um e a relação direta entre os saberes e os problemas abordados nos projetos.

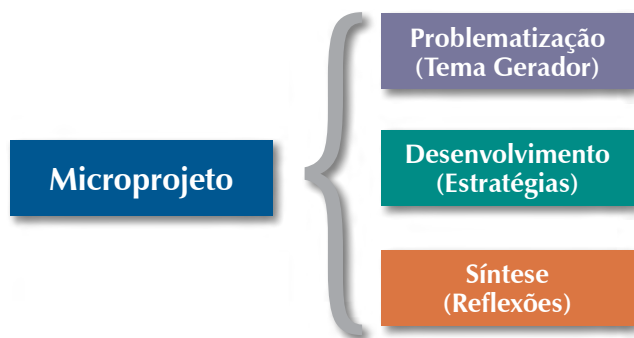
Assim, esta pesquisa apresenta o conceito de microprojetos baseados nos preceitos de Hernández como metodologia de implementação das atividades práticas presenciais realizadas pelos jovens aprendizes. Nessas ações, a aprendizagem poderá ser valorada dentro das cargas horárias disponibilizadas, bem como ser centrada em um mesmo instrutor.

Os microprojetos têm por objetivo concentrar a essência da aprendizagem relacionada ao conteúdo em estudo, de forma que as aulas apresentem uma estrutura dinâmica e que estimulem a participação ativa dos discentes. Esse conceito adota a estrutura apresentada por Barbosa, Gontijo e

Santos (2004), representada na Figura 1, a partir do que o autor aponta como essencial na atividade de projetos: problematização (tema gerador), desenvolvimento (estratégias para buscar respostas às questões) e síntese (reflexões que resultam no aumento da complexidade do conhecimento sobre o tema).

Os microprojetos têm por objetivo concentrar a essência da aprendizagem relacionada ao conteúdo em estudo

**Figura 1 - Estrutura do Microprojeto baseado nos preceitos de Hernández (1998)**



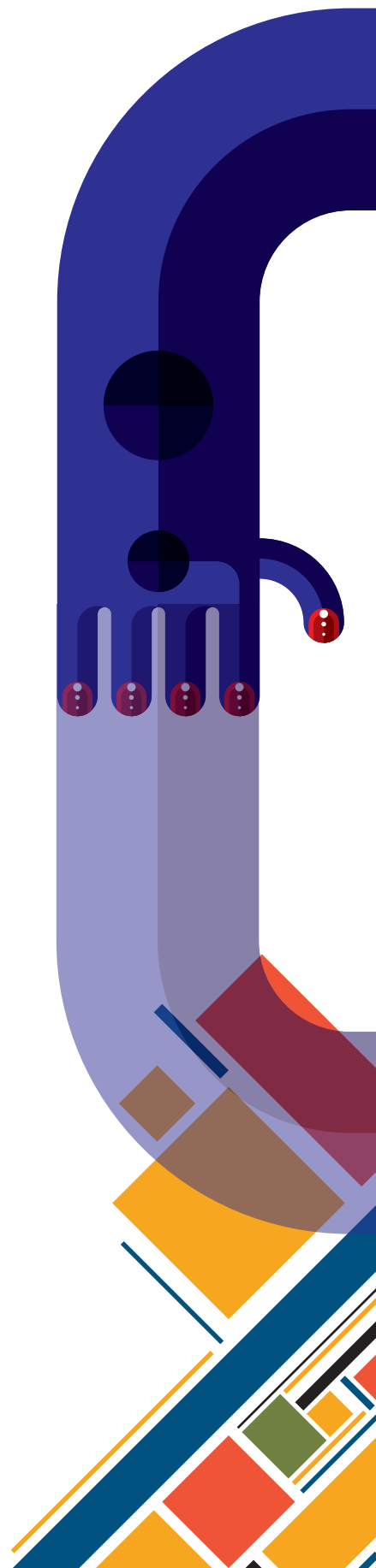
Fonte: Hernández (1998).

Neste contexto, nomeamos “Microprojetos” porque, apesar de contemplar as três etapas fundamentais propostas por Hernández (1998), o tempo para a implementação de um Projeto de Trabalho proposto pelo autor é muito maior do que o disposto nas aulas presenciais dos cursos do Programa Jovem Aprendiz.

Neste sentido, a realização de microprojetos está associada à proposta de inovação educacional. De acordo com Valverde Berrocoso (2009), o papel da inovação educativa não é o de inventar algo novo, mas de adaptar soluções conhecidas a situações concretas, melhorando, assim, as práticas docentes atuais, que terão como resultado um melhor aprendizado. Portanto, nesta perspectiva, as práticas educativas dos cursos ofertados para os Jovens Aprendizes se configuram em inovações educativas, uma vez que adaptam a metodologia de Trabalho por Projetos ao contexto concreto real e possível, aproximando teoria e prática, por meio da resolução de problemas. Em complemento, Teixeira (2010, p. 29) aponta a inovação educacional como “a busca de respostas aos desafios presentes na dinâmica dos processos escolares, a partir da análise e reflexão que se faz do contexto sócio-cultural e efetivas contribuições que tais inovações podem oferecer para enfrentar estes desafios”. Por fim, Dias (2013, p. 7), no trecho a seguir, faz refletir sobre a importância do comprometimento de todos que estão envolvidos no processo educativo para que a inovação seja concreta e efetiva:

a inovação em educação é um processo que está para além da incorporação da tecnologia nas práticas existentes [...] cuja maior manifestação se deverá observar não só nas mudanças estabelecidas no pensamento pedagógico e nas práticas da rede de atores, alunos e professores, mas também nos modelos do pensamento organizacional das instituições.

Em função do tempo disponível a cada conteúdo, os microprojetos atendem à necessidade de compactar as etapas e viabilizar a aprendizagem a partir



das experiências e vivências práticas dos estudantes. No contexto particular da formação profissional dos jovens aprendizes do Transporte, o uso de microprojetos permite a utilização das tecnologias presentes no cotidiano dos estudantes como ferramentas para a aprendizagem de conceitos sobre as competências e habilidades necessárias para atuar no mercado de trabalho.

## Semana Nacional de Trânsito: uma experiência de microprojeto mediado por TIC

Entre os meses de agosto e setembro de 2014, foi realizado o microprojeto Semana Nacional de Trânsito 2014. Nesse período, as duas turmas de aprendizes em andamento já estavam realizando o estágio prático nas empresas e retornavam periodicamente para a unidade a fim de complementar seus conhecimentos teóricos.

Buscou-se, assim, uma alternativa que apresentasse o trânsito e o transporte como tema e que, ao mesmo tempo, trabalhasse a questão estrutural da empresa. A partir da temática de 2014 para a Semana Nacional de Trânsito, divulgada pelo Conselho Nacional de Trânsito (Contran), Cidade para pessoas: proteção e prioridade para pedestres, foram desenvolvidas as atividades do microprojeto.

Inicialmente, foi realizada uma reunião com os instrutores para propor essa atividade; logo após, reuniram-se ambas as turmas e os três instrutores que ficaram responsáveis pelas orientações dos diferentes setores, que, dessa forma, tinham objetivos específicos e eram formados, obrigatoriamente, por componentes das duas turmas. Partindo da estrutura de Hernández (1998), essa etapa foi considerada a problematização do microprojeto.

Logo após, a etapa de desenvolvimento ficou vinculada ao trabalho realizado pelos grupos de aprendizes, supervisionados pelos instrutores. Desse modo, eles foram organizados em equipes: Vendas, Marketing, Criação e Recursos Humanos, e, como primeira tarefa, tiveram de criar um nome para a empresa que representavam. Assim, surgiu o Sistema de Educação e Conscientização no Trânsito (Sect).

A proposta inicial do microprojeto previa ações paralelas nas empresas, como a distribuição de material elaborado pelos aprendizes e a abertura de espaços nas empresas para divulgação da campanha. Porém, houve pouca comunicação entre as equipes responsáveis (Vendas e Marketing), o que inviabilizou realizar esse contato com as empresas. Assim, esse objetivo do microprojeto não foi alcançado, pois, embora tivessem a orientação para o

planejamento das ações, perceberam-se dificuldades na execução por parte dos aprendizes.

Desse modo, o microprojeto direcionou-se à elaboração de materiais para a campanha (impressos e digitais) por meio dos setores de Criação, monitoramento das atividades por parte do setor de Recursos Humanos e realização de blitz educativa em três escolas da comunidade.

Desde o início, a proposta de blitz educativa foi apresentada aos jovens, deixando-os cientes de que o público-alvo seriam crianças das séries iniciais e finais, que, necessariamente, no trânsito, são pedestres; dessa forma, perceberam que o material a ser distribuído e a linguagem deveriam respeitar a faixa etária.

Como resultados materiais, tem-se a elaboração de um adesivo, Figura 2, direcionado aos estudantes das turmas finais, que seriam mais velhos. A decisão do direcionamento do material foi proposta pelos jovens aprendizes.

**Figura 2 - Adesivo criado pelos jovens aprendizes para a Semana Nacional de Trânsito 2014**



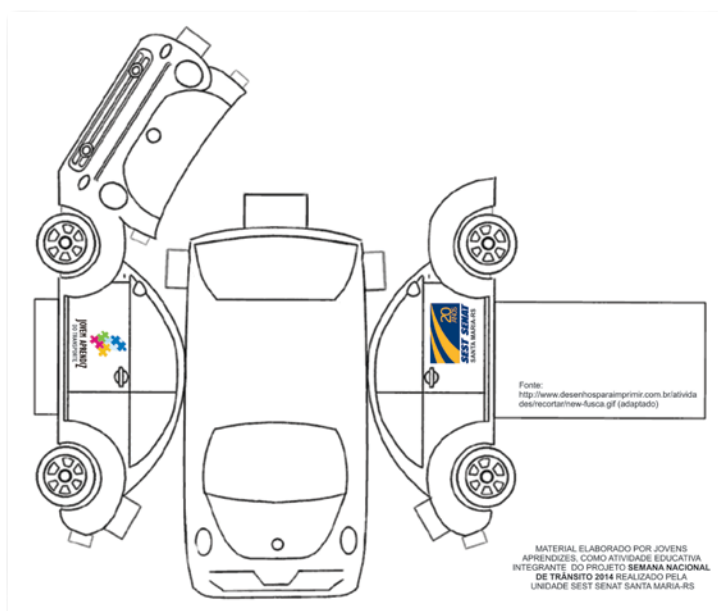
Enquanto isso, para as séries iniciais, foi elaborado um folder com dupla função: na frente, contém “dicas para pedestres e motoristas” e, no verso, o desenho de um carro, que poderia ser pintado e recortado pelas crianças, conforme pode ser observado nas Figuras 3 e 4.



Figura 3 - Folder elaborado pelos jovens aprendizes para a Semana Nacional de Trânsito 2014 – frente

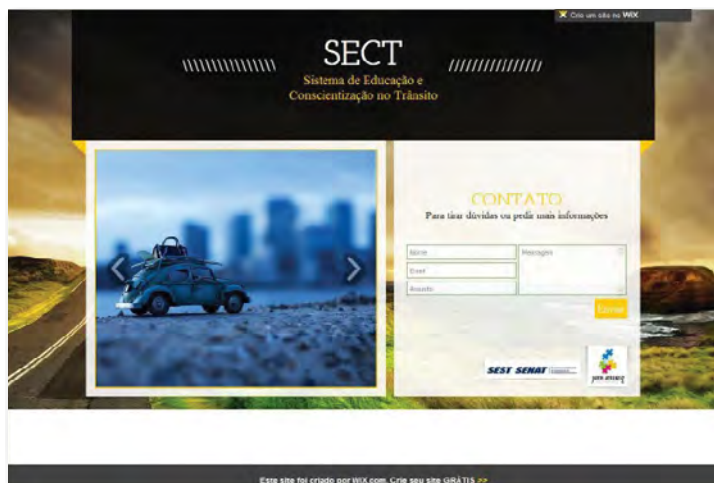


Figura 4 - Folder elaborado pelos jovens aprendizes para a Semana Nacional de Trânsito 2014 – verso



Além disso, foi produzido um terceiro produto, que consistia em um *blog*, ou seja, utilização de tecnologias em rede. O objetivo era divulgar o material elaborado, conforme pode ser observado na Figura 5. Infelizmente, tal atividade não teve continuidade após o término da campanha.

**Figura 5 - Blog criado pelos jovens aprendizes para a Semana Nacional de Trânsito 2014**



No mês de setembro, foram realizadas, simultaneamente, três ações de blitz educativa nas escolas da comunidade onde está inserida a unidade do Sest Senat de Santa Maria – RS. Os jovens foram divididos em equipes de dez alunos, que ficaram responsáveis por realizar visitas a cada turma, sob a orientação do instrutor, e apresentar a campanha da Semana Nacional de Trânsito 2014 para os estudantes, distribuindo o material produzido para tal ação. Ao todo, as minipalestras foram realizadas pelos jovens aprendizes para mais de 300 estudantes.

Essa atividade buscou despertar o interesse dos jovens aprendizes pela conscientização multiplicadora sobre segurança no trânsito e ressaltar seu papel como agente de modificação na postura adotada por pedestres na travessia de ruas e avenidas.

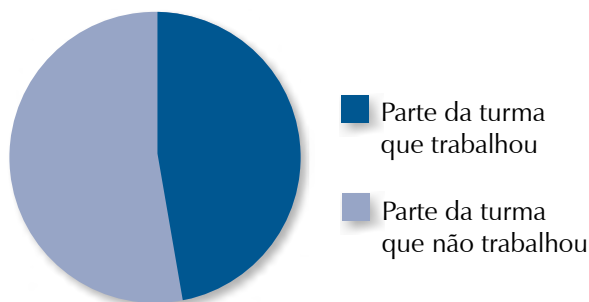
Notou-se o envolvimento e a expectativa de grande parte dos jovens em realizar tais visitas. Eles utilizaram a criatividade para conversar com as crianças, respeitando, inclusive, seu nível de compreensão, usando vocabulário mais simples e exemplos do dia a dia das crianças, como “jogar bola na rua” ou “olhar para os dois lados antes de atravessar”.

Após a ação, o setor de Recursos Humanos realizou a apresentação referente à sua avaliação quanto ao empenho dos participantes na realização das atividades, como reflexo do seu trabalho no decorrer do projeto. A partir da análise do setor, foi obtida uma estatística sobre o índice de pessoas que efetivamente trabalharam no decorrer do projeto. Foi observado que o setor de Recursos Humanos se empenhou em atingir o objetivo e analisar aqueles funcionários de acordo com sua produção, como forma de apontar aqueles



que estavam interessados e aqueles que não estavam, além dos produtos de cada setor, como pode ser observado na Figura 6.

**Figura 6 - Gráfico elaborado pelo setor de Recursos Humanos para analisar a porcentagem dos jovens aprendizes que trabalharam no projeto**



Assim, iniciou-se a etapa de síntese do microprojeto, com a reflexão dos aprendizes sobre as atividades realizadas. A partir da observação direta e do relato informal de aprendizes e instrutores, pode-se afirmar que houve uma parcela de interessados desde o início das atividades e uma parcela que se envolveu na temática nos momentos finais que culminaram em cada blitz. Portanto, é possível afirmar que a resolução de problemas é alternativa válida para a realização de atividades com aprendizes. A presença das TIC, por meio da disponibilidade do laboratório de informática para pesquisa, planejamento e realização das atividades pelos aprendizes, reafirmou o papel mediador dessas ferramentas no decorrer de todo o microprojeto.

Pode-se afirmar que essa atividade colaborou para a compreensão dos conteúdos desenvolvidos na capacitação dos aprendizes. As TIC estiveram presentes desde o momento da pesquisa sobre o tema, da elaboração dos materiais e, também, da divulgação das ações realizadas.

Em complemento, foi aplicado um questionário aos jovens participantes, do qual se destaca a pergunta 2 – “O que você achou do tema proposto? Acredita que está relacionado com a sua capacitação no curso?”, que obteve algumas considerações importantes nas respostas, tais como: “o tema proposto foi muito bom, já que nós somos estudantes do transporte, nada melhor do que estudar sobre o nosso setor de trabalho”; “sim, pois no mundo do transporte, o trânsito, os pedestres, tudo está relacionado”; “sim, totalmente; ‘colocar a mão na massa’ é a melhor maneira de aprender”.

Ainda, é possível afirmar que os aprendizes passaram a ver a figura do instrutor não de forma impositiva e autoritária, mas como alguém que contribui para o seu aprendizado, delimitando e norteando o trabalho. Essa reflexão foi observada nas respostas da questão 4 – “No decorrer das atividades, como você percebeu o trabalho de auxílio dos instrutores?”, tais como: “muito bom, pois estavam dispostos a auxiliar e ajudar quando houvessem dúvidas”; “souberam nos ajudar super bem. Não fizeram, mas sim nos auxiliaram, para a gente saber fazer as coisas; gostei muito”; “eu percebi que foi muito bom; eles foram nos dando uma noção do que fazer e como fazer o trabalho proposto”.

Por fim, é possível afirmar, também, que essa atividade contribuiu para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao profissional da sociedade da informação, pois os jovens puderam vivenciar uma rotina de empresa, com seus prós e contras, inclusive no que diz respeito aos processos de relacionamentos entre os participantes, que representavam os diversos setores da empresa fictícia. Vários perceberam que seus colegas não se empenharam como eles e significaram esse fato como falta de responsabilidade, conforme respostas à questão 5 – “Quais as principais dificuldades que você sentiu no desenvolvimento das atividades?”: “trabalhar com pessoas que não tinham o mesmo comprometimento nas atividades propostas e a falta de responsabilidade”; “uma das dificuldades foi que uns estavam ali para fazer algo sério, mas outros não se disponibilizaram para ajudar com alguma coisa”. Ao mesmo tempo, reconheceram suas limitações: “dificuldades de me comunicar com os setores da empresa proposta”; “apresentar em público”; “na criação, ter ideias boas, novas”; “a de falar – não sou um bom falante, mas me saí bem”; “perder a timidez enquanto fazia apresentações”. Isso serviu de avaliação e autoavaliação de suas condutas junto ao grupo, tendo o trabalho como foco de análise.

## Considerações finais

As reflexões sobre a aplicação do microprojeto apontaram positivamente para um caminho em que as TIC estão presentes na aprendizagem, trazendo consigo o desenvolvimento de habilidades para sua apropriação em todos aqueles que demonstram estarem dispostos a compreender essas ferramentas e, assim, tirarem o melhor proveito em benefício da educação.

Isso demonstra que é significativa a adequação dos métodos educativos, a fim de que os participantes compreendam, de forma qualitativa, os conceitos estudados e consigam relacioná-los ao cotidiano do trabalho, a partir do desenvolvimento das habilidades necessárias e da associação entre teoria e prática, focada no contexto do mundo do trabalho e na resolução de problemas.





Nessa modalidade de ensino, a capacitação é voltada para o trabalho; desse modo, embora estejam assistindo a aulas teóricas, os jovens precisam compreender a relação entre os conceitos estudados e a vivência prática na empresa. Nesse ponto, a utilização dos microprojetos, formatados com atividades de resolução de problemas, auxiliou o desenvolvimento das habilidades inerentes ao profissional atuante no mercado de trabalho.

Em complemento, ao descobrir suas potencialidades e capacidade criativa na resolução dos problemas, os jovens demonstraram interesse pelo que era estudado e esse aprendizado tornou-se significativo e lembrado até no momento de finalização do curso.

No entanto, “nem tudo são flores”: ainda há uma parcela de jovens que se encontram desinteressados, mesmo variando-se as atividades e buscando-se novas formas de se desenvolver os conteúdos. Esse fato pode estar relacionado a uma série de fatores individuais, que levam, infelizmente, a não conseguir atingir o centro de interesse do jovem pela capacitação e, assim, estimular sua permanência do curso.

Embora se saiba que a evasão escolar é um fator complexo e relacionado a uma diversidade de condições, que variam de pessoa para pessoa, após a conclusão do microprojeto, foi observado que é possível contribuir para sua redução a partir de um movimento constante de adaptação e de envolvimento nas atividades desenvolvidas pelos instrutores junto aos aprendizes.

Esses aprendizes foram capazes de se adaptar ao novo e reconhecer seus recursos, bem como fazer descobertas que contribuíram para a busca por resolver os problemas apresentados. Já nos instrutores, essa referência aconteceu em escala menor; a eles, ficou perceptível a aproximação com as TIC após observarem os resultados positivos de atividades realizadas com essas ferramentas. Assim, surgiu a iniciativa de buscá-las como forma de atualizar o contexto de sala de aula, como descobertas relacionadas às demandas escolares, enquanto que, com relação aos jovens, essa evidência ficou mais próxima de suas vivências diárias.

Foi observado que se manter atento ao perfil docente e discente, buscando-se alternativas viáveis e, por vezes, de simples execução, contribui para a aproximação entre o conteúdo ministrado pelo instrutor e aquele realmente apreendido pelo aprendiz. Classificou-se essa constatação como outro caminho que pode ser trilhado na busca por uma capacitação cada vez mais relacionada com a realidade, utilizando-se de ferramentas que atualizam a forma de trabalhar o conteúdo e, ao mesmo tempo, permitem o desenvolvimento de fluência tecnológica e autonomia tanto docente quanto discente.

Ainda, foi possível constatar que inovar não necessariamente perpassa pela premissa de que o que está sendo feito está errado e algo novo deve ser construído desde seu início. Trata-se de compreender o papel de cada envolvido no processo educativo, observar as ferramentas disponíveis e, dentro dessas possibilidades, criar algo novo, carregado de significados das experiências anteriores, que fazem compreender sobre o que pode ou não surtir resultado. Isso exige uma reflexão constante das ações e a adaptação do que pode ser melhorado. Neste sentido, pode-se concluir que a reorganização das atividades do programa Jovem Aprendiz se configura como inovações das práticas educativas, pelo fato de que, além dos microprojetos terem gerado resultados significativos para os estudantes, os instrutores passaram a perceber a integração das TIC como elemento essencial, inclusive para contribuir na permanência dos jovens no programa.

No entanto, esse é um processo individual, interno e que nem todos querem ou estão preparados para assumir. Assim, os resultados surgem gradativamente, a partir da experimentação e do convencimento em apostar na inovação utilizando-se das TIC no processo de ensinar-aprender, pelo trabalho com microprojetos delineados com a resolução de problemas.

Por fim, compreende-se que as TIC têm uso corriqueiro em quase todos os espaços educativos. Porém, no contexto do Programa Jovem Aprendiz isso ainda não é fato, por isso, mesmo que pareça pequena, sua integração foi substancial nessa realidade. Como passos futuros, fica a proposta de se investigar a integração dos dispositivos móveis, os quais não foram foco desta pesquisa, principalmente porque, até o momento, não é permitido aos Jovens Aprendizes fazer uso dessa tecnologia durante as aulas. No entanto, estudos já iniciados mostram que a aprendizagem móvel em um processo gradativo de integração é um caminho para despertar o interesse e ampliar a permanência dos jovens nos processos educativos.

## Notas

<sup>1</sup> [...] é uma série de ações, pensamentos e/ou comportamentos que uma pessoa está acostumada a ter e que não causa nenhum tipo de medo, ansiedade ou risco. Nessa condição, a pessoa realiza um determinado número de comportamentos que lhe dá um desempenho constante, porém limitado e com uma sensação de segurança. Segundo essa teoria, porém, um indivíduo necessita saber operar fora de sua zona de conforto para realizar avanços em seu desempenho – por exemplo, no trabalho – eventualmente chegando a uma segunda zona de conforto (ZONA..., 2016).

<sup>2</sup> Diretor do grupo Lifelong Kindergarden, do Laboratório de Mídia do Massachusetts Institute of Technology (MIT).



## Referências

ABEGG, I. **Produção colaborativa e diálogo-problematizador mediados pelas tecnologias da informação e comunicação livres**. 2009. 208 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ALENCAR, E. M. A. **O trabalho do professor da educação profissional e tecnológica de Mato Grosso: dos textos prescritivos ao agir reconfigurado nos textos dos professores**. 2014. 294 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

ASSIS, M. P. O uso das TIC por crianças e o impacto para a prática pedagógica: uma pedagogia para o uso das novas tecnologias na escola. In: BARBOSA, A. (Coord.). **TIC kids on line Brasil 2012: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil**. São Paulo: Cetic.br, 2013. p. 81-86.

BARBOSA, E. F.; GONTIJO, A. F.; SANTOS, F. F. O método de projetos na educação profissional ampliando as possibilidades na formação de competências. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 40, p. 187-212, dez. 2004.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac: a revista da educação profissional**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Sociedade da informação no Brasil: livro verde**. Brasília, DF, 2000.

CAMPOS, R. K. N.; SANTANA, G. C. Fatores e motivos da evasão escolar no curso técnico subsequente de manutenção e suporte em informática do IFS – Campus Itabaiana. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 3260-3270.

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

COLL, C. Os educadores, as TIC e a nova ecologia da aprendizagem. **Nova Escola**, São Paulo, ano 29, n. 272, p. 82-84, maio 2014.

DANNEMANN, A. C. O desafio do uso da tecnologia na prática em sala de aula. In: BARBOSA, A. (Coord.). **TIC educação 2012: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. São Paulo: Cetic.br, 2013. p. 39-44.

DIAS, P. Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede. **Educação, Formação & Tecnologias**, Braga, v. 6, n. 2, p. 4-14, 2013. Disponível em: <<http://eft.educom.pt>>. Acesso em: 2 set. 2015.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GLAVAM, R. B.; CRUZ, H. A. Estudo da evasão escolar dos cursos profissionalizantes em uma unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Santa Catarina – SENAI. In: SEGET SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 10., 2013, Rezende. **Anais eletrônicos...** Rezende: Associação Nacional Dom Bosco, 2013. Disponível em: <<http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/31818288.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

GONÇALVES, A. L. A. Aprendizagem profissional: trabalho e desenvolvimento social e econômico. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 81, p. 191-200, maio/ago. 2014.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 20, mar./abr. 1998.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola (II). **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 21, maio/jun. 1998.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da educação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

NEVES, C. M. C. Educar com TICs: o caminho entre a excepcionalidade e a invisibilidade. **Boletim Técnico do Senac**: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, p. 27-37, set./dez. 2009.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**: etapas, papéis e atores. 4. ed. São Paulo: Érica, 2011.

PECHI, Daniele. A tecnologia deve levar o aluno a ser um pensador criativo. Entrevista com Mitchel Resnick. **Nova Escola**, São Paulo, ano 29, n. 273, p. 20-22, jun./jul. 2014.

RAMOS, M. N. O impacto da educação para o trabalho na sociedade brasileira. **Boletim Técnico do Senac**: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 6-17, set./dez. 2014.

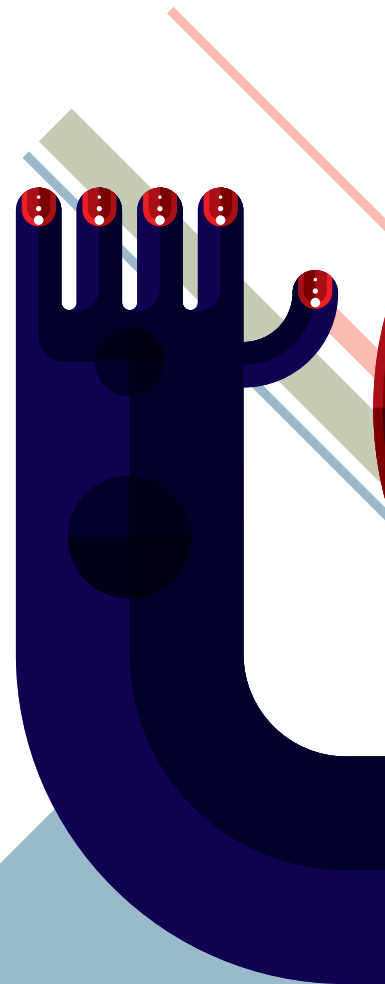
ROGGERO, R. Pensando uma educação para o desenvolvimento sustentável: a questão dos jovens do Brasil. **Boletim Técnico do Senac**: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 27-37, jan./abr. 2010.

ROMERO, S. M.; ROCHA, S. M.; NUNES, S. C. **Instrutores e multiplicadores de qualidades**: orientações didático-pedagógicas para instrutores e multiplicadores nas organizações. Porto Alegre: Salles, 1998.

SALES, P. E. N. Métodos de pesquisa para a identificação de fatores de evasão e permanência na educação profissional. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 403-408, set./dez. 2014.

TAPSCOTT, D. **Geração digital**: a crescente e irreversível ascensão da geração net. São Paulo: Makron Books, 1999.

B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 28-53, set./dez. 2016.



TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TEIXEIRA, C. M. F. **Inovar é preciso**: concepções de inovação em educação dos programas Proinfo, Enlaces e Educar. 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VALVERDE BERROCOSO, J. El software libre en la innovación educativa. In: GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (Org.). **Experiencias de innovación docente universitária**. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2009. p. 151-180.

ZONA de conforto. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [S.l.]: Wikipédia, 2016. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Zona\\_de\\_conforto](https://pt.wikipedia.org/wiki/Zona_de_conforto)>. Acesso em: 13 out. 2016.









# AS TRAJETÓRIAS DOS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA: RUMO AO TRABALHO OU ENSINO SUPERIOR?

*THE PATHS OF INTEGRATED AGRICULTURE HIGH SCHOOL GRADUATES: TOWARDS WORK OR HIGHER EDUCATION?*

Danilo José Ferreira\*  
Tania Regina Raitz\*\*  
Alexandre Vanzuita\*\*\*

\*Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. Professor do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Camboriú. Pesquisador do grupo de Pesquisa Educação e Trabalho. E-mail: danjosferreira@hotmail.com

\*\*Professora do Programa de Doutorado e Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Coordenadora do grupo de Pesquisa Educação e Trabalho. E-mail: raitztania@gmail.com

\*\*\*Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Professor do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú. Pesquisador do grupo de Pesquisa Educação e Trabalho. E-mail: alexandre@ifc-camboriu.edu.br

Recebido para publicação em: 6.4.2016  
Aprovado em: 29.8.2016

## Resumo

O artigo busca compreender a trajetória acadêmica e de trabalho de jovens egressos do Ensino Técnico em Agropecuária do IFC, por meio de abordagem qualitativa. Utilizou-se de pesquisa bibliográfica, questionário e entrevista individual com 24 ex-alunos. Os pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos estão fundamentados na categoria trabalho (perspectiva ontológica) e juventude como diversidade. Os resultados demonstram que essa oferta de ensino profissional está servindo mais como passagem para a realização de outros cursos não associados à área do que direcionando para o trabalho agropecuário.

**Palavras-chave:** Ensino técnico. Transição acadêmica e laboral. Jovens egressos. Curso agropecuário.

## Abstract

This article seeks to understand the academic and career paths taken by young IFC Vocational Education in Agriculture graduates, using a qualitative approach. The study used bibliographical research, a questionnaire, and individual interviews with 24 former students. The theoretical and methodological assumptions were developed based on the working category (ontological perspective) and youth as diversity. The results show that this vocational education is serving as a stepping stone to other courses not associated with the area more than it is leading graduates into agricultural careers.

**Keywords:** Vocational education. Academic to working transition. Young graduates. Agricultural course.

## Resumen

El artículo busca comprender la trayectoria académica y de trabajo de jóvenes graduados de Educación Técnica en Agropecuaria del IFC, a través del abordaje cualitativo. Se utilizó la investigación bibliográfica, cuestionario y entrevista individual con 24 exalumnos. Los presupuestos teórico-metodológicos desarrollados están fundamentados en la categoría trabajo (perspectiva ontológica) y juventud como diversidad. Los resultados demuestran que esa oferta de educación profesional está sirviendo más como pasaje para la realización de otros cursos no asociados al área que dirigidos al trabajo agropecuario.

**Palabras clave:** Educación técnica. Transición académica y laboral. Jóvenes graduados. Curso agropecuario.

## Introdução

A temática abordada neste artigo está relacionada com a trajetória do egresso do ensino técnico agropecuário em Santa Catarina, juntamente com a concepção do desenvolvimento do aluno-trabalhador rural como ser social capaz de tomar suas próprias decisões e contribuir para o crescimento da sociedade e do setor agropecuário por meio de seu trabalho.

O Ensino Técnico Profissionalizante é fundamental para o crescimento do Brasil e, por meio dos desafios da educação profissional e do ensino médio – ao ter como objetivo aplicar uma educação polivalente ou politécnica e tecnológica – nos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, busca-se para os jovens uma melhor inserção e melhores possibilidades de obter uma vaga em seu primeiro emprego. Atualmente, fala-se em protagonismo juvenil, porém, as expectativas dos jovens com relação ao mercado de trabalho ainda não são atendidas em virtude da constante adaptação necessária a esse mercado que promove mudanças em velocidades muito mais rápidas que as instituições de ensino; a baixa remuneração e a juventude dos formandos cria uma barreira a ser transposta entre empregadores e aspirantes do primeiro emprego.



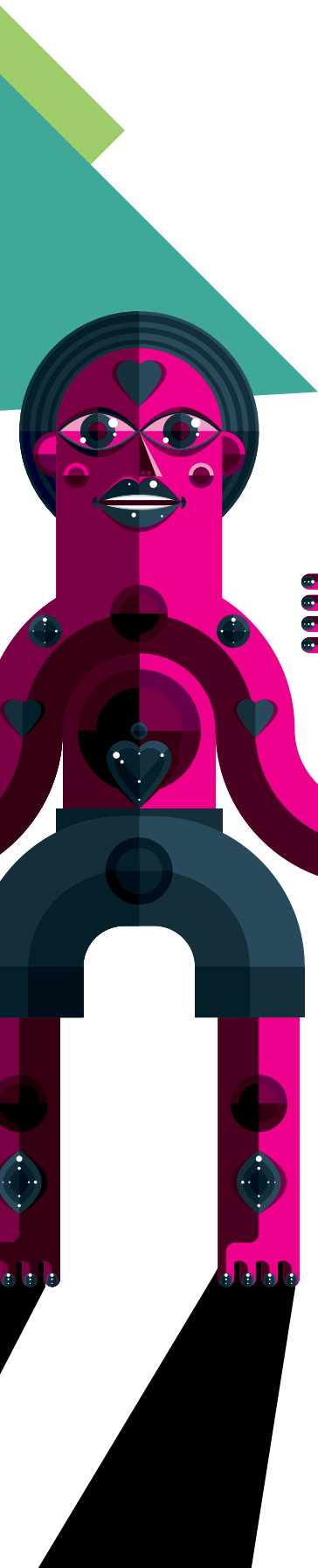
De acordo com Kuenzer (2001), é necessário constituir uma proposta do ponto de vista dos que vivem do trabalho. Portanto, devem-se formular políticas e definir estratégias a partir das especificidades da escola, que deve estar comprometida com os trabalhadores e com os jovens mais excluídos. Ao apossar-se do conceito de trabalho como práxis do ser humano, este trabalho aproxima-se conceitualmente dos pensamentos de Lukács (1984), para quem o homem “indivíduo” desenvolve um conjunto de ações para transformar a natureza, a sociedade e a si próprio, no intuito de produzir as condições próprias para sua existência.

Para Kuenzer (2000) é a compreensão dessa concepção que deve orientar o modo de ver do ensino médio para os que vivem do trabalho, de modo a assumir a necessidade da formação de um trabalhador de novo tipo, ao mesmo tempo capaz de ser político e produtivo, atuando intelectualmente e pensando praticamente, um trabalhador crítico, criativo, autônomo intelectual e eticamente capaz de acompanhar as mudanças e educar-se permanentemente.

Neste artigo, desenvolvem-se reflexões e análise de um recorte de uma tese de doutorado em que se buscou compreender a trajetória acadêmica e de trabalho de jovens egressos do Ensino Técnico em Agropecuária do IFC. O enfoque foi qualitativo, utilizando pesquisa bibliográfica, questionário e entrevista individual com 24 (vinte e quatro) dos 58 (cinquenta e oito) alunos que finalizaram o curso. Os pressupostos teóricos para a realização do trabalho estão fundamentados nos estudos de Sposito (2001); Ozella (2002); Novaes (2004); Raitz (2003), Abramo (1997); Nakano (1995); Carrano (2000); Pinho et al. (2015); Figueira, Raitz, Ordoñez (2013); Ameida, Soares, Ferreira (2002); Ordoñez (2015); entre outros.

Como se apresenta a trajetória acadêmica e laboral dos jovens egressos do Ensino Técnico em Agropecuária do IFC se constitui o problema norteador da tese, especificamente no que se refere a dois eixos estruturantes principais: a) Identificação das escolhas profissionais dos egressos (as expectativas em relação à área de atuação e o mercado de trabalho) e b) A trajetória dos egressos que continuaram na área, os que desistiram e os que estão trabalhando, mas não continuaram os estudos.

O estudo confirma a tese de que o Curso Técnico em Agropecuária não está atingindo seus objetivos na formação para o trabalho no ramo específico da Agropecuária, mas está servindo como passagem para a realização de outros



cursos que não estão associados à área. Nem sempre a trajetória dos egressos expressa continuidade na área de atuação; há uma bifurcação nesse percurso que altera as escolhas feitas anteriormente devido a inúmeros fatores.

## Uma abordagem da categoria trabalho na perspectiva ontológica

Resgata-se o pensamento epistemológico de Lukács (1984), que parte de premissas teóricas baseadas em Marx e Engels. Para Lukács (1984), o trabalho é a categoria gênese do ser social, e para esclarecer essa especificidade, apresenta, a partir de uma visão crítica, outras três categorias – linguagem, sociabilidade e divisão do trabalho, que são indivisíveis e requerem a constituição plena do ser social. Do ponto de vista marxista, o homem é um ser social porque sua ontologia é o trabalho. Portanto, para sobreviver, o ser humano precisa produzir algo, “na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau de determinado desenvolvimento de suas forças produtivas materiais” (MARX, 2008, p. 47). Engels complementa dizendo que o trabalho “é a condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-se dizer: o trabalho, por si mesmo, criou o homem” (ENGELS, 1979, p. 215).

Nesse contexto, é relevante mencionar que a valorização do trabalho no sentido ontológico passou a ser importante para o humano primitivo no momento em que ele, por meio do uso das mãos, passou a fazer artefatos e o seu uso fazia sentido na condição de diminuir os esforços, além de ter a possibilidade de replicação, de produzir e reproduzir o mesmo artefato. O que o diferencia de espécies ditas como inferiores com relação ao homem é a capacidade de pensar (elaborar mentalmente a construção do artefato e o seu uso) para, posteriormente, colocar em prática. Dessa forma, Marx (2006, p. 84) explica: “A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital do animal”. Já para Lukács (1984, p. 4) “[...] a essência do trabalho humano está no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estádios são produtos da auto atividade do homem”. A elaboração mental de uma atividade implica uma finalidade que, em nível consciente, estabelece um fim e dá início a um processo real.

Assim, o trabalho, na filosofia de Lukács (1984), é a possibilidade contida no conhecimento necessário que permite ao homem, por meio da sua autonomia e livre arbítrio, a escolha das alternativas

• • • • •  
**A elaboração  
 mental de  
 uma atividade  
 implica uma  
 finalidade  
 que, em nível  
 consciente,  
 estabelece um  
 fim e dá início a  
 um processo real**  
 • • • • •

que estão dispostas na natureza e na vida social; é o que torna possível transformar a realidade e conduzir o ser às formas cada vez mais elevadas (SEMEGHINI, 2000). O trabalho, nessa perspectiva, é o ponto que permite reconhecer o homem por intermédio da sua relação “crítico-prática” como ser capaz de intervir na natureza e no mundo. Para Lukács (1984), o homem, ao buscar os meios para realizar seus objetivos, necessita do conhecimento efetivo do sistema causal dos objetos e processos, de modo a assegurar o empenho de alcançar o fim. Nesse sentido, a soma das condições, natureza e trabalho, os meios e a conquista do fim chegam dessa maneira no processo do trabalho e, por fim, no produto do trabalho.

Para Ciavatta (1990), o trabalho como princípio educativo remete à relação entre trabalho e educação. Essa relação afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora, por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. De acordo com a autora, no início do século 20, já existia a experiência socialista introduzindo a educação politécnica que objetivava a formação humana em todos os seus aspectos: físico, mental, intelectual, prático, laboral, estético, político, combinando estudo e trabalho.

No mesmo caminho, Marx e Engels (1998) reforçam a necessidade de uma educação para os jovens pautada na combinação de três pressupostos: Educação Mental, Educação Corporal e Educação Tecnológica, esta compreendida por meio dos princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, iniciando os adolescentes nos processos elementares de todos os ramos industriais. A partir desse pensamento, o objetivo não era formar um homem capacitado a desempenhar diversas tarefas, que contribuíssem com o desenvolvimento da grande indústria e que, ao ser desligado da sua função, pudesse se empregar em outra indústria mais facilmente, mas sim que pudesse ter conhecimentos tecnológicos sobre todo o processo produtivo, ampliando sobremaneira as possibilidades de sua atuação no mercado de trabalho.

Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual; do pensamento teleológico. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho. A escola se constitui na ferramenta mais apropriada para unir o homem aos elementos instrumentais e para inseri-lo efetivamente na sua própria sociedade.

Nessa perspectiva, deve-se estabelecer a relação com os princípios ideológicos debatidos por Lukács (1984) na execução do teleológico com a práxis do aluno do curso técnico. Por meio dessa ótica, é dada ao aluno formado em cursos técnicos a possibilidade de atuar no mercado de trabalho com a capacidade de uma forma mais crítica, em uma práxis desenvolvida com conhecimento das melhores escolhas.

A respeito da questão técnica, da ciência e da tecnologia, Ciavatta (2006) propõe uma reflexão por meio da relação existente entre o trabalho e a educação e elenca três exigências nos processos educacionais: a primeira atinge o patamar da ciência e a tecnologia, que proporcionam ao homem conhecer, experimentar e manipular coisas jamais pensadas por gerações anteriores. A segunda se remete a questões éticas na relação do homem com a natureza, provocando gradativamente uma relação de animosidade entre os dois e influenciando diretamente na questão da sobrevivência humana. A terceira das exigências é enfocada na formação educacional de crianças, adolescentes e jovens que necessitam dominar os conhecimentos de tecnologia, ciências e socialização objetivando as relações sociais com o planeta e a humanidade.

Com base nessas reflexões, provoca-se uma aproximação do ambiente da produção, da ciência e da tecnologia com a formação de um aluno habilitado ao trabalho complexo; por outro lado, provoca-se também o desafio da separação que ocorreu historicamente entre os processos de formação do ensino médio propedêutico e o de formação de ensino técnico. Essa situação ainda é presente, mesmo com todas as mudanças ocorridas ao longo da história do país, barreira que deve ser transposta pelos que cursam o ensino técnico para galgarem postos de trabalho que exijam o “pensar, delegar” mais do que o “executar”. Para Ferretti (1997), a insuficiência da qualidade do ensino médio é demonstrada no documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) como obstáculo para as novas perspectivas de capacitação. Para a qualificação do “novo” trabalhador, por meio da educação profissional, a formação geral básica é fundamental na articulação de diferentes formas e graus. A avaliação do ensino médio, seja ele de caráter acadêmico, seja técnico, é negativa sob o ponto de vista da sua contribuição para o ingresso de jovens para o mercado de trabalho. Diante desse contexto apresentado, este artigo lança agora a questão norteadora: como se apresenta a trajetória dos egressos do Ensino Técnico Agropecuário na relação que se estabelece entre educação e trabalho?

## A juventude em uma perspectiva sociocultural

O conceito de juventude se apresenta com um posicionamento teórico que considera as construções sociais em torno dos jovens para além das fronteiras das definições etárias. É frequentemente mais utilizado no campo das políticas públicas, tema que norteia todos os assuntos ligados ao ensino médio propedêutico e ao ensino técnico.

Para Sposito (2001), o reconhecimento da definição do termo juventude põe fim a um problema sociológico no qual os critérios que constituem essa



juventude são históricos e culturais. Por meio da literatura, observamos que muitas foram as mudanças que ocorreram ao longo do século 20 e início do século 21, que trouxeram as questões mais relevantes quanto às definições sobre juventude e os contextos atuais vivenciado pelos jovens, especialmente no que se refere à educação, trabalho, ensino médio integrado, ensino superior, inserção profissional e expectativas quanto à escolha da área de atuação.

A juventude é compreendida por Ozella (2002) como um período de latência social gerada por várias situações relacionadas ao ingresso no mercado de trabalho, prolongamento do tempo de permanência do aluno na escola, da necessidade do preparo técnico e da necessidade de justificar o distanciamento do trabalho de um determinado grupo social.

A juventude é considerada por vários autores como a fase da vida em que mais afloram sentimentos opostos. Para Novaes (2004), a juventude é a convivência contínua entre a subordinação à família, à sociedade e, ao mesmo tempo, a expectativa da emancipação. É vista como uma fase em que os indivíduos se preparam para se inserirem nos diferentes extratos da vida social, tais como: criar sua própria família, inserir-se no mundo do trabalho e ser um cidadão conhecendo os seus direitos e deveres. Para Raitz (2003), o reconhecimento da juventude constitui um fenômeno relativamente novo, ressurgindo com mais intensidade na década de 1990, depois de certo período de silêncio.

Considerando o desenvolvimento dos ciclos de vida e as condições sociais brasileiras, Sposito (1997) considera a faixa etária de 15 a 24 anos o conjunto de pessoas classificadas como jovens, de acordo com as orientações de trabalhos na área demográfica. A crescente valorização dessa fase da vida e de suas potencialidades é estudada por vários autores, tais como Sposito (1994, 1997, 2000, 2001); Abramo (1997); Nakano (1995); Carrano (2000); Raitz (2003), entre outros.

Para Giovinazzo Júnior (2000), o desenvolvimento ou florescimento da autonomia continua sendo impedido pelas regras sociais às quais os jovens são submetidos por entre as imposições, castrações e restrições. Para Raitz (2003), em muitas sociedades ainda existem os obstáculos sociais, que, por causa do prisma econômico e/ou cultural, acabam por se tornar intransponíveis, impedindo uma formação mais completa dos indivíduos e das novas gerações.

No campo da educação, os desafios encontrados estão ligados ao distanciamento entre a fala do educador e a maneira como esse jovem recebe e interpreta essa informação. Para Carrano (2000), é descrito como sendo os “vistos” e “passaportes” necessários para ocorrer o diálogo ou mesmo o compartilhamento dos sentidos



culturais da juventude. Os jovens na sociedade atual sentem-se mais libertos para poder fazer suas próprias escolhas, não ficando engessados aos destinos familiares determinados de acordo com os modelos de sociedades antigas. Esse sentido de fluidez e abertura se estende em todas as áreas das suas vidas. Para Carrano (2005), o que torna a aprendizagem humana única não é a realidade sendo mostrada de forma direta, e sim os inter-relacionamentos, as trocas de experiências, as emoções despertadas, o espaço e o tempo entre os sujeitos culturais.

## Processo de transição entre ensino médio, superior e mercado de trabalho

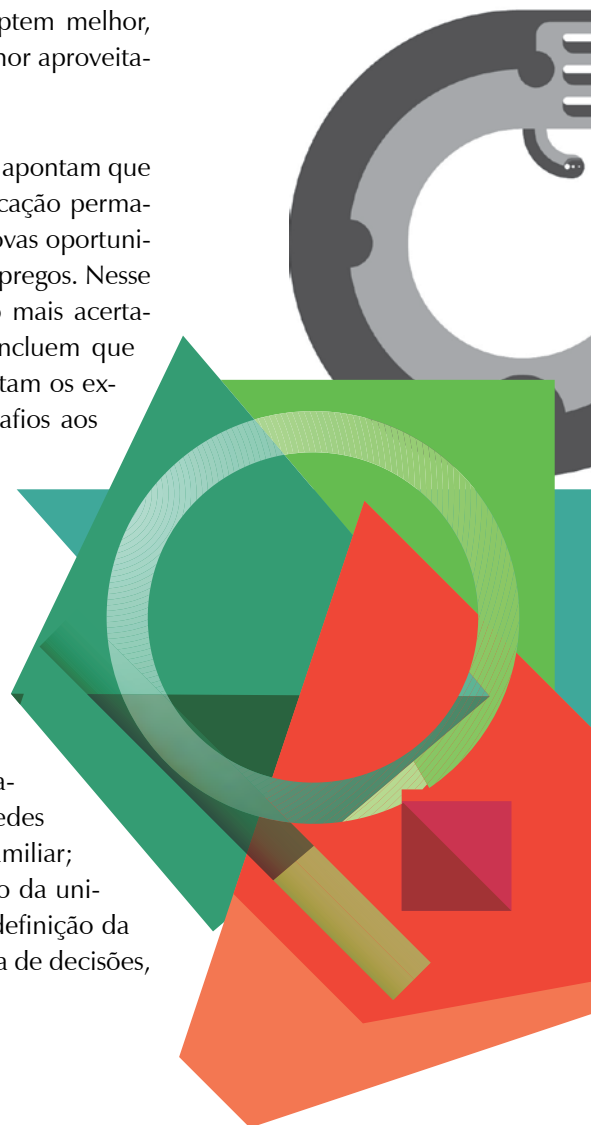
A saída do ensino médio para o chamado mundo universitário é marcada por muita complexidade para os jovens que estão experimentando esse momento de adaptação à nova situação vivenciada, além de questões de nível pessoal. Para Pinho et al. (2015), essa soma de complexidades, conflitos e barreiras deve ser transposta para que os indivíduos se adaptem melhor, possam garantir o seu desenvolvimento pessoal e obter o melhor aproveitamento na sua formação acadêmica.

As informações levantadas por Figuera; Raitz; Ordoñez (2013) apontam que os brasileiros reconhecem a valorização que o país dá à educação permanente como forma de obter o emprego, possibilitando-lhes novas oportunidades de maior status, promoções ou estabilidade em seus empregos. Nesse sentido, a educação continuada e permanente é o caminho mais acertado para se manter no mercado de trabalho. Os autores concluem que as constantes transformações dentro do contexto mundial afetam os extratos familiares, educativos e laborais, instituindo novos desafios aos estudantes para enfrentar as situações distintas de mudanças no ambiente laboral, consideradas por eles como elemento fundamental para o seu progresso.

Ao analisar o processo de transição do ensino médio para a universidade, Ordoñez (2015) pontua que a transição é um processo complexo resultado da incidência de fatores pessoais e contextuais que se entrelaçam. Para Pinho et al. (2015), esses jovens atravessam momentos de conflitos gerados pela sua adaptação, obrigando-lhes a desenvolver vários tipos de habilidades: em um primeiro momento, apegando-se a suas redes externas, tais como suas amigas mais antigas e o ambiente familiar; em outro momento, à própria adaptação ao ambiente interno da universidade com o seu entrelaçamento de relações sociais e a definição da sua vocação profissional. Dessa forma, pode-se evitar a tomada de decisões, como o abandono do curso, por exemplo.

• • • • •  
 O que torna a  
 aprendizagem  
 humana  
 única não é a  
 realidade sendo  
 mostrada de  
 forma direta,  
 e sim os inter-  
 relacionamentos

• • • • •



No sistema universitário, ao se privilegiar as disciplinas que emolduram, habilitam e qualificam o aluno para atuar de acordo com as exigências do mercado, deixa-se as disciplinas reflexivas e críticas para segundo plano e se dirige a uma consciência coletiva que se retroalimenta entre professores e alunos, o que provoca o desejo de uma educação que não os faça perder tempo com “bobagens teóricas, culturais e reflexivas” e que se restrinja a prepará-los de forma objetiva para servir ao sistema (GOERGEN, 1996).

Antigamente, a educação tinha o objetivo da busca do ser social emancipado e, agora, o estudante não se sente responsável por ser parte integrante de um progresso social na perspectiva da sua emancipação, e sim no preenchimento de uma função que seja lucrativa para ele e para o sistema. Segundo Goergen (1996), para esses jovens não importa o sistema, sua estrutura, sua direção ou sua relação com a liberdade. O que está em jogo agora é que o sistema lhe remunera pela sua contribuição em buscar o seu melhor funcionamento.

Um reconhecimento importante é apontado por Almeida; Soares; Ferreira (2002), quando indica um número crescente de jovens que buscam o ensino superior porque acreditam que o ensino superior certifica e valida uma vida profissional mais segura e promissora. Os autores destacam que, após a conclusão dos estudos secundários, os jovens têm tido dificuldades em sua inserção no mercado laboral. Esse cenário induz a entrarem no ensino superior, instituindo a condição para o insucesso, falta de adaptação, insatisfação com o seu curso e conseqüente abandono.

A contínua exigência do mercado por uma formação contínua qualificada/especializada promove no ambiente universitário a formação técnica com o escopo de satisfazer as demandas da economia e do mercado de trabalho, o que faz, segundo Von Zuben (1995), a aspiração de busca pelo conhecimento e formação humana uma preocupação secundária.

Conforme Figuera; Raitz; Ordoñez (2013), o trabalho está relacionado diretamente às questões de sobrevivência, porém as relações estabelecidas pelos jovens estudantes produzem sentidos que se cruzam e se diversificam dificultando o nível de compreensão de seus projetos pessoais. Partindo-se da categoria trabalho, os autores explicam que a condição de um ser social torna-o capaz de contribuir para as necessidades da sociedade e revela a necessidade de uma formação emancipatória.

A psicologia das carreiras e da orientação profissional é vista por Ordoñez (2015) como aspecto importante na fase de escolha da vida profissional do jovem e é determinante na escolha de um emprego que seja satisfatório, dando-lhe condições de mantê-lo. A decisão profissional é vista pelo autor como uma das fases mais importantes da vida, um período de transição



significativo para os jovens, por estar indissolúvelmente atrelada à sua inserção futura no mercado de trabalho e à sua satisfação profissional.

## Metodologia do estudo: coleta de dados, tratamento e análise de conteúdo

Observação, experiência, expressões verbais e argumentativas dos egressos do curso Técnico em Agropecuária são procedimentos metodológicos discutidos neste artigo e buscam, por meio dos constructos teóricos, determinar o significado ou a significância do que está sendo observado na vida desses egressos.

Analisar a trajetória de egressos do ensino Técnico em Agropecuária até a inserção no mercado de trabalho ou entrada na universidade é o que esta investigação se propõe a fazer por intermédio de uma pesquisa explicativa que visa identificar suas expectativas em relação à vida profissional e ao mercado de trabalho.

A investigação deu-se em uma escola técnica, aqui intitulada como Colégio Agrícola Alfa, situado no estado de Santa Catarina, Brasil. A escolha ocorreu em virtude de o pesquisador ter atuado por sete anos na instituição como docente. Trata-se de uma escola federal com mais de 60 anos e que oferece o ensino médio integrado ao Técnico em Agropecuária.

A pesquisa em sua abordagem é de caráter quantitativo e qualitativo. Dessa forma, as técnicas para coleta de dados utilizadas foram: pesquisa bibliográfica, questionário e entrevista. A coleta de dados foi feita em questionários, com 18 perguntas fechadas e 10 abertas. A amostra selecionada foi de 58 egressos do ensino técnico agropecuário da escola Alfa do ano de 2013. Dos 58 (100%) egressos contatados, 24 (41,37%) se disponibilizaram a responder ao pesquisador. A aplicação dos questionários se estendeu pelo período de maio a julho de 2015.

Após a apuração das informações obtidas nos questionários, estes foram tabulados, sistematizados e organizados utilizando o software SPSS. A investigação se debruçou posteriormente nas entrevistas individuais com o objetivo de expandir as informações coletadas nos questionários. Dessa forma, foram criadas três categorias para seleção dos egressos que participariam das entrevistas: a 1ª categoria representada por egressos que cursavam uma faculdade de outra área de formação que não a Agropecuária; a 2ª representada pelos egressos que estavam cursando a faculdade dentro do



campo da Agropecuária; e a 3ª categoria representada pelos egressos que apenas estavam trabalhando. Dos 24 egressos que responderam os questionários, foram selecionados três para cada categoria listada acima.

A análise de conteúdo foi realizada a partir dos seguintes eixos: I) Identificação das escolhas profissionais dos egressos, as expectativas em relação à área de atuação e ao mercado de trabalho e a relação dos projetos futuros; e II) A trajetória dos egressos que continuaram na área, os que desistiram da área do ensino técnico e aqueles que estão trabalhando, mas não continuaram seus estudos.

## Perfil dos jovens egressos do ensino técnico

Com relação ao grupo pesquisado, notou-se que 54,2% dos entrevistados pertencem ao sexo feminino, estando assim esses dados em concordância com Guerra e Bonfim (2006), que apontam para a presença feminina em setores ligados ao agrogêncio. As autoras relatam que as competências adquiridas no curso técnico auxiliam o desempenho de suas atividades como vendedoras no comércio de máquinas e implementos agrícolas, insumos, fertilizantes, assistentes de escritórios de empresas de planejamento e assistência técnica rural etc.

Ao avaliar a situação de ocupação de postos de trabalho pelos egressos do curso, 54,2% dos avaliados estavam desenvolvendo algum trabalho no mercado, independentemente da condição de ser um emprego formal ou informal. Nessa pergunta, tinha-se o objetivo de identificar a presença de alternativas no mercado de trabalho, visto que Almeida; Soares; Ferreira (2002) indicam um número crescente de jovens que buscam o ensino superior em detrimento da ausência de alternativas e os forçam a seguir seus estudos em um curso superior na busca de uma colocação melhor, que lhes possibilite a sua emancipação.

Para se aprofundar nas escolhas feitas por esses jovens quanto à sua condição de contratação ou remuneração, depara-se com a situação de que 79% dos egressos não se manifestaram e dos 21% (total de cinco egressos) que responderam, 1 (um) estava contratado, exercendo suas atividades regularmente, 1 (um) trabalhando ajudando a sua família em seus negócios agropecuários, 2 (dois) trabalhando formalmente com carteira assinada e 1 (um) trabalhando sem carteira assinada. A constatação desse fato reforça

os achados de Almeida; Soares; Ferreira (2002): apesar de em um primeiro momento ter sido encontrada mais da metade dos egressos avaliados na condição de estar trabalhando, ao se aprofundar nessas informações, verifica-se que a maioria dos avaliados se absteve de responder a pergunta que fazia menção à sua condição de trabalho. Para os que responderam, apenas 2 (dois) jovens estavam trabalhando formalmente com carteira assinada, correspondendo a 8,3% do total dos egressos avaliados no questionário.

Apesar de o agronegócio ser um dos setores que mais cresce no Brasil, contribuindo decisivamente para a elevação do superávit comercial e do seu desempenho, que elevou também as expectativas com relação ao campo de trabalho e à imagem construída pelas pessoas sobre a agricultura, conforme afirma Guerra e Bonfim (2006), ao avaliar-se o local de trabalho onde esses jovens estavam desempenhando suas funções, verifica-se que 1 (um) estava trabalhando em uma farmácia de manipulação de medicamentos veterinários exercendo a função de caixa e 1 (um) trabalhando como segurança em uma empresa de segurança privada durante o turno noturno e, nos fins de semana, ajuda sua família em uma propriedade rural produtora de leite. Os outros jovens analisados não puderam ser representados nessa categoria de trabalho, porque se colocaram como bolsistas da faculdade que estão cursando.

Os 2 (dois) jovens que estavam empregados com carteira assinada, quando perguntados se estavam trabalhando em suas áreas de formação, responderam afirmativamente, por sentirem que tinham alguma conexão ainda com a área do curso Técnico em Agropecuária – isso mesmo que um estivesse trabalhando como operador de caixa de uma farmácia de manipulação de medicamentos veterinários e o outro mantivesse contato com a área agropecuária apenas nos finais de semana, quando estava no período de descanso do seu emprego formal como segurança de uma empresa de segurança privada.

Para Pais (2005), a chamada “luta pela vida” é vista como um processo de adaptação que o jovem acaba passando em uma vivência precária do emprego e do trabalho na busca da sua autonomia. Já para Mafra e Cavalcanti (1992), os grupos de egressos que trabalham e estudam pertencem, em geral, a camadas e classes menos privilegiadas da sociedade e já quando jovens adquirem hábitos e práticas do trabalho remunerado como meio de subsistência pessoal e familiar. Esses jovens com formação para o trabalho consideram suas experiências laborais como fundamentais e preponderantes sobre o trabalho intelectual.

Os dados do Dieese (BOLETIM..., 2009) apontam que o comércio sempre foi considerado como porta de entrada para o mercado de trabalho, respondendo como um dos principais setores econômicos no sentido de



absorção da população jovem brasileira. Em 2008, do total de ocupados nesse setor, 25% tinham entre 16 e 24 anos de idade e respondiam por uma ocupação, segundo dados do Sistema Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED). Essas informações são frutos do convênio Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos/Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados/Ministério do Trabalho e Emprego/Fundo de Amparo ao Trabalhador (Dieese/Seade/MTE – FAT) no Distrito Federal e nas regiões metropolitanas de Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador e São Paulo.

As adaptações e modificações no mercado de trabalho vêm, nos últimos anos, promovendo a seleção dos mais qualificados. Os dados do Dieese (2011) mostram as trajetórias de crescimento do número de pessoas com maior escolaridade, bem como a redução do total das menos escolarizadas no decênio 1998-2008. Essa análise demonstra que o mercado de trabalho vem fazendo exigências cada vez maiores quanto à qualificação e exclusão de indivíduos de menor escolaridade entre aqueles economicamente ativos, já a participação no mercado de trabalho dessa população menos instruída tem registrado taxas cada vez mais declinantes.

Ao se verificar se os egressos avaliados estão frequentando um curso superior na busca de uma continuidade de sua formação e com interesse na sua qualificação para a futura inserção no mercado de trabalho, 70,8% dos pesquisados estavam cursando uma faculdade. Isso demonstra que a realidade apontada nos estudos do Dieese (2011) faz parte de um pensamento coletivo, ou seja, a qualificação promove um aumento das chances de inserção no mercado de trabalho.

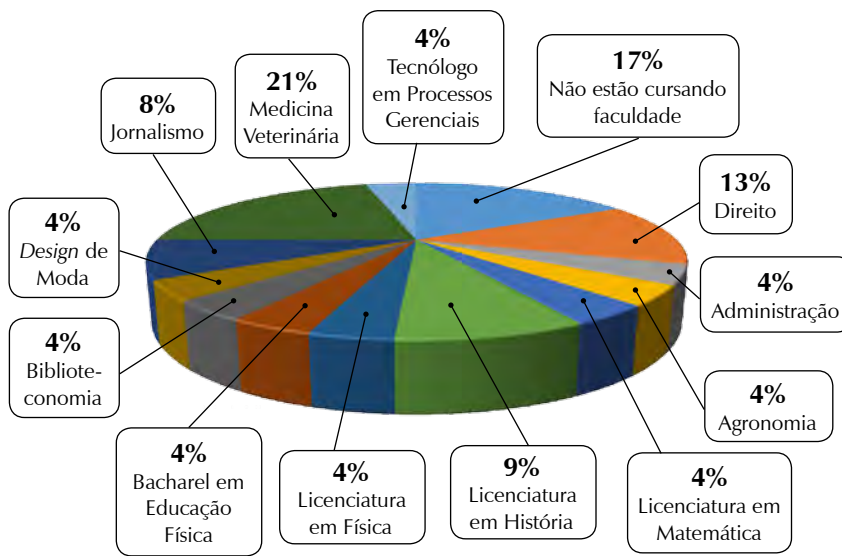
• • • • •  
**O mercado de trabalho vem fazendo exigências cada vez maiores quanto à qualificação**  
 • • • • •

Da mesma forma que se objetivou saber o quanto esses egressos avaliados estavam com o pensamento voltado para uma educação continuada, no propósito de uma melhor qualificação e futura inserção no mercado de trabalho,

procurou-se saber quais eram os cursos de ensino superior em que estavam matriculados. Apenas 6 (seis) egressos, correspondendo a 25% de todos os egressos avaliados, estavam cursando faculdade dentro da sua área de formação, 5 (cinco) em Medicina Veterinária e 1 (um) em Agronomia. Os demais egressos estavam matriculados em outras áreas, tais como: Direito, Design de Moda, Administração, Licenciatura em Matemática, Educação Física, Biblioteconomia, Gestão da Informação, Jornalismo, Licenciatura em História, Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Física, Tecnólogo em Processos Gerenciais. Isso demonstra uma dispersão em relação à área de formação no ensino técnico, como se vê no Gráfico 1.



**Gráfico 1- Faculdades cursadas pelos egressos**



Fonte: Elaborado pelos autores.


A busca da identificação dos egressos com suas escolhas profissionais (Eixo I) intencionou explicar sobre as expectativas que eles têm da sua área de atuação e o mercado de trabalho, além de identificar seus projetos futuros. Quanto à escolha feita por esses alunos, na pesquisa observou-se que alguns não continuaram na área, pois não se identificaram, ao mesmo tempo em que mencionaram que existe pouca oferta de emprego. No depoimento a seguir, um aluno expõe como foi sua escolha:

[...] de ter facilidade com a área de Agropecuária, principalmente se tratando dos animais, não era a profissão que eu desejava. Hoje, eu curso Design de Moda e é um mercado bastante concorrido, mas que possui lacunas que acho que podem ser preenchidas [...] (Entrevistado 1).

Esse problema apontado pelo egresso é visto por Pinho et al. (2015) como uma barreira a ser transposta pelas instituições de ensino, para que os indivíduos se adaptem melhor e possam garantir o seu desenvolvimento pessoal e obter o melhor aproveitamento na sua formação. Esses jovens atravessam momentos de conflitos gerados pela sua adaptação, obrigando-lhes a desenvolver vários tipos de habilidades, apegando-se, em um primeiro momento, ao ambiente familiar de se deixar influenciar, permanecendo muitas vezes em um curso que não era o seu objetivo profissional.

De acordo com Sposito (2014), os alunos devem se sentir incluídos dentro do processo educacional, o que lhes possibilita realizar de forma mais fácil relações necessárias para a sua inserção posterior no mercado de trabalho.





Ao permanecer em um curso que não seja sua primeira opção vocacional, promove-se no aluno a falta de interesse em buscar entender todas as oportunidades ou potencialidades oferecidas pelos segmentos ligados ao curso. Conforme Almeida; Soares; Ferreira (2002), a colocação dos alunos em cursos que não sejam a sua primeira opção vocacional valida a condição apropriada para o aluno perder o interesse ou investir em sua carreira.

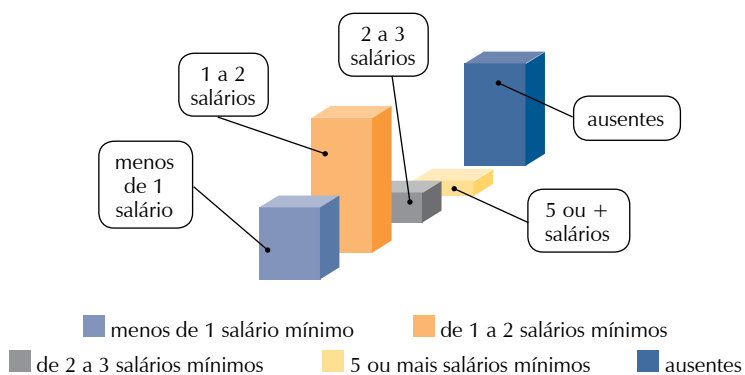
A declaração de outro egresso (Entrevistado 2) reforça a falta de identificação com a área do curso; a afirmação de que existe pouca oferta de emprego na sua região fortalece e avaliza, para o seu núcleo familiar, amizades mais antigas e, para si próprio, a necessidade da mudança de área, conforme depoimento: “É que eu não possuía identificação com essa área e existe pouca oferta de emprego na minha região”. A afirmação da falta de identificação com a área reforça as colocações de Almeida; Soares; Ferreira (2002), criando um ambiente de falta de expectativa e desinteresse em buscar alternativas de trabalho dentro da área ou ter mais atenção sobre o mercado de trabalho da área.

Apesar de manter a questão do trabalho dentro de uma posição importante na vida do jovem, a fase econômica, política e social que o país está vivendo tem feito com que o trabalho seja menos valorizado em detrimento da remuneração e a segurança econômica, e acaba por deixar muitas vezes de lado o seu perfil vocacional, o que provoca uma redefinição sobre a iniciação para o mundo do trabalho.

O Entrevistado 2 mostra que sua escolha foi feita em uma área diferente da Agropecuária e tem um objetivo dirigido em busca de um salário e o alcance de uma situação financeira de conforto: “Eu estudo Direito, estou buscando estabilidade e um salário que me possibilite conforto”.

A remuneração dos egressos foi pesquisada para buscar um comparativo com o piso salarial de um Técnico em Agropecuária, que é fixado em, no mínimo, um valor equivalente a 60% (sessenta por cento) da remuneração de profissionais diplomados em Engenharia, Química, Arquitetura, Agronomia e Veterinária. A faixa de salário do Técnico em Agropecuária encontra-se próxima dos 6 (seis) salários mínimos e a dos egressos pesquisados está, em 66% dos pesquisados, em menos de 2 (dois) salários mínimos, muito abaixo do esperado para o Técnico em Agropecuária.

## Gráfico 2 - Remuneração dos egressos



Fonte: Elaborado pelos autores.

Esses achados demonstram que o egresso, ao optar por permanecer nos centros urbanos e frequentar outros cursos de graduação, como já demonstrado no Gráfico 1, além de deixar de desenvolver o seu trabalho de acordo com suas habilidades e competências para o qual foi formado, ainda se sujeita a trabalhar em empresas que não exigem nenhuma qualificação e, portanto, remuneram seus funcionários com valores muito menores do que eles poderiam receber se estivessem trabalhando como Técnicos.

O egresso, ao deixar de se informar sobre as oportunidades de emprego dentro da área agropecuária, acaba aceitando condições inferiores de trabalho e remuneração.

As entrevistas dos egressos que estão cursando a faculdade dentro da área da sua formação como Técnico em Agropecuária, bem como a fala de entrevistados que estão inseridos no mercado de trabalho, que buscaram sua vaga dentro do comércio da cidade onde residem, são tratadas no Eixo II. O depoimento a seguir demonstra a satisfação do entrevistado em estar com um projeto de vida estabelecido, o que se traduz em segurança e autoconfiança para desempenhar seu trabalho como médico veterinário quando acabar a graduação:

[...] como estudante de Medicina Veterinária, eu consigo perceber as dimensões de atuação do profissional veterinário e de tantas áreas de atuação que o curso tem. Já me identifico com algumas que eu posso me satisfazer financeiramente. Eu iniciei um estágio no hospital veterinário, mas parei, porque não me identifiquei muito com animais de pequeno porte. Eu quero trabalhar com reprodução animal e me especializar na área da Biotecnologia, porque é uma área nova no país e que tem muito a crescer ainda (Entrevistado 7).

Isso demonstra que o curso escolhido e a definição da sua trajetória profissional como médico veterinário, por meio de um olhar sobre as novas áreas em expansão dentro da profissão, possibilita-lhe uma ascensão no campo da sua escolha.

Para outro entrevistado, o trabalho desenvolvido em uma farmácia de manipulação de medicamentos veterinários lhe oferece uma condição diferenciada para enfrentar o mercado de trabalho como médico veterinário, colocando em segundo plano a perspectiva de crescimento profissional, uma vez que o objetivo principal é realizar a faculdade:

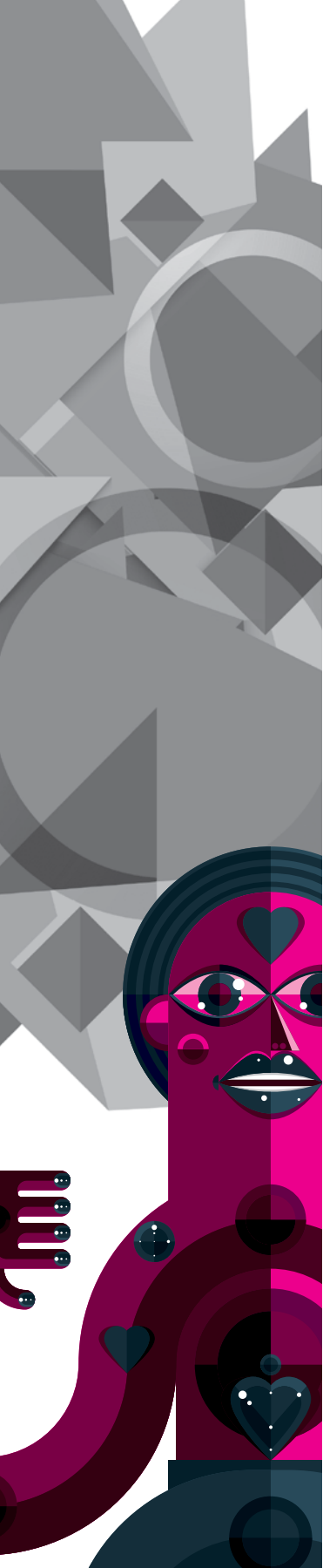
[...] Atualmente, trabalho em uma farmácia de manipulação veterinária e estou satisfeita, consigo absorver e aprender muita informação sobre a área veterinária, principalmente sobre alternativas de tratamento e administração de medicamento. Eu não desisti da área agropecuária, apenas estou buscando me aperfeiçoar mais, porque pretendo cursar a faculdade de Medicina Veterinária, assim posso conseguir uma colocação melhor na área de trabalho (Entrevistada 4).

A decisão da escolha profissional é vista por Ordoñez (2015) como de fundamental importância na vida do jovem, para que ele possa se inserir no mercado de trabalho, assim como também atingir a satisfação profissional. Na medida em que o jovem segue um curso superior de acordo com a sua opção vocacional e formação técnica, tende a legitimar o interesse nas áreas de conhecimento do curso e faz com que esse jovem se preocupe em investir em sua carreira.

## Considerações finais

A análise do processo de transição do ensino médio para o ensino superior dos egressos do curso Técnico em Agropecuária identificou um direcionamento para áreas diferentes das quais foram formados. O plano político pedagógico do curso Técnico em Agropecuária possui como objetivo a preparação dos alunos para o trabalho, a cidadania, a formação ética, além do pensamento crítico e da autonomia intelectual. Objetiva, ainda, relacionar teoria com prática, priorizando a pesquisa, a capacidade de aprender, criar, formular e resolver problemas, desenvolvendo competências e habilidades na área agropecuária e preparação básica para o trabalho.

A tendência de contratação de mão de obra cada vez mais técnica ou especializada indica, aparentemente, um cenário propício e atrativo para os egressos se inserirem no mercado de trabalho agropecuário e darem continuidade aos estudos dessa área, todavia, esse indicativo não se confirma na amostra pesquisada.



O egresso tem feito uma relação entre a sua formação e a oferta de emprego de forma equivocada, pois deixa em seus depoimentos a aparência de que as oportunidades de emprego dentro da área agropecuária existem somente nas áreas rurais, ou se for em centros urbanos, apenas em agropecuárias. O agronegócio dispõe de um grande leque de possibilidades de trabalho, tanto na área de insumos, como crédito rural, cooperativas de serviço, implementos agrícolas e veterinários, e independe se o trabalho é desenvolvido a campo ou dentro do escritório, pois o empregador necessita de uma pessoa que tenha afinidade com essa área.

Os centros educacionais precisam trabalhar mais amplamente as possibilidades e os campos de trabalho, desenvolvendo e estimulando o empreendedorismo, fortalecendo a região onde está instalado o curso, por meio de seus arranjos produtivos locais, assim como ampliar os horizontes para que os alunos desenvolvam trabalhos em outras regiões.

Apesar de grande parte dos egressos não estarem se inserindo no mercado como Técnico em Agropecuária, a grande maioria está cursando nível superior, o que demonstra que são jovens conscientes da necessidade de uma formação continuada para poder dar conta da demanda de um mercado cada vez mais exigente. Há a necessidade de integrar a formação acadêmica à área de produção, no que diz respeito à matriz curricular e ao perfil de conclusão de curso, alinhando-se às demandas do setor produtivo, com foco no estímulo aos alunos que estão cursando o Técnico em Agropecuária a permanecerem na área.

## Referências

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 25-36, maio/dez. 1997.

ALMEIDA, L.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. Questionário da vivência acadêmica (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, n. 2, p. 81-93, 2002.

BOLETIM TRABALHO NO COMÉRCIO. São Paulo: Dieese, ano 1, n. 3, maio 2009.

CARRANO, P. C. R. Identidades juvenis e a escola. In: **CONSTRUÇÃO coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: Unesco: MEC: RAAAB, 2005. p. 153-163.

CARRANO, P. C. R. Juventude: as identidades são múltiplas. **Juventude, Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 52-72, maio 2000.

B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 54-75, set./dez. 2016.

CIAVATTA, Maria. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 911-934, 2006.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho como princípio educativo**: uma investigação teórico-metodológica (1930-1960). 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.

DIEESE. **Qualificação profissional e mercado de trabalho**: reflexões e ensaios metodológicos construídos a partir da pesquisa de emprego e desemprego. São Paulo: DIEESE, 2011.

ENGELS, F. **Dialética da natureza**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FERRETTI, C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico: anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 59, p. 225-269, 1997.

FIGUERA, G. P.; RAITZ, T. R.; ORDOÑEZ, L. J. Os sentidos da formação acadêmica e do trabalho para estudantes de mestrados no Brasil e na Espanha. **ETD: educação temática digital**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 612-613, out. 2013. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/4017/4611>>. Acesso em: 1 abril 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIOVINAZZO JÚNIOR, C. A. Reflexões sobre a formação da juventude e da adolescência na sociedade moderna. In: COLÓQUIO NACIONAL: DIALÉTICA NEGATIVA, Piracicaba, 2000. **Anais do...**: estética e educação. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2000.

GOERGEN, P. L. A crítica da modernidade e a educação. **Pro-posições**, Campinas, v. 7 n. 2, 1996.

GUERRA, O. F.; BONFIM, M. C. A. do. **Ensino agrícola e a inserção de mulheres e homens no mundo do agronegócio**. Piauí, 2006. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt16/GT16\\_2006\\_09.PDF](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt16/GT16_2006_09.PDF)>. Acesso em: 1 abr. 2016.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissionalizante**: as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUKÁCS, G. **O trabalho**. Maceió: UFAL, 1984.

MAFRA, L. A.; CAVALCANTI, E. C. **O ensino médio no Brasil**: da ruptura do privilégio à conquista do direito. Brasília, DF: INEP, 1992.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

NAKANO, M. **Jovens: vida associativa e subjetividade: um estudo dos jovens do Jardim Oratório**. Dissertação (Mestrado) – Departamento de História e Filosofia da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

NOVAES, R. Juventude e sociedade: jogos de espelhos, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial: ciência e vida**, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2004.

ORDOÑEZ, L. J. **Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogía**. 2015. Tese (Doutorado) – Programa Educación y Sociedad, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2015.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, M.; KOLLER, S.; BARROS, M. (Org.). **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 16-24.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: Âmbar, 2005.

PINHO, A. P. et al. A transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais. **Revista de Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 33-47, jan./jun., 2015.

RAITZ, T. R. **Jovens, trabalho e educação: rede de significados dos processos identitários na ilha de Santa Catarina**. 2003. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SEMEGHINI, M. I. C. **Trabalho e totalidade na ontologia do ser Social de György Lukács**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, 2000.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6. 1997. Número Especial.

SPOSITO, M. P. **A produção de conhecimentos sobre juventude na área de educação no Brasil**. [S.l.: s.n., 2000?]. Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard4/marilia.htm>. Acesso em: 1 abr. 2016.

SPOSITO, M. P. A produção do conhecimento sobre juventude na área da educação. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, v. 4, p. 37-55, 2001.

B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 54-75, set./dez. 2016.



SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos, ação coletiva da cidade. **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 1/2, p. 161-178, nov. 1994.

SPOSITO, M. P. **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

VON ZUBEN, N. A. A relevância da iniciação científica na universidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 6, n. 2, 1995.







# FORMARE: CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA

*FORMARE: BUILDING LIFE PROJECTS*

José Edson da Silva\*

\*Mestrando em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté, Pós-graduado (*lato sensu*) em Gestão de Produção pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Graduado em Tecnologia Mecânica pelas Faculdades Integradas de Cruzeiro. Técnico em Mecânica pela Unesp. Atua há 25 anos na Indústria, em empresas do Vale do Paraíba. Pesquisa os seguintes temas: escolha da profissão na adolescência; orientação profissional; democracia no Brasil.

E-mail: joseedson853@gmail.com

Recebido para publicação em: 30.6.2016

Aprovado em: 15.8.2016

## Resumo

Este estudo apresenta um projeto social idealizado e conduzido por uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), cuja finalidade é promover cursos de formação básica para jovens em condição socioeconômica vulnerável, para, com isso, promover a integração entre empresa e comunidade. Por meio da construção de projetos de vida, nos quais os jovens são estimulados a aprender não só a fazer uma escolha profissional, mas também aprender como fazer escolhas por toda a vida, os elementos estruturais são a Orientação Profissional e a perspectiva da Análise Institucional.

**Palavras-chave:** Projeto de vida. Formare. Orientação Profissional. Análise Institucional.

## Abstract

This study presents a social project created and conducted by an OSCIP (*Organização da Sociedade Civil de Interesse Público* [Civil Organization of Public Interest]), whose purpose is to promote basic training courses for young people in vulnerable socioeconomic conditions in order to promote integration between businesses and the community. Through the construction of life projects, young people are encouraged to learn not only to make a career choice but also to learn how to make life choices. The structural elements consist of Professional Guidance and Institutional Analysis.

**Keywords:** Life project. Formare. Professional Guidance. Institutional Analysis.

## Resumen

Este estudio presenta un proyecto social idealizado y conducido por una Organización de Sociedad Civil de Interés Público (OSCIP), cuya finalidad es promover cursos de formación básica para jóvenes en condición socioeconómica vulnerable, y con ello, promover la integración entre empresa y comunidad. Mediante la construcción de proyectos de vida, en los cuales los jóvenes son estimulados a aprender no solo a hacer una elección profesional, sino también aprender cómo hacer elecciones durante toda la vida, los elementos estructurales son la Orientación Profesional y la perspectiva del Análisis Institucional.

**Palabras clave:** Proyecto de vida. Formare. Orientación Profesional. Análisis Institucional.

## Introdução

Uma iniciativa de cunho social, seja ela de que tamanho for, invariavelmente traz resultados de suma importância, pois o Estado não dá conta de todas as demandas da população, mesmo em países desenvolvidos. Os programas sociais que germinam em uma comunidade podem ser criados em associações de bairro, igrejas, escolas de samba, centros de convivência ou até por cidadãos com iniciativas individuais, desvinculadas de qualquer organização. Sem a parcela do trabalho desses cidadãos preocupados com a coletividade e dispostos a doar parte do seu tempo e recursos materiais para o ideal de ajuda aos outros, as carências da sociedade seriam ainda mais graves.

Este estudo mostra um projeto social gerido por uma Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que advém da iniciativa privada e canaliza as oportunidades da atividade industrial para promover a viabilização de educação complementar para jovens de camadas populares em desvantagem social. A determinação e crença dos idealizadores do projeto Formare se propagou ao longo de sua existência e está permeada por todas as pessoas que, de alguma forma, já participaram ou participam dessa iniciativa.

Os resultados favoráveis são vistos por diversos ângulos, não somente para os jovens e suas famílias, mas também para os educadores, as empresas e a comunidade. É por isso que há uma conspiração permanente a favor do crescimento do projeto e a confiança de que as novas propostas para perpetuação do programa serão sempre bem-recebidas por todos.

Com este espírito, a Fundação lochpe está buscando olhar para as lições aprendidas em seus 20 anos de formandos, para se apropriar e fortalecer



as receitas de sucesso, além de planejar os passos para o futuro, que neste instante se constitui na construção dos projetos de vida.

## Formare: um projeto social de educação<sup>1</sup>

A Formare é uma escola que promove cursos de educação profissional de nível básico, que são elaborados pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a qual emite os certificados, devidamente reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Os cursos, ministrados por educadores voluntários, são desenvolvidos sob medida para cada empresa participante, uma vez que se trata de uma parceria entre a Fundação lochpe, idealizadora e coordenadora dessa iniciativa, com empresas que apoiam o projeto. Somente na empresa lochpe Maxion S.A., no site de Cruzeiro, onde o projeto é pioneiro, já contribuíram 187 educadores voluntários em sala de aula, dos quais 115 participaram na prática profissional.

Instituída em 1989 pela lochpe-Maxion S.A., grupo empresarial que opera nos segmentos de autopeças e equipamentos ferroviários, a Fundação lochpe desenvolve programas nas áreas de educação, cultura e bem-estar social, realizando parcerias com entidades públicas e privadas. A Fundação lochpe é uma organização civil sem fins lucrativos qualificada como OSCIP e se dedica a apoiar profissionais e empresas em suas ações de investimento social.

A primeira turma da Formare, em Cruzeiro, foi concluída em 1996, portanto, a formação se encontra em sua 21ª edição. Nesse período, foram oferecidos os cursos de Assistente Eletromecânico, Mecânica Automotiva Básica, Agente de Serviços Comerciais, Mecânico de Montagem de Produtos, Mecânico de Produção e Montagem de Produtos e Mecânico de Produção e Montagem de Estampados Metálicos. Foram formados 370 alunos, dos quais 85% estão trabalhando, 52% dentro do Grupo Maxion. Da totalidade de alunos formados, 75% continuam estudando em cursos técnicos profissionalizantes, faculdades e pós-graduação.

Os pré-requisitos em vigência atualmente determinam que os jovens tenham 18 anos, encontrem-se em condição de desvantagem social (renda familiar de até meio salário mínimo por pessoa) e estejam, na rede pública, cursando o 2º ou 3º ano do ensino médio ou nela o tenham concluído. Eles devem residir na comunidade do entorno da empresa e o processo seletivo se dá por meio de prova escrita, dinâmica de grupo e visita socioeconômica com entrevista.

As turmas são compostas por 20 alunos e a carga horária varia de 600 a 800 horas, entre teoria e prática. A duração total do curso é de seis a 12 meses

e a estrutura física é em salas de aula dentro da própria empresa. Também são utilizados como campo para prática setores da empresa correlacionados ao curso. Além disso, há uma coordenação local, que é composta por uma equipe interna ou profissional dedicado. São envolvidos no projeto cerca de 50 educadores voluntários durante o programa em cada curso.

Em toda a rede, são 67 unidades, instaladas em 50 municípios brasileiros, distribuídas em 12 estados, com 46 empresas parceiras diretas, com a participação de 5.105 educadores voluntários. Com isso, foi possível a qualificação de 17.500 jovens.

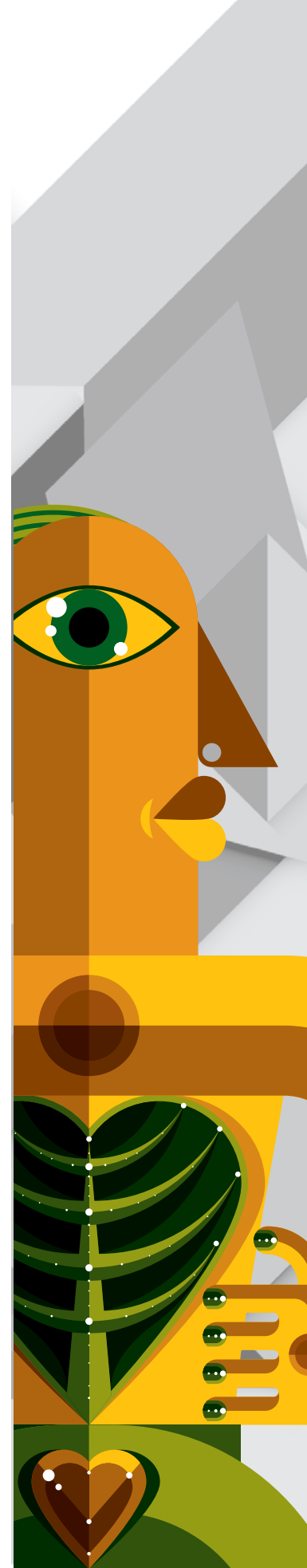
A Fundação lochpe oferece capacitação da equipe de coordenação, capacitações para educadores voluntários, *workshops* regionais anuais para coordenadores e educadores, ensino a distância (EAD) para coordenadores e educadores voluntários, além do próprio *site* Formare com áreas exclusivas para cada público envolvido.

A Formare dispõe de materiais didáticos em 165 temas, distribuídos pelas áreas de Química, Farmacêutica, Cosmética, Metalurgia, Siderurgia, Plásticos, Eletromecânica, Eletrônica, Telecom, Construção Civil, Têxtil, Papel e Celulose, Alimentícia, Sucoalcooleira, Agrícola, Hotelaria e Serviços, Logística e Portuária, Administrativa e Comercial. O programa é composto de três partes: Núcleo Comum, Núcleo Técnico e Atividade Integração.

No Núcleo Comum, são tratados conteúdos de formação geral para o mundo do trabalho. Nele, desenvolvem-se e aprimoram competências e habilidades comportamentais. Nesse módulo, são abordados temas como relacionamento e comunicação, trabalho em equipe, cidadania e solução de conflito, qualidade dos processos, matemática aplicada, raciocínio lógico e informática aplicada.

O Núcleo Técnico tem como foco conteúdos voltados para o negócio da empresa ou uma área específica de interesse ou demanda para desenvolvimento do programa. Trabalha-se com ciência e tecnologia de materiais, tecnologia e fabricação de ferramentas, desenho mecânico e de ferramentas, instrumentos de medidas e controle, gestão da produção e processos de melhoria, certificação da qualidade e meio ambiente, entre muitos outros, de acordo com cada curso.

No Núcleo Atividade Integração, há atividades que promovem integração entre os jovens, com o objetivo de desenvolver habilidades pessoais e interpessoais. São trabalhados, por exemplo, língua estrangeira, empreendedorismo e educação física.



Os jovens participantes do programa recebem preparação diferenciada para o mercado de trabalho (técnica e comportamental), com riqueza e diversidade de experiências transmitidas pelos educadores voluntários, desenvolvimento do senso de responsabilidade e comprometimento e estímulo à continuidade dos estudos. Como benefícios, o programa oferece alimentação, transporte, uniforme, assistência médica, seguro de vida em grupo, material escolar e bolsa-auxílio.

O programa não traz desenvolvimento positivo somente para os jovens; os educadores voluntários também se desenvolvem nesse sentido, por meio da retomada de sua própria formação e busca de constante atualização, da melhoria na comunicação e interação com as pessoas, do aprimoramento das competências de liderança e oratória, do reconhecimento pela empresa, comunidade e família como agente de mudança social, além do fortalecimento do vínculo com a empresa.

A empresa também ganha, estimulando o voluntariado interno e maior engajamento dos colaboradores, sendo reconhecido pelos diversos públicos como agente de transformação social e atribuindo valor à marca como empresa socialmente responsável.

## **Projetos de vida do jovem de classe social baixa: entre o sonho e a realidade**

Na medida em que o sujeito passa pelas etapas da vida, leia-se a infância, a puberdade, a fase adulta e a velhice (sob uma perspectiva cronológica simplificada), conhecimentos são adquiridos e experiências são vivenciadas. Em meio a esse processo de acumulação, interpretação e análise, estabelece-se um ciclo de aprendizado ininterrupto e multicultural, por meio do qual a pessoa desenvolve opiniões e posicionamentos perante a sociedade nos mais diversos campos de atuação e, a partir daí, estabelece planos para si.

Nenhum plano precede as etapas de conhecer e experimentar, pois é necessário que o conjunto de todos os aprendizados possam ser, entre si, somados, confrontados, sobrepostos e até fundidos, para que de todo esse movimento nasça a vontade, que também pode ser chamada de sonho. Muitas vezes, o sonho é constituído de um conjunto de vontades. Somente depois de existir o sonho é que existirá o plano.

Entretanto, pode ocorrer do sonho não se transformar em plano, por muitas questões, e uma delas é a condição socioeconômica do sujeito. Não há limites para sonhar, mas para converter sonhos em planos há.

Embora haja compreensão de que a elaboração dos sonhos aconteça ao longo de toda a vida, o foco do presente estudo é refletir sobre o tema a partir da perspectiva do jovem, sobretudo do jovem de classe social baixa. Partindo desse pressuposto, encontra-se consonância entre pesquisadores, quando o mesmo tema é tratado pela perspectiva da orientação vocacional, porque se entende que “a posição socioeconômica da família influi diretamente no desenvolvimento vocacional do jovem no sentido de oferecer maiores ou menores possibilidades educacionais” (LEVENFUS; SOARES, 2010, p. 42).

Pode-se recorrer, ainda, a outros autores, quando afirmam que os indivíduos pertencentes às camadas populares terão muita dificuldade para pensar em futuro profissional enquanto demandas básicas não podem ser supridas (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2015).

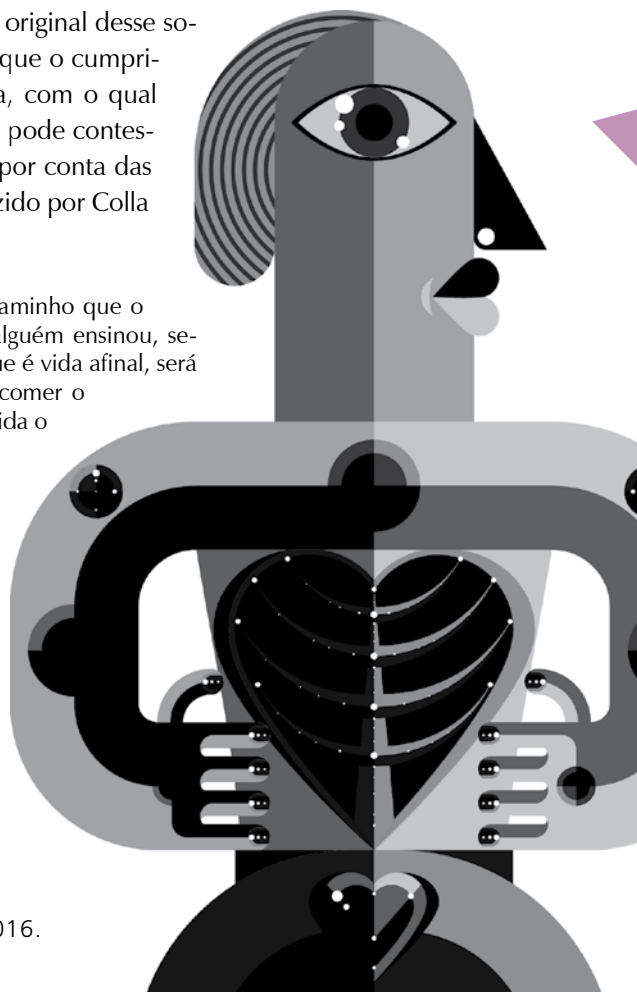
Dessa maneira, pode-se inferir que os sonhos dos jovens nascem completos, plenos em desejos e objetivos pessoais, todavia, ao passo em que o jovem vai se defrontando com as restrições impostas por sua condição socioeconômica, os sonhos vão sendo modificados, adaptados, ajustados ao que a realidade lhes permite sonhar.

Sendo assim, pode ocorrer tamanha alteração no formato original desse sonho que o mesmo deixe de sê-lo e passe a ser nada mais que o cumprimento de um modelo imposto pela sociedade capitalista, com o qual esse jovem sequer se identifica. Nesse momento, o sujeito pode contestar a condição socialmente desigual da qual ele é refém, por conta das imposições do poder econômico, algo que pode ser traduzido por Colla e Gilson (1990) quando dizem:

[...] tanta coisa a gente faz, seguindo o caminho que o mundo traçou, seguindo a cartilha que alguém ensinou, seguindo a receita da vida normal, mas o que é vida afinal, será que é fazer o que o mestre mandou, é comer o pão que o diabo amassou, perdendo da vida o que tem de melhor? [...]

Portanto, admitidas as condicionalidades apresentadas, nas quais o jovem, a partir de sua carga sócio-histórica, elabora sonhos, que podem se transformar em planos, que, por sua vez, podem ser impedidos pelas questões socioeconômicas, sugere-se um cenário muito realista para esse perfil de classe social, mas que não é o único, haja vista a existência de casos de jovens de classe social vulnerável bem-sucedidos. Portanto, é possível constatar experiências de vida que se transformaram em sonhos,

• • • • •  
**Ao passo em que o jovem vai se defrontando com as restrições impostas por sua condição socioeconômica, os sonhos vão sendo modificados**  
 • • • • •





que, em seguida, foram convertidos em planos. Trata-se de jovens com as mesmas características socioeconômicas que já foram discutidas até aqui, oriundos de escola pública, sem o apoio de nenhum programa governamental ou algo que o valha. Em situações como essas, constata-se o que seria a última etapa do ciclo, experiência-sonho-plano, que se pode chamar de projeto de vida.

O projeto de vida, na perspectiva do presente trabalho, é aquele que traz consigo todos os elementos necessários para que o jovem se desenvolva, de fato, como pessoa que não tem suas experiências desprezadas e desperdiçadas, que vê seus sonhos como algo tangível, que consegue traçar planos a partir das experiências e dos sonhos, com objetivo definido, e consciente dos desafios dessa escolha, porém, com condições emocionais e cognitivas para enfrentá-los, pois:

Ao se trabalhar com a ideia de um projeto de vida, e não apenas com a de um curso a ser escolhido por ocasião do vestibular, oferece-se ao orientando a oportunidade de exercer um papel comprometido e responsável, tanto na construção de seu destino individual quanto no da comunidade em que se insere (LEVENFUS; SOARES, 2010, p. 67).

Embora seja incontestável que a condição socioeconômica de um adolescente exerça influência em sua trajetória de vida, em todos os aspectos, inclusive no que tange às escolhas, ainda assim é relevante discutir os fatores que levam alguns desses indivíduos a conseguirem superar essas barreiras e transformarem suas histórias, bem como do outro lado dessa linha há jovens municiados de todos os recursos teoricamente necessários para o sucesso, mas que, mesmo assim, fracassam.

Dessa forma, entende-se que as duas instâncias mais tradicionais da formação de um indivíduo, a família e a escola, devam ser estudadas. A família, inicialmente, é o reduto primeiro, é o ambiente no qual os primeiros passos são dados, as primeiras falas são ditas, os primeiros alimentos são experimentados, assim como as primeiras quedas são sentidas, e por aí se estende sem limites, portanto, mesmo que, com condições financeiras difíceis e com restrições de acesso a determinados bens de consumo, a casa, com um clima pautado pelo respeito, pela lealdade, generosidade e sinceridade, pode fazer toda a diferença na formação inicial do sujeito.

A família continua exercendo papel de destaque na formação dos adolescentes, principalmente quando o assunto é decidir sobre as escolhas, sobretudo quando se trata da escolha profissional, afinal “os jovens são unânimes em apontar os próprios pais como os que mais os influenciam” (LEVENFUS;

SOARES, 2010, p. 46). Apesar de os demais familiares também participarem, há que se chamar a atenção para o peso maior que os pais têm dentro desse processo.

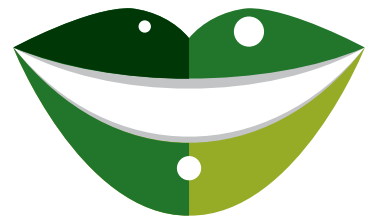
O conteúdo predominante apresentado pelos jovens quanto à influência refere-se à influência por parte dos pais. Em grande parte, é percebida pelo jovem como uma influência ativa, na qual os pais falam abertamente ou ditam suas preferências (LEVENFUS; SOARES, 2010, p. 47).

A maneira como se relacionam os membros adultos da família pode ser decisiva na percepção da criança sobre a possibilidade de ser dona das suas próprias escolhas, o que poderá conduzi-la a uma fase adolescente com mais segurança e autoconfiança. O jovem proveniente de um ambiente familiar com esse perfil provavelmente terá boas condições de desenvolver sua capacidade de tomada de decisão.

A família, ao incentivar certos comportamentos e atitudes das crianças e reprimir outras iniciativas, interfere no processo de apreensão da realidade dessas crianças, determinando em parte a formação de seus hábitos e interesses (SOARES, 2002, p. 74).

Dessa forma, pode-se inferir que uma família na qual os pais têm a capacidade de administrar os poucos recursos materiais de maneira racionalizada, permitindo que as condições básicas sejam atendidas, além disso, em que há um clima de convivência pacífica e respeitosa, proporcionará, de forma significativa, maiores chances de um desenvolvimento positivo para o adolescente. Em tempo, outros aspectos podem ser citados, tais como o ensinamento e a prática de valores éticos e de senso de justiça, a honestidade e os demais princípios que regem a vida em sociedade. A influência positiva também pode vir do envolvimento com a religião, com o esporte, com a arte e com o voluntariado. Enfim, pode-se pensar em famílias com rendas modestas, que, todavia, desfrutam de educação e estrutura emocional sólidas, o que possibilita ao jovem que detém características de persistência, foco, superação, determinação e capacidade cognitiva aguçadas não só ter sonhos ou elaborar planos, mas, de fato, construir um projeto de vida.

Entretanto, apesar de possível, a condição do jovem de classe social baixa, bem-sucedido em seus planos, não traduz a maioria dos casos. Na própria pesquisa em que esse jovem foi bem-sucedido em seu projeto de vida, também foram observadas histórias de jovens que não tiveram a mesma sorte, ou seja, adolescentes que traziam dentro de si seus sonhos, mas que estão vendo desde já os fatores restritivos começarem a modificar seus planos, logo, os seus sonhos. Portanto, nesse ponto da reflexão, identificam a ruptura na qual o plano não se concretizou como projeto de vida.





Ora, se a família não detém condições de viabilizar a construção do projeto de vida pelo jovem sozinha, a escola surge como importante instrumento que, mais que complementar, pode atuar como primordial e decisiva.

[...] a escola é chamada a dar conta da transição escola-trabalho, apesar de ainda assumir um papel passivo, apenas ocupando espaço na mudança de ciclos formativos, principalmente ensino médio-universidade, focando o vestibular e os processos seletivos (LEVENFUS; SOARES, 2010, p. 34).

No entanto, é isso que se vê: uma escola que é enxergada e cobrada para não somente alfabetizar e participar do processo educativo, mas também para resolver problemas de ordem comportamental, psicológica, social e, por que não, alimentar.

Não raro, é possível ouvir ou ler menções de cobrança sobre a escola, a fim de exigir que as crianças e adolescentes sejam por ela educados, quando, na verdade, compreende-se que a educação é um ambiente maior, dentro do qual a escola é uma parcela importante, mas não única. Porém, existem muitas famílias que simplesmente não dispõem de condições mínimas para proporcionar educação aos filhos, então a escola termina por ser a tábua de salvação.



A escola seria a última alternativa dentro de uma comunidade empobrecida, onde as meninas engravidam cedo e os meninos são expostos a situações de violência, inclusive com alguns participando do tráfico e das ações de roubo. A função que resta à escola seria, segundo os professores, resgatar uma suposta autoestima ocupando o papel de cuidadora (LEVENFUS; SOARES, 2010, p. 35).

Talvez seja esse o contexto social no qual, de fato, a escola seja a última e única saída para as crianças e adolescentes. No entanto, para desempenhar esse papel de prioritária importância na formação e no desenvolvimento dos jovens, a despeito das barreiras impostas pela sociedade e das dificuldades enfrentadas na família, é necessário que essa escola possua plena consciência do papel que irá exercer, seja capaz de reunir educadores com a capacidade não só de ministrar disciplinas, mas substituir, em certa medida, a figura do adulto que serve de referência para o indivíduo jovem, que consiga articular meios legítimos de inserir os alunos no ambiente social e profissional e, por fim, proporcionar aos jovens uma carga técnica e psicológica suficiente para que possam romper os primeiros momentos de vida após a escola, sem se deixar abater e voltar atrás, como se tudo o que fora construído na escola tenha sido perdido. A este conjunto de atos e consequências pode-se denominar projeto de vida.

## Formare rumo ao futuro: como transformar os projetos de vida dos alunos em realidade

Ao se pensar na escola como a grande aliada do jovem na construção do projeto de vida, entendendo projeto de vida como o processo completo que leva em consideração os aspectos sócio-históricos do sujeito, passando pela elaboração de seus sonhos e chegando até a feitura de planos factíveis e, ao mesmo tempo, vistos pelo jovem como sua própria obra, foi vislumbrada a oportunidade de uma escola criada com fins específicos de atuar com adolescentes que vivem em condições socioeconômicas precárias e que está atrelada à iniciativa privada, portanto, dispõe de agilidade e autonomia para definir suas ações, complementar seu atual formato de trabalho para atuar com esse perfil de escola que pretende ser o vetor que conduz o jovem à construção do projeto de vida, mais do que simplesmente promover formação técnica e comportamental.

A escola pode ser um espaço de promoção de autonomia e cidadania, desde que reconheça quais são os fatores que interferem nos projetos de seus alunos. A escola possui um lugar central nos projetos, reproduzindo, muitas vezes sem intenção consciente, valores e imagens por meio de seu currículo e, principalmente, da relação entre professores e equipe educacional com os alunos (LEVENFUS; SOARES, 2010, p. 36).

Ao confrontarmos a história da Formare com a reflexão feita acerca do conceito de projeto de vida, é fácil perceber que ela já reúne muitas das condições que são entendidas como primordiais para desenvolver a ideia de projeto de vida, mas como atuar com mais ênfase na fase pós-escola? Quais são os meios que possibilitarão que o jovem continue na trajetória positiva iniciada na Formare quando estiver caminhando sozinho?

Para responder a essas questões, primeiramente foi entendido que é necessário visitar o paradigma da escolha profissional na adolescência, porque

[...] a crescente expectativa que incide sobre o adolescente acerca do seu futuro, sobretudo do que diz respeito à escolha profissional, acaba se caracterizando como um dispositivo sofisticado de preparação para o sequestro de seu corpo e, na contemporaneidade, também de sua subjetividade para o trabalho. Daí a expectativa excessiva das diferentes instituições para uma decisão rápida e certa por parte do adolescen-



te, que, quanto mais cedo for introduzido no mercado de trabalho, mais cedo poderá apresentar resultados, em termos de acúmulo de capital (MANSANO, 2003b, p. 38).

A partir dessa perspectiva, questiona-se não a importância da formação profissional e do debate em torno da escolha profissional na adolescência, e sim uma visão da sociedade que, ao exigir que seus adolescentes façam escolhas profissionais a qualquer custo e sob condições escassas de oportunidades nas universidades públicas e no mercado de trabalho, que uma vez feita a escolha não se pode mais voltar atrás. Esse contexto imprime no jovem uma pressão excessiva para escolher certo, e mais, aceitar que uma vez escolhido, passe a ser, de certa forma, escravo da sua decisão, o que causa angústia e desesperança no sujeito, sobretudo se no decorrer do tempo houver a observância de que a escolha foi incorreta ou que precisa ser ajustada. “Quando a ação das forças sobre a profissão não é considerada, corre-se o risco de interpretar as mudanças de trajetória como um erro ou fracasso na escolha” (MANSANO, 2003b, p. 69). O que se pretende refletir, nesse caso, é que o jovem precisa ser preparado e capacitado para saber escolher, e não para ser refém de uma única e decisiva escolha, porque “[...] o vínculo com a profissão envolve um processo incessante de construção e de desconstrução subjetiva” (MANSANO, 2003b, p. 69).

Quando se observa um projeto social como a escola Formare, tem-se como objetivo, primeiro, tirar os adolescentes da condição de vulnerabilidade extrema e inseri-los no convívio social, com chances, minimamente, de ocupar com dignidade um espaço no mercado de trabalho e na sociedade. Partindo dessa premissa, são oferecidos cursos com temáticas preestabelecidas, que surgem na análise do mercado de trabalho local, com a finalidade de suprir as necessidades desse mercado, mas, sobretudo, de aumentar as possibilidades de o aluno ingressar, após o término do curso, no mundo profissional, garantindo renda e, por consequência, a perpetuação do seu desenvolvimento dentro da sociedade, quer por meio da percepção de aceitação social que advém da posição de inclusão no mercado de trabalho, também pela possibilidade de participar do mundo dos bens de consumo, o que representa igualdade de condições. Além disso, o jovem pode almejar uma universidade privada ou outro curso de especialização que o leve para patamares profissionais que tragam para ele a ampliação das possibilidades profissionais futuras.

Esse formato demonstra uma estrutura robusta, que prevê situações sinérgicas, as quais, sem dúvida, trarão bons resultados para o jovem participante do projeto. No entanto, destaca-se aqui que o adolescente não escolhe o tema do curso, logo todos os fatores de inserção social são fundamentais dentro desta escola, mas não se pode afirmar que todos os jovens se identi-

• • • • •  
**O jovem  
 precisa ser  
 preparado e  
 capacitado  
 para saber  
 escolher**  
 • • • • •

ficarão com o foco técnico proposto pela turma da qual ele faz parte. Dessa forma, a inclusão da atividade de Orientação Profissional foi vista como um instrumento potencial para trabalhar com os jovens, paralelamente ao tema central que é trabalhado no curso. A Orientação Profissional é uma ramificação da educação trabalhada pela Psicologia e pela Pedagogia, mas que cada vez mais passa a ser observada pelas empresas como uma forma contemporânea de enfrentar os desafios impostos pela pós-modernidade e as gerações que estão por vir.

A Orientação Profissional começa a ser considerada pelas organizações como um modo de upgrade do espaço profissional na instituição. Isto é, as empresas lançam mão da Orientação Profissional para desenvolver metas tanto para seus funcionários quanto para a própria empresa, a fim de que a própria instituição se fortaleça no mercado (LEVENFUS; SOARES, 2003, p. 21).

É imprescindível que as empresas estejam atentas às mudanças advindas das inovações tecnológicas, da globalização (na perspectiva norte-americana) ou da mundialização (na perspectiva francesa) e das intermináveis possibilidades das redes sociais, para que seja viável manter as empresas saudáveis e as pessoas realizadas, o que envolve atualmente questões voltadas para a sustentabilidade, o altruísmo, a autonomia, o senso de pertencimento e o prazer, elementos que não são mais separados da vida profissional, pelo contrário, são parte totalmente integrada a ela.

A desconstrução do mercado de trabalho, fruto das grandes mudanças ocorridas nas organizações do trabalho e da mecanização, altera profundamente a relação do homem com o próprio trabalho e com seu projeto de vida (LEVENFUS; SOARES, 2003, p. 20).

Dessa forma, foi pensado o trabalho em duas novas dimensões dentro da Formare: a perspectiva da Análise Institucional, que busca “Acolher a dimensão transformadora da vida em sociedade [...]” (MANSANO, 2003a, p.156), por meio da qual os jovens podem desenvolver a capacidade crítica e de manifestação de suas experiências e ideias, o que dará subsídios para esse sujeito enfrentar situações de mudança ao longo da vida de forma madura, com capacidade de autocrítica e tomada de decisão; bem como a Orientação Profissional, que tem como objetivo elucidar, para o jovem, as diversas possibilidades de atuação, por meio da apresentação adequada de todos os segmentos e seus desdobramentos, além de desenvolver o autoconhecimento que “[...] é trabalhado não simplesmente como identificação de aptidões, interesses e características de personalidade [...]”, mas visa “[...] fundamentalmente, ultrapassar a identificação



desses aspectos pessoais e buscar a gênese do aparecimento de tais características” (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2015, p. 218).

A Orientação Profissional, também chamada por diferentes linhas da Psicologia, em diferentes países e em tempos diferentes, de Orientação Vocacional ou Orientação Ocupacional, confere grandes similaridades. Neste estudo, ressalta-se “[...] claramente que os objetivos da informação ocupacional são duplos. Por um lado, transmitir informação, mas, por outro, simultaneamente, corrigir as imagens distorcidas que o adolescente já possui sobre o mundo adulto” (BOHOSLAVSKY, 2015, p. 142).

Enquanto que à Análise Institucional “[...] cabe considerar que a desqualificação dos saberes e dos discursos encontra-se presente em um conjunto extenso de instituições e se difunde a partir daí para o cotidiano da vida em sociedade” (MANSANO, 2003a, p.159), o estímulo para que o jovem procure entender sobre o mundo e sobre si mesmo de forma crítica e equilibrada é imprescindível para encontrar seu espaço na sociedade, e mais que isso, contribuir com ela para que se torne mais reflexiva e menos mecanicista e, quiçá um dia, menos desigual.

## Considerações finais

Passando dos 20 anos de existência, a Formare demonstra, pelos resultados alcançados e pela percepção das pessoas envolvidas, que é um exemplo positivo de projeto social no qual a iniciativa privada toma para si a responsabilidade do comprometimento com o futuro, olhando para dentro das empresas como organizações, de fato, constituídas por pessoas. É possível identificar, neste caso, o compartilhamento de ganhos reais por parte da comunidade e da empresa, onde ora o jovem carente é visto como comunidade, ora, momento posterior, pode ser visto como empresa. O voluntário que ora é empresa não deixa de ser comunidade; é a empresa que aparece como beneficiadora, pois percebe que sem o desenvolvimento da comunidade, seu próprio futuro pode ser ameaçado. Dessa maneira, evidencia-se a interação legítima e a capacidade poderosa que esse ambiente de colaboração mútua pode proporcionar para toda a sociedade.

Entretanto, o país é sedento por esse tipo de iniciativa que, apesar de significativa, ainda é pequena frente ao tamanho da necessidade, mas a ampliação é uma meta constante da entidade responsável pelo programa. Daí nasce o desejo de aprimorar as práticas atuais para alcançar resultados ainda mais expressivos e que atraiam mais interesse da iniciativa privada e também do poder público, afinal nada impede que este seja o embrião de um programa de política social estadual ou federal no futuro.



Assim, o caminho a ser trilhado passará pela atividade da Orientação Profissional e pela perspectiva da Análise Institucional, com o propósito de ir além da formação técnica e comportamental e da inserção no mercado de trabalho. A proposta, agora, é a construção do projeto de vida, aquele que acompanhará o sujeito por toda a sua trajetória e permitirá que, independentemente das adversidades da vida, haja condições de entender cada nova situação e posicionar-se perante ela, com a capacidade de fazer escolhas conscientes e responsáveis, buscando, com isso, transformar-se juntamente com as transformações do mundo em que vive, extraindo o melhor de si a cada nova fase da vida.

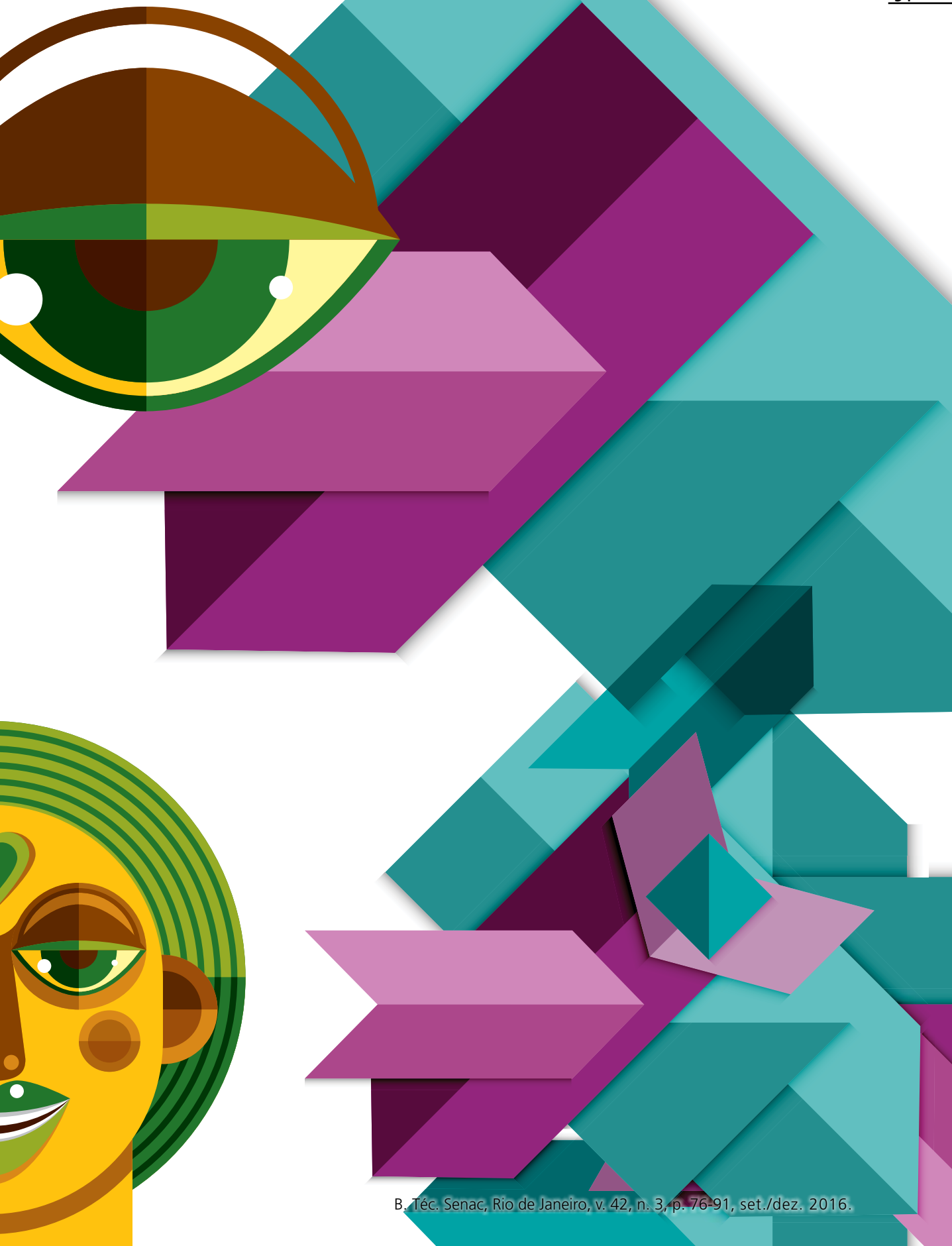
## Nota

<sup>1</sup>Os dados sobre a Fundação lochpe e sobre a Formare foram cedidos pela Coordenação da Formare (Cruzeiro, SP) em junho de 2016.

## Referências

- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. 13. ed. São Paulo: M. Fontes, 2015.
- COLLA, Carlos; GILSON. **Verdade chinesa**. Intérprete: Emilio Santiago. 1990. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/emilio-santiago/verdade-chinesa.html>>. Acesso em: 21 set. 2016.
- LEVENFUS, Rosane Schotgues; SOARES, Dulce Helena Penna. **Orientação vocacional ocupacional**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MANSANO, Sonia Regina Vargas. Análise institucional: relato de uma experiência com jovens. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 14, p. 155-160, dez. 2003a.
- MANSANO, Sonia Regina Vargas. **Vida e profissão: cartografando trajetórias**. São Paulo: Summus, 2003b.
- SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional do jovem ao adulto**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2002.







# MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR EFICAZ: REFLEXÕES SOBRE DESAFIOS E MELHORES PRÁTICAS NO BRASIL E NA INGLATERRA

*EFFECTIVE SCHOOL MANAGEMENT MODELS: REFLECTIONS ON CHALLENGES AND BEST PRACTICES IN BRAZIL AND ENGLAND*

Anthony McNamara\*

\*Consultor sobre Ensino Médio na Diocese de Lancaster, Inglaterra.  
E-mail:  
a.mcnamara2@sky.com

Recebido para publicação em: 4.10.2016  
Aprovado em: 10.10.2016

## Resumo

Este artigo apresenta reflexões baseadas na qualidade autoral de facilitador de cursos para gestores escolares brasileiros no National College for Teaching and Leadership sobre aspectos de gestão escolar eficaz. Salienta a importância da personalidade e do modo de atuar do gestor escolar e analisa o desafio de tornar a profissão docente e a gestão escolar mais atraentes. Enfatiza que a gestão escolar deve centrar-se na qualidade da aprendizagem, e não em assuntos administrativos. Finalmente, proporciona exemplos das boas práticas que geram escolas públicas bem-sucedidas na Inglaterra e no Brasil.

**Palavras-chave:** Modelos. Gestão escolar. Resultados. Desafios. Carreira docente. Inglaterra. Brasil. Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. National College for Teaching and Leadership.

## Abstract

This article presents some reflections on aspects of effective school management based on the authorial quality of courses for Brazilian school managers at the National College for Teaching and Leadership. It highlights the importance of personality and the way that school managers act and approach the challenge of making the teaching profession and school management more attractive. It emphasizes that school management should focus on the quality of learning rather than on administrative issues. Finally, it provides examples of good practices that generate success in public schools in England and Brazil.

**Keywords:** Models. School management. Results. Challenges. Teaching career. England. Brazil. Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. Basic Education Development Index. National College for Teaching and Leadership.

## Resumen

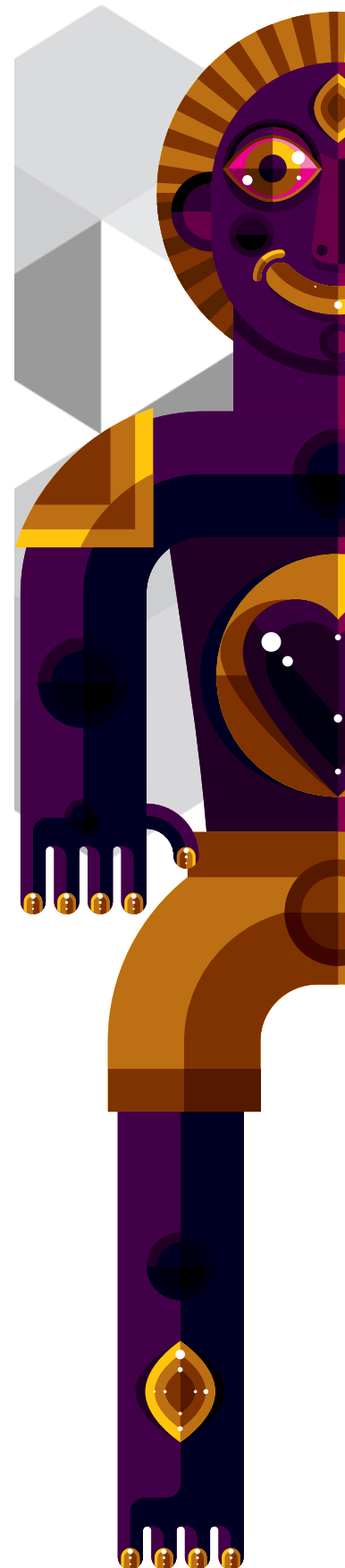
Este artículo presenta reflexiones basadas en la calidad de autor de facilitador de cursos para gestores escolares brasileños en el National College for Teaching and Leadership sobre aspectos de gestión escolar eficaz. Destaca la importancia de la personalidad y del modo de actuar del administrador escolar y analiza el desafío de transformar la profesión docente y la administración escolar más atractivos. Enfatiza que la administración escolar debe centrarse en la calidad del aprendizaje, y no en temas administrativos. Finalmente, proporciona ejemplos de las buenas prácticas que generan escuelas públicas exitosas en Inglaterra y en Brasil.

**Palabras clave:** Modelos. Administración escolar. Resultados. Desafíos. Carrera docente. Inglaterra. Brasil. Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. Índice de Desarrollo de la Educación Básica. National College for Teaching and Leadership.

## Introdução

Este artigo vai salientar quatro temas: primeiro, a importância fundamental da personalidade e o modo de atuar do gestor escolar; segundo, o desafio de tornar a profissão docente e a gestão escolar mais atraentes; terceiro, o ensino – porque a gestão escolar não pode ser considerada eficaz a menos que seja acompanhada pelo ensino para resultados também; e, finalmente, exemplos das boas práticas de colegas que geram escolas públicas bem-sucedidas na Inglaterra e no Brasil.

A oportunidade de trabalhar com gestores brasileiros premiados no National College for Teaching and Leadership, em Nottingham, no Reino Unido, tem sido uma experiência gratificante. Quando eles falam sobre as personalidades e realizações uns dos outros, usam duas palavras que captam a atenção, uma vez que os termos equivalentes em inglês apenas se usam em um contexto militar. Eles descrevem os colegas que valorizam como “guerreiros” e os seus êxitos, como “conquistas”. E realmente há uma dimensão heroica no trabalho deles: lidam com horários de trabalho incrivelmente longos, especialmente aqueles que são gestores de escolas em regime de três turnos; muitos deles enfrentam uma série de desafios sociais; seus recursos





são limitados e eles próprios são mal-remunerados. Mas, apesar de tudo isso, são resilientes, totalmente comprometidos em dar a cada um de seus alunos um começo de vida melhor, e o desempenho desses estudantes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) fica entre os mais elevados em seus Estados.

Os traços pessoais e o modo de agir que esses administradores têm em comum são fascinantes. Não abrem mão dos sonhos que têm para as suas escolas – sejam quais forem os desafios que possam enfrentar. Interessam-se de perto pela qualidade do ensino. Fornecem atividades extracurriculares e oportunidades para que os pais possam se envolver na educação dos seus filhos. Acompanham com grande interesse a saúde e o bem-estar de todos. Todos se consideram agentes da mudança e estão dispostos a se desenvolver profissionalmente e a ouvir os conselhos de outras pessoas.

Se a imagem da guerra se expandir, para descrever a luta contra o insucesso escolar, vai ser preciso um “exército” de professores bem-formados, motivados e liderados. Napoleão disse: “Um exército marcha sobre seu estômago”. O exército de professores que vai ganhar esta guerra, hoje em dia, vai precisar mais do que isso. Nos sistemas escolares de referência em excelência mundial, as tropas de docentes marcham sobre um sentido forte da sua autoestima, reforçado por bons salários, desenvolvimento profissional eficaz, metas claras, prestação de contas robusta e progressão na carreira pelo mérito. E claro, será do seu conjunto que vão sair os futuros gestores daqueles sistemas, gerando, assim, um ciclo de melhoria contínua.

Porém, muitos indivíduos com a capacidade de se tornarem professores excelentes vão evitar o magistério, enquanto, em alguns países, o mesmo for considerado – falando francamente – uma opção para perdedores. O Plano Nacional de Educação (PNE), no Brasil, representa um compromisso ambicioso de acelerar o ritmo de progresso realizado na educação pública e destaca que a valorização dos professores é absolutamente necessária para que as metas que se referem ao acesso, à ampliação da escolaridade, à redução das desigualdades e à melhoria dos resultados sejam atingidas. No entanto, as perguntas que se colocam são as seguintes: tendo em conta a atual crise econômica que o país atravessa, existe a vontade política para que isso se torne uma realidade? E, dada a ligação entre a qualidade da educação pública e o crescimento econômico, pode o Brasil se dar ao luxo de abandonar o PNE?

## Desafios da administração escolar inglesa

No caso da Inglaterra, a maioria dos que entram na profissão docente são licenciados bem-qualificados e qualquer pessoa pode se candidatar a qualquer posto, em qualquer escola, desde que cumpra os critérios de elegibili-

dade. O diretor da escola, acompanhado de membros do conselho escolar, é quem toma as decisões relativas às nomeações de pessoal. O processo de entrevista inclui a ministração de uma aula, que é criteriosamente observada. Depois disso, há um processo anual de gestão de desempenho ligado ao progresso na aprendizagem dos alunos. O magistério inglês é relativamente bem-pago, mas há uma escassez crescente de docentes, por causa da expansão rápida da população em idade escolar, associada ao declínio de pessoas que estão iniciando a profissão. Já os índices de retenção de professores são muito problemáticos: 40% abandonam a profissão nos cinco primeiros anos. Entre as razões mais citadas pela decisão de procurar outra carreira figuram o monitoramento opressivo e a carga de trabalho excessiva.

O recrutamento britânico dos diretores escolares é um processo aberto e democrático. São nomeados depois de um processo de concorrência pública aberta em nível nacional pelo conselho escolar da escola onde a vaga existe e, normalmente, o mandato do candidato escolhido é considerado permanente. Nesse sentido, os colegas brasileiros têm dado muito valor à Meta 19 do PNE, que acabará com a prática de gestores colocados por indicação política ou apadrinhamento. Eles também querem ver o papel de diretor escolar mais focado no ensino do que na administração.

Porém, quando um grupo desses gestores veio à Inglaterra participar de um curso de Gestão Escolar facilitado por este autor, ficaram surpresos ao descobrir as dificuldades que existem no país, não só em recrutar gestores, mas em garantir a permanência deles. A raiz do problema não tem nada a ver com falta de respeito ou salários baixos. A vasta maioria dos gestores são muito bem-pagos e altamente valorizados por suas comunidades escolares. Os visitantes foram a uma escola considerada excelente pelo Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted)<sup>1</sup> falar com o diretor. Ele iria se aposentar e contou a dificuldade que tinham em escolher o seu sucessor. Nenhum candidato havia aparecido para pleitear a vaga. Depois, a visita foi a uma escola primária em uma situação semelhante. Alguns conselhos escolares precisam, inclusive, empregar empresas de caça-talentos ou *headhunters* para atuar nessa tarefa.

A razão para essa lacuna é a percepção de muitos gestores escolares de que a maneira como têm que prestar contas pelo desempenho dos seus alunos é estreita, rígida e feroz. O Ofsted tem sido, sem dúvida nenhuma, uma alavanca para melhorar os índices no país, mas esse modelo de inspeção, que é cada vez mais intenso, tem o efeito de gerar níveis elevados de estresse, o que resulta em muitos diretores desistirem do cargo antecipadamente e em uma relutância por parte de candidatos potencialmente excelentes de concorrerem às vagas.





• • • • • • • • • • • • • • • •

**A pressão que enfrentam para melhorar os resultados é tão intensa que precisam ser capazes de identificar o que constitui o ensino de qualidade**

• • • • • • • • • • • • • • • •

É claro que sistemas robustos de responsabilidade são necessários. Como gestor escolar, você é responsável pelos resultados de centenas de alunos e pelo gerenciamento de verbas consideráveis de fundos públicos, e você deve ser julgado por meio de indicadores de desempenho rigorosos. Mas, por outro lado, os melhores sistemas de prestação de contas são inteligentes, e não martelos para quebrar nozes. O ponto de partida de alguns dos métodos empregados na Inglaterra parece ser uma profunda falta de confiança por parte dos políticos na capacidade dos professores e diretores escolares. Por essa razão, existe um forte movimento dentro da profissão, a fim de desenvolver abordagens alternativas de prestar contas, que são rigorosas, mas que enaltecem a confiança ao invés de enfraquecê-la (LIGHTMAN, 2012).

O que os diretores ingleses mais valorizam, porém, é o alto nível de autonomia que possuem para nomear o pessoal e gerenciar o orçamento inteiro da escola. Eles filtram cuidadosamente a qualidade dos candidatos. A pressão que enfrentam para melhorar os resultados é tão intensa que precisam ser capazes de identificar o que constitui o ensino de qualidade – é por isso que ocupam tanto seu tempo em conversas com colegas sobre engajamento, progresso e bem-estar de seus alunos.

Então, como se define o ensino de qualidade? O Ofsted lista alguns de seus elementos-chave em uma matriz educacional que constitui uma base útil para identificar áreas de competência fortes ou que requerem mais aperfeiçoamento. O Ofsted considera, além disso, que os melhores professores não só têm grandes expectativas para todos os seus alunos, mas também lhes mostram como superar, com sua ajuda ou de forma independente, os obstáculos para o seu progresso e desempenho.

## **A produtividade da sala de aula no Brasil**

No relatório Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe (BRUNS; LUCQUE, 2014), Barbara Bruns e seus colegas atestam a melhoria na qualidade do ensino pela América Latina, mas destacam também problemas, como absentismo, rotatividade, fraco domínio do conteúdo acadêmico, métodos de ensino ultrapassados, desperdício de tempo nas aulas e uso limitado de materiais didáticos que, no seu conjunto, contribuem para a evasão, a indisciplina e o insucesso escolar. Ainda que esses desafios estejam sendo enfrentados no Brasil por meio de políticas em nível federal, estadual e municipal, será dentro da própria escola, porém, que as intervenções vão se dar com maior impacto. E é por isso que um modelo de gestão para resultados terá que ter um caráter profundamente pedagógico.

O magistério tradicionalmente tem sido uma profissão de muralhas. O professor fecha a porta e fica emparedado com alunos com níveis de engajamento e comportamento variáveis. No entanto, uma preocupação enfrentada por quase todas as escolas é a variabilidade no ensino. As chances de sucesso na vida de um aluno preso com um professor ruim são remotas em relação àquelas de um aluno bem-assessorado, talvez na sala de aula ao lado. Nenhuma escola pode afirmar que garante a igualdade de oportunidades em uma situação dessas. Os gestores precisam saber não só o que está acontecendo dentro das salas de aula, mas também como priorizar e elaborar o seu apoio, de forma que seus métodos sejam construtivos e duradouros. É muito importante evitar que esse processo se torne algo burocrático ou invasivo, mas é preciso “derrubar as paredes”. Esse monitoramento é necessário e deve ser concretizado.

Barbara Bruns mostra dois exemplos interessantes: a referência internacional quanto às boas práticas de ensino indica que, pelo menos, 85% do tempo em uma aula deve estar dedicada ao ensino. Em média, a percentagem no Brasil é de 64%, o que implica a perda de um dia inteiro de ensino por semana. Essa taxa média esconde, porém, as enormes diferenças que existem entre as escolas com o melhor e o pior desempenho no Ideb. No Rio de Janeiro, como se pode comprovar na Tabela 1, a variação registrada era entre 54% e 70% em 2010.

**Tabela 1 - Uso do tempo de aula entre escolas no Rio de Janeiro**

	Uso do tempo de aula			
	Tempo com instrução	Organização da sala de aula	Tempo fora de tarefa	Professor fora da sala de aula (incluído no tempo fora de tarefa)
Município do Rio de Janeiro	58%	37%	6%	1%
10% melhores escolas no Ideb	70%	27%	3%	0%
10% piores entre as escolas no Ideb	54%	39%	7%	3%
Diferença	0,16	-0,13	-0,03	-0,03
	[0,09]*	[0,09]*	[0,02]*	[0,01]**

Fonte: Banco de dados de observação em sala de aula do Banco Mundial.

Nota: Ideb = Índice de Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Erros significativos de padrão entre colchetes;

\*Estatisticamente importante no nível de 10%;

\*\*Estatisticamente importante no nível de 5%.

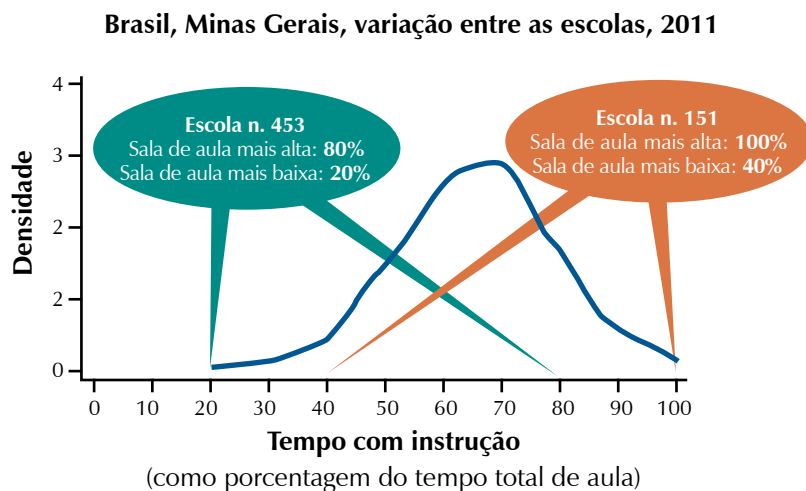
**Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**

Fonte: Banco Mundial (2010 apud BRUNS; LUQUE, 2014, p. 14).



A variabilidade do tempo perdido pode ser grande também dentro de uma mesma escola. Bruns dá o exemplo de duas escolas em Minas Gerais, como mostra o Gráfico 1. Tanto na escola com melhor desempenho escolar quanto naquela com resultados piores houve diferenças enormes no tempo dedicado à instrução. Essa pesquisa registrou um prejuízo de 60% na perda de tempo entre dois professores. Algumas escolas boas abrigam professores pésimos, ao passo que há docentes guerreiros trabalhando em escolas ruins.

**Gráfico 1 - Variação do tempo de instrução em uma escola**



Fonte: Banco Mundial (2010 apud BRUNS; LUQUE, 2014, p. 20).

## A equipe gestora e a correção das variáveis

O papel da equipe gestora se torna imprescindível para resolver esses problemas. Sabe-se que, depois da qualidade do ensino, o elemento determinante no sucesso de uma escola é a qualidade da gestão. A razão pela qual, na Inglaterra, os gestores são chamados de *headteachers* vem da expectativa de que, se você vai assumir a responsabilidade de gerir uma escola, é preciso que tenha um histórico comprovado como professor bem-sucedido e que fará o máximo possível para se manter atualizado, com conhecimentos interessantes e relevantes, que dizem respeito ao currículo, ao ensino e ao desempenho de seus alunos.

Mas conseguir identificar corretamente as variáveis na qualidade da aprendizagem e solucioná-las, com apoio e intervenções eficazes, exigirá um grande investimento de tempo e recursos. Implica uma autocompreensão por parte

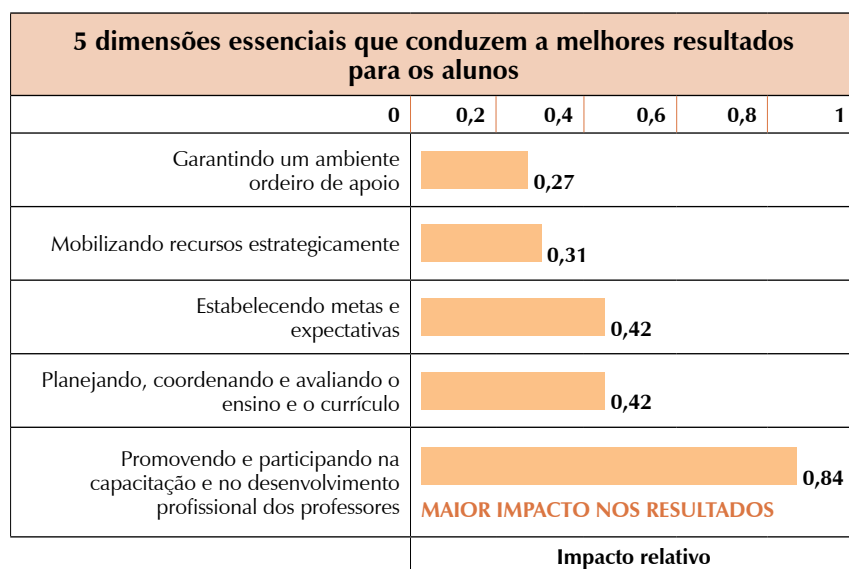
da direção de que o seu objetivo principal é criar uma comunidade comprometida com a aprendizagem, sem negligenciar, evidentemente, outros aspectos importantes para o bom funcionamento da escola. Pressupõe-se também que a equipe tenha a capacidade de absorver essa gama de responsabilidades: administração, finanças, disciplina, relações com a comunidade, gerenciamento, enfim, a escola na sua totalidade.

A professora catedrática de Educação neozelandesa Viviane Robinson acredita que os gestores dispostos a aprender com as experiências de seus colegas têm um impacto ainda mais poderoso nos resultados de seus alunos. Ela diz:

Quando os gestores se envolvem com o seu pessoal docente – talvez em estudo colaborativo sobre as razões por que os alunos não gostam de uma determinada matéria ou porque estão fugindo da escola – estão ao mesmo tempo aprendendo a identificar o que se deve fazer para que esses problemas possam ser resolvidos. Isso significa que, se os professores vão precisar, por exemplo, de diferentes modos de organizar as salas de aula [...] ou se depararem com dificuldades trabalhando em time, o diretor não só estará consciente desses desafios, mas também se sentirá mais à vontade para ajudar os professores a superá-los (ROBINSON, 2014, tradução nossa).

Ela nota que vários estudos indicam que os resultados são melhores nas escolas onde os gestores colaboram com os seus colegas sobre aspectos do ensino e aprendizagem, como indica o Gráfico 2:

**Gráfico 2 - Dimensões da gestão e resultados para os alunos**



Fonte: Robinson (2013, tradução nossa).

No Gráfico 2, pode-se ver uma sequência: a exigência mínima é que os gestores garantam um ambiente calmo e organizado, definam as metas que querem cumprir, disponibilizem os devidos recursos para atingi-las, planejem como vão alcançá-las e como vão ser avaliadas. Ao fazer isso, identificam as áreas a melhorar para preencher as lacunas. E é nesse momento que medidas eficazes e decisivas fazem a diferença, pois é assim que se vê o maior impacto nos resultados dos alunos (ROBINSON; HOHEPA; LLOYD, 2009).

Para poder se engajar de modo colaborativo com o pessoal docente, os gestores vão ter que possuir um profundo conhecimento das melhores práticas de ensino e também do que está acontecendo no terreno em suas salas de aula. As trocas de ideias e perspectivas mais estimulantes acontecem quando os docentes percebem que os seus gestores são realmente abertos ao intercâmbio de ideias e, além disso, sabem claramente do que estão falando. Os gestores incapazes de falar com conhecimento entram o desenvolvimento de ambientes de trabalho que são efervescentes e desafiadores. Em vez de culturas de colaboração, muitos deles criam culturas de conformismo, em que o pessoal se sujeita, com vários graus de entusiasmo, às diretrizes que lhes são enviadas.

Desenvolver boas relações profissionais não é suficiente – porque estas nem sempre se traduzem em impactos positivos nos resultados dos alunos. O desafio-chave reside em construir relações baseadas na confiança mútua e não fugir de conversas difíceis. Estar disposto a levantar questões espinhosas relacionadas à melhoria do ensino e, ao mesmo tempo, conseguir manter um clima positivo de interação e confiança não é nada fácil; exige coragem e diplomacia.

É possível ser franco, honesto e acolhedor. Tal estilo de gestão convidativa, usado por muitos colegas ingleses e brasileiros, é impulsionado pelo forte sentido de propósito moral que possuem. Essa convicção os ajuda a construir comunidades participativas e inclusivas, e desse modo, criar os ambientes mais adequados para a aprendizagem bem-sucedida.

Em suas reuniões, eles tipicamente usam narrativas poderosas, que convencem suas comunidades escolares de que elas são capazes de alcançar conquistas maravilhosas. Mensagens do tipo: “Vamos elevar o nosso desempenho no Ideb” não são suficientes, mas demasiadamente estreitas e tímidas. Recorda-se, como exemplo, a primeira fala dada por uma gestora recém-nomeada aos alunos em uma escola onde a autoestima da comunidade era baixa. Ela mostrou-lhes a imagem de uns insetos e perguntou-lhes o que seria o melhor que aqueles bichinhos feios poderiam esperar de suas vidas.



Depois, revelou no próximo *slide* que aquelas larvas eram ninfas e que, com o tempo, iriam subir da lama do fundo da lagoa à superfície onde, na forma de libélulas com cores luminosas, começariam a voar. Ora, se um inseto era capaz de tamanha transformação, quanto mais os alunos poderiam realizar se tivessem expectativas elevadas para si mesmos, respeitando uns aos outros e trabalhando com seus professores para escapar da pobreza e das aspirações frustradas?

Bons gestores falam de forma convincente, mas são bons ouvintes também. Atendem às prioridades dos outros e tentam integrá-las dentro de seus planos e transformá-las em realidades tangíveis. Um compromisso com o bem-estar para todos, por exemplo, pode se manifestar em banheiros mantidos em boas condições, com fechaduras nas portas e um fornecimento regular de sabonete e papel higiênico. Onde for possível, ao invés das ordens e instruções, que haja convites. Os alunos acolhidos por professores simpáticos serão mais suscetíveis a responder às expectativas de se comportarem bem. O quadro de professores que se sintam valorizado pela equipe gestora se empenhará com mais afinco em seu projeto educativo. Os pais que saibam que suas preocupações serão abordadas com seriedade vão colaborar no reforço da disciplina e da frequência escolar.

Essa ênfase nas abordagens positivas também deve estar aberta e receptiva à crítica. Na escola em que este autor foi diretor, todo ano eram realizados questionários anônimos sobre as perspectivas dos alunos de como melhorar o ensino e aprendizagem, e dos pais e dos professores sobre os pontos fortes e fracos da instituição. Eram solicitadas respostas di-

• • • • •  
**Bons gestores  
 falam de forma  
 convincente,  
 mas são bons  
 ouvintes  
 também**

• • • • •

retas. Havia, claro, muitas que eram positivas, porém, a comunidade não se inibia em apresentar a realidade tal como era. A tarefa anual, depois de recuperar o orgulho ferido, era a de enfrentar um bom número de verdades incômodas. As críticas duras, às vezes, têm o gosto de veneno, mas como medicamento amargo, servem também como remédio.

## Considerações finais

O desenvolvimento de uma cultura escolar convidativa, resiliente e aberta ao desafio e à mudança se trata de uma tarefa imensa, principalmente se a equipe de gestão for limitada em tamanho. Não se pode carregar esse fardo sozinho. É por isso que conseguir aumentar a capacidade gerencial, por meio da responsabilidade compartilhada, mesmo se for dependente do compromisso voluntariamente assumido por colegas trabalhando em grupos, é uma das realizações mais impressionantes que um diretor pode alcançar.

Finalmente, existe uma abundância de capital social em muitas escolas onde os funcionários possuem um forte sentido de responsabilidade coletiva para os resultados. Todos contribuem para que o todo seja maior que a soma das partes. Isso, porém, pode levar a uma mentalidade de silo, em que todos os talentos e recursos são focados internamente. A realidade, porém, é que o isolamento é o inimigo da melhoria e que o modelo em que cada escola, por mais excelente que seja, funciona como ilha em um mar de competitividade, é ineficaz. É preciso libertar esse capital social e compartilhá-lo entre as escolas, na forma de redes escolares com uma ética de autoaperfeiçoamento contínuo, incentivando uma transformação profunda na mentalidade dos gestores: de “os nossos alunos na minha escola” para “os nossos alunos nas nossas escolas” (HARGREAVES, 2010).

Essa mentalidade mais ampla da gestão escolar está em desenvolvimento, por exemplo, em uma rede na região de Cumbria, no Noroeste da Inglaterra, onde centenas de gestores escolares têm formado uma aliança chamada de The Cumbrian Alliance of System Leaders (Aliança de Gestores Líderes em Cumbria). Nesse condado montanhoso e escassamente povoado, está emergindo uma cultura profissional de apoio e desafio recíproco entre as escolas. É um modelo de liderança sistêmica, com uma forte aposta na transparência e na prestação de contas mútua, que dá prioridade às necessidades de escolas em dificuldades e à partilha de conhecimentos e de boas práticas pela rede inteira.

Uma coisa é certa, qualquer que seja o contexto, na Inglaterra ou no Brasil: quanto maior for a partilha de boas práticas, tanto mais todos os alunos se beneficiarão.



## Notas

<sup>1</sup> Sistema inglês que inspeciona a eficácia de escolas públicas.

## Referências

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, DC: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, 2014. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

HARGREAVES, David H. **Creating a self-improving school system**. Nottingham: National College for School Leadership, July 2010.

LEAD the change series: q&a with Viviane Robinson. **Aera Educational Change Special Interest Group**, n. 43, Oct. 2014. Disponível em: <<https://internationalednews.files.wordpress.com/2014/10/43-viviane-robinson.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2016.

LIGHTMAN, Brian. **Leading the system into confidence**. Birmingham: Association of School and College Leaders, 2012. General Secretary's Address to Annual Conference.

ROBINSON, Viviane. **Dimensions of an effective leader**. London: Teaching Times, 2013. Disponível em: <<http://www.teachingtimes.com/articles/dimensions-of-an-effective-leader.htm>>. Acesso em: 19 out. 2016.

ROBINSON, Viviane; HOHEPA, Margie; LLOYD, Claire. **School leadership and student outcomes**: identifying what works and why: best evidence synthesis iteration (BES). Wellington: New Zeland Ministry of Education, Dec. 2009.





# O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E O SEU LUGAR NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

*SECONDARY EDUCATION IN BRAZIL AND ITS  
PLACE IN BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY:  
CONSIDERATIONS ON THE NATIONAL  
PACT FOR STRENGTHENING SECONDARY  
EDUCATION AND VOCATIONAL TRAINING*

Raquel Angela Speck\*

Angela Mara de Barros Lara\*\*

Dulce Mara Langhinotti Carpes\*\*\*

\*Professora Assistente na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Mestre em Educação pela Unioeste. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM).  
E-mail: raquel.speck@ufpr.br

\*\*Professora Associada da UEM. Graduada em Pedagogia pela UEM. Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Pós-doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).  
E-mail: angelalara@ymail.com

\*\*\*Professora na rede estadual de ensino do Paraná. Licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas (Fafi). Especializada em História e Geografia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) e em Educação do Campo pela UFPR. Mestranda em Educação pela UEM.  
E-mail: dulcelanghinotti@gmail.com

Recebido para publicação em: 4.2.2016  
Aprovado em: 11.9.2016

## Resumo

No ano de 2013, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, pelo qual trouxe a proposta de coordenar as ações da União e dos Estados na formulação e implantação de políticas para esse nível de ensino, tendo em vista também a formação profissional. O presente artigo tem como objetivo levantar reflexões acerca desse programa, situando-o no contexto mais amplo das políticas educacionais brasileiras e retomando as contribuições de importantes estudiosos desse grau da educação escolar.

**Palavras-chave:** Políticas. Ensino Médio. Pacto Nacional.

## Abstract

In 2013, the Ministry of Education (MEC – Ministério da Educação) established the National Pact for Strengthening Secondary Education, which included a proposal to coordinate the actions of the federal and state governments in the formulation and implementation of education policies at this level, also considering vocational training. The objective of this article is to reflect on

this program, placing it within the broader context of Brazilian educational policies and continuing the contributions from leading scholars of this education level.

**Keywords:** Policies. Secondary Education. National Pact.

## Resumen

En 2013, el Ministerio de la Educación (MEC) instituyó el Pacto Nacional por el Fortalecimiento de la Educación Secundaria, por el cual trajo la propuesta de coordinar las acciones de la Unión y de los estados en la formulación e implantación de políticas para ese nivel de educación, teniendo en cuenta también la formación profesional. El presente artículo tiene como objetivo plantear reflexiones acerca de ese programa, situándolo en el contexto más amplio de las políticas educacionales brasileñas y retomando las contribuciones de importantes estudiosos de ese grado de la educación escolar.

**Palabras clave:** Políticas. Educación Secundaria. Pacto Nacional.

## Introdução

No mês de agosto de 2014, a imprensa nacional e internacional divulgava que o pesquisador carioca Arthur Ávila Cordeiro de Melo, com apenas 35 anos, tornara-se o primeiro brasileiro a receber a Medalha Fields, principal premiação da matemática em nível internacional. Considerada o “Nobel” da área, a medalha significa o reconhecimento da comunidade matemática mundial a uma pesquisa de excelência.

O justo reconhecimento e a importante conquista desse jovem matemático, que fez graduação, mestrado e doutorado no Brasil, contrastam, entretanto, com os baixos índices de proficiência dos estudantes brasileiros do ensino fundamental e médio, não somente em matemática, como também em outras áreas do conhecimento.

Esse acontecimento permitiu que, mais uma vez, o ensino médio (EM) brasileiro fosse colocado em pauta. Reacendeu a antiga discussão em torno da problemática relacionada à construção de um princípio pedagógico para essa fase escolar, que seja capaz de ultrapassar a histórica dualidade verificada na existência de uma educação geral destinada às elites condutoras versus formação profissional aos menos favorecidos e que ingressam precocemente no mercado de trabalho.



Tal problemática, relativa ao aspecto dual dessa fase escolar, é assunto recorrente no meio acadêmico. A principal referência para sua análise é a de Antônio Gramsci (1991), a partir da sua proposta de integração entre educação, trabalho e cultura. Também o pensamento de Karl Marx, relativo às suas considerações sobre a emancipação do homem por meio do trabalho, é retomado nesses estudos. Além da alusão a esses dois principais teóricos, há também sólidas contribuições realizadas por Coutinho (1999), Ferretti (2009), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (1988, 1989), Machado (1989), Manacorda (1990, 1991, 2012), Nogueira (1990), Nosella (2011, 2015) e Saviani (1989, 2003).

Partindo do princípio de que tais autores já realizaram um importante e elucidativo trabalho sobre o assunto, suas construções serão tomadas como apoio na análise da proposta do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Em um primeiro momento, são apresentados dados referentes ao ensino médio no Brasil, especialmente expostos pelo Censo Escolar, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e também pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Posteriormente, serão apresentadas as principais ideias contidas na proposta do Pacto, numa interpretação das possibilidades ou limitações quanto ao cenário existente. Por fim, situa-se essa discussão no contexto legal, por meio de observações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e no Plano Nacional de Educação (PNE).

## O ensino médio no Censo Escolar de 2013

O Censo Escolar da Educação Básica de 2013, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep), apresenta dados bastante expressivos a respeito do ensino médio. De acordo com o documento, o Brasil possui 41.141.620 alunos matriculados nas redes públicas estaduais e municipais de ensino, nas áreas urbanas e rurais, sendo que, des-



7.109.582 estão no ensino médio. Isso representa apenas 17,3% do total das matrículas (INEP, 2014).

O número de alunos matriculados no ensino médio em idade adequada (15 a 17 anos), no período de 2007 a 2013, era de 8,4 milhões. Porém, o total da população residente (corte populacional) dentro dessa mesma faixa etária era de 10,4 milhões, indicando uma expressiva quantidade de jovens fora dessa fase escolar (INEP, 2014).

O Censo Escolar de 2013 aponta também uma redução de 0,8% (64.037 matrículas) nesse nível de ensino entre o período de 2007 e 2013, contrastando com o crescimento de 9,4% no número de concluintes do ensino fundamental no mesmo período.

**Tabela 1 - Número de matrículas no ensino médio entre 2007 e 2013**

Ano	Matrículas
2007	8.369.369
2008	8.366.100
2009	8.337.160
2010	8.357.675
2011	8.400.689
2012	8.376.852
2013	8.312.815
<b>% 2012/2013</b>	<b>-0,8%</b>

Fonte: Inep (2014).

A rede pública é responsável por quase 90% das matrículas nesse nível de ensino, estando, na rede estadual, 84,8% das matrículas; na rede privada, 12,8%; e nas redes federal e municipal, 2,4%.

Os dados do Censo Escolar apresentados apontam números relativos à matrícula, ou seja, à entrada dos alunos no ensino médio. Contudo, se for considerada a quantidade de jovens que chegam a concluí-lo, os índices são desalentadores. De acordo com o Relatório “De olho nas metas”, do movimento Todos pela Educação (2015), cujos dados se referem aos anos 2013 e 2014, em 2013, apenas 54,3% dos jovens chegaram ao fim dessa etapa até os 19 anos (ressaltando que a idade adequada para conclusão é de 17 anos).





**Tabela 2 - Taxa de conclusão do ensino médio aos 19 anos em 2013**

<b>Brasil</b>	<b>54,3%</b>
Norte	40,4%
Nordeste	45,3%
Sudeste	62,8%
Sul	57,8%
Centro-Oeste	56%

Fonte: Todos pela Educação (2015, p. 49).

Como se observa, os índices de conclusão são inquietantes. Entretanto, mais inquietante ainda é a informação trazida por esse relatório, de que enquanto 83,3% dos jovens mais ricos do país concluem o ensino médio na idade certa, apenas 32,4% conseguem fazer isso entre os mais pobres, o que revela um verdadeiro abismo educacional gerado pelas disparidades socioeconômicas do país.

## O ensino médio no Enem

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que avalia os alunos concluintes da educação básica, na edição do ano de 2014, representa também um alerta para o preocupante quadro de baixo aproveitamento escolar nesse nível de ensino. A partir do exame, em que são avaliados quatro níveis de proficiência (Ciências Humanas; Ciências da Natureza; Matemática; Linguagens e Códigos), os resultados obtidos pelos candidatos estão longe de serem satisfatórios e reafirmam o quadro negativo demonstrado no Censo Escolar. Em uma escola em que a pontuação máxima é de 1.000 pontos, as médias foram as seguintes: na área de Ciências Humanas, 546,5 pontos; em Ciências da Natureza, a média foi de 482,2 pontos; em Linguagens e Códigos, 507,9 pontos; para Matemática, a média foi de 473,5 pontos.

**Tabela 3 - Médias nacionais do Enem 2014 por área de conhecimento**

<b>Áreas do Conhecimento</b>	<b>Média Nacional (pontos)</b>
Ciências Humanas	546,5
Ciências da Natureza	482,2
Linguagens e Códigos	507,9
Matemática	473,5

Fonte: Inep (2015).

Já na redação, outra área do conhecimento avaliada, apenas 250 estudantes conseguiram alcançar a nota máxima (1.000 pontos), o que significa um índice de 0,004% do total dos que fizeram o exame. Além disso, 529 mil alunos ficaram com nota zero nesse quesito, representando 8,5% dos candidatos participantes.

## O ensino médio no Saeb

Em novembro de 2015, o Inep realizou a última edição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do qual participaram todas as escolas públicas brasileiras, alcançando o expressivo número de 4 milhões de estudantes. Nesta avaliação, as notas vão de zero a quinhentos (0 a 500) e, novamente, em especial no ensino médio, os resultados reforçam a mesma inépcia já constatada no Enem.

Na edição de 2013, em Língua Portuguesa, a média nacional foi de 264 pontos. Embora com uma discreta elevação, a edição de 2015 apresenta 267 pontos apenas. Em Matemática, houve decréscimo nessa média: de 270 pontos em 2013, passou-se a 267 em 2015.

O levantamento dos resultados obtidos nas últimas cinco edições indica pouca evolução na média nacional. Em Língua Portuguesa, houve um acréscimo de nove (9) pontos no período de 2005 a 2015. Já para Matemática, no mesmo período, houve um decréscimo de quatro (4) pontos na média nacional.

**Tabela 4 - Evolução dos resultados do Ensino Médio no Saeb (2005 – 2015)**

Edição	Proficiência em Língua Portuguesa	Proficiência em Matemática
<b>2005</b>	258	271
<b>2007</b>	261	273
<b>2009</b>	269	275
<b>2011</b>	269	275
<b>2013</b>	264	270
<b>2015</b>	267	267

Fonte: Inep (2016).

Embora se possa questionar a validade de avaliações em larga escala - dado que não se pode avaliar todos os aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, apenas aqueles que cabem no espaço limitado de uma



avaliação - tal cenário de indicadores pouco favoráveis não deixa de apontar a necessidade de repensar esse nível de ensino. Nessa direção, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (GOMES, 2015), em sua terceira meta, define o objetivo de: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas<sup>1</sup> no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)”.

Conforme evidenciado por meio da exposição dos dados relativos à matrícula e conclusão, o desafio em se atingir tal meta do PNE evidencia-se ser realmente grande. Com taxa de conclusão de apenas 54,3% (média nacional), a universalização do acesso e, principalmente, da conclusão, já para 2016, torna-se uma meta bastante ambiciosa, principalmente ao considerar que o número de matrículas vem, inclusive, decaindo, conforme ficou demonstrado (-0,8% entre 2007 e 2013). Isso é tão desafiador quanto elevar a taxa líquida de matrícula, uma vez que a população residente compreendida na faixa etária dos 15 aos 17 anos é significativamente maior do que aquela que está efetivamente matriculada.

Além disso, o PNE referente ao decênio anterior já previa a correção das condições que, naquela época, evidenciavam distorções graves relacionadas às taxas de matrícula, abandono e reprovação, bem como as relativas à distorção idade-série – condições que, conforme se vê, permaneceram.

## O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: o que há de novo?

No ano de 2013, por meio da Portaria nº 1.140, o Ministério da Educação (BRASIL, 2013b) instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, trazendo a proposta de coordenar as ações da União e dos Estados na formulação e implantação de políticas para esse nível de ensino. Conforme consta no endereço eletrônico do programa, o Pacto representa a articulação e coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na “formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do EM brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele têm direito” (BRASIL, 2013a).

Para atender a esse objetivo, o Pacto anuncia a articulação de duas ações consideradas estratégicas: o redesenho curricular por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), existente desde 2009, e a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio.

No Documento Orientador do ProEMI (BRASIL, 2013c), são explicitadas as orientações para esse redesenho curricular. Tais orientações, consideradas um referencial de tratamento curricular, indicam as condições básicas para implantação do Projeto de Redesenho Curricular (PRC). Elas tocam em questões tais como: aumento de carga horária mínima; ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento (conforme propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do Enem); conhecimentos articulados à vida dos estudantes; foco na leitura e letramento; iniciação científica e de pesquisa; atividades em línguas estrangeiras; produção artística; atividades esportivas e corporais; comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias.

A análise do PRC aponta para uma tendência do documento em elencar ações factíveis pela escola e sem a garantia de uma contribuição realmente efetiva no sentido de reverter o quadro negativo do ensino médio e garantir a elevação da qualidade, conforme objetivo anunciado pelo programa. Embora proponha auxílio técnico e financeiro para as escolas executarem seu PRC, poderia mesmo essa “reorganização curricular” dar conta desse objetivo?

Conforme informações disponibilizadas no Portal do MEC, o foco do programa é o desenvolvimento de propostas inovadoras e a ampliação do tempo dos estudantes na escola.

O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também às expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea (BRASIL, 2015).

As propostas inovadoras não são especificadas, assim como também não fica claro quais alterações curriculares tornariam o currículo mais dinâmico. Essa interpretação e a proposição de ações ficariam a critério da escola. Considerando as desigualdades econômicas regionais existentes no país, é bastante provável que tais propostas venham a reforçar ainda mais essas disparidades. Não é de surpreender que, por exemplo, a concentração de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (específicas para o ensino médio) ocorra, maciçamente, na região Sudeste, com o total de 21.010 bolsas no período entre 2009 e 2013, contra 5.908 bolsas para a região Nordeste; 3.703 bolsas para o Sul; 3.402 bolsas para o Norte; e 1.834 bolsas para a região Centro-Oeste, no mesmo período (CNPQ, 2013).

O tempo dos estudantes na escola, igualmente, é algo que precisa ser muito bem pensando. O que fazer no



tempo “a mais” na escola? Historicamente, tem-se observado uma superconcentração de disciplinas no currículo do ensino médio. Seria esse tempo adicional o espaço para a criação de outras disciplinas mais? Considerando as condições de limitações financeiras e de precariedade de recursos materiais vivenciados pela educação pública, talvez a oferta de atividades que extrapolem o contexto da sala de aula tenha dificuldade em se concretizar. Mais uma vez, a escola fica responsável por responder a um objetivo para o qual não dispõe de todas as condições adequadas.

Cabe destacar que o ProEMI foi lançado no ano de 2009 e incorporado pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em 2013. O ProEMI e sua proposta de redesenho curricular são considerados pelo Pacto como ação estratégica. Entretanto, os dados disponíveis sobre o ensino médio, alguns deles aqui apresentados, indicam que tal proposta talvez não tenha sido tão efetiva. Seria um indicativo de que o caminho não é esse? Parece bastante evidente que essa questão está para além do que uma nova organização curricular poderá oferecer, já que retoma a “grave contradição social estrutural que reflete a carência de políticas públicas adequadas” (NOSELLA, 2011).

.....

**A escola fica responsável por responder a um objetivo para o qual não dispõe de todas as condições adequadas**

.....

Outra ação estratégica acionada pelo Pacto é a formação continuada de professores, que, segundo o *site* do programa, é constituída pela articulação de ações existentes do MEC, universidades públicas e secretarias de educação estaduais. Nessa ação, estão previstas a capacitação de professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio, em consonância com a LDB 9.394/96 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Ainda não é possível analisar com profundidade essa ação, tendo em vista que a primeira etapa dela se iniciou apenas em 2014 e os dados disponíveis ainda são breves. Evidentemente, é salutar tal articulação entre as ações do MEC e secretarias estaduais com as universidades. Entretanto, permanece a necessidade de políticas públicas adequadas, que permitam o alcance e a efetividade dos resultados de tais articulações.

Aliás, na própria LDB é possível perceber uma tendência a minimizar a importância do ensino médio no cenário da educação nacional. Observa-se, no Capítulo V, Título I, que a lei apresenta apenas dois níveis principais da educação escolar: a educação básica e a superior. Tal

apresentação, nesses termos, foi alvo de recente crítica do professor e pesquisador Paolo Nosella, que sobre isso escreveu:


Na contramão da história e da evolução dos estudos de psicologia do adolescente, no Brasil o ensino secundário público perdeu destaque. Prova disso é que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o ensino médio foi dissolvido na primeira parte do atual sistema dual – educação básica e ensino superior –, esmorecendo com isso a tradicional nomenclatura tripartite do sistema escolar: primário, secundário e superior (NOSELLA, 2015, p. 126).

Segundo a avaliação do autor, essa forma de apresentar a composição dos níveis escolares significa muito mais que uma mera formalidade jurídica sem importância. Por meio de tal estratégia, ao apresentar a estrutura da educação brasileira em apenas dois níveis (básico e superior), a lei retira do ensino médio sua identidade conceitual própria, considerando-o despossuído de significação pedagógica autônoma. Assim, reforça-se a tradicional função de mera preparação das elites dirigentes ou, no caso do ensino médio técnico, de preparação profissional dos trabalhadores (NOSELLA, 2015).

O debate relativo à dualidade do ensino médio não é novo. A formação em nível geral, paralelamente à formação profissional, que caracteriza tal dualidade, já foi alvo de uma gama significativa de estudos, majoritariamente direcionados no sentido de propor sua superação e na defesa do trabalho como princípio educativo. Tais estudos apoiam-se, principalmente, no pensamento de Karl Marx e Antonio Gramsci, que desenvolveram importantes reflexões sobre educação e trabalho. Nesse contexto, é comum encontrar pontos de divergência entre seus estudiosos, que nem sempre estabelecem interpretações consensuais. Conforme já foi anunciado, não é objetivo deste texto retomar toda a discussão existente em torno do assunto, tampouco resolver suas divergências. Entretanto, a título de caracterização, descreve-se agora brevemente os principais aspectos que fundamentam o pensamento de cada um deles.

É emblemática a contribuição trazida por Marx, em sua proposta de educação politécnica. Por meio dela, são combinadas a educação intelectual, corporal e tecnológica, o que também já permite algumas pistas para compreender sua concepção de educação omnilateral, ou seja, multilateral, integral. Em uma passagem bastante ilustrativa do pensamento marxista, encontra-se: “afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação” (MARX; ENGELS, 1983, p. 60). Prevendo o avanço da maquinofatura a partir do século 19, Marx preocupou-se em apontar um tipo de educação que estivesse voltada a compreender tal desenvolvimento técnico e científico. No seu ponto de vista, era fundamental que a educação conciliasse aspectos relativos ao mundo do





• • • • •  
**O debate  
 relativo à  
 dualidade do  
 ensino médio  
 não é novo**  
 • • • • •

trabalho, em especial os processos de trabalho sob a organização capitalista de produção. O objetivo era elevar a classe operária “acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (MARX; ENGELS, 1983, p. 60).

Apontando para o que seria uma educação unitária, também Gramsci discutia a questão em seus Cadernos do Cárcere, em 1975. Em sua proposta de escola unitária, Gramsci especificava a importância de uma cultura geral, humanística e formativa, com abordagem em que se conjugasse o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente com o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual (GRAMSCI, 1991). O trabalho, como princípio educativo, seria desenvolvido na escola por meio de noções de ciências naturais e noções de direitos e deveres do cidadão.

O que se pode observar em ambas as concepções é que Marx e, depois, Gramsci, evidenciam o entendimento de uma educação situada em determinada sociedade. Não apontaram, portanto, “a educação numa perspectiva meramente técnico-pedagógica, mas eminentemente histórico-política, a qual tem por referência principal o embate de classes na sociedade capitalista” (FERRETI, 2009, p. 110).

Ambas as concepções foram seguidas de uma considerável produção acadêmica, com proposições interpretativas e, em alguns casos, projetos formativos. Entre os estudiosos que se preocuparam em manter o caráter progressista do tema, destacam-se autores como Coutinho (1999), Ferretti (2009), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (1988, 1989), Machado (1989), Manacorda (1990, 1991, 2012), Nogueira (1990), Nosella (2011, 2015) e Saviani (1989, 2003).

Saviani (1989), por exemplo, preocupou-se em retomar a concepção básica de Politécnica. Manacorda (1990) privilegiou, além da politécnica, o conceito de trabalho como princípio educativo. Coutinho (1999) aprofunda o estudo sobre o pensamento político de Gramsci, situando historicamente seus principais conceitos e reflexões. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) discutem o currículo integrado, buscando significá-lo em suas dimensões econômica, social, histórica, política e cultural, existente nas ciências, nas artes e na tecnologia. Ferretti (2009) discute a formação integrada e a politécnica, situando-as no universo teórico do materialismo histórico. Nosella (2011, 2015) reintroduz o debate sobre a problemática do ensino médio, trazendo informações de caráter histórico e considerações teóricas, e faz um alerta para a atual tendência na profissionalização precoce nessa fase de ensino.

Embora no documento orientador do Pacto Nacional pelo Ensino Médio esteja evidenciada a preocupação com tais questões, tais como a que se refere ao ensino médio integrado à educação profissional, questiona-se se realmente será possível, considerando-se a metodologia adotada (redese-



no curricular e formação docente), atender ao objetivo apresentado pelo mesmo, de refletir um “conjunto de condições exigidas para uma política pública de acesso, permanência e efetiva aprendizagem dos estudantes no Ensino Médio” (BRASIL, 2013a).

Certamente, é desejável e também necessário que haja a articulação, prevista no Pacto, entre o Ministério da Educação, as secretarias estaduais, universidades, entre outros, na proposição de ações para esse nível de ensino. Mas não é possível imaginar que tais ações venham a se resumir em formação docente e redesenho curricular. Isso significaria, no mínimo, simplificar a proposta de solução e, pior, atribuir a culpa pelo fracasso observado a somente duas questões: os professores e o currículo. Ora, os dados aqui apresentados, ainda que não representem a totalidade, servem como suporte para afirmar que há muito mais por se fazer.

Há quantos passos estamos, então, de uma educação humanista moderna de elevada qualidade (NOSELLA, 2015) para todos e não somente para alguns? Não é possível considerar a universalização das matrículas no ensino médio sem levar em conta também a equivalente universalização da sua conclusão. Além disso, é preciso ter como norte uma formação que supere a tradicional formação para o trabalho como horizonte único. Esse desafio é enorme e demanda, acima de tudo, um projeto de amplitude nacional, e não apenas de uma ou outra escola, conforme lhes permitirem suas condições.

A responsabilização das escolas é recorrente nos programas que envolvem a reforma educacional. Não é diferente quando o assunto é ensino médio. O documento *Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil* (INEP, 2010), elaborado em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), apresenta essa tendência, argumentando que “existem limitações importantes que dificultam a implementação de mudanças na qualidade do ensino e a manutenção do padrão de qualidade almejado” quando se considera a postura da escola frente à aprendizagem dos alunos. Para tanto, sugere-se, no referido documento, a prestação de contas e a política de resultados. A isso chama de *accountability* interna. Ora, será mesmo que a solução para tudo isso está na *accountability* interna? Em um país no qual o custo por aluno, no ensino médio, equivale a 28,5% do custo em países desenvolvidos<sup>2</sup>, talvez o problema esteja para além do que se pode resolver internamente.

## Considerações finais

A conquista do matemático brasileiro Arthur Ávila, que recebeu o “Nobel” da matemática em 2014, parece ser uma exceção à regra. O nível de excelência por ele alcançado contrasta com o desempenho da maioria dos



jovens estudantes do ensino médio nacional e evidencia a grande lacuna que existe nesse nível de ensino.

O presente texto, mais do que apontar soluções, procurou fazer algumas considerações em torno do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em uma análise de suas ações no contexto atual. Para isso, foram apresentados dados do Censo Escolar 2013, do Exame Nacional do Ensino Médio de 2014 e também do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2015, pontuando o panorama identificado com as proposições do Plano Nacional de Educação.

Considera-se que o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e o Projeto de Redesenho Curricular (PRC), ambos previstos pelo Pacto, possuem significativa relevância na superação do quadro negativo que persiste nessa etapa da educação. Contudo, para além dessas ações, localizadas mais ao nível de realização pelas escolas, é necessário viabilizar uma sólida política pública de nível nacional, que permita às escolas as condições concretas de efetivação de uma proposta realmente capaz de responder aos imensos desafios apresentados.

## Notas

<sup>1</sup> A taxa líquida de matrículas envolve o número total de matrículas de alunos com a idade prevista para estar cursando um determinado nível de ensino e a população residente ou total da mesma faixa etária. Por meio desse indicador, pode-se observar o acesso ao sistema educacional, considerando a faixa etária e o nível de ensino e a adequação entre ambos.

<sup>2</sup> Relatório “Education at a Glance 2013” (“Olhar sobre a Educação”) – OCDE.

## Referências

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. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 31 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra.

BRASIL Ministério da Educação. **Ensino médio inovador**. Brasília, DF, [2015]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 28 set. 2016.



BRASIL Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**: [documento orientador]. [Brasília, DF, 2013a]. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_fort\\_ensino\\_medio.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2015.

BRASIL Ministério da Educação. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio... **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2013b. Seção 1, p. 24.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Brasília, DF, 2013c.

CNPQ. **Séries históricas até 2013**. Brasília, DF, 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

FERRETTI, C. J. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 105-128, 2009. Suplemento 1.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Cid. **Enem 2014**: resultado individual. Brasília, DF, Ministro de Estado da Educação, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16869-apresentacao-coletiva-enem-13012015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16869-apresentacao-coletiva-enem-13012015&Itemid=30192)>. Acesso em: 29 set. 2016.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, v. 2**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. Dos cadernos do cárcere. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: fontes do pensamento político. Porto Alegre: LPM, 1981. v. 2, p.198-199.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2013**: resumo técnico. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2016.

INEP. **Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Educacao/Melhores\\_praticas\\_para\\_o\\_ensino\\_medio\\_no\\_Brasil.pdf](http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Educacao/Melhores_praticas_para_o_ensino_medio_no_Brasil.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2016.

INEP. **Resumo dos resultados do Saeb 2015**. Brasília, DF, set. 2016. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/resultados/2015/saeb\\_2015\\_resumo\\_dos\\_resultados.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2015/saeb_2015_resumo_dos_resultados.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2016.

B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 106-121, set./dez. 2016.



KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, 1989.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, M. A. Marx e a formação do homem. In: MANACORDA, M. A. **Karl Marx e a liberdade**. São Paulo: Alínea, 2012.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011.

NOSELLA, P. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan./mar. 2015.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1989.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas 2013-14**: sexto relatório de monitoramento das 5 metas do Todos Pela Educação. [S.l.], 2015. Disponível em: <[http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/de\\_olho\\_nas\\_metas\\_2013\\_141.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2013_141.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2016.



## ENTREVISTA

### O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MIRA OS PLANOS DO BRASIL

**N**esta entrevista exclusiva para o Boletim Técnico do Senac, o novo Presidente do Conselho Nacional de Educação, Eduardo Deschamps, comenta os planos que, atualmente, estão entre os mais eminentes do Ministério da Educação do Brasil – como a Base Nacional Curricular Comum e a Reforma do Ensino Médio – tendo em vista a importância da educação profissional e a necessidade de uma nova política para formação de professores. Ele analisa, ainda, o papel do Sistema Nacional de Educação para o sucesso das metas governamentais até 2024.





### **Professor Francisco Aparecido Cordão**

Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Titular da Cadeira n. 28 da Academia Paulista de Educação. Especialista em Educação Profissional e Consultor da Peabiru Educacional.

[facordao@uol.com.br](mailto:facordao@uol.com.br)



### **Eduardo Deschamps**

Presidente do Conselho Nacional de Educação, Secretário Estadual de Educação de Santa Catarina e Presidente do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed).

[edudesbnu@yahoo.com.br](mailto:edudesbnu@yahoo.com.br)

Foto: Thiago Marthendal (Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina)

**Francisco Aparecido Cordão** – Conselheiro, sua nomeação teve forte influência do fato de, além de ser o Secretário Estadual de Educação de Santa Catarina, ainda ser o atual Presidente do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed). Fui decano no Conselho Nacional de Educação (CNE) durante oito anos, na Câmara de Educação Básica (CEB), e um dos temas que mereceu minha total atenção foi a do Regime de Colaboração entre os Entes Federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) na implantação do Sistema Nacional de Educação. Sem esse regime de colaboração, será muito difícil dar cumprimento às metas qualitativas do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado para vigência no período de 2014 a 2024, em especial no âmbito da Educação Básica. Tenho certeza de que este também é um assunto prioritário, tanto no âmbito da CEB, da qual o Senhor é Conselheiro, quanto no âmbito do Conselho Pleno, o qual está contando, por lúcida escolha de seus pares, com sua honrosa presidência nos próximos dois anos. Quais são seus planos para dar maior concretude a esse regime de colaboração entre os sistemas de ensino, para ofertar, democraticamente, uma educação verdadeiramente de qualidade no Brasil, o que é previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no PNE?

**Eduardo Deschamps** – O CNE instalou uma Comissão Bicameral para tratar do Sistema Nacional de Educação, Regime de Colaboração e Financiamento da Educação. Esta comissão está sob minha presidência e relatoria da Conselheira Suely Menezes, que é presidente do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação. A ideia é que esta comissão possa auxiliar o processo de regulamentação do Sistema Nacional de Educação, cujo tema já é objeto de projetos de lei tramitando no Congresso Nacional. Um dos fatores centrais deste sistema reside no regime de colaboração a ser estabelecido entre os entes federados e que, para além do tema financiamento, deve tornar mais claras as atribuições e competências da União, dos Estados e dos Municípios em cada uma das etapas da educação básica até a educação superior, de tal forma a garantir que os estudantes possam ter acesso à educação de qualidade e integral, independentemente de qual ente federado seja o mantenedor da instituição educacional na qual estiver matriculado. Em um país de dimensões continentais, como o Brasil, o estabelecimento de um real regime de colaboração é fundamental para que se garanta equidade no processo educacional em todo o seu território. Para tanto, esta comissão deverá aprofundar os estudos sobre as formas de atingir essa colaboração, envolvendo nas discussões representantes de cada um dos sistemas de ensino nacionais (conselhos e secretarias estadu-





ais e municipais), além, obviamente, de representantes dos docentes e da sociedade de maneira geral.

**Francisco Aparecido Cordão** – Uma das prioridades, inclusive prevista na Constituição Federal, na LDB e no PNE, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica – a qual está passando por longo, trabalhoso e produtivo debate nacional ao longo dos últimos anos. O Senhor participou ativamente desse debate, na qualidade de Secretário Estadual de Educação de Santa Catarina e de Presidente do Consed, e terá que conduzir o debate futuro, na qualidade de Presidente do CNE, o qual terá um papel da maior importância na apreciação final e decisão normativa, estudando e aprofundando os debates sobre o tema, a partir do documento encaminhado pelo MEC. Como o CNE está pensando em conduzir esse debate e produzir o documento normativo que orientará sistemas e instituições de ensino de todo o país em regime de colaboração?

**Eduardo Deschamps** – Este é um dos temas fundamentais a serem apreciados pelo CNE neste período. A definição da BNCC é extremamente importante para guiar a revisão ou até o estabelecimento de currículos da educação básica do Brasil, buscando o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem em todas as escolas brasileiras, de norte a sul do país. Da mesma forma que no caso do Sistema Nacional de Educação, o CNE tem instalada uma comissão bicameral para tratar da BNCC. A mesma está sob a presidência do Conselheiro César Callegari e relatoria dos Conselheiros Chico Soares e Antônio Neto. Em sua primeira reunião, a comissão apreciou um relato sobre os seminários estaduais de análise da BNCC, realizados pelo Consed e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), nos meses de junho e agosto deste ano, e que envolveram em torno de 10 mil participantes, entre professores, estudantes, gestores e representantes da sociedade. Os próximos passos do trabalho da comissão dependem do cronograma estabelecido pelo Comitê Gestor da BNCC do Ministério da Educação, uma vez que, para além de estudos sobre o assunto, o trabalho da comissão, efetivamente, irá começar a partir da entrega do documento a ser analisado pelo CNE. A expectativa é de que o documento sobre educação infantil e ensino fundamental seja entregue em breve.

Já o do ensino médio, segundo o MEC, deve chegar ao CNE apenas em 2017.

**Francisco Aparecido Cordão** – No bojo dos debates em torno da BNCC, foi editada, em 22 de setembro último, a Medida Provisória (MP) 746, com o objetivo de instituir a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando importantes dispositivos da atual LDB e também da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em relação a essa importante etapa de conclusão da Educação Básica. Quais serão os próximos passos para tramitação dessa MP no Congresso Nacional e o debate sobre a matéria entre os educadores brasileiros, especialmente, no âmbito do CNE?

**Eduardo Deschamps** – Para a tramitação da MP 746 no âmbito do Congresso Nacional, o CNE estará à disposição para apoiar tecnicamente sua discussão. Porém, o trabalho, para o CNE, começa efetivamente após a sua aprovação, uma vez que seus efeitos principais se darão após a aprovação da BNCC do ensino médio. Ninguém pode deixar de considerar que o ensino médio brasileiro não dá mais conta das expectativas de nossos jovens e que seus resultados são precários. Isso independente de questões relativas a estrutura ou insumos, uma vez que até as escolas particulares brasileiras também apresentam resultados aquém do necessário. Assim, a abertura para a oferta de novas formas de ensino médio é urgente. Porém, a participação dos educadores nesse debate é fundamental. A própria MP prevê que a regulamentação de seus efeitos ocorrerá no âmbito dos sistemas nacional e estaduais de educação. Por isso, enquanto presidente do Consed, sugeri ao MEC que, para além da tramitação da MP, sejam realizados seminários com estudantes, professores, gestores e representantes da sociedade, para discussão e coleta de subsídios para os novos modelos de oferta do ensino médio que a nova legislação permitirá e que é fruto de muitos questionamentos e dúvidas. Estes mesmos seminários podem servir de espaço de discussão sobre a BNCC do ensino médio. Ainda que as discussões sobre um novo ensino médio para o Brasil já estejam sendo realizadas desde o início desta década e, especialmente, no Congresso Nacional, desde 2013, por meio da tramitação do Projeto de Lei 6.840, entendo que a participação da sociedade como um todo e dos educadores em particular é fundamental. Para tanto, quando da realização, no âmbito do CNE, das regulamentações derivadas da nova legislação, pretendo propor a realização de audiências públicas e seminários técnicos que servirão de base para essa nova regulamentação.





**Francisco Aparecido Cordão** – A Medida Provisória 746/2016, ao definir a nova composição do ensino médio, que será composto pela BNCC e por Itinerários Formativos específicos, alterando ao Art. 36 da LDB, incluiu, além das quatro conhecidas áreas de conhecimento, a “formação técnica e profissional”, coerentemente com os dispositivos da Constituição Federal e da LDB, que definem como finalidade da Educação Nacional “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Como essa questão está sendo objeto de estudos e debates por parte do CNE, em especial pela CEB?

**Eduardo Deschamps** – A possibilidade de oferta de formação técnica profissional de nível médio já possui previsão legal no Brasil. Entretanto, ela se dá, basicamente, por meio da oferta do ensino médio integrado à educação profissional, de forma que sua oferta se dá apenas com o acréscimo de carga horária à matriz curricular tradicional do ensino médio. Isso acaba afastando muitos estudantes dessa modalidade de oferta do ensino médio. Ao prever que a formação técnica profissional se dê como um dos itinerários possíveis dentro da carga horária regular do ensino médio, espera-se aumentar a opção por essa formação em nível médio e, ao mesmo tempo, tornar essa etapa da educação mais conectada com a realidade e as expectativas dos mais de 80% de jovens brasileiros que não seguem direto para a universidade no fim do seu curso. Precisamos mudar a imagem que o ensino médio possui hoje em dia no Brasil, de ser uma mera etapa de passagem para o ensino superior. Os fatos atestam que nada é mais distante da realidade do que isso. O ensino médio deve ser tratado como etapa de conclusão da educação básica, ou seja, que, ao seu fim, o jovem esteja devidamente preparado para seguir aquilo que seu projeto de vida estabelece: seguir para um curso superior ou seguir para o mundo do trabalho e, posteriormente, ao ensino superior. Para essa segunda opção, ele deve estar plenamente preparado para seguir uma carreira profissional que o torne autônomo como cidadão. Além disso, o Brasil possui um sistema extremamente bem-sucedido na educação técnica profissional, que é o denominado Sistema S. Pioneiro, em muitas de suas Unidades, na aplicação da educação baseada em competências, pode ser fonte de muita inspiração para as reformas almeçadas para o ensino médio brasileiro. Este tema é fruto de diversas discussões no âmbito do CNE, em especial nas comissões que tratam do ensino técnico e do ensino médio no âmbito da CEB.

**Francisco Aparecido Cordão** – Uma preocupação especial em relação a todo esse movimento em torno da BNCC e seus Itinerários Formativos específicos está relacionada à formação de professores para dar conta dessa importante tarefa, em especial quanto à qualificação para o trabalho.

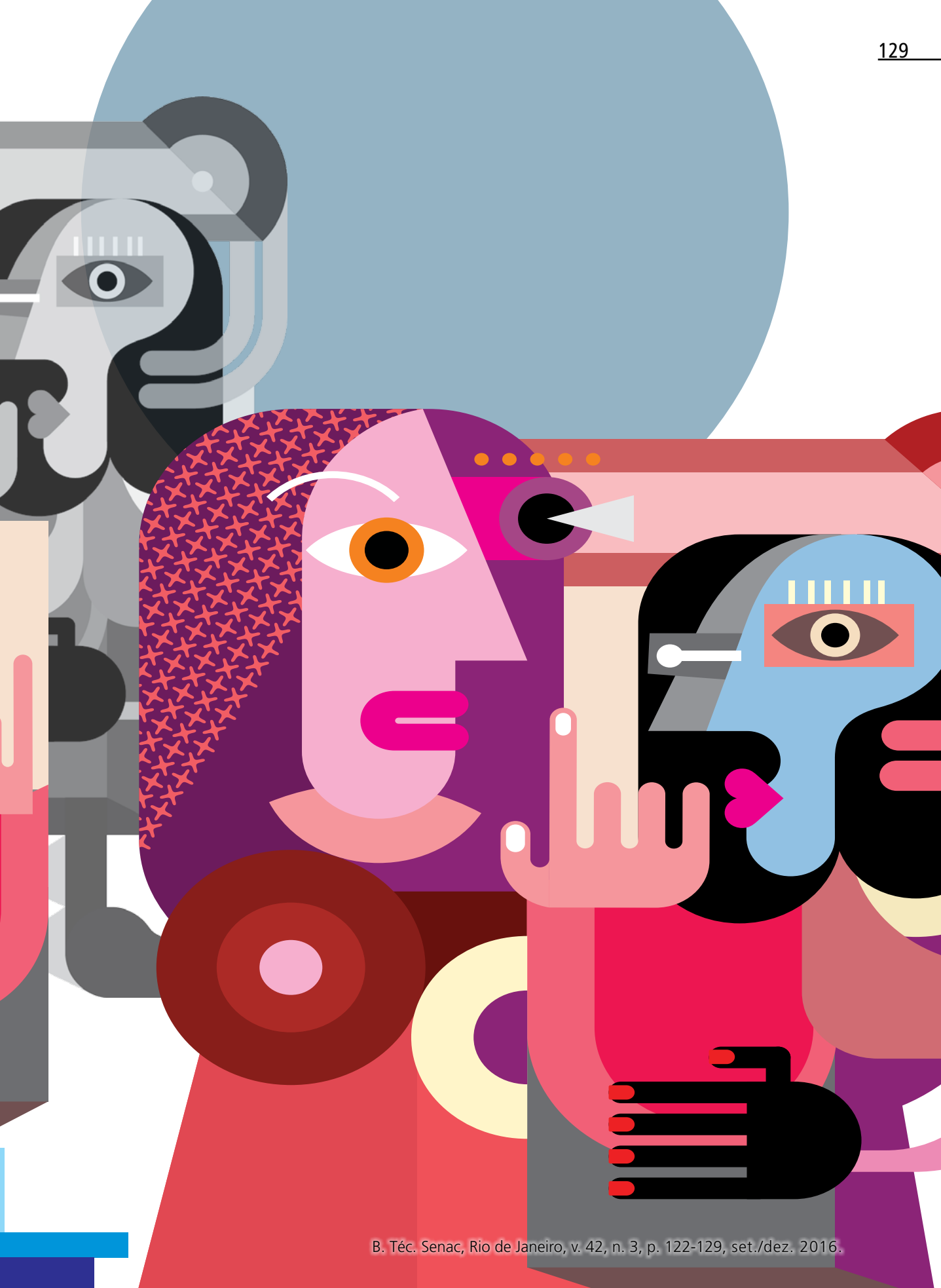
Como o Conselho Nacional de Educação pensa trabalhar essa importante temática e enfrentar esse desafio instigante?

**Eduardo Deschamps** – Das minhas observações sobre o que é fundamental para que um sistema educacional possa ser bem-sucedido e de qualidade, figuram as questões relativas ao currículo, a ser tratado pela comissão da BNCC; à gestão escolar e de sistemas, a ser tratada pelas comissões da gestão democrática e pelo Sistema Nacional de Educação; e a bons insumos, a serem tratados na comissão do Custo Aluno Qualidade (CAQ). Porém, sem bons professores, nada disso terá resultado ou será útil. Assim, a comissão bicameral, que trata da formação de professores, é de singular importância. Presidida pela Conselheira Malvina Tuttman, com relatoria do Conselheiro César Callegari, essa comissão, para além do acompanhamento da implementação da Resolução n. 02/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, deverá acompanhar os efeitos da BNCC na formação dos docentes da educação básica. Os países que deram saltos qualitativos importantes no âmbito da educação básica tiveram no âmbito da formação de professores uma de suas dimensões mais importantes para o sucesso.

**Francisco Aparecido Cordão** – Para finalizar, gostaria que apresentasse aos educadores brasileiros leitores da nossa Revista da Educação Profissional seus planos prioritários para a atuação do Conselho Nacional de Educação nos próximos anos. O Senac coloca-se à sua disposição para contribuir nesse debate a favor da educação profissional de qualidade, que é nossa missão.

**Eduardo Deschamps** – Como já apresentado nas respostas anteriores, os principais pontos que tomarão a pauta do CNE nos próximos dois anos estarão centrados em BNCC, reforma do ensino médio, Sistema Nacional de Educação e formação de professores. Porém, estarão na pauta também o monitoramento da execução do disposto no PNE e o estabelecimento de uma Política de Educação Superior que permita maior acesso às universidades e avanços para uma qualidade do sistema universitário de padrão internacional. Essencialmente, buscamos que o CNE possa se consolidar como órgão de Estado, espaço democrático de debate aberto ao contraditório, guardião da qualidade que deve nortear a educação brasileira, ao mesmo tempo que se constitui em ambiente de abertura para a inovação, em sintonia com as mudanças da sociedade neste novo século.







MJELDE, Liv. *Las propiedades mágicas de la formación en el taller*. Montevideo: OIT/Cinterfor, 2016. Disponível em: <[https://www.oitcinterfor.org/publicaciones/formacion\\_taller](https://www.oitcinterfor.org/publicaciones/formacion_taller)>. Acesso em: 31 out. 2016.

BARATO, Jarbas Novelino. *Trabajo, conocimiento y formación profesional*. Montevideo: OIT/Cinterfor, 2016. Disponível em: <[https://www.oitcinterfor.org/publicaciones/tra\\_con\\_fp\\_jnovelino](https://www.oitcinterfor.org/publicaciones/tra_con_fp_jnovelino)>. Acesso em: 31 out. 2016.

ROSE, Mike. *Mentes trabajando: una valoración de la inteligencia del trabajador estadounidense*. Montevideo: OIT/Cinterfor, 2016. Disponível em: <[https://www.oitcinterfor.org/publicaciones/mentestrabajando\\_rose](https://www.oitcinterfor.org/publicaciones/mentestrabajando_rose)>. Acesso em: 31 out. 2016.

## Ação e saber profissional: três lançamentos para se pensar o valor da prática na construção do conhecimento discente

Organizar processos de execução de trabalho, lidar com a incerteza e reestruturar as próprias atividades em conjunto com os ajustes que outros colegas, em funções relacionadas, também devem realizar. Fazer cálculos mentais rápidos, lidar com as matemáticas complexas do espaço, revelar habilidade estética e intelectual, cronometrar, alcançar eficiência estratégica e um alto grau de habilidades sociais. Estas e outras capacidades são aquelas geralmente associadas às atividades altamente especializadas, que requerem um alto grau de “qualificação”.





Certamente, não haverá oposição se forem utilizadas para descrever o trabalho de cirurgiões, pilotos de avião, *designers* industriais ou gerentes. E a pergunta é: como esses profissionais conseguem alcançar a experiência necessária? A resposta dará um certo espaço para o desenvolvimento de habilidades por meio da prática (cirurgias, horas de voo e, em geral, anos de experiência). Mas não se pode deixar de enfatizar a necessidade de uma base sólida, na qual os conhecimentos fundamentais foram estabelecidos por meio de uma formação teórica consistente. Nesta linha de raciocínio, entende-se que o conhecimento verdadeiro e fundamental é proveniente da formação teórica mencionada e as práticas posteriores são nada além de um exercício de aperfeiçoamento na aplicação de tal conhecimento.

O que pode não ter o mesmo consenso é a consideração de tais capacidades como presentes e necessárias para funções como as de garçom, pedreiro, encanador, carpinteiro, cabeleireiro. As categorias que geralmente utilizamos para analisar as estruturas dos mercados de trabalho nos levam a classificar as funções como “qualificadas”, “semiqualficadas” ou “não qualificadas”. Isso condiciona nosso olhar, realçando umas e reduzindo ou até mesmo ofuscando o valor de outras, entendendo-se que umas necessitam de grande conhecimento e outras nem tanto ou nenhum. No entanto, são frequentes as declarações que celebram a dignidade, o valor econômico e moral, inclusive, a nobreza do trabalho físico, mas não tanto o pensamento necessário para fazer o trabalho de forma correta.

Isso determina iniciativas cheias de boas intenções, como ter “uma educação inerente e de qualidade para todos”, por meio da estratégia de incorporar, em maior escala, o que é socialmente aceitável e válido como conhecimento genuíno. Este é outro exemplo que se obtém com uma boa imersão no conteúdo teórico, primeira e fundamental fonte de conhecimento que poderia iluminar e guiar aquelas atividades voltadas à execução manual. “Educar não só para o trabalho, mas também para a cidadania” é um outro exemplo de *slogan* utilizado com frequência, mas que transparece o preconceito (e discriminação) de que o trabalho por si não é um saber e, finalmente, desumaniza.

Os autores das três publicações recentes da coleção “Pensar la Formación” (Pensar a Formação), do Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento em la Formación Profesional (Cinterfor), da Organização Internacional do Trabalho (OIT), com diferentes caminhos profissionais e de vida, chegam a um profundo questionamento sobre esses “sentidos comuns”. Eles propõem, como alternativa, abordagens que resgatem o valor epistemológico do trabalho, a validade do conhecimento desenvolvido de maneira indutiva, não realizado de maneira individual e isolada, mas no âmbito da participação em comunidades de prática e, conseqüentemente, recuperam as virtudes de formação e motivacionais da educação profissio-



nal e do espaço de oficinas, em comparação à educação geral e à aula tradicional.

Em *Las propiedades mágicas de la formación en el taller* (As propriedades mágicas da formação na oficina), a autora, Liv Mjelde (Noruega), professora de Psicologia Vocacional e especialista em Sociologia da Educação, com uma vasta experiência no estudo das mudanças nas relações entre a formação profissional e a educação, aborda temas como o status epistemológico do saber técnico, analisa os processos de ingresso das mulheres em mercados de trabalho tradicionalmente masculinos e desdobra as descobertas realizadas a partir de entrevistas com estudantes. Por meio do estudo das reformas educacionais em seu país, ela consegue mostrar a tensão entre o modelo escolar e o modelo aprender fazendo.

Para Mjelde (2016, p. 57), há contradições fundamentais na sociedade, derivadas da divisão de trabalho desenvolvida com a industrialização, que refletem no crescimento e desenvolvimento da educação. Há contradições entre o conhecimento prático e teórico, entre o trabalho manual e o mental, entre os ofícios e a atividade intelectual, entre as tradições acadêmicas e de aprendizagem na oficina e entre métodos indutivos e dedutivos de pensamento.

A autora lembra que, se na perspectiva pedagógica, o conceito central é o de aprendizagem, desenvolver uma compreensão de como as pessoas aprendem é o básico na organização de um sistema pedagógico. Ela apresenta dados estatísticos, como a capacidade de retenção do modelo escolar ou acadêmico versus o técnico-profissional, ou as médias de assistência às classes teóricas versus os espaços de oficinas na própria educação técnica-profissional, o que sugere que ambas as tradições possuem efeitos diferentes para os estudantes em termos de motivação e significado. Por meio de entrevistas com educadores, mestres, estudantes e aprendizes, ela consegue aprofundar as operações lógicas da sala de aula e oficina e a forma que são vividas por ambos. A primeira e contundente conclusão é que, no setor de educação profissional, estudantes e aprendizes prosperam e aprendem quando estão ativos no emprego, e encontram significado ou relevância nas horas de educação acadêmica ou geral.

Efeitos tão diferentes levaram Mjelde a propor que a lógica de aprendizagem proposta para a oficina e para a aula são, em sua essência, muito diferentes.

As oficinas são imitações dos empregos reais, nos quais o docente atua como um contramestre/mestre do ofício. Na oficina, as atividades são organizadas





de forma similar a um dia de trabalho. Enquanto isso, na sala de aula, o estudo é dividido em períodos de 45 minutos, geralmente de seis assuntos diferentes. Na oficina, aprende-se de maneira holística, baseada na atividade física e na interação, enquanto na educação geral, na sala de aula, o aprendizado é estruturado de forma tradicional, com fortes divisões entre os temas. O docente atua de forma lógica com a configuração e estrutura dos temas em questão, e isso, junto com os objetivos dos planos de estudo, formam o ponto de partida da educação fragmentada (MJELDE, 2016, p. 75, tradução nossa).

A autora utiliza a teoria de Lev Vygotsky e sua análise histórica do desenvolvimento das funções mentais superiores dos seres humanos para explicar como a experiência da oficina é eficaz, pois ali o conhecimento encontra-se em seu contexto natural, integrado como um todo, dando sentido e gerando motivação em um ambiente marcado pela cooperação ativa entre o docente e o grupo de estudantes, estimulando cada indivíduo a alcançar um novo nível de desenvolvimento pessoal: a zona de desenvolvimento proximal. Ela também relembra que, mais de cem anos atrás, John Dewey já criticava “a forma da teoria estéril que se opõe à prática” e a divisão entre disciplinas práticas e teóricas, que impossibilita o desenvolvimento do pensamento científico e analítico.

Já o livro *Trabajo, conocimiento y formación profesional* (Trabalho, conhecimento e formação profissional), de Jarbas Novelino Barato (Brasil), contribui para este debate ao afirmar que a natureza do saber do trabalho tem recebido pouca atenção dos educadores. Estes tendem a desenvolver certo encantamento com os conhecimentos científicos e deixam de lado o *know-how* das características técnicas do saber produtivo que resulta em obras. Daí derivaria a persistência de certos pares, como teoria-prática ou concepção-execução e, o mais importante, a atribuição de maior valor ao primeiro componente. Ou ainda, a subordinação do “saber como” ao “saber o quê”. A prática como mera execução, sem valor epistemológico próprio. O fazer como mero gesto de imitação, desprovido de inteligência.

Barato reflete sobre a sua própria experiência de trabalho de muitos anos no Senac, onde, por meio das oficinas, pouco a pouco, foi redescobrimo um aprendizado de sua infância, escondido sob várias camadas de formação acadêmica – “a obra é o centro de todo aprendizado significativo no campo da educação profissional”.

O autor fornece elementos não só para questionar os formatos mais tradicionais, escolarizados e “literários” (obcecados pelo conteúdo), mas também para melhorar as experiências focadas no desempenho demonstrado com eficácia, como o princípio orientador das atividades de aprendizagem nos programas de formação. A respeito disso, propõe-se utilizar, como

ponto de partida, a pergunta em relação a quais obras são valorizadas pelas comunidades de prática nas quais se desenvolve o trabalho do profissional que se pretende formar. Como ocorre nas comunidades de prática estabelecidas em ambientes de trabalho, os programas de educação profissional seriam direcionados à realização de obras bem-feitas, bem-acabadas. Nessa proposta, não há espaço para obras executadas somente para fins pedagógicos.

O conceito de participação periférica legitimada, que o autor retira de Lave & Wenger<sup>1</sup>, mostra como, por intermédio da inclusão do aprendiz em um grupo que organiza os processos de trabalho para, mais uma vez, a realização de obras, dá-se a possibilidade de participação em uma construção social de conhecimento. Nessas experiências, o aprendiz tem o direito de participar e conhecer todo o saber produzido pela comunidade, além de ser reconhecido como alguém que produz conhecimento e troca conceitos dentro do grupo.

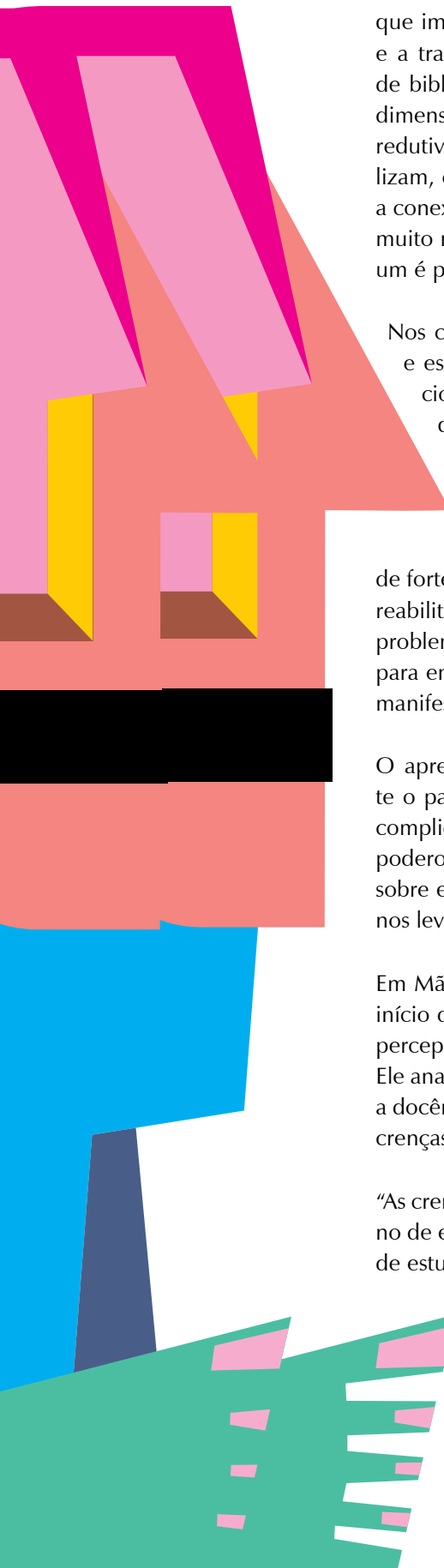
Na perspectiva de quem participa de um processo de aprendizagem, seja em um local de trabalho, seja em um centro de formação (ou uma combinação de ambos), encontrar um sentido para tal participação é fundamental. Encontrar ou não um sentido depende de questões-chave, como a capacidade de retenção da proposta e aprendizado útil e eficaz. Barato nos lembra que tal sentido abrange coisas tão básicas para todos nós, como pertencer a um grupo, saber que a ação individual é útil, pois nos permite realizar obras cuja realização requer a união de esforços e a combinação de conhecimentos, assim, portanto, existe um reconhecimento mútuo das contribuições realizadas. E, é claro, a obra será bem-feita porque todos farão bem as coisas, resultado do compromisso com sua obra e execução.

Jarbas Novelino Barato, filho de pedreiro, que além de tudo deu a ele esse aprendizado revelador, apresenta-nos ao terceiro autor nesta resenha. Mike Rose (Estados Unidos), professor da Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA) e autor de *O saber no trabalho – Valorização da inteligência do trabalhador*, cuja mãe, por mais de três décadas, sustentou a família com o salário de garçoneiro, profissão de baixíssimo prestígio social, mostra a ampla gama de conhecimentos que abarca em seus estudos, ignorada pelos analistas.

O mesmo aplica-se às profissões de cabelereiro, encanador, carpinteiro, eletricitista e soldador, que Rose analisou minuciosamente por meio de entrevistas. Saberes amplos, complexos e baseados em contextos de trabalho nos quais a obra é o centro principal de interesse.

Assim como Mjelde e Barato, Rose faz referência ao debate sobre a formação de força de trabalho e a variedade de experiências educacionais





que implicam a integração do currículo acadêmico e técnico-profissional e a transição da escola para o trabalho. Porém, alerta sobre a escassez de bibliografia na área da educação sobre qualquer análise profunda da dimensão cognitiva do trabalho físico. A raiz disso estaria nos conceitos redutivos que a sociedade implica em tais trabalhos e pessoas que os realizam, conceitos problemáticos, especialmente, quando se tenta repensar a conexão entre escola e trabalho. “As opiniões sobre a inteligência pesam muito na nossa cultura, e uma das formas de julgar a inteligência de cada um é por meio do nosso trabalho” (ROSE, 2016, p. 12, tradução nossa).

Nos capítulos *A vida de uma camareira em seu trabalho* e *Cabelereiro e estilismo*, Rose analisa dois tipos de serviços e dois caminhos tradicionais para mulheres imigrantes e da classe operária. São trabalhos que tendem a ser definidos em função da satisfação das necessidades emocionais e sociais, ao invés de realizá-los em nível do conhecimento envolvido na sua execução. Em *A inteligência do encanamento*, é possível observar o papel do professor/mestre no desenvolvimento do pensamento sistemático, em um espaço de forte interação, que estimula os alunos (integrantes de um programa de reabilitação social para menores) a pensarem por meio da resolução de problemas. Em *Um vocabulário de carpintaria*, encontram-se elementos para enriquecer nossa forma de olhar e descrever o trabalho, assim como manifestações de inteligência que não se encaixam no padrão.

O aprendizado do ofício de eletricista serve para que o autor confronte o par teoria-prática, questionado por Mjelde e Barato, e mostra quão complicadas são tais distinções na realidade, em que “aprendemos coisas poderosas sobre o mundo, não só refletindo sobre, mas também agindo sobre ele: e que o que aprendemos por meio das ações pode muito bem nos levar à contemplação” (ROSE, 2016, p. 97, tradução nossa).

Em *Mão e Cérebro*, Rose recompõe um retrato do operário industrial do início do século 20 e as peças que, ao longo da história, foram formando percepções sociais sobre a carga de inteligência de diferentes ocupações. Ele analisa três tipos de trabalho profissional de nível superior, que incluem a docência e a medicina cirúrgica, proporcionando um novo olhar sobre as crenças gerais em relação ao trabalho físico.

“As crenças sobre a inteligência e a organização social subjacente a um plano de estudos são tão importantes quanto o próprio conteúdo desse plano de estudos” (ROSE, 2016, p. 171, tradução nossa), disse Rose, ao abordar os paradoxos e contradições do ensino técnico-profissional e seus vínculos com a educação geral acadêmica. Uma consequência é a subestimação do fazer e da prática pelos espaços de formação orientados para os trabalhos, ofícios, profis-

sões e ocupações e, por associação, grupos inteiros da sociedade. Outros desperdícios de oportunidades incríveis, mágicas, para o desenvolvimento do conhecimento situado e integrado, com significado e grande potencial democrático, são diluídos em “áreas separadas onde o plano de estudos acadêmicos, e não o técnico-profissional, foi identificado como o lugar onde se demonstra a inteligência” (ROSE, 2016, p. 161, tradução nossa).

Os três autores acreditam na necessidade de construir uma educação integrada, que não separe a ação do saber. Para tanto, um dos desafios é evitar que a integração prevista não resulte na subordinação da pedagogia da oficina à da sala de aula, na escolarização do saber do trabalho. Por outro lado, eles observam que os conteúdos que vemos como teóricos precisam, na verdade, ser desenvolvidos na oficina, em seu contexto colaborativo e integrado, orientado pelas obras e apurando o tratamento verbal, cheio de significado. São, sem dúvidas, grandes desafios para a educação profissional e para todo o ensino médio de nossos países.

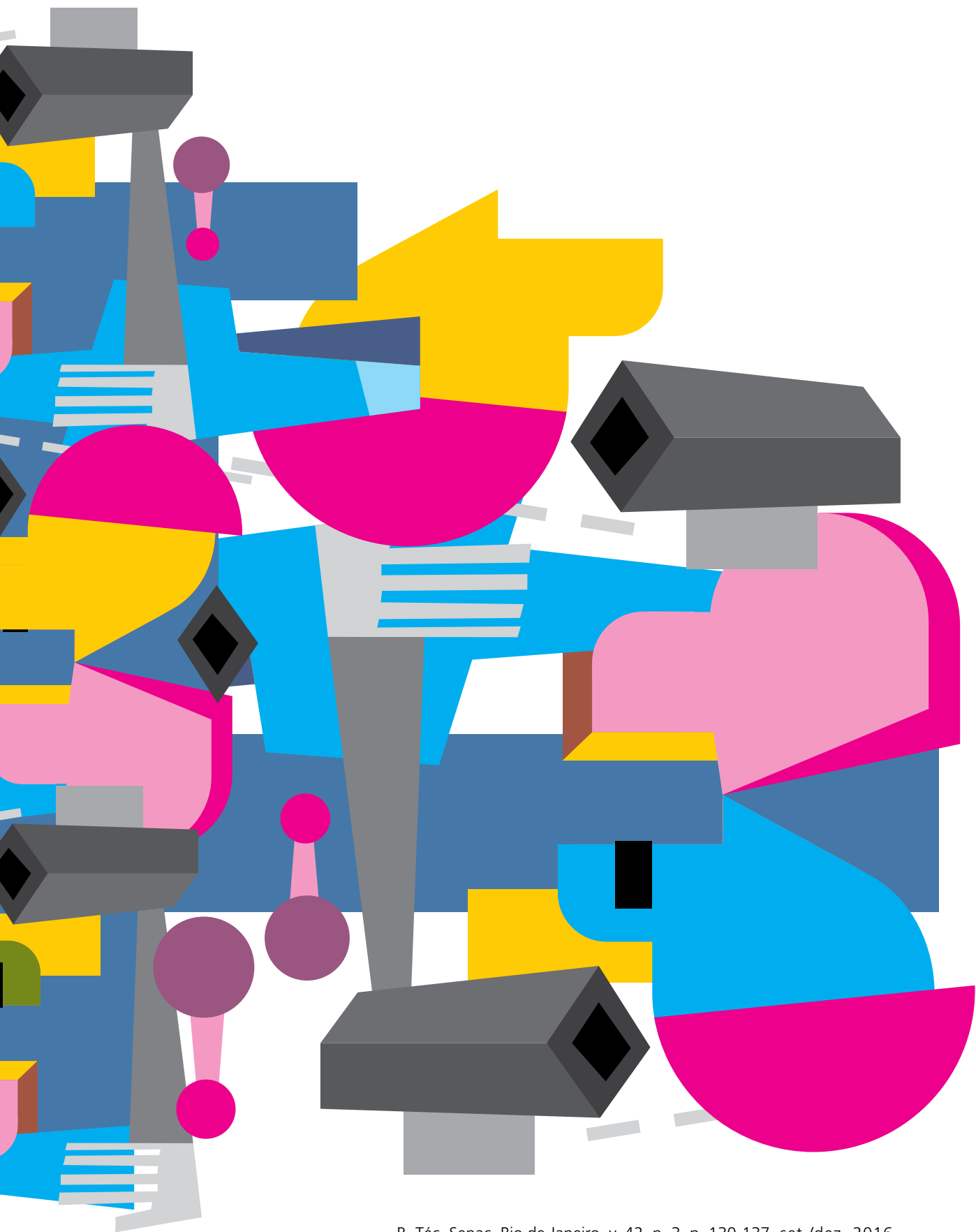
## Nota

<sup>1</sup>LAVE, J; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. Citado pelo autor, páginas 6, 10, 16-17, 23-24, 40, 44-45, 70, 79-81, 126, 141.

### Fernando Casanova

Uruguaio, sociólogo, vinculado à OIT/ Cinterfor desde 1995. Trabalhou como consultor e coordenador de projetos de cooperação em áreas como Formação e Emprego de Jovens, Institucionalização da Formação Profissional, Diálogo Social e Formação, Desenvolvimento Econômico Local e Formação, entre outros. Atualmente, é Oficial de Programação da OIT/ Cinterfor, colaborando com sua política editorial.





## Boletim Técnico do Senac – Instruções aos colaboradores

1. Os originais submetidos à Revista serão apreciados, no prazo máximo de um ano da data de recebimento do artigo, pelo Conselho Editorial e pela Comissão de Avaliação *ad hoc* do Boletim Técnico do Senac, a qual emitirá parecer técnico sobre a conveniência de sua publicação, por meio da revisão por pares (*peer review*), sujeita à não identificação dos revisores designados; os autores não serão revelados aos avaliadores se assim o solicitarem (parecer simples-cego ou duplo-cego).
2. Não há taxas para o autor na submissão, análise e publicação de suas obras. Em caso de aceitação, o autor receberá um pró-labore. Os direitos de reprodução (“*copyright*”) dos trabalhos aceitos serão de propriedade do Senac. Todos os artigos publicados serão disponibilizados no link: [/conhecimento/boletim-tecnico-do-senac.aspx](#) e na página da Revista no Open Journal Systems (OJS); o diretor da Revista, no entanto, atenderá qualquer solicitação justa do autor para reprodução do trabalho em outra publicação técnica.
3. Fica entendido que os trabalhos aceitos estarão sujeitos à revisão editorial. Qualquer modificação substancial no texto será submetida ao autor.
4. Os artigos nacionais e internacionais devem ser inéditos (serviços como da Septet Systems e outros métodos disponíveis *online* poderão ser utilizados para detectar a originalidade) e ter, no mínimo, 10 e, no máximo, 25 laudas padronizadas (2.100 caracteres com espaços por lauda) de elementos textuais (corpo do texto, citações, notas, tabelas, quadros e figuras), conforme NBR 6022 – Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação.
5. O autor deverá adotar as seguintes normas na apresentação de originais:
  - a. Todas as colaborações deverão ser enviadas por *e-mail*, editadas em Microsoft Word for Windows – versão 6.0 ou superior. O texto deverá obedecer à ortografia oficial e ser apresentado com margens de 3 cm nos quatro lados do texto, com espaço de 1,5 linhas entre parágrafos e fonte corpo 12 para texto e 10 para citações.
  - b. Serão aceitos trabalhos escritos originalmente em português, inglês, espanhol e outros idiomas sujeitos à tradução da equipe editorial da Revista.
  - c. A folha inicial de identificação deve trazer, além do título do trabalho, as seguintes informações de cada autor(a): nome autoral; indicação da instituição principal à qual se vincula e cargo ou função que nela exerce; título e/ou formação acadêmica; endereço postal, *e-mail* e telefone para contato.
  - d. O trabalho deve expressar suas palavras-chave e o resumo deve ter de 500 a 600 caracteres com espaços.
  - e. Citações diretas breves (transcrições até três linhas) devem constar no próprio texto, entre aspas; as citações diretas longas (transcrições de mais de três linhas) devem constar em parágrafos próprios, sem aspas, com recuo de 4 cm.
  - f. Toda e qualquer citação, seja direta (transcrição), seja conceitual (paráfrase), deve ter obrigatoriamente identificação completa da fonte, de acordo com a norma NBR 10520, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). As citações devem ser indicadas no texto pelo sistema autor-data e a fonte deverá vir no item Referências, no fim 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.
  - g. 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.
  - h. Os gráficos e tabelas devem ser enviados com os respectivos títulos e legendas, indicando no texto o lugar em que devem inserir-se.
  - i. As figuras, gráficos e outras imagens devem ser enviados com, no mínimo, 21 x 30 cm e/ou, no mínimo, 300 dpi. Imagens fotográficas precisam ser geradas com, ao menos, 10 megapixels.
  - j. 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; e utilizar títulos concisos, que expressem adequadamente os conteúdos correspondentes.
  - k. O autor deve enviar seu artigo para o *e-mail*: [comunicacao.assessoriasdg@senac.br](mailto:comunicacao.assessoriasdg@senac.br) e/ou acessar o Open Journal Systems: [www.bts.senac.br](http://www.bts.senac.br).

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

Senac – Departamento Nacional

Av. Ayrton Senna, 5.555 – Bloco D – sala 301 – Barra da Tijuca

CEP 22775-004 – Rio de Janeiro/RJ

Tel.: (21) 2136-5622



**O SENAC JÁ TRANSFORMOU  
A VIDA DE MILHÕES DE BRASILEIROS.  
E VOCÊ, EMPRESÁRIO,  
AJUDOU A ESCREVER ESSA HISTÓRIA.**



[www.senac.br/70anos](http://www.senac.br/70anos)

[fb.com/SenacBrasil](https://fb.com/SenacBrasil)

[twitter.com/SenacBrasil](https://twitter.com/SenacBrasil)

[linkedin.com/company/senac-brasil](https://linkedin.com/company/senac-brasil)

Em 70 anos, o mundo não parou de mudar. O Senac também não. Por isso, capacitamos milhões de brasileiros em nossos cursos presenciais e a distância, investimos em infraestrutura, desenvolvemos tecnologia, produzimos conhecimento com a publicação de materiais didáticos e contribuimos para o crescimento de empresas com nossas consultorias. Assim, provocamos verdadeiras transformações de vidas, com reflexo imediato no mercado que recebe profissionais muito mais qualificados e preparados.

**SENAC 70 ANOS. ESTA HISTÓRIA ESTÁ SÓ COMEÇANDO.**



