

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

Boletim Técnico do Senac

A Revista da Educação Profissional
Senac Journal of Education and Work

v. 43, n. 2, maio/agosto 2017





Senac
Serviço Nacional de
Aprendizagem Comercial

Conselho Nacional
Antonio Oliveira Santos
Presidente

Departamento Nacional
Sidney da Silva Cunha
Diretor-geral
Anna Beatriz de A. Waehnelde
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
Magma Translation

Editoração
Assessoria de Comunicação

Revisão em Língua Portuguesa
Louise Azevedo

Normalização
Maria Auxiliadora Nogueira

Projeto Gráfico
Daniel Uhr

Diagramação
Cynthia Carvalho

Estagiária de Design
Mariana Loyo Machado

Produção Gráfica
Sandra Amaral

Imagens
Thinkstock

Administração do Portal OJS
Karina Gonçalves

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

Conselho Editorial Nacional

Bernardete Angelina Gatti
Fundação Carlos Chagas (FCC), Brasil
Professora universitária e pesquisadora em Educação

Francisco Aparecido Cordão
Conselho Nacional de Educação (CNE)/Ministério da Educação (MEC), Brasil
Conselheiro da Câmara de Educação Básica do CNE e consultor educacional

Jarbas Novelino Barato
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Brasil
Pesquisador em Educação Profissional e consultor educacional

José Antonio Küller
Fundação Iochpe, Brasil
Pesquisador em Educação Profissional e consultor educacional

Mozart Neves Ramos
Instituto Ayrton Senna, Brasil
Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna

Vera Maria Nigro de Souza Placco
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil
Professora universitária e pesquisadora na área de Formação de Professores

José Fernandes de Lima
Universidade Federal de Sergipe (UFS), Brasil
Professor Emérito da UFS

Conselho Editorial Internacional

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

Pedro Daniel Weinberg
Cátedra Manuel Belgrano sobre Educación y Trabajo, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina
Professor Titular, Cátedra Manuel Belgrano sobre Educación y Trabajo, UNSAM

Sérgio Espinosa Proa
Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), México
Professor investigador da UAZ

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

Mauro Maldonato
Università della Basilicata, Itália
Psiquiatra e Professor no Departamento de Cultura Europeia e do Mediterrâneo da Università della Basilicata

Rui Trindade
Universidade do Porto, Portugal
Professor auxiliar no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Anthony McNamara
McNamara Education Limited, Reino Unido
Consultor educacional

Mike Rose
University of California (UCLA), Estados Unidos
Professor pesquisador no Departamento de Educação da UCLA

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

Boletim Técnico do **Senac**

A Revista da Educação Profissional
Senac Journal of Education and Work

v. 43, n. 2, maio/agosto 2017



Dados Internacionais 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/Assessoria de 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.

A partir do vol. 42, n. 2, maio/ago. 2016, passou a ser editado somente em formato eletrônico.

Modo de acesso: World Wide Web.

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:

Portal de Periódicos da Capes

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC)

Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE)

Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE)

Centro de Recursos Documentales e Informáticos (CREDI/OEI)

Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Iresie)/UNAM

Base Minerva/UFRJ

European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIH Plus)

Latindex

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

Google Acadêmico

Referenciada no Ulrich's International Periodicals Directory

Informações sobre este periódico:

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: bts@senac.br

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

Boletim Técnico do Senac

Órgão Oficial do Senac

Departamento Nacional

Edição quadrimestral

Disponível on-line: www.bts.senac.br

©Senac Departamento Nacional. Os artigos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores e sua reprodução em qualquer outro veículo deve estar de acordo com a Creative Commons CC BY-NC 4.0.

- 8** **Manuais escolares: dispositivos pedagógico-ideológicos em áreas rurais**
School manuals: pedagogical and ideological devices in rural areas
Manuales escolares: dispositivos pedagógico-ideológicos en áreas rurales
 Ada Augusta Celestino Bezerra
 Justino Pereira de Magalhães
 George Emmanuel do Nascimento Araújo
 Iara Melo dos Santos
- 32** **School manuals: pedagogical and ideological devices in rural areas (English version)**
 Ada Augusta Celestino Bezerra
 Justino Pereira de Magalhães
 George Emmanuel do Nascimento Araújo
 Iara Melo dos Santos
- 54** **Uma abordagem da matemática comercial e financeira na perspectiva da metodologia do desenvolvimento de competências: contribuições do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional do Senac no Amapá**
An approach to commercial and financial mathematics in the perspective of the competencies development method: contributions from the Teaching Specialization Course for Vocational Education at Senac in Amapá
Un abordaje de la matemática comercial y financiera en la perspectiva de la metodología del desarrollo de competencias: contribuciones del Curso de Especialización en Docencia para Educación Profesional de Senac en Amapá
 Idomar Sá Gonçalves
 Marcione dos Santos Sá
 Orleans Silva Sousa
- 70** **An approach to commercial and financial mathematics in the perspective of the competencies development method: contributions from the Teaching Specialization Course for Vocational Education at Senac in Amapá (English version)**
 Idomar Sá Gonçalves
 Marcione dos Santos Sá
 Orleans Silva Sousa
- 84** **Formação de professores da educação profissional e tecnológica: caracterização e dilemas**
Training for teachers in vocational and technological education: characterization and dilemmas
Formación de profesores de la educación profesional y tecnológica: caracterización y dilemas
 Patricia Murara Stryhalski
 Verônica Gesser
- 102** **Competências profissionais em Gestão da Qualidade: percepção de discentes de uma instituição de ensino superior particular situada em Belo Horizonte**
Professional skills in Quality Management: perspective of students from a private university located in Belo Horizonte
Competencias profesionales en Gestión de la Calidad: percepción de estudiantes de una institución de educación superior particular situada en Belo Horizonte
 Valéria Rezende Freitas Barros
 Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo

- 128** **O tempo social e a história do tempo da formação profissional: pesquisa na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**
Social time and the history of professional qualification time: a research in the Federal Technological and Professional Education Network
El tiempo social y la historia del tiempo de la formación profesional: investigación en la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica
Marcelo Lima
- 148** **Caracterização da integração ensino e serviço: dizeres de docentes, discentes e enfermeiros**
Characterization of teaching and service integration: sayings of teachers, students, and nurses
Caracterización de la integración enseñanza y servicio: menciones de docentes, discentes y enfermeros
Ariane Gonçalves de Oliveira
Alisson Araújo
Liliane da Consolação Campos Ribeiro
- 168** **A LDBEN e a educação básica em tempo integral: uma lacuna conceitual**
LDBEN and full-time basic education: a conceptual gap
LA LDBEN y la educación básica a tiempo completo: una laguna conceptual
Willie Anne Martins da Silva Provin
Vanessa Rita Barazzetti
Sirley Terezinha Filipak
- 188** **A inserção do ensino de Arquitetura e Urbanismo na prática social**
The insertion of Architecture and Urbanism teaching in social practice
La inserción de la enseñanza de Arquitectura y Urbanismo en la práctica social
Mônica Manso Villela
Lucília Regina de Souza Machado
- 212** **O processo de inclusão de alunos com deficiência no interior de São Paulo: entre professores de Educação Física e polivalentes**
The inclusion process for students with disabilities in São Paulo state: between physical education teachers and multipurpose teaching
El proceso de inclusión de alumnos con discapacidad en el interior de São Paulo: entre profesores de educación física y polivalentes
Érica Fernanda da Conceição Oliveira
João Carlos Pereira de Moraes
- 228** **Entrevista**
Base Nacional Comum Curricular – debates e movimentos
Francisco Aparecido Cordão entrevista Alice Ribeiro
- 236** **Resenha**
Muito além da razão
Roberta Barni

EDITORIAL

O *Boletim Técnico do Senac* busca compreender saberes plurais sobre Educação e Trabalho e este número começa indo até as raízes da educação em Portugal durante o Estado Novo para trazer um pouco do que essa história tem a dizer sobre os fundamentos de uma nação. *Manuais escolares: dispositivos pedagógico-ideológicos em áreas rurais* tem autoria da Pós-Doutora Ada Augusta Celestino Bezerra, juntamente com Justino Pereira de Magalhães – Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa –, George Emmanuel do Nascimento Araújo e Iara Melo dos Santos.

Como ele, ganha versão também para a língua inglesa o artigo *Uma abordagem da matemática comercial e financeira na perspectiva da metodologia do desenvolvimento de competências: contribuições do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional do Senac no Amapá*, escrito por Idomar Sá Gonçalves, Marcione dos Santos Sá e Orleans Silva Sousa.

Também na perspectiva da capacitação de docentes e instrutores para atuarem especificamente na Educação Profissional, *Formação de professores da educação profissional e tecnológica: caracterização e dilemas* é o artigo de Patrícia Murara Stryhalski e Verônica Gesser.

Para estudo de caso sobre as expectativas e satisfações dos alunos de um curso de graduação tecnológica da iniciativa privada, *Competências profissionais em gestão da qualidade: percepção de discentes de uma instituição de ensino superior particular situada em Belo Horizonte* é um dos artigos publicados *ahead of print*. As autoras são Valéria Rezende Freitas Barros e Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo.

Também já adiantado ao leitor, Marcelo Lima faz um resgate histórico da educação profissional nos institutos federais para indagar de forma holística o valor do tempo na educação e no trabalho. O artigo é *O tempo social e a história do tempo da formação profissional: pesquisa na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*.

Adentrando a educação profissional em Saúde Pública, *Caracterização da integração ensino e serviço: dizeres de docentes, discentes e enfermeiros* é a pesquisa de Ariane Gonçalves de Oliveira, Alisson Araújo e Liliane da Consolação Campos Ribeiro.

Já na discussão das políticas públicas mais recentes propostas para a educação nacional, *A LDBEN e a educação básica em tempo integral: uma lacuna conceitual*, de Willie Anne Martins da Silva Provin, Vanessa Rita Barazzetti e Sirley Terezinha Filipak, contrapõe pontos de vista a partir das reais condições das escolas para pôr em prática a nova legislação.

O estreitamento da relação entre escola e seu entorno é o tema do artigo *A inserção do ensino de Arquitetura e Urbanismo na prática social*, de Mônica Manso Villela e Lucília Regina de Souza Machado, que focam projetos de extensão universitária e teses recentes nessa área.

Mostrando as barreiras e superações para acolher alunos com necessidades especiais no ensino municipal em São Paulo, *O processo de inclusão de alunos com deficiência no interior de São Paulo: entre professores de Educação Física e polivalentes* é o texto de Érica Fernanda da Conceição Oliveira e João Carlos Pereira de Moraes.

Aliás, sobre a Base Nacional Comum Curricular é o tema da entrevista exclusiva de Francisco Aparecido Cordão com Alice Ribeiro, do Movimento Todos pela Educação.

E o novo lançamento das Edições Sesc São Paulo, *Na hora da decisão: somos seres conscientes ou máquinas biológicas?*, de Mauro Maldonato, ganha resenha da Professora Doutora Roberta Barni, da Universidade de São Paulo (USP).

Mantenha-se informado com este número completo e aguarde mais artigos que em breve estarão na seção *Ahead of print* da revista eletrônica. Boa leitura!





MANUAIS ESCOLARES: DISPOSITIVOS PEDAGÓGICO- IDEOLÓGICOS EM ÁREAS RURAIS¹

*SCHOOL MANUALS: PEDAGOGICAL AND IDEOLOGICAL
DEVICES IN RURAL AREAS*

*MANUALES ESCOLARES: DISPOSITIVOS PEDAGÓGICO-
IDEOLÓGICOS EN ÁREAS RURALES*

Ada Augusta Celestino Bezerra*
Justino Pereira de Magalhães**
George Emmanuel do Nascimento Araújo***
Iara Melo dos Santos****

*Pós-Doutora Sênior em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestra em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas – RJ. Pedagoga. Professora do Mestrado e Doutorado em Educação do PPED – UNIT e do Curso de Pedagogia da UNIT. Pesquisadora Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores (GPGFOP/UNIT/CNPq). Coordenadora Institucional do Observatório de Educação da UNIT/CAPEs desde 2011. Coordenadora Local do DINTER PUCRS/UNIT. Autora de 11 livros, 8 capítulos de livros, 31 artigos publicados em periódicos qualificados e 189 trabalhos completos publicados em anais. Aracaju, Sergipe, Brasil. E-mail: ada_augusta@unit.br

**Pós-Doutor em História da Educação. Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Publicou 30 artigos em revistas especializadas e 9 trabalhos em ata de eventos, possui 43 capítulos de livros e 24 livros publicados. Participou em 36 eventos no exterior e 30 em Portugal. Atua na área de Ciências da Educação. Distrito de Lisboa, Portugal. E-mail: justinomagalhaes@ie.ul.pt

***Mestrando em Educação. Licenciado em Letras – Inglês pela Universidade Tiradentes. Foi Bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É Pesquisador Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores (GPGFOP/UNIT/CNPq). Integrante do Observatório de Educação da UNIT/CAPEs. Aracaju, Sergipe, Brasil. E-mail: acad_george@yahoo.com.br

****Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Sergipe. Licenciada em Letras – Português pela Universidade Tiradentes. Ex-bolsista Voluntária de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pesquisadora Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores (GPGFOP/UNIT/CNPq). Integrante do Observatório de Educação da UNIT/CAPEs. Aracaju, Sergipe, Brasil. E-mail: iara.letras.portugues@gmail.com

Recebido para publicação em: 29.8.2016
Aprovado em: 27.1.2017

Resumo

O artigo expõe resultados de pesquisa científica sobre o rural como objeto pedagógico: atualidade, representações e desafios, para aprofundar as concepções de ruralidade e alteridade em Portugal durante o Estado Novo, traduzidas, em especial, nos manuais escolares adotados entre 1940 – 1970. Em sua trajetória teórica e metodológica, desenvolve análise textual discursiva, com fundamento em Moraes e Galiuzzi (2007), reconstruída no contexto da investigação. Conclui pela importância do papel curricular do livro como veiculador e sedimentador de uma ideologia, capaz de ensejar a compreensão de uma época histórica, com suas políticas e seus modelos educacionais.

Palavras-chave: Alteridade. Análise Textual Discursiva. Manuais Escolares. Ruralidade.

Abstract

The article features scientific research results about the rural area as a pedagogical tool: present time, representations and challenges, to deepen the concepts of rurality and alterity in Portugal on the “Estado Novo” years, translated in particular for school manuals used between 1940 and 1970. Throughout its theoretical and methodological train of thought, it develops a discursive text analysis, based on Moraes and Galiuzzi (2007), and reassembled within the context of the investigation. Its conclusion approaches the importance of the qualification role of the book as a provider and consolidator, able to provide an understanding of a time in history, with its own policies and educational models.

Keywords: Alterity. Discursive Text Analysis. School Manuals. Rurality.

Resumen

El artículo expone resultados de investigación científica sobre lo rural como objeto pedagógico: actualidad, representaciones y desafíos para profundizar las concepciones de ruralidad y alteridad en el Portugal del Estado Novo, traducidas, en especial, en los manuales escolares adoptados entre 1940 – 1970. En su trayectoria teórica y metodológica, desarrolla el análisis textual discursivo, utilizando como marco a Moraes y Galiuzzi (2007), reconstruido en el contexto de la investigación. Concluye por la importancia del papel curricular del libro como herramienta de transmisión y sedimentación de una ideología, capaz de propiciar la comprensión de una época histórica, con sus políticas y sus modelos educacionales.

Palabras clave: Alteridad. Análisis Textual Discursivo. Manuales Escolares. Ruralidad.

1. Introdução

Este artigo é um dos produtos de um projeto de pesquisa científica sobre o rural como objeto pedagógico: atualidade, representações e desafios, cujo objetivo é contribuir para a (re)construção do rural como objeto de estudo nos cursos de formação de professores e dos elos que se estabelecem ao longo da história entre as políticas de educação e o processo de reestruturação produtiva, no contexto do paradigma atual da acumulação flexível, que também acentua a exclusão social, política e econômica.

O pressuposto deste texto é o de que o rural, hoje em dia, representa um complexo em que estão focalizados os principais olhares de alternativas ao modelo de desenvolvimento ocidental e, também, as perspectivas de uma humanidade equilibrada e uma ecologia sustentada, entre outras expectativas. Essa premissa se funda na revisão bibliográfica e nas investigações que vêm sendo desenvolvidas sobre o estado do conhecimento em torno da temática, as quais têm permitido identificar indicadores da valorização das áreas rurais, visando à superação da dicotomia rural/urbano no processo de desenvolvimento contemporâneo.

Nesse intento, toma-se como referência a evidente crise ambiental que se vem acentuando na modernidade, desde que se instalou no mundo ocidental a industrialização. A finitude dos sistemas naturais impõe-se ao consumismo e às desigualdades instaladas no planeta, que se acirram por entre as gerações e conduzem à insustentabilidade socioambiental. A pesquisa aqui

• • • • • • • •

A finitude
dos sistemas
naturais
impõe-se ao
consumismo
e às
desigualdades
instaladas no
planeta

• • • • • • • •

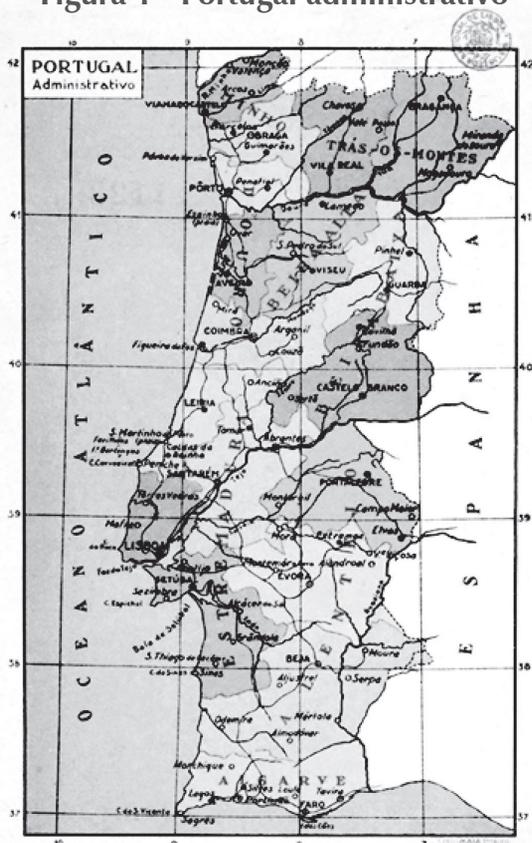
descrita se propõe a contribuir para elucidação científica dos conceitos de Educação Rural a partir da análise textual discursiva de um Manual Escolar de Portugal, adotado em Portugal no contexto do Estado Novo, quando crescia a urbanização da população, tendo em vista que o modelo de desenvolvimento adotado não apoiava o pequeno produtor rural em sua localidade, levando-o a deslocar-se para a cidade em busca de oportunidades, o que acabava por aumentar o número de desempregados, com suas consequências, em um ciclo contínuo e vicioso.

Entendido o livro como o mural do tempo (MAGALHÃES, 2011) e como um dispositivo importante na educação de crianças, jovens e adultos, ao mesmo tempo pedagógico e ideológico, a investigação tem analisado manuais adotados na “escola única” de Portugal do Estado Novo – que se distingue fundamentalmente da proposta socialista de escola unitária – considerando o primado das especificidades rurais e a emergência do urbano naquele contexto.

São questões norteadoras da investigação: Como foi escrito e caracterizado o rural? Que lugar e que estatuto foram atribuídos ao rural nos currículos escolares, especialmente nos livros escolares? Como se configura a alteridade nesses manuais, partindo da convicção de que não há educação sem alteridade, em qualquer das acepções ou dos referentes – o social, o comunitário ou o institucional?

As pesquisas atuais acerca do rural como objeto pedagógico estão sendo continuamente desenvolvidas também no Brasil, em especial, no Nordeste. Por essa via, tem sido identificada a necessidade de um aprofundamento da história dos componentes curriculares, com seus conteúdos, programas e disciplinas, no país, buscando as mútuas influências entre Brasil e Portugal, devido à história conjunta da educação/colonização. A proposta da análise textual discursiva dos manuais escolares – tanto daqueles da categoria de Livro Único em todo o território português quanto dos Livros de Leitura – possibilita um olhar singular voltado para remanescentes históricos, sustentáculos da base educacional e política da população local durante o Estado Novo de Portugal e, por extensão, de suas colônias ou países, agora já independentes, mas cujas histórias trazem as marcas de seus descobrimentos, navegações e povoações.

Figura 1 - Portugal administrativo



Fonte: Portugal... (1930).

Os manuais chamados Livros Únicos eram adotados em todo o território nacional, sendo considerados suficientes para dar conta de toda a proposta curricular por série ou classe, durante o período de 1936 a 1974; eram, por muitas vezes, os únicos recursos utilizados por professores e alunos. Como o cenário português era, então, predominantemente rural, essa categoria se faz muito presente nos manuais, representando, de fato, objeto pedagógico da escola elementar, em que os respectivos manuais se configuram como dispositivos fundamentais para sedimentação de uma determinada concepção de ruralismo.

Este artigo, no entanto, detém-se em apenas um dos Manuais de Leituras, especificamente, na segunda obra indicada na relação que segue, dentre aquelas trabalhadas durante o período de 2013 a 2015 no Grupo de Pesquisa, que contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq):

SUBTIL, Manuel; FILIPE, Cruz; ARTUR Faria; MENDONÇA, Gil. Leituras: I classe. Ilustrações de Eduardo Romero. 45. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1956. 72 p.

SUBTIL, Manuel; FILIPE, Cruz; ARTUR Faria; MENDONÇA, Gil. Leituras: II classe. Ilustrações de Eduardo Romero. 77. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1947. 131 p.

SUBTIL, Manuel; FILIPE, Cruz; ARTUR Faria; MENDONÇA, Gil. Leituras: III classe. Ilustrações de Eduardo Romero. 116. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1960. 160 p.

SUBTIL, Manuel; FILIPE, Cruz; ARTUR Faria; MENDONÇA, Gil. Leituras: IV classe. Ilustrações de Eduardo Romero. 106. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1960. 208 p.

Figura 2 - Digitalização da Capa de Leituras: II classe (SUBTIL et al., 1947)



Fonte: Digitalização dos autores.

2. Manuais escolares: dispositivos pedagógicos e ideológicos do Estado Novo salazarista

Magalhães (2011) demonstra que, desde o século 19, os manuais escolares já se desvelavam como dispositivos eficientes na formação do cidadão, também no que diz respeito à veiculação de valores ideológicos. Assim

ocorreu durante o Estado Novo: a ideologia patriótica e a atitude nacionalista agregaram

ao raciocínio lógico-dedutivo uma prática analítico-sintética de decomposição - (re) construção, assente na palavra, na coisa, na fórmula, no esquema/engrenagem. Conciliando no livro a lição de coisas com a gramática do dizer (MAGALHÃES, 2011, p. 26).

Em Portugal, o Estado Novo (1933 – 1974), inicialmente sem a hegemonia de um partido, teve a direção do Partido de União Nacional, até 1968, quando passou a chamar-se Ação Nacional Popular. O primeiro presidente eleito com a Constituição de 1933 foi António Óscar de Fragoso Carmona, governando até 1951, quando morreu, ficando António Oliveira Salazar como interino até fim desse ano (1951), ocasião em que foi eleito Francisco Higinio Craveiro Lopes e, depois, Américo de Deus Rodrigues Tomás, que foi Presidente até ao Golpe de Estado de 25 de abril de 1974.

Salazar foi Presidente do Conselho de Ministros, de 1932 a 1968, sendo considerado o instituidor do Estado Novo e da União Nacional, conforme Costa (2003), partido que representou a evolução do seu partido de origem (Centro Acadêmico da Democracia Cristã). Político nacionalista português, foi Professor Catedrático da Universidade de Coimbra. Apoiou-se na doutrina social da Igreja Católica (fora seminarista). Defensor do corporativismo do Estado, nacionalista na linha econômica da autarcia, ou seja, da defesa da autossuficiência da nação, atuou em detrimento das importações. Reconhecia Portugal como país pluricontinental e multirracial. Com a Constituição de 1933, Salazar criou o Estado Novo, como um regime político antiliberal e anticomunista, orientado por princípios conservadores autoritários: “Deus, Pátria e Família” era lema de sua política. De 1968 a 1974, abandonou o poder, a partir do que se instalou um clima mais aberto: Marcelismo.

Para Nóvoa (2009), a periodização da política educativa do Estado Novo, a partir da Instrução Pública e, depois, da Educação Nacional, delinea-se em três fases, assim distintas:

1ª fase: 1930 a 1936 – substituição das legitimidades (representações e práticas instaladas da escola republicana), com o desnorteamento da educação. Facetas: compartimentalização do ensino (sexo e origem social), realismo pragmático (ditado pelas demandas sociais), administração centralista e autoritária (com inspeção dos professores) e desprofissionalização do magistério (com substituição de professores primários por regentes escolares, predominantemente do sexo feminino). Ministros Gustavo Cordeiro Ramos (1930 a 1933) e Eusébio Tamagnini (1934 a 1936);

2ª fase: 1936 a 1947 – construção nacionalista da educação. Inculcação ideológica e doutrinação moral. Ministério da Instrução Pública passa a ser Ministério da Educação Nacional. A escola abdica da transmissão de conhe-

cimentos (instrução), em favor da formação da consciência. Na educação, adota-se o Livro Único e cria-se a Mocidade Portuguesa e a Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN). Ministro: Carneiro Pacheco.

3ª fase: 1947 a 1960 – acomodação às novas realidades. Ministros: Augusto Pires de Lima (1947 a 1955) e Leite Pinto (1955 a 1961). Reforma do ensino liceal e técnico; Plano de Educação Popular (para combater o analfabetismo infantil e adulto, ampliação da cobertura do primário elementar e reforço aos cursos de alfabetização de jovens e adultos, alcançando múltiplas modalidades culturais), alargamento da escolaridade obrigatória, tudo em função do “desenvolvimento económico e da industrialização do país” (COSTA, 2003, p. 13).

• • • • •
 A análise
 dos manuais
 permite
 conhecer
 uma época
 e identificar
 políticas e
 modelos
 educativos

Nessa perspectiva, verifica-se, com Costa (2003), que a escola passou a permitir mobilidade social controlada, tendo certa autonomia e intervindo no recrutamento das elites (governantes, técnicos, professor, sacerdotes, chefes de trabalho, operários especializados, inclusive a OMEN etc.), pelo viés da formação e da identificação política com o regime, contexto em que seria legítimo não priorizar a alfabetização do povo. Assim, destacam-se três momentos da política estadonovista: 1930-1936 – Compartimentalização do ensino, assinalada pelo realismo pragmático, pela administração centralista e desapropriação do magistério; 1936-1947 – Construção nacionalista, marcada pela inculcação ideológica e doutrinação moral, quando foi adotado o Livro Único e criada a Mocidade Portuguesa e a Obra das Mulheres pelo Ensino Nacional (OMEN); e 1947-1960 – Acomodação às novas realidades, oportunidade em que se deu a reforma do ensino liceal e técnico, assim como a elaboração do Plano de Educação Popular.

3. Metodologia: o ciclo analítico textual discursivo dos manuais escolares

A hipótese de trabalho desta pesquisa é que a análise dos manuais permite conhecer uma época e identificar políticas e modelos educativos, por fornecer elementos de leitura e decodificação do real. Eles podem esclarecer objetivos de aprendizagem, valores ideológicos transmitidos, informações e uma determinada interpretação da cultura e do imaginário coletivo, em suas dimensões escolarizáveis e como processo de escolarização.

Do vasto universo de manuais escolares desse período histórico disponíveis na Biblioteca Nacional de Portugal em 2012 (mais de 1.350 títulos pesquisados)² – o que é surpreendente, até pela tese do livro único para todas as escolas públicas, é que a produção, a concorrência e a circulação eram amplas – a investigação selecionou uma amostra de 16 livros escolares referentes ao período do Estado Novo, por trazerem à tona categorias comuns,

como: aprovação oficial, trazendo em tela o respectivo ato legal; afirmativa da harmonia com os programas oficiais; destinação ao ensino primário elementar, primeira, segunda, terceira e quarta classes, embora alguns deles façam menção às Escolas Regimentais e ao Liceu; ilustrações constantes; preocupação com o método presente desde o título de algumas obras; referência à preparação do professor, manifesta explicitamente nas capas ou contracapas de alguns livros; identificação dos autores como professores e/ou coronéis ou capitães da Infantaria; indicação das Comissões de Avaliação do Livro Didático pelo Ministério da Guerra e autenticação do autor em cada exemplar, validado mediante assinatura.

A partir do exposto, a pesquisa maior, já referida, propôs-se a investigar 12 manuais escolares das décadas de 1940 a 1970, das categorias de Livro Único e Leituras, selecionados a partir do levantamento bibliográfico na Biblioteca Nacional e dos estudos de Magalhães (2011), adquiridos por meio da reimpressão e comercialização pelas livrarias das estações do Metro, em Lisboa, com base nos estudos de Adão (2007).

Dáí iniciou-se um esforço de reconstrução etno-histórica do livro escolar em Portugal do Estado Novo, de modo a verificar uma possível integração interdisciplinar via metodologia pragmática, aprofundando a análise, de modo a contemplar a articulação em uma mesma linha historiográfica de perspectivas metódicas, como: o inventário/seriação, a análise histórica e pedagógica, a interdisciplinaridade das abordagens, as perspectivas, as políticas educacionais e os mecanismos de aculturação. Assim, este artigo busca abordar as questões anunciadas na Introdução, especialmente as relações Estado – Igreja – Família – Escola, visando à identificação das concepções presentes nos manuais escolares.

A expectativa é que o trabalho venha a reconstruir, pela via do aprofundamento dessas concepções, as categorias de análise enunciadas e outras emergentes deste estudo, como: conformismo social, família patriarcal e autoritária, trabalho camponês, naturalidade da pobreza, subsistência medíocre, resignação social, caridade, obediência, vivência aldeã, espírito de abnegação, patriotismo, autenticidade, pureza, pragmatismo, mundividência urbana, nacionalismo, dimensões do Estado Novo (Deus, Pátria e Família), função social e política do professor.

O Ciclo Analítico Textual Discursivo que configura a metodologia adotada na investigação refere-se à definição das unidades da análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2007). De acordo com Moraes e Galiazzi (2007), essas unidades de análise (igualmente conhecidas como unidades de significado ou de sentido) devem ser elaboradas com base nos conhecimentos tácitos, sempre em consonância com os objetivos da pesquisa em questão. São o resultado da desconstrução de um “*corpus*”, da sua fragmentação,

sua desmontagem ou desintegração. Dialeticamente, pode-se caracterizar esse processo como: desconstruir para reconstruir.

As etapas dessa “unitarização”, frisada por Moraes e Galiazzi (2007), são: fragmentação dos textos e codificação de cada unidade, do que resultam as unidades de análise a partir de uma ou mais leituras dos materiais de pesquisa ou *corpus*; reescrita de cada unidade, de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesmo e atribuição de um nome ou título para cada unidade produzida.

Com o objetivo de melhor compreender e organizar essas unidades de análise, Moraes e Galiazzi (2007, p.18) ainda incitam ao uso de códigos de identificação. A perspectiva é fazer com que o pesquisador “[...] saiba em cada momento quais as unidades de contexto, geralmente os documentos, que deram origem a cada unidade de análise [...]”.

• • • • •
**A proposta base
 desta análise
 não é enxergar
 os manuais aos
 olhos de sua
 nação e dos
 sujeitos que
 por eles foram
 formados, mas
 fornecer leituras
 contemporâneas**

Visando à implementação dessa metodologia, utilizando como material de pesquisa a ser analisado os Manuais de Leituras do ensino primário elementar, são eles decompostos e fragmentados com o objetivo de promover uma ruptura na sistematização para daí reorganizá-los por meio das categorias pré-definidas, a ruralidade e a alteridade, e, concomitantemente, da emergência de novas categorias, entrelaçadas em uma relação dialética entre as partes e o todo.

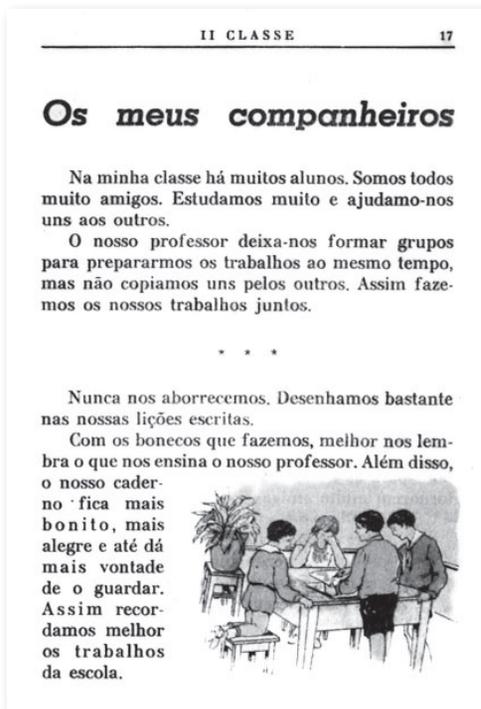
Levando em consideração a qualidade polissêmica que esta análise proporciona, há de questionar-se o leitor se esta pesquisa, desenvolvida em território sul-americano, compromete as interpretações e constatações do agente pesquisador por motivos regionais. Como realizar a imersão total em um conteúdo icônico como os manuais escolares da época do Estado Novo de Portugal?

Nesse sentido, deixa-se clara a cautela metodológica diante dos valores éticos e científicos, de modo a manter atitude de prudência diante dos limites teóricos, críticos e conceituais da análise, evitando um enviesar etnocêntrico. A proposta base desta análise não é enxergar os manuais aos olhos de sua nação e dos sujeitos que por eles foram formados, mas fornecer leituras contemporâneas sob uma percepção externa e livre de algumas influências que desses materiais provavelmente se originaram e se desenvolveram até os dias atuais.

Considerando a importância de uma posição ideológica distanciada da época ditatorial portuguesa, a seguir se delineiam teorias no decorrer das análises consideradas implícitas ou explícitas no objeto de estudo. Trata-se de uma opção analítica na perspectiva da sociologia crítica, que expõe am-

biguidades e contradições de políticas educacionais à luz de uma visão de mundo, mantido o rigor científico.

**Figura 3 - Digitalização da p. 17 de Leitura: II classe
(SUBTIL et al., 1947)**



Fonte: Digitalização dos autores.

Os achados no contexto da investigação, a edição de 1929 e 1947, disponibilizaram a possibilidade da execução de uma análise comparada entre ambos os exemplares. Por meio de uma digitalização em *Portable Document Format* (PDF) feita pela Universidade de Chicago de um exemplar da 61ª edição do Livro de Leitura da II Classe (que, na época, foi um presente enviado pelo Ministro de Portugal João de Bianchi) e pelo exemplar físico republicado pela Sá da Costa Editora, embasa-se uma sucinta análise textual discursiva e estrutural. A coleção de Manuais Escolares de Leituras da I, II, III e IV Classes foi publicada, pela primeira vez, em 1929, e, já no ano seguinte, foi aprovada oficialmente pelo governo português. Cinco anos após essa aprovação, já se encontrava na 21ª edição.

Na leitura comparada dessas duas edições (a de 1929 e a de 1947), pôde-se constatar a presença considerável de diferenças ortográficas. Isto se deve aos dois acordos ortográficos firmados entre Brasil e Portugal durante esse período de tempo (1943 a 1947). O primeiro Formulário Ortográfico foi regido em 1943, na primeira Convenção Ortográfica entre Brasil e Portugal.

Posteriormente, no ano de 1945, foi firmado um novo Acordo Ortográfico, outorgado apenas em Portugal, estando, assim, naquela época, o Brasil ainda sob a vigência do Formulário Ortográfico de 1943. Nesse curto período de tempo – menos de cinco anos – as mudanças ortográficas demonstraram-se bastante relevantes nesta pesquisa, uma vez que oferecem pressupostos teóricos quanto aos métodos de alfabetização da época. Curiosamente, o referente manual, que integra uma coleção de quatro volumes, não pode ser considerado como um Livro Único, mas sim um livro adotado, dentre outros, com aprovação oficial, não necessariamente sob a obrigação de estar presente em todo o território português e de cobrir todos os componentes curriculares.

Todos os Livros Únicos eram compêndios aprovados oficialmente – que não se limitavam à leitura – e tiveram sua ortografia revisada ao serem republicados, principalmente nas mudanças de governo. Ainda assim, essas reformas foram feitas com pouco esmero em relação às reproduções gráficas, pois, constata-se que, por muitas vezes, os artistas gráficos simplesmente apagavam algum caractere e deixavam uma lacuna no espaço que aquele ocupava, comprometendo, assim, a formatação primitiva do livro. Assim, eles foram publicados em 1941 e em 1951, sendo sucessivamente reeditados e refundidos:

- PORTUGAL. Ministério da Educação Nacional. O livro da primeira classe: ensino primário elementar. Porto: Figueirinhas, 1941.
- PORTUGAL. Ministério da Educação Nacional. O livro da segunda classe: ensino primário elementar. Porto: Figueirinhas, 1941.
- PORTUGAL. Ministério da Educação Nacional. O livro da terceira classe: ensino primário elementar. Porto: Figueirinhas, 1951.

Com base na leitura do prólogo da 21ª edição de 1935, destes mesmos manuais, formula-se a hipótese de que, para além das reformas ortográficas, houve mudanças consideráveis na estrutura textual dessa coleção a partir desse período. Algo que pode ser facilmente constatado no texto dos autores:

Da 21.ª edição

O presente livro é uma remodelação completa daquele que, em regime livre, saiu pela 1.ª vez em 1929 e que, no ano seguinte, foi aprovado oficialmente.

Com a preocupação de melhorá-lo quanto possível, os autores sem alterar o plano primitivo da obra e atendendo às indicações que a experiência aconselhou, suprimiram alguns trechos, modificaram outros e ainda substituíram alguns por outros, expressamente escritos para êsse fim e que lhes parecem mais harmônicos com a índole do livro.

A linguagem foi ligeiramente alterada num ou noutro ponto, sempre no intuito de aperfeiçoar a obra — preocupação dominante no espírito dos autores.

A parte artística foi grandemente melhorada. É fácil verificar, por comparação, que numerosas gravuras — quasi tôdas — foram substituídas, com grande vantagem para o ensino.

Com estas modificações entendem os autores que o livro melhorou consideravelmente, como é seu desejo.

Para o conseguir não se pouparam a esforços, diligência e boa vontade. Por compensados se darão, se êste livro vier a merecer o aprêço e até o carinho que ao anterior foi dispensado por uma grande parte do professorado oficial e particular.

Lisboa, Setembro de 1935.

Os Autores.

(SUBTIL et al., 1947).

Compreendendo a necessidade de se construir uma análise mais aprofundada a respeito das possíveis mudanças que provavelmente foram implantadas nesses manuais, todas elas decorrentes de fatores políticos e sociais, a busca de publicações anteriores à edição de n. 21 tem sido incessante. Durante o processo de reconhecimento da 21ª edição do Livro de Leitura da II Classe, datada de 1943, assim como da 77ª edição, de 1947, foram identificadas algumas categorias definidas *a priori* e outras emergentes. São categorias que se complementam, fazendo-se presentes de forma transversal em todas as leituras:

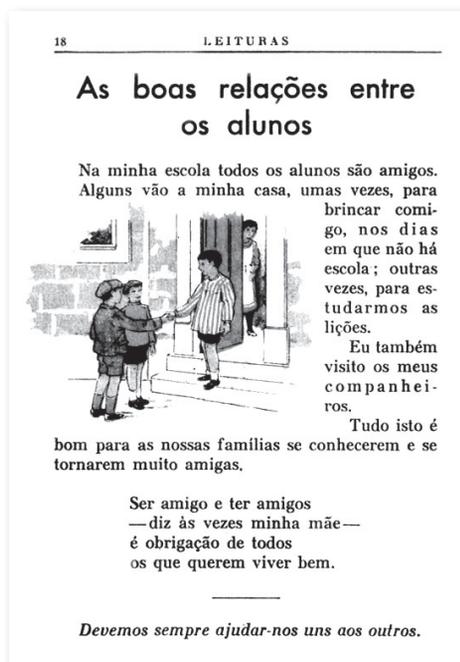
a) Alteridade – está presente no manual, ensinando o respeito aos mais velhos, às mães, obediência aos seus conselhos e desenvolvendo a perspectiva do companheirismo, do cuidado com os materiais escolares, a valorização do livro, o empenho mútuo na superação de dificuldades, brincadeiras divididas por sexo e um retrato e descrição de jogos e brincadeiras tradicionais da época. Trata-se da alteridade, concepção de que o ser humano é sempre, de algum modo, dependente do outro, embora perpassada de preconceitos, como o de que às pessoas que vivem no meio rural seria suficiente a cultura elementar. No Livro de Leitura da 2ª Classe, mais precisamente nas páginas 17 e 18, percebe-se a tentativa de induzir os alunos a terem um bom relacionamento entre si. O que está presente é a tentativa de que os alunos afirmem para si mesmos o desejo de ter um bom relacionamento uns com os outros, o que é facilitado pelo próprio Método Global que os autores afirmam aplicar. O Método Global versa que mesmo algo não sendo verdadeiramente praticado pela criança, no momento certo, ela mesma irá se dar conta disso e aplicará o ensinamento de maneira satisfatória.

• • • • •

O que está presente é a tentativa de que os alunos afirmem para si mesmos o desejo de ter um bom relacionamento uns com os outros

• • • • •

Figura 4 - Digitalização da p. 18 de Leitura: II classe (SUBTIL et al., 1947)

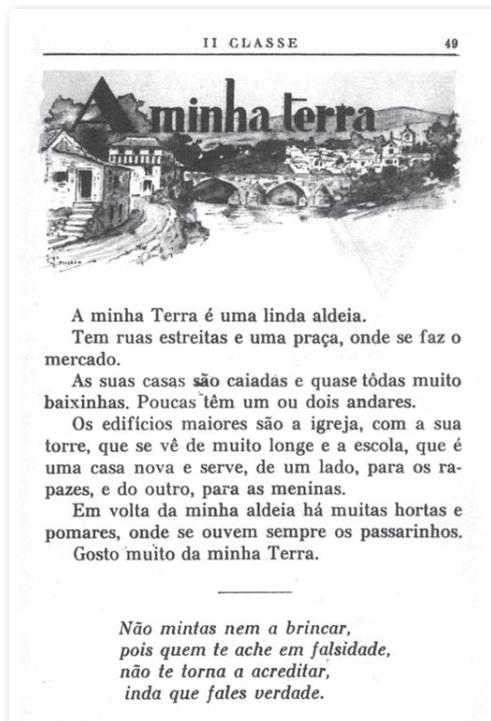


Fonte: digitalização dos autores.

b) Ruralidade – é retratada e valorizada a imagem do trabalhador rural que necessitava de animais para auxiliar em seu trabalho; a modernidade é apresentada, mas na evolução dos carros fica claro que, apesar de alguns deles serem ultrapassados, não perderam o seu valor de uso; a preservação e o cuidado com as vestimentas; o trabalho da formiga para conseguir alimentos (que mesmo devagar, alcança seu objetivo); a percepção de pesos e medidas (do que seria mais pesado, se a cortiça ou o ferro); a contribuição dos animais para o homem (que ajuda a prover o alimento); a comparação do trigo com a parola (ênfata o grande valor do trigo, produto que era vital para Portugal); que não se pode ser vaidoso; a valorização das frutas típicas e sazonais de Portugal; a importância da chuva; o alimentar-se de frutas da época por serem as menos custosas e mais saborosas. Entre tantas outras. Assim, a ruralidade está sempre presente. São apresentados, ainda, o trabalho realizado na fazenda e o processo que ocorre com a farinha até chegar às famílias; há leituras ilustradas com pomares, casas e animais. Nelas, os quintais das casas e das aldeias sempre são valorizados e apresentados como objetos ou seres de estima. No manual analisado, é visível a valorização do lugar em que se vive, caracterizando-o como tipicamente rural, pois se apresenta uma aldeia com hortas e palmares, ruas estreitas, etc., mostrando, ainda, a preservação dos passarinhos como algo imprescindível à natureza. As lições testam a perceptividade em verificar diferenças. O livro examinado é um exemplo

claro de ruralidade e de “valorização” do rural, em uma perspectiva bucólica e tradicional. Em todo o manual escolar analisado, especialmente na página 49, a representação do local geográfico é baseada em áreas rurais, desde os utensílios domésticos, às comidas, vestes e costumes (ver Figura 5). O país, de fato, era, à época, tipicamente rural. O valor do trabalho é enfatizado, independentemente de ser mais forte ou menos forte, sob a justificativa de que os pequenos podem estar mais protegidos do perigo, o que se por um lado é indicativo de alteridade, por outro pode estar a encobrir as diferenças de classe ou origem socioeconômica. Ênfase especial é dedicada ao trabalhador rural que precisa de animais para auxiliar o trabalho.

Figura 5 - Digitalização da p. 49 de Leitura: II classe (SUBTIL et al., 1947)

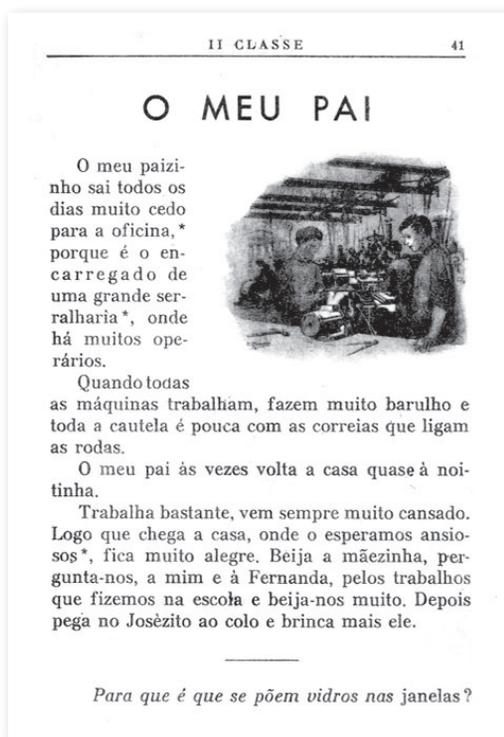


Fonte: Digitalização dos autores.

c) Ideologia – esta complexa categoria também emergiu da análise; os valores da época estão em todos os textos. Esse é um dos objetivos dos manuais: ensinar e fazer com que os alunos aprendam aquilo que seus autores consideravam necessário, e os valores faziam parte disso. Os princípios religiosos do cristianismo são muito evidentes nesses materiais. É enfatizada a importância de não se usar da mentira. Algumas comemorações, como o Natal, por exemplo, uma festa cristã, são demonstradas como indispensáveis entre os exercícios da vida. A identificação da tríade Salazarista “Deus, Pátria e Família” é notável. O livro analisado apresenta inúmeras representações que

configuram a aplicação dessa ideologia do Estado Novo ao cotidiano vivenciado pelas crianças na escola. Seus textos demonstram a efetiva ligação dos temas com a doutrina do Estado Novo português que, também por essa via, inculca modelos comportamentais e valores socialmente necessários ao momento histórico. Suas leituras apelam para valores como: respeito ao próximo, obediência e prazer nos estudos e nas atividades realizadas em sala junto ao professor (ou, para a época, regente escolar). Personalismo e propriedade privada são também desenvolvidos – escrevendo na primeira pessoa do singular, os autores, muitas vezes, põem os leitores em situação em que falam de si mesmos, em uma tentativa direta de fazê-los internalizarem os ensinamentos – utilizando os pronomes possessivos “meu” e “seu”. Assim, desenvolve-se o sentimento de posse e propriedade (ver Figuras 6, 7 e 8).

Figura 6 - Digitalização da p. 41 de Leitura: II classe (SUBTIL et al., 1947)



Fonte: Digitalização dos autores.

**Figura 7 - Digitalização da p. 42 de Leitura: II classe
(SUBTIL et al., 1947)**

42 LEITURAS

A minha mãe



mãezinha não descansa em todo o dia. Levanta-se de manhãzinha para começar a tratar do serviço da casa.

Ela trata de tudo: faz a comida, faz os nossos fatos, lava a roupa e engoma-a.

Tem sempre a casa muito arrumada e muito limpa, tem jarras com flores de papel feitas por ela, e tem almofadas e tapetes bonitos que sabe fazer como os de Arraiolos*.

A mãezinha quase nunca está parada.

Eu e os meus irmãos gostamos muito da mãezinha.



Fonte: Digitalização dos autores.

**Figura 8 - Digitalização da p. 43 de Leitura: II classe
(SUBTIL et al., 1947)**

II CLASSE 43

Os meus irmãos



A minha irmã, depois de sair da escola, ajuda a mãezinha. Ela é que cuida todos os dias do aquário* de vidro, onde temos quatro peixinhos encarnados. Trata do canário que canta muito bem, numa gaiola feita pelo meu pai, e toma conta do Josézito, enquanto a mãezinha trabalha. Depois eu e ela, ao pé da mãe, preparamos os trabalhos para levar no dia seguinte para a escola.

As vezes também nos entretemos com os brinquedos que o paizinho nos compra.

O Zézinho corre tudo. Gosta de mexer em todas as coisas. Por isso é preciso muita cautela com ele. Está sempre a rir e a tagarelar, e só chora quando não lhe fazemos as vontades.

Todos gostamos muito dele.



Quais são as consoantes da palavra brinquedos?

Fonte: Digitalização dos autores.

No manual analisado, estão presentes ainda outras temáticas que podem ser aqui destacadas. A família, um dos lemas da ideologia do Estado Novo português, é amplamente apresentada, ganhando várias sessões, como consta nas páginas 41, 42, 43, 44 e 45. Merece destaque a ordem em que são expostos os parentes da família. Primeiramente, é discutida a imagem do pai (p. 41), depois, a da mãe (p. 42), logo depois, a dos irmãos (p. 43) e, finalmente, ambos os pais (ver Figuras 6, 7 e 8).

Outro tema que merece atenção é o papel social da mulher representado nesse manual. As atividades mencionadas como destinadas às meninas resumem-se a: fazer bordados, costuras (ponto de cruz), brincar de cozinhar, cortar roupinhas para as bonecas, fazer malhas, meia e rendas. Em outro momento do livro, por meio do diálogo da avó e da neta, é explicado o que é cordeiro e o conceito de mansidão. A valorização e o respeito aos avós, que ensinam ao mais novos o valor do caráter, também são marcantes.

Figura 9 - Digitalização da p. 28 de Leitura: II classe (SUBTIL et al., 1947)



Fonte: Digitalização dos autores.

Figura 10 - Digitalização da p. 29 de Leitura: II classe
(SUBTIL et al., 1947)



Fonte: Digitalização dos autores (grifos nossos).

O patriotismo e o nacionalismo são representados pela ave andorinha que é apresentada como personagem que valoriza suas raízes, mostrando outras terras portuguesas, além de costumes diferentes. O catolicismo é apresentado por meio de uma lenda que representa o milagre de Nossa Senhora, e só seria contemplado com tal graça quem tem “bons modos”. No manual, ainda existem ensinamentos de como ser grato a Deus em todos os momentos do dia. Do mesmo modo, é feito com o respeito à bandeira, que simboliza o patriotismo. É ensinado que é preciso ver a Bandeira como um sinônimo da Pátria portuguesa.

Nesse mesmo eixo ideológico, o manual explica quem é Deus, para que Ele fez o mundo e em que está presente (há aqui um sentido de onipresença). Reforça o amor de Jesus às crianças e a obrigação dessas em amá-lo. Fala também das outras terras pertencentes a Portugal, ensinando que as riquezas produzidas por lá são riquezas portuguesas, exemplificando o café como uma delas. Igualmente, doutrina os filhos para que, quando cresçam, ajudem seus pais. Ensina que todas as pessoas devem ter uma ocupação, que

as crianças devem estudar e que os pais (os homens) devem trabalhar para alimentar os filhos e, assim, ninguém sentir necessidade.

Esse livro também elucida para os alunos a importância de Salazar para a nação portuguesa, fazendo uma relação com o chefe da família, iniciando a reflexão como protótipo do homem como ser sociável.

4. Considerações finais

O projeto de pesquisa, do qual foi apresentado aqui um de seus produtos, configurou-se efetivamente como processo de construção de conhecimentos, reforçando sobremaneira a tese de que os manuais escolares retratam a ideologia hegemônica em um período histórico, razão pela qual Magalhães (2011) fala do livro como o mural do tempo.

Destaca-se aqui o princípio metodológico empregado no manual escolar analisado: a contextualização, relacionando o local onde viviam os alunos com os motivos de sua aprendizagem. Ficou evidente a intenção de que as crianças assumissem e valorizassem a terra onde viviam, o que tem relação com a unidade nacional e o civismo. Notável também foi o princípio da versificação, sendo visível que várias lições têm seus textos escritos em poesia com o uso de teorias da versificação muito evidentes. Provavelmente, muitas eram cantadas em coro. O uso dessa característica pode ser justificado pela tentativa de instigar a leitura e facilitar a aplicação do método analítico. Portanto, a lógica seria: primeiramente memoriza-se o texto, indo para a frase, após, a palavra e pôr fim a letra.

Em especial, o manual estudado apresentou inúmeros temas a respeito da tríade salazarista “Deus, pátria e família”, a partir do cotidiano vivenciado pelas crianças na escola, o que demonstra a efetividade da ligação de seus temas com a doutrina do Estado Novo português. Inculca valores comportamentais considerados socialmente necessários, como: o respeito ao próximo (aparentemente considerado fundamental), o ser bem-comportado e obediente, o prazer de estudar e realizar tudo aquilo que a professora propõe em sala de aula. As muitas lições escritas em tom poético provavelmente visavam conquistar o aluno; o gênero poético contribui nessa tarefa. Até mesmo os problemas matemáticos estavam enraizados nos fundamentos do Método Global. Eram assim tratados: o todo é mais importante que as partes, devendo-se primeiro memorizar o que está escrito para depois conhecer as partes que compõem esse todo, no que o gênero poético contribui.

Escrito em primeira pessoa, a ideia de pertencimento é forte, já que os pronomes *meu* e *seu* estão a todo o instante no texto. De algum modo, isso pode conotar ou impor a propriedade do objeto ou tema de que se fala.

Como, no geral, trata-se de valores cívicos e morais, percebe-se uma tentativa de chamar a atenção para a conduta social (a ausência dessa conduta coletiva e social poderia ser traduzida como um “desvalor”). Companheirismo, cuidado com os materiais escolares, valorização do livro, o empenho para superação de dificuldades, as brincadeiras que são divididas por sexo, os vários jogos existentes e como são prazerosos; esses são valores marcantes no primeiro tema trabalhado no livro que condiz com as atividades realizadas na escola; as lições trabalham as questões perceptivas de se algo está bem-feito ou mal-feito.

No segundo tema, que retrata o cotidiano da família portuguesa, percebe-se a forte presença dos entes familiares (quase um estereótipo). É destacado o papel do pai como o provedor da família (trabalha fora, é um bom pai e bom marido), mostrando a função de cada pessoa na família. A mãe é sujeita aos fazeres da casa, em que realiza sua função impecavelmente, não tem preguiça em realizá-la, os filhos também ajudam nas tarefas cotidianas. É demonstrado o amor e dedicação dos pais aos filhos e que estes devem valorizar todo seu empenho, reinando o diálogo entre todos.

No terceiro tema, ligado às coisas do meio rural, elementos como pomar, animais, o quintal da casa, a aldeia, são bem valorizados, ressaltada sua importância. Na valorização do lugar em que se vive, dá-se a caracterização do lugar como tipicamente rural, pois apresenta uma aldeia com hortas e pomares, ruas estreitas etc., mostrando a preservação dos passarinhos como algo imprescindível à natureza.

Os resultados provenientes dessa investigação comprovaram a hipótese de trabalho no sentido de que os manuais constituem-se em dispositivos que carregam e difundem a ideologia política contida na tríade salazarista “Deus, pátria e família”, revelando que a ruralidade impregnada nos textos é fruto do país rural daquele período histórico e que a alteridade era percebida na concepção de que o ser humano é sempre, de algum modo, dependente do outro, embora perpassada de preconceitos, como o de que às pessoas que vivem no meio rural seria suficiente a cultura elementar.

A análise discursiva realizada permite concluir, ainda parcialmente, uma vez que estão sendo concluídos os estudos dos manuais das classes I, III e IV, que importante é o papel curricular do livro como veiculador e sedimentador de uma ideologia. Assim, os Manuais Escolares do Estado Novo Português tendem a ser afirmados como fortes representantes da carga político-ideológica salazarista, nos quais se apresentam dois eixos: a tentativa de estabelecer uma nação unificada, que lute em prol da sua reconstrução, ao lado da busca incessante da estabilidade e garantia da força estatal.

Por meio da investigação dos manuais, é possível conhecer melhor uma época e caracterizar as políticas e modelos educacionais vigentes, pois eles for-

• • • • •
**Os manuais
 constituem-se
 em dispositivos
 que carregam
 e difundem
 a ideologia
 política**
 • • • • •

necem elementos de leitura e decodificação do real, assim como esclarecem objetivos de aprendizagem e transmitem valores. Neles estão contidas uma determinada informação e uma interpretação da cultura e do imaginário, em suas dimensões escolarizáveis e como processo de escolarização.

Notas

1 Financiamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Apoio Material e Financeiro do Programa Observatório da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Obeduc/Capes/Inep).

2 Pesquisa realizada *in loco*, no período de 9 a 12/2012, em Lisboa.

Referências

ADÃO, Áurea. A escola em meio rural no Portugal dos primeiros anos do Estado Novo: a formação dos seus professores no(s) discurso(s) do poder político. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 269-294.

BEZERRA, A. A. C. Impactos das políticas públicas educacionais no contexto da convivência com o semiárido sergipano. In: LOPES, Eliano Sérgio Azevedo (Org.). **A aventura do conhecimento e a pesquisa social em Sergipe**. Aracaju: Criação/FAPITEC, 2012. p. 347-355.

BEZERRA, A. A. C. et al. **Ruralismo na política de estado e suas representações nos manuais escolares: um estudo de caso em Portugal do Estado Novo**. [S.l.: s.n.], 2013. Projeto PIBIC 2013.2014. Disponível em: <http://midia.unit.br/enfope/2013/GT4/RURALISMO_NA_POLITICA_DE_ESTADO_MANUAIS_ESCOLARES.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017.

COSTA, Maria Judite Rodrigues. **A educação/função no feminino: no modelo pedagógico-familiar da Escola D. Luís de Castro**. Braga, 2003. Dissertação (Mestrado em História da Educação e da Pedagogia) – Universidade do Minho, Braga, 2003. Orientador: Prof. Dr. Justino Magalhães.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Da cadeira ao banco: escola e modernização (séculos XVIII – XX)**. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2010.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal**. Braga: Universidade do Minho, 1994.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **O mural do tempo**: manuais escolares em Portugal. Lisboa: Edições Colibri, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

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

NÓVOA, António. A República e a escola: das intenções generosas ao desengano das realidades. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 1, n. 3, 1988.

PORTUGAL administrativo. Porto: Lito-Maia, [ca. 1930]. 1 mapa, color, 19 cm x 12 cm. Escala 1:3800000. Disponível em: <<http://purl.pt/21980>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

SUBTIL, Manuel et al. **Leituras**: II classe. 21. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1943.

SUBTIL, Manuel et al. **Leituras**: II classe. 77. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1947.





SCHOOL MANUALS: PEDAGOGICAL AND IDEOLOGICAL DEVICES IN RURAL AREAS¹

Ada Augusta Celestino Bezerra*

Justino Pereira de Magalhães**

George Emmanuel do Nascimento Araújo***

Iara Melo dos Santos****

*Post-Doctorate in Education by the Institute of Education of the University of Lisbon. Ph.D. in Education from the University of São Paulo. Master in Education from the Institute of Advanced Studies in Education of the Getúlio Vargas Foundation - RJ. Pedagogue. Professor of the Masters and Doctorate in Education of the PPEd - UNIT and the Course of Pedagogy of UNIT. Leading Researcher of the Research Group on Public Policies, Socio-educational Management and Teacher Training (GPGFOP / UNIT / CNPq). Institutional Coordinator of the UNIT / CAPES Education Observatory since 2011. Local Coordinator of DINTER PUCRS / UNIT. The author of 11 books, eight book chapters, 31 articles published in qualified journals and 189 papers published in annals. Aracaju, Sergipe, Brazil. E-mail: ada_augusta@unit.br

**Post-Doctor in History of Education. Full Professor of the Institute of Education of the University of Lisbon. He has published 30 articles in specialized magazines and nine works in event minutes, has 43 chapters of books and 24 books published. Participated in 36 events abroad and 30 events in Portugal. He works in the area of Educational Sciences. District of Lisbon, Portugal. E-mail: justinomagalhaes@ie.ul.pt

*** Master in Education. Bachelor of Arts - English from Tiradentes University. He was a Fellow of Scientific Initiation by the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq). He is Researcher Member of the Research Group on Public Policies, Socio-Educational Management and Teacher Training (GPGFOP / UNIT / CNPq). Member of the Observatory of Education of UNIT / CAPES. Aracaju, Sergipe, Brazil. E-mail: acad_george@yahoo.com.br

**** MSc in Linguistics from the Federal University of Sergipe. Bachelor of Arts - Portuguese by Tiradentes University. Former Volunteer of Scientific Initiation by the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq). Researcher Member of the Research Group on Public Policies, Socio-educational Management and Teacher Training (GPGFOP / UNIT / CNPq). Member of the Observatory of Education of UNIT / CAPES. Aracaju, Sergipe, Brazil. E-mail: iara.letras.portugues@gmail.com

Received for publication on 8.29.2016
Approved for publication on 1.27.2017

Abstract

The article features scientific research results about the rural area as a pedagogical tool: present time, representations and challenges, to deepen the concepts of rurality and alterity in Portugal on the “Estado Novo” years, translated in particular for school manuals used between 1940 and 1970. Throughout its theoretical and methodological train of thought, it develops a discursive text analysis, based on Moraes and Galiuzzi (2007), and reassembled within the context of the investigation. Its conclusion approaches the importance of the qualification role of the book as a provider and consolidator, able to provide an understanding of a time in history, with its policies and educational models.

Keywords: Alterity. Discursive Text Analysis. School Manuals. Rurality.

1. Introduction

This paper is one of the findings from the scientific research project on the rural as pedagogical object: actuality, representations, and challenges. The purpose is to contribute to the (re) construction of the rural as an object of study in teacher training courses. Besides that, the links established throughout history between education policies and the productive restructuring process in the context of the current paradigm of flexible accumulation, which also deepens the social, political and economic divide.

The underlying assumption in this paper is that the rural currently represents a compound on which all-main looks are seeking alternatives to the western development model focus on which includes the perspectives of a balanced humanity and sustained ecology, among other expectations. This assumption based on both literature review and the researches that have been carried

out on the state of knowledge on this topic. Such researchers have enabled identifying the key indicators of a valorization of rural areas, aiming at overcoming the rural/urban dichotomy in the process of contemporary development.

In this attempt, the evident environmental crisis that has been growing worse in modern times since industrialization began in the western world as reference. The finitude of natural systems obtrudes on consumerism and on the inequalities established on the planet, which worsen across the generations and lead to socio-environmental unsustainability. This research aims to contribute to the scientific elucidation of Rural Education concepts building on the discursive textual analysis of a Portuguese School Textbook, adopted in Portugal within the context of the *Estado Novo*, when the urbanization of the population was growing. Considering that the development model adopted would not give any support to small farmers in their locality, causing them to move to the city in search of opportunities, this would end up increasing the number of unemployed people, with the consequences thereof, in a continuous and vicious cycle.

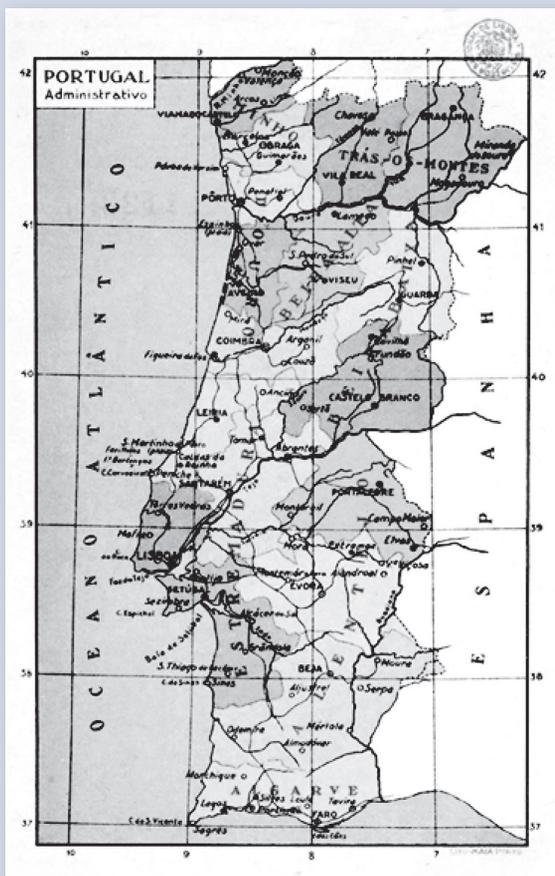
Once the book was understood as a time mural (MAGALHÃES, 2011), and as a significant device in children, youth and adults education, both pedagogically and ideologically, the research has reviewed the manuals adopted in the Portugal *Estado Novo*'s "single school". They fundamentally differ from the socialist proposal of a unitary school – considering the primacy of rural specificities and the emergence of the urban in that context.

The following are guiding questions for the research: How was rural written and characterized? What place and status have been assigned to the countryside in school curricula, especially in school textbooks? How has otherness been configured in these manuals, assuming that there can be no education without otherness, in any of the meanings or referents – the social, the community or the institutional?

Current researches on the rural as a pedagogical object are in continuous development in Brazil, especially in the Northeast. In this way, there has been a necessity to deepen the history of curricular components, including contents, programs, and disciplines, in the country, seeking to identify mutual influences between Brazil and Portugal given the common education/colonization history. The proposal for a discursive textual analysis of School Manuals – both those in the *Livro Único* category throughout the Portuguese territory and the Reading Books – provides a singular review of historical remnants. Regarded as the props of the educational and political base of the local population during the *Estado Novo* in Portugal and, by extension, of its colonies or countries, now independent, but with a historical background of its discoveries, navigations, and settlements.

• • • • •
 The finitude of
 natural systems
 obtrudes on
 consumerism
 and on the
 inequalities
 established on
 the planet
 • • • • •

Figure 1 - Administrative Portugal



Source: Portugal... (1930).

The manuals called *Livros Únicos* would be adopted throughout the national territory and seen as sufficient to account for the entire curriculum proposal by grades or class, over the period from 1936 to 1974. Sometimes representing the only resources used by teachers and students. Because the Portuguese scenario would predominantly be rural, this category was very current in the manuals and would represent, in fact, the pedagogical object of the elementary school, in which the respective manuals would configure as first devices for the sedimentation of a given conception of ruralism.

This paper focuses only on one of *Leituras'* manuals, more specifically, on the second work in the list below, among those employed during the period from 2013 to 2015 in the Research Group. It relies on the support given by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) and the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq):

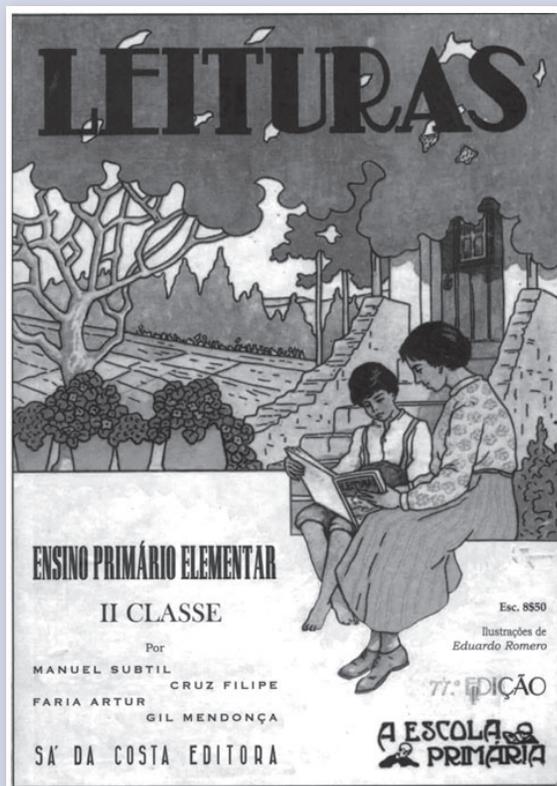
SUBTIL, Manuel; FILIPE, Cruz; ARTUR Faria; MENDONÇA, Gil. *Leituras: I classe. Ilustrações de Eduardo Romero*. 45. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1956. 72 p.

SUBTIL, Manuel; FILIPE, Cruz; ARTUR Faria; MENDONÇA, Gil. **Leituras**: II classe. Ilustrações de Eduardo Romero. 77. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1947. 131 p.

SUBTIL, Manuel; FILIPE, Cruz; ARTUR Faria; MENDONÇA, Gil. **Leituras**: III classe. Ilustrações de Eduardo Romero. 116. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1960. 160 p.

SUBTIL, Manuel; FILIPE, Cruz; ARTUR Faria; MENDONÇA, Gil. **Leituras**: Class IV. Graphics by Eduardo Romero. 106th. ed. Lisbon: Sá da Costa, 1960. 208 p.

**Figure 2 - Digitization of *Leituras* Cover: Class II
(SUBTIL et al., 1947)**



Source: Digitization by the authors.

2. School textbooks: pedagogical and ideological devices of the new Salazarist state

Magalhães (2011) argues that, since the 19th century, school textbooks were already seen as useful tools in the education of any citizen, also to the propagation of ideological values. This was true during the *Estado Novo*: both the patriotic ideology and the nationalist attitude added to

the logical-deductive reasoning an analytic-synthetic practice of decomposition - (re) construction, based on the word, on the thing, on the formula, on the scheme/gear. Thereby conciliating in the book the lesson of things with the grammar of saying (MAGALHÃES, 2011, p. 26).

In Portugal, the *Estado Novo* (1933 - 1974), initially without enjoying the hegemony of a party, held the direction of the National Union Party, until 1968, when it was renamed to National People's Action. The first president elected after the 1933's Constitution was António Óscar de Fragoso Carmona and ruled until 1951 when he died. António Oliveira Salazar became the interim President until the end of that year (1951), at which time Francisco Higino Craveiro Lopes was elected. Américo de Deus Rodrigues Tomás followed and was the President until the coup of April 25, 1974.

Salazar was President of the Council of Ministers between 1932 and 1968, regarded as the institutor of the *Estado Novo* and the *União Nacional*, according to Costa (2003), a party that evolved from his party of origin, namely *Centro Acadêmico da Democracia Cristã* (Academic Center of the Christian Democracy). A Portuguese nationalist politician, he was a professor at the University of Coimbra. Salazar also built on the social doctrine of the Catholic Church (ex-seminarian). An advocate of State corporatism, nationalist in the economic line of autarchy that is, promoting nation self-sufficiency, he acted to the detriment of importations. He would recognize Portugal as a pluri-continental and multiracial country. With the 1933's Constitution, Salazar created the *Estado Novo* as an anti-liberal and anti-communist political regime, guided by conservative authoritarian principles "God, Fatherland, and Family", the motto of his policy. From 1968 to 1974, he resigned power, after which there was the installation of a more open climate: Marcelism.

According to Nóvoa (2009), the periodization of the *Estado Novo* educational policy, firstly based on Public Instruction and later on National Education divides into three distinct phases:

1st phase: 1930 to 1936 – shift in legitimacies (Republican school representations and installed practices), with a disruption in education. Features: compartmentalization of education (sex and social origin), pragmatic realism (dictated by social demands), centralist and authoritarian administration (with inspection on the teacher) and deprofessionalization of the teaching profession (with the replacement of primary school teachers by school leaders, predominantly female leaders). Ministers Gustavo Cordeiro Ramos (1930 to 1933) and Eusebio Tamagnini (1934 to 1936);

2nd phase: 1936 to 1947 - the nationalist building of education. Ideological inculcation and moral indoctrination. Ministry of Public Instruction becomes the Ministry of National Education. The school forgoes the task of transmitting

knowledge (instruction) in favor of raising awareness. In education, the adoption of *Livro Único*, *Mocidade Portuguesa*, and *Obra das Mães pela Educação Nacional* (OMEN). Minister: Carneiro Pacheco.

3rd phase: 1947 to 1960 - adaptation to the new realities. Ministers: Augusto Pires de Lima (1947 to 1955) and Leite Pinto (1955 to 1961). Reconstruction of secondary and technical education; Popular Education Plan (designed to fight child and adult illiteracy, broadening of the coverage of the elementary, primary school, and intensification of literacy courses for youth and adults, reaching multiple cultural modalities). Also, expansion of compulsory schooling, all in the name of “economic development and industrialization of the country” (COSTA, 2003, p. 13).

In this perspective, Costa (2003) shows that the school started allowing a controlled social mobility, with autonomy and intervening in the recruitment of elites (governors, technicians, teachers, priests, heads of work, skilled workers, including OMEN and so forth). Through training and political identification with the regime, a context in which prioritizing the literacy of the people would not be legitimate. Thus, three moments in the *Estado Novo* politics stood out: 1930-1936 – Compartmentalization of teaching, emphasized by pragmatic realism, centralist administration and expropriation of school education; 1936-1947 – Nationalist construction, marked by ideological inculcation and moral indoctrination, when *Livro Único* was adopted, and *Mocidade Portuguesa* and *Obra das Mulheres pelo Ensino Nacional* (OMEN) were created; and 1947-1960 – Adaptation to the new realities, when high school and technical education were reconstructed, accompanied by the generation of the Popular Education Plan.

3. Methodology: discursive textual analytic cycle of textbooks

The working assumption of this research is that the review of school manuals would allow recognizing a time besides identifying policies and educational models, as they provide reading elements and decode reality. They can clarify learning objectives, the ideological values transmitted, data, and interpretation of the culture and the collective imagination in their school able dimensions and as a schooling process.

Among the broad universe of textbooks from this historical period available in the National Library of Portugal in 2012 (more than 1,350 titles researched)², what is surprising, if one considers the thesis of one single book for all public schools, is that production, competition, and circulation were rather widespread. The research sorted a sample comprising 16 school books that referred to the *Estado Novo* period because they would bring

• • • • •
 The working assumption of this research is that the review of school manuals would allow recognizing a time besides identifying policies and educational models
 • • • • •

up standard categories. Official approval, including the corresponding legal act; affirmation of the harmony with official programs; allocation to basic primary education's first, second, third and fourth classes, although some of them make reference to Regimental Schools and the High School; constant illustrations; concern with the current method starting with the title of some of the works; reference to teacher training, explicitly stated on the covers or back covers of some of the books; reference to authors as Teachers and/or Colonels or Captains of the Infantry; reference to the Ministry of War's Schoolbook Evaluation Committees; and authentication by the author in each copy through their signature were the categories selected.

From the above, the primary research engaged in investigating 12 Schoolbooks from the 1940s to 1970s. They were chosen among the *Livro Único*, and *Leituras* categories, selected from the bibliographical survey carried out in the National Library, and the studies made by Magalhães (2011), all acquired by reprinting and commercialization by bookshops at Metro stations in Lisbon, based on Adão (2007) studies.

This first research gave rise to an effort to reconstruct the ethnic-historiographical school book in Estado Novo's Portugal, with the purpose of checking a potential interdisciplinary integration through pragmatic methodology. Thereby the authors deepened the review, to include the interface of methodical perspectives in a same historiographic line, such as inventory/serialization, historical and pedagogical analysis, interdisciplinary of approaches, perspectives, educational policies and mechanisms of acculturation. Thus, this paper seeks to address the issues described in the Introduction, especially State – Church – Family – School relations, aiming to identify the concepts that were present in the Schoolbooks.

The expectation is that the work will rebuild, by deepening of such conceptions, the announced analysis categories. And other classes that may emerge from this study also were considered. They were social conformism, patriarchal and authoritarian family, peasant work, naturalness of poverty, mediocre subsistence, social resignation, charity, obedience, countryman's life, spirit of self-denial, patriotism, authenticity, purity, pragmatism, urban life, nationalism, *Estado Novo* dimensions (God, Fatherland and Family), social and political function of the teacher.

The Discursive Textual Analytic Cycle that shapes the methodology adopted in the investigation refers to the determination of such units of discursive textual analysis proposed by Moraes and Galiazzi (2007). According to Moraes and Galiazzi (2007), such analysis units (also known as units of meaning or sense) must be developed, based on tacit knowledge, always in line with the objectives of the research. They are the result of deconstructing

a “corpus”, its fragmentation, its disassembly or disintegration. Dialectically, the definition of this process can be as deconstruct to reconstruct.

The stages in this “unitization”, as emphasized by Moraes and Galiazzi (2007) are fragmentation of texts and codification of each unit, resulting in such analysis units based on one or more readings of research materials or corpus; rewriting of each unit, so as to assume a meaning, as complete as possible in itself; and assignment of a name or title to each unit produced.

Aiming to achieve a better understanding and organize such analysis units, Moraes and Galiazzi (2007, p.18) further encourage the use of identification codes. The purpose is to get the researcher to “[...] know at every moment which context units, usually documents, gave rise to each analysis unit ...”.

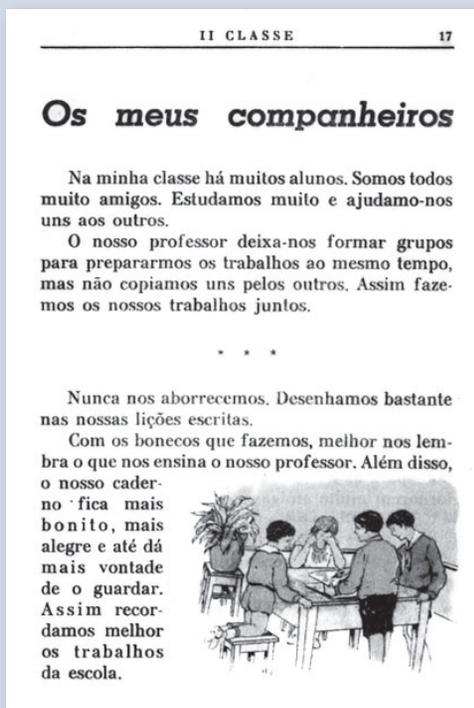
Seeking the implementation of this methodology by using the elementary, primary education reading schoolbooks as the research material to be analyzed, the analysis units are decomposed and fragmented. The objective was promoting a rupture in the systematization, to reorganize them through pre-set categories, namely rurality and otherness, and, at the same time, the emergence of new groups intertwined in a dialectical relation between the parts and the whole.

Taking into account the polysemous quality provided by this analysis, the reader will be wondering whether this research, developed in a South American country, will jeopardize the interpretations and the findings of the researching agent due to local reasons. How will one achieve a total immersion in an iconic content like the Schoolbooks from Portugal’s *Estado Novo*?

In this regard, the methodological caution in the face of ethical and scientific values makes clear to maintain an attitude of prudence in the face of the theoretical, critical and conceptual limits of the analysis, thereby avoiding an ethnocentric bias. The basic proposal of this study is not to see the schoolbooks with the eyes of their nation and the people educated with them, but rather to provide contemporary readings under an external perception and free from the influences that probably originated from those materials and have developed until the present days.

Taking into consideration the importance of an ideological position that is distant from the Portuguese dictatorial period, theories outline in the course of the analysis were either implicit or explicit in the object of study. That is an analytical option in the perspective of the critical sociology, which exposes ambiguities and contradictions in educational policies in the light of a worldview, while still preserving scientific rigor.

Figure 3 - Digitization of *Leitura's* page 17: class II (SUBTIL et al., 1947)



Source: Digitization by the authors.

The findings in the context of the research, the 1929's and 1947's editions provided the possibility of performing a comparative analysis between both copies. The digitization in Portable Document Format (PDF) made by the University of Chicago from a copy of the 61st edition of the Second Class Reading Book (which, at the time, was a gift sent by Portuguese Minister João de Bianchi) and by the Physical copy republished by Sá da Costa Editora are the basis of a discursive and structural textual analysis. The publication of the collection of Reading Schoolbooks in the I, II, III and IV Classes occurred for the first time in 1929, and in the following year, Portuguese government officially approved it. Five years after that approval it had already reached the 21st edition.

In the comparative reading of those two editions (1929 and 1947), it was possible to detect the presence of orthographic differences that were considered distinct. It happened because of the two orthographic agreements entered between Brazil and Portugal during this period (1943 to 1947). The first Orthographic Form ruled in 1943, in the first Orthographic Convention between Brazil and Portugal. Subsequently, in 1945, a new Orthographic Agreement was confirmed only in Portugal. Therefore, at that time Brazil was still under the validity of the 1943's Orthographic Form. Within this short period – less than five years – the orthographic changes proved to be very

relevant to this research since they provide theoretical assumptions about the literacy methods of the time. Curiously enough, the referent textbook, which is part of a four-volume collection, cannot be considered to be a *Livro Único*, but rather a book that was adopted, among others, with official approval, not necessarily under the obligation to be present throughout the Portuguese territory and cover all curricular components.

All of the *Livros Únicos* were officially approved textbooks – not limited to reading. They were revised for orthography and republished, especially in the changes of government. Although, such adjustments were made with very little care about reproductions, seeing that graphic artists would many times just delete some characters and leave a gap in the space previously occupied by the deleted character, which would eventually impair the primitive formatting of the book. They were published in 1941 and 1951 in this way, and successively re-edited and consolidated:

- PORTUGAL. Ministério da Educação Nacional. **O livro da primeira classe**: ensino primário elementar. Porto: Figueirinhas, 1941.
- PORTUGAL. Ministério da Educação Nacional. **O livro da segunda classe**: ensino primário elementar. Porto: Figueirinhas, 1941.
- PORTUGAL. Ministério da Educação Nacional. **O livro da terceira classe**: ensino primário elementar. Porto: Figueirinhas, 1951.

Based on the reading of the prologue of the 1935's 21st edition of these same textbooks, the hypothesis is that, in addition to the orthographic reforms, there were considerable changes in the textual structure of this collection after that period. What is easily verifiable from the authors' text:

From the 21st edition

This book is a complete reshuffle of the one that, in the unrestricted regime, was launched for the first time in 1929 and which, in the following year, was officially approved.

Seeking to improve it as much as possible, the authors, without altering the original plan of the work and taking into account the indications advised by the experience, suppressed a few passages, modified others, and also replaced a few passages by other passages expressly written for this purpose as they seemed to them more in harmony with the nature of the book.

The wording was slightly altered at one point or another, always aiming to improve the work – a dominant concern in the authors' spirit.

The artistic part was significantly improved. By comparison, it is evident that several engravings – almost all – were replaced, with a significant advantage for teaching.

The authors believe that these modifications will cause the book to be considerably improved, which is their intent.

Efforts, diligence, and goodwill were not spared. They will feel rewarded if this book comes to deserve the appreciation and even the affection given to the previous one by a significant part of the official and private teaching community.

Lisbon, September 1935.

The Authors.

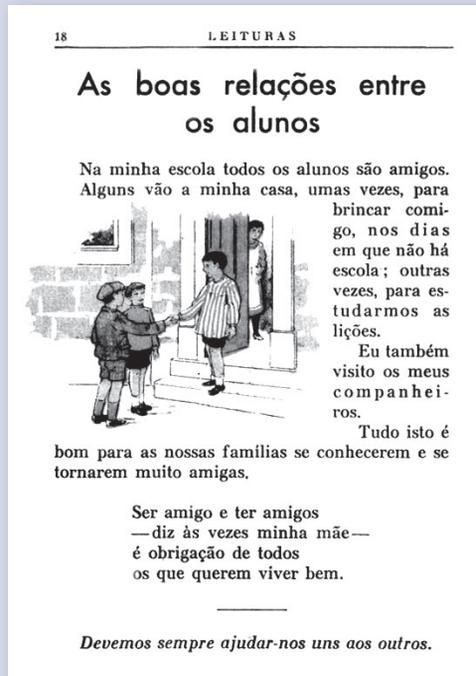
(SUBTIL et al., 1947).

• • • • •
 It is indeed
 an effort to
 get students
 to commit to
 having a good
 relationship with
 one another
 • • • • •

Understanding the need to build a more in-depth analysis of the potential implementation of changes in these textbooks, all of them stemming from political and social factors, the search for publications before the 21st edition has been ceaseless. During the process to recognize the 21st edition of the Class II Reading Book, dated 1943, as well as the 77th edition, 1947, there was the identification of some categories that were defined *a priori* and others new ones. These groups complement each other, and appear transversally across all readings:

a) Otherness – is present in the textbook, teaching respect for the elders, mothers, obedience to their advice and developing the perspective of companionship. Also, care with school materials, and appreciation of the book, mutual commitment to overcome difficulties, jokes divided by gender and a portrait and description of games and traditional jokes of the time. That was about otherness, a conception that human beings are always, in some way, dependent on one another, albeit pervaded by prejudices, such as that according to which to the people living in rural areas elementary culture would suffice. The 2nd Class Reading Book brings, more precisely on pages 17 and 18, an attempt to induce the students to have a good relationship with each other. It is indeed an effort to get students to commit to having a good relationship with one another, which is also facilitated by the Global Approach the authors claim to have applied. The Global Approach states that, even when the child does not truly practice something, they will realize this at the right time and will satisfactorily implement the teaching. The 2nd Class Textbook brings, more precisely on pages 17 and 18, an attempt to induce the students to have a good relationship with each other (see Figures 3 and 4).

Figure 4 - Digitization of *Leitura's* page 18: class II (SUBTIL et al., 1947)

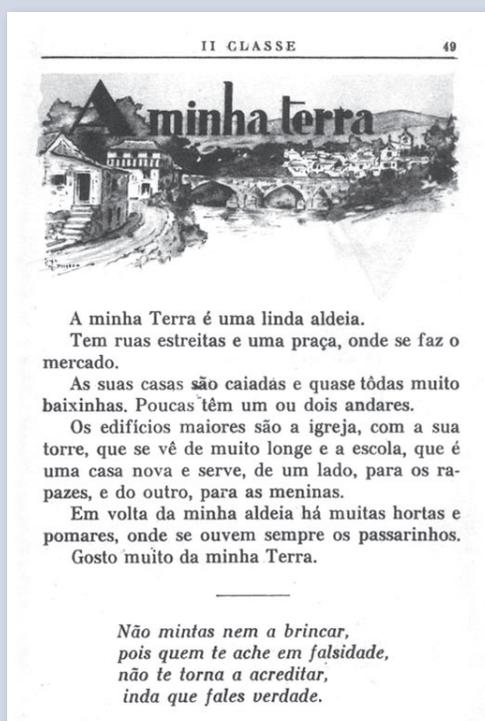


Source: Digitization by the authors.

b) Rurality – The image of the rural worker in need of animals to assist them in their work is in a portray. Modernity is also present, but the evolution of the cars makes it clear that, although some of them are outdated, they did not lose their use value. The preservation and the care with the garments. The ant's labor to gather food (even slowly, they reach their goal). The perception of weights and measures (what would be heavier, whether cork or iron). The animals' contribution to man (helping to provide our food). Moreover, the comparison of wheat with talk, that emphasizes the high value of corn, a vital product for Portugal). That one should not be vain; that Portugal's typical and seasonal fruits have value; the importance of rain; eating season fruits because they are the least expensive and the most delicious. Among many others. Thus, rurality is always present. The book also features the work done on the farm and the process the flour goes through before reaching the families; readings have as illustrations orchards, houses, and animals; in such pictures, backyards in houses and the villages are always valued and presented as esteemed objects. In the textbook taken for analysis, the place one lives in is greatly appreciated and characterized as typically rural, because a village with vegetable gardens and palm groves, narrow streets are depicted, also highlighting the preservation of birds as something essential to nature. The lessons designed test children's perceptiveness in spotting differences. The book reviewed is an obvious example of rurality and "valorization" of the

rural, from a bucolic and traditional perspective. Throughout the reviewed schoolbook, especially on page 49, the representation of geographic location relies on the countryside, from household utensils to the food, clothing, and customs (see Figure 5). The country at the time was in fact typically rural. The emphasis on the work value, regardless of whether it is stronger or less strong because the small ones can be more protected from the danger, which, on the one hand, is indicative of otherness, but on the contrary may be covering up differences in class or socioeconomic origin. Particular emphasis places on the rural worker who needs animals to assist their work.

Figure 5 - Digitization of *Leitura's* page 49: class II (SUBTIL et al., 1947)

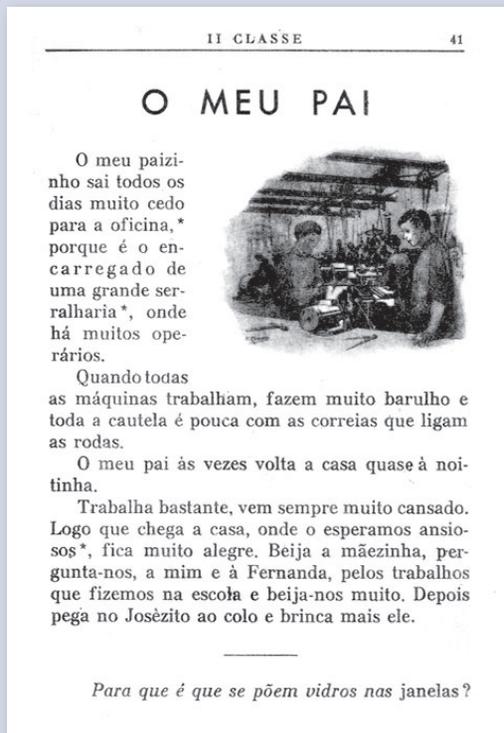


Source: Digitization by the authors.

c) Ideology – this miscellaneous category also emerged from the analysis; the values of the time are present in all texts. The ideology is one of the objectives of the textbooks: to teach and get students to learn what the authors considered necessary and values were part of it. Religious principles of Christianity are very evident in these materials. The importance of not using lies. Some celebrations, such as Christmas, for example, a Christian feast, is indispensable among life's exercises. The identification of the Salazarist triad, namely, "God, Fatherland, and Family," is remarkable. The book analyzed features some representations that configure the application of the Estado Novo's ideology to the daily life experienced by children in school. The texts

show the effective linkage of such themes with the doctrine of the Portuguese *Estado Novo*, which, in this way, would inculcate behavioral models and values, deemed socially necessary to the historical moment. The reading of the books appeals to such values as respect for others and obedience and pleasure in studying and in the activities carried out in the classroom with the teacher (or, for that time, a schoolmaster). The development of personalism and private property – written in the first person singular; the authors often put the readers when they speak of themselves, in a direct attempt to make them internalize the teachings – using the possessive pronouns “mine” and “yours.” Thus, the feeling of ownership and possession is in development (see Figures 6, 7 and 8).

Figure 6 - Digitization of *Leitura's* page 41: class II (SUBTIL et al., 1947)



Source: Digitization by the authors.

Figure 7 - Digitization of *Leitura's* page 42: class II (SUBTIL et al., 1947)

42 LEITURAS

A minha mãe



mãezinha não descansa em todo o dia. Levanta-se de manhãzinha para começar a tratar do serviço da casa.

Ela trata de tudo: faz a comida, faz os nossos fatos, lava a roupa e engoma-a.

Tem sempre a casa muito arrumada e muito limpa, tem jarras com flores de papel feitas por ela, e tem almofadas e tapetes bonitos que sabe fazer como os de Arraiolos*.

A mãezinha quase nunca está parada.

Eu e os meus irmãos gostamos muito da mãezinha.



Source: Digitization by the authors.

Figure 8 - Digitization of *Leitura's* page 43: class II (SUBTIL et al., 1947)

II CLASSE 43

Os meus irmãos



A minha irmã, depois de sair da escola, ajuda a mãezinha. Ela é que cuida todos os dias do aquário* de vidro, onde temos quatro peixinhos encarnados. Trata do canário que canta muito bem, numa gaiola feita pelo meu pai, e toma conta do Josézito, enquanto a mãezinha trabalha. Depois eu e ela, ao pé da mãe, preparamos os trabalhos para levar no dia seguinte para a escola.

As vezes também nos entretemos com os brinquedos que o paizinho nos compra.

O Zézinho corre tudo. Gosta de mexer em todas as coisas. Por isso é preciso muita cautela com ele. Está sempre a rir e a tagarelar, e só chora quando não lhe fazemos as vontades.

Todos gostamos muito dele.



Quais são as consoantes da palavra brinquedos?

Source: Digitization by the authors.

The textbook analyzed features other topics highlighted here. The family, one of the slogans of the Portuguese Estado Novo's ideology, is widely displayed, receiving several sessions, as seen on pages 41, 42, 43, 44 and 45. The description of the order of the relatives in the family deserves special mention. First, the father's image (page 41), then the mother's image (page 42), then, the picture of the siblings (page 43) and finally, both parents (see Figures 6, 7 and 8).

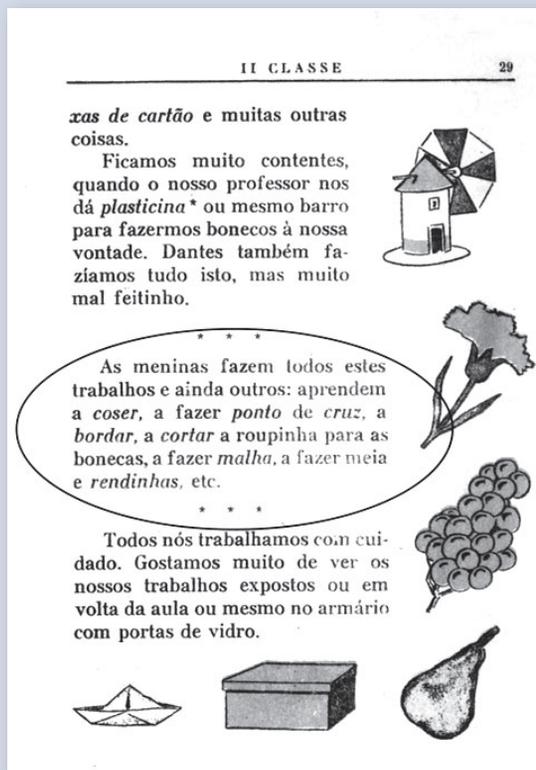
Another topic that deserves attention is the social role of women as represented in this textbook. The activities referred to as intended for girls include embroidery, stitching (cross-stitch), playing cooking, cutting clothes for dolls, knitting, stockings, and lace. In another section of the book, a dialogue between grandmother and granddaughter explains what a lamb and the concept of meekness is. Valuation of and respect for grandparents are also remarkable, teaching the youngest the value of the character.

Figure 9 - Digitization of *Leitura's* page 28: class II (SUBTIL et al., 1947)



Source: Digitization by the authors.

Figure 10 - Digitization of *Leitura's* page 29: class II (SUBTIL et al., 1947)



Source: Digitization by the authors (Our emphasis).

A swallow represents the patriotism and nationalism, with the description of the bird as a character that values its roots, showing both other Portuguese lands and different customs. A legend that represents the miracle of Our Lady represents Catholicism, and only those showing “good manners” are endowed with such grace. The schoolbook also includes teachings on how to be grateful to God at all times of the day. Likewise, the flag verifies the same, which symbolizes patriotism. They taught that one must see the Flag as meaning the Portuguese Homeland.

On this same ideological axis, the book explains who is God, what He made the world for and where He is present (there is a sense of omnipresence here). The book reinforces Jesus’ love for children and their obligation to love him. It also addresses other lands belonging to Portugal, teaching that the riches produced in such areas are Portuguese fortunes, taking coffee as an example. Similarly, there is an effort to indoctrinate the children to help their parents when they become grown-up people. The book teaches that all individuals should have an occupation, that children should go to school and that parents (male) should work to feed their children so nobody would be in need.

This book also elucidates to students how important Salazar was to the Portuguese nation, making a correlation with the head of the family, setting off a reflection as the prototype of man as a sociable being.

6. Concluding remarks

The research project effectively proved to be a process of knowledge construction, reinforcing the assumption that school textbooks did portray the hegemonic ideology of a historical period, for which reason Magalhães (2011) speaks of the book as the mural of time.

The research highlights the methodological principle used in the School Textbook: the contextualization, correlating the place where the students would live with the very reason for their learning. The idea that children should take on and value the land in which they lived became evident, which is related to national unity and civility. The principle of versification was also noteworthy, is clear that the texts in several lessons were written as poetry, employing the theories of versification in a patent manner. They probably have sung many of them in the chorus. Using this characteristic can be justified by the attempt to instigate reading and facilitate the application of the analytical method. Therefore, the logic would be first, text memorization, move on to the sentence, then, to the word and eventually to the letter.

In particular, the textbook analyzed would discuss some topics regarding the Salazarist triad “God, Fatherland and Family”, based on children’s school life experience, which manifests effectively the link between the subjects to Portugal *Estado Novo*’s doctrine. It inculcates behavioral values regarded as socially necessary, such as respect for others (apparently considered fundamental), being well behaved and obedient, the pleasure of studying and doing everything that the teacher commands in the classroom. The many lessons written in poetic tone would probably aim at captivating the student; the poetic genre contributes to this. Even mathematics problems used to be rooted in the foundations of the global approach treats as follows: the whole is greater than the parts; therefore, it is necessary to memorize first what is written and then know the parts that make up this entire, to which the poetic genre contributes.

Written in the first person, the sense of belonging is powerful since the pronouns ‘my’ and ‘your’ appear very often in the text. In a way, this can connote or impose both the property of the object and the topic one is speaking. Because in general, the book deals with civic and moral values, there is an attempt to draw attention to social behavior (the absence of such collective and social action could have the meaning of “no value”). Companionship, care with school materials, appreciation of the book,

commitment to overcome difficulties, games divided according to the gender, the various games that exist and how pleasant they are: these are important values in the first topic discussed in the book and match the activities developed in the school. The lessons would work the perceptual questions of whether things are well done or poorly done.

In the second topic, dealing with the daily life of the Portuguese family, there is a strong presence of relatives (almost a stereotype). The book highlights the role of the father as the provider (he works outside, is a good father and a good husband), showing the role of each member of the household. The mother is dedicated to housework, performs impeccably and is never lazy in carrying out her duties; the children also help in the daily tasks. Parents' love and dedication to their children highlight, and the kids are supposed to value their efforts, whereby dialogue reigns among all.

In the third topic, related to the things that belong to the rural environment, such elements as orchards, animals, the backyard of the house and the village are well valued emphasized as important. In appreciating the location where one lives, the book characterizes it as typically rural, featuring a village with vegetable gardens and orchards, narrow streets, showing the preservation of the birds as something essential to nature.

• • • • •
 The manuals are
 devices that carry
 and disseminate
 the political
 ideology
 • • • • •

The findings of this research proved the assumption of work in the sense that the manuals are devices that carry and disseminate the political ideology contained in the Salazarist triad "God, Fatherland, and Family." It emphasizes that the rurality that pervades the texts is the result of the rural country of that historical period. Moreover, that the perceiving of otherness in the conception that the human being is always somehow dependent on the other, albeit pervaded by prejudices, such as that according to which to the people living in rural areas elementary culture would suffice.

The discursive analysis conducted allows us to conclude, although partially, seeing that the studies of classes I, III and IV of the textbooks are incomplete, that the curricular role of the book is important as the propagator and settler of ideology. Thus, the School Textbooks of Portuguese Estado Novo tend to be active representatives of the Salazarist political-ideological load, which has two axes: the attempt to establish a unified nation committed to fighting for its reconstruction, alongside the ceaseless search for stability and guarantee of state power.

By reviewing textbooks, it is possible to know better about a time and characterize its current educational policies and models, since they provide reading elements and decode the real, as well as clarify learning objectives and transmit values. They contain information and an interpretation of the culture and the imaginary in its dimensions and as a schooling process.

Notes

¹ Funding for Institutional Program of Scientific Initiation Scholarships (PIBIC)/ National Council for Scientific and Technological Development (CNPq). Financial and Material Support provided by Program Observatory of Education /Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel/National Institute for Educational Studies and Research “Anísio Teixeira” (Obeduc/Capes/Inep).

² Research conducted *in loco*, from September to December/2012, in Lisbon.

References

ADÃO, Áurea. A escola em meio rural no Portugal dos primeiros anos do Estado Novo: a formação dos seus professores no(s) discurso(s) do poder político. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 269-294.

BEZERRA, A. A. C. Impactos das políticas públicas educacionais no contexto da convivência com o semiárido sergipano. In: LOPES, Eliano Sérgio Azevedo (Org.). **A aventura do conhecimento e a pesquisa social em Sergipe**. Aracaju: Criação/FAPITEC, 2012. p. 347-355.

BEZERRA, A. A. C. et al. **Ruralismo na política de estado e suas representações nos manuais escolares**: um estudo de caso em Portugal do Estado Novo. [S.l.: s.n.], 2013. Projeto PIBIC 2013.2014. Disponível em: <http://midia.unit.br/enfope/2013/GT4/RURALISMO_NA_POLITICA_DE_ESTADO_MANUAIS_ESCOLARES.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017.

COSTA, Maria Judite Rodrigues. **A educação/função no feminino**: no modelo pedagógico-familiar da Escola D. Luís de Castro. Braga, 2003. Dissertação (Mestrado em História da Educação e da Pedagogia) – Universidade do Minho, Braga, 2003. Orientador: Prof. Dr. Justino Magalhães.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Da cadeira ao banco**: escola e modernização (séculos XVIII – XX). Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2010.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime**: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal. Braga: Universidade do Minho, 1994.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **O mural do tempo**: manuais escolares em Portugal. Lisboa: Edições Colibri, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

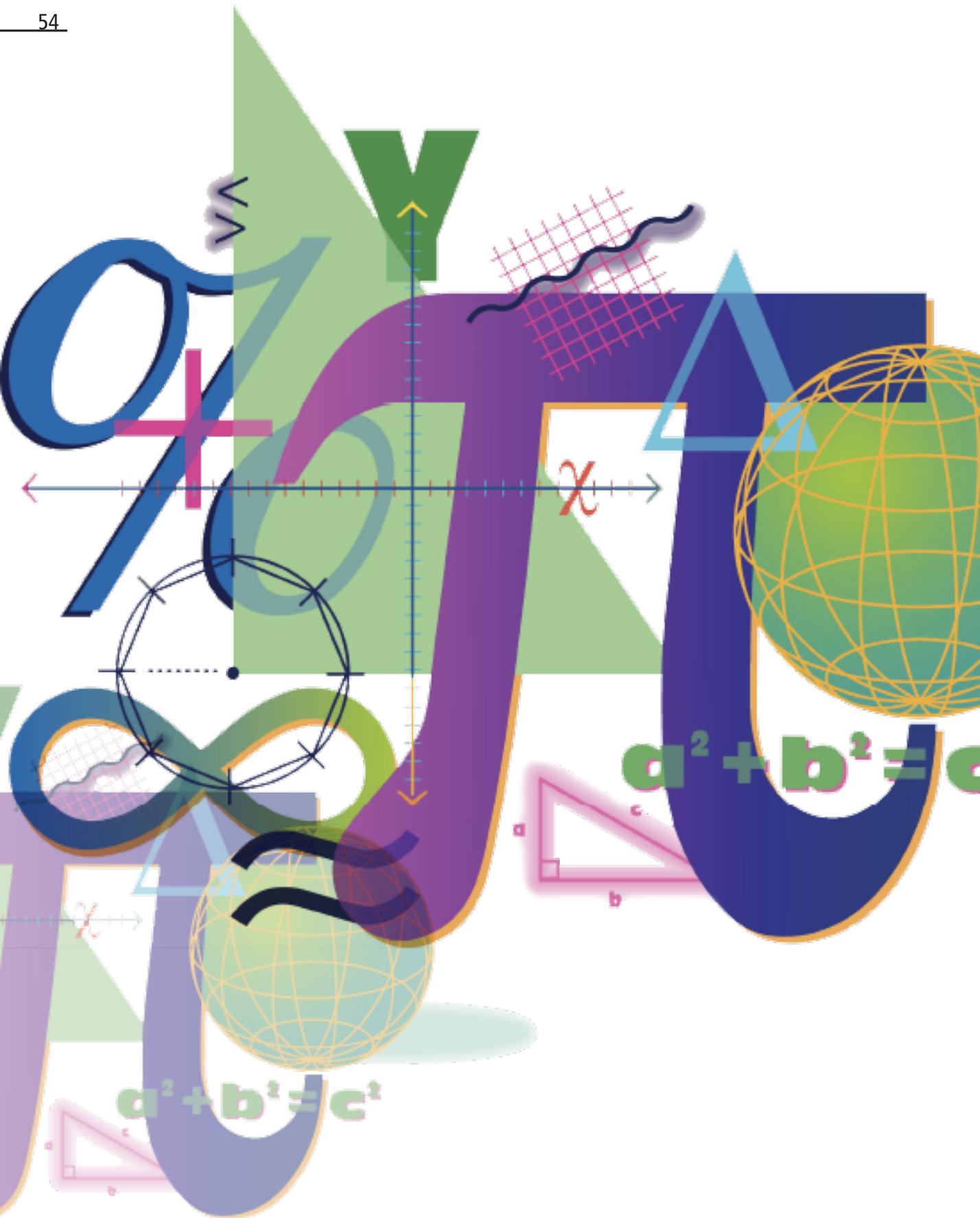
NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. A República e a escola: das intenções generosas ao desengano das realidades. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 1, n. 3, 1988.

PORTUGAL administrativo. Porto: Lito-Maia, [ca. 1930]. 1 mapa, color, 19 cm x 12 cm. Escala 1:3800000. Disponível em: <<http://purl.pt/21980>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

SUBTIL, Manuel et al. **Leituras**: II classe. 21. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1943.

SUBTIL, Manuel et al. **Leituras**: II classe. 77. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1947.



UMA ABORDAGEM DA MATEMÁTICA COMERCIAL E FINANCEIRA NA PERSPECTIVA DA METODOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SENAC NO AMAPÁ

AN APPROACH TO COMMERCIAL AND FINANCIAL MATHEMATICS IN THE PERSPECTIVE OF THE COMPETENCIES DEVELOPMENT METHOD: CONTRIBUTIONS FROM THE TEACHING SPECIALIZATION COURSE FOR VOCATIONAL EDUCATION AT SENAC IN AMAPÁ

UN ABORDAJE DE LA MATEMÁTICA COMERCIAL Y FINANCIERA EN LA PERSPECTIVA DE LA METODOLOGÍA DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS: CONTRIBUCIONES DEL CURSO DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA PARA EDUCACIÓN PROFESIONAL DE SENAC EN AMAPÁ

Idomar Sá Gonçalves*
 Marcione dos Santos Sá**
 Orleans Silva Sousa***

Resumo

A matemática comercial e financeira na perspectiva da metodologia do desenvolvimento de competências constitui o tema deste estudo, que reflete sobre a prática docente na educação profissional. No decorrer do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional foram aplicadas atividades práticas pautadas no referencial teórico e metodológico apresentado durante as ações de estudo e pesquisa, bem como nas interações entre os participantes. Os saberes construídos convergiram para a elaboração de Planos de Trabalho Docente, alicerçados na proposta político-pedagógica do Senac no Amapá e nas competências profissionais estabelecidas nos planos de cursos.

Palavras-chave: Educação profissional. Plano de trabalho docente. Competências. Conhecimento matemático.

*Professor de Língua Portuguesa da rede pública estadual do Amapá. Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas. Macapá, Amapá, Brasil. E-mail: idomarg@bol.com.br.

**Professora do ensino fundamental da rede pública estadual do Amapá. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Orientação, Supervisão e Direção. Macapá, Amapá, Brasil. E-mail: marcione.sa@uol.com.br

***Professor do ensino fundamental da rede pública estadual do Amapá. Especialista em Docência para Educação Profissional. Macapá, Amapá, Brasil. E-mail: orleanssousa@bol.com.br.

Recebido para publicação em:
 13.9.2016
 Aprovado em: 13.6.2017

Abstract

Commercial and financial mathematics from the perspective of competency development methodology is the object of this paper, focusing on the teaching practice in vocational education. During the Senac Teaching Specialization Course, the methodological framework presented during the study and research actions were implemented, combined with interactions between attendees. Constructed knowledge converged to the elaboration of Teaching Work Plans, based on Senac/Amapá political-pedagogical proposal and the professional competencies established in the course plans.

Keywords: Vocational education. Teaching work plan. Competencies. Mathematical knowledge.

Resumen

En la perspectiva de la metodología del desarrollo de competencias, la matemática comercial y financiera constituye el tema de este estudio, el cual refleja sobre la práctica docente en la formación profesional. En el transcurso del Curso Senac de Especialización en Docencia para Formación Profesional se han aplicado actividades prácticas pautadas en las referencias teóricas y metodológicas presentadas durante las acciones de estudio e investigación, así como en las interacciones entre los participantes. Los conocimientos construidos han convergido para la elaboración de Planes de Trabajo Docente, basados en la propuesta político-pedagógica de Senac en Amapá y en las competencias profesionales establecidas en los planes de cursos.

Palabras clave: Formación profesional. Plan de trabajo docente. Competencias. Conocimiento matemático.

1. Introdução

Nas últimas décadas, um conjunto de mudanças reconfigurou o mundo do trabalho, que passou a elencar competências profissionais exigidas, criando a necessidade de formação de um novo tipo de profissional, capaz de responder aos anseios das organizações.

Para oportunizar um modelo de ensino que esteja em consonância com a realidade atual do mundo do trabalho, é imprescindível pensar e executar uma proposta de formação dos instrutores, de maneira que se possa causar um impacto positivo no âmbito das salas de aula.

Desta maneira, destaca-se o Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, que conta com uma abordagem sistemática direcionada ao desenvolvimento das competências profissionais do instrutor: planejar, mediar e avaliar situações de aprendizagem. O curso é pautado na ação-reflexão-ação sobre a prática docente e está organizado em três eixos: Pesquisa e Produção, Experimentação e Sistematização.

Assim, o presente artigo é produto das experiências vivenciadas ao longo do curso e tem como objetivo socializar os saberes construídos nas atividades realizadas nos laboratórios de aprendizagem do eixo Experimentação, apoiadas pelo referencial teórico selecionado no decorrer das ações do eixo Pesquisa e Produção.

Deseja-se apresentar uma proposta de abordagem para a unidade temática matemática comercial e financeira do curso de Aprendizagem em Assistente Administrativo, baseada nos pressupostos da metodologia do desenvolvimento de competências.

Inicialmente, apresenta-se uma revisitação dos elementos teóricos que sustentam a proposta da elaboração dos Planos de Trabalho Docente (PTD), por meio da discussão sobre planejamento, mediação e avaliação, referendando alguns pesquisadores cujos discursos reforçam e convergem para os pontos essenciais da reflexão que o estudo propõe.

• • • • •
É enfatizada a importância da metodologia do desenvolvimento de competências para a construção das aprendizagens significativas
 • • • • •

Posteriormente, destacam-se as reflexões acerca das experiências vivenciadas nos laboratórios de aprendizagem, pontuando o passo a passo de sua realização. Nessa etapa, procura-se enfatizar a importância da matemática comercial e financeira como um instrumento de que o administrador e, conseqüentemente, o assistente administrativo lançam mão, a fim de analisar dados, interpretar informações e tomar decisões do ponto de vista gerencial.

Na argumentação, apresenta-se um entrelaçamento entre os pressupostos do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Senac no Amapá, as competências previstas nos planos de cursos e a situação de aprendizagem desenvolvida nos laboratórios, buscando justificar sua importância e aplicabilidade.

À guisa de conclusão, é enfatizada a importância da metodologia do desenvolvimento de competências para a construção das aprendizagens significativas. Faz-se uma reflexão sobre o impacto que os saberes construídos tiveram sobre a prática docente no âmbito das aulas de matemática comercial e financeira.

2. Algumas referências teóricas que sustentam a proposta de PTD ou a teoria feita prática

As significativas modificações por que vem passando o mundo do trabalho em virtude de fatores econômicos, sociais, políticos, tecnológicos, científicos e culturais demandam das instituições de educação profissional um posicionamento referente à sua proposta político-pedagógica, tendo em vista o tipo de profissional que se deseja formar.

Para isso, é indispensável efetivar um processo de formação dos instrutores que atuam nessa modalidade de ensino, dadas as especificidades dos sujeitos que buscam a qualificação para o trabalho. O mercado é dinâmico e se reconfigura a todo o momento, então, as práticas pedagógicas desenvolvidas há dez anos já não condizem com a realidade atual.

Desta maneira, um modelo de educação profissional eficiente deve oportunizar ao indivíduo atividades de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de resolver situações-problema com eficiência, bem como lhe permita operacionalizar as diferentes tecnologias disponíveis no ambiente de trabalho.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), criado em 1946, é uma Instituição sem fins lucrativos e seu Projeto Político Pedagógico (SENAC, 2012c, p. 11) baliza-se em “Educar para o trabalho em atividades do Comércio de Bens Serviços e Turismo”.

No estado do Amapá, o Senac existe desde 14 de dezembro de 1974, tendo sido implantado por intermédio da Portaria n. 125/74, a qual teve como base a Resolução Senac n. 217. Cumprindo sua missão institucional, o Projeto Político Pedagógico do Senac no Amapá propõe novos paradigmas para as práticas de ensino e aprendizagem, os quais buscam a superação dos métodos e das técnicas de ensino centrados na ação do professor. Para tanto, evidencia a necessidade da construção de uma escola que eduque para a vida e o trabalho, com uma perspectiva cidadã. Assim, a escola não deve ser um espaço de mera transmissão e reprodução do conhecimento, e sim um lugar em que o indivíduo possa aprender a aprender.

Desta maneira, a organização curricular e metodológica dos cursos ofertados pelo Senac no Amapá está pautada nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser. Em consequência disso, o perfil profissional de conclusão dos cursos desta instituição está alinhado às necessidades do atual mundo do trabalho.

• • • • •
Uma formação de instrutores da educação profissional não deve ser estruturada na transmissão de informações meramente teóricas
 • • • • •

Porém, é no contexto da sala de aula que se materializa toda e qualquer proposta voltada para a educação em qualquer um de seus níveis ou modalidades. Por isso, tem-se a oferta e realização do Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional, direcionado para instrutores e técnicos pedagógicos, pautado na proposta metodológica do desenvolvimento de competências, que tem como alicerce os pilares da educação. Tal proposta apresenta a ação docente como tarefa consciente e sistematicamente planejada, não como um planejamento roteirizado, mas uma sequência coerente de passos metodológicos elaborados pelo instrutor com vistas ao desenvolvimento das competências profissionais do aluno.

Uma formação de instrutores da educação profissional não deve ser estruturada na transmissão de informações meramente teóricas sobre como atuar em sala de aula, levando em conta o planejamento, o currículo e a avaliação. Deve contemplar ações em que o instrutor tenha a oportunidade de vivenciar com o aluno os passos a serem desenvolvidos em sala de aula. Por conseguinte, o Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional proporcionou aos instrutores do Senac no Amapá uma sequência de ações teórico-metodológicas, com o objetivo de desenvolver as competências de planejar, mediar e avaliar situações de aprendizagem.

Com isso, optou-se por aprofundar, ao longo das leituras e vivências do curso, a situação de aprendizagem “Aplicação do conhecimento matemático na organização do planejamento financeiro de uma empresa”. Essa situação de aprendizagem consiste em uma proposta desenvolvida e aprimorada nas aulas de matemática comercial e financeira do curso de Aprendizagem em Assistente Administrativo. Para compreender melhor a intenção deste estudo, torna-se imprescindível a revisitação de alguns conceitos, como planejamento, competência, avaliação e mediação, a partir dos quais se torna possível ao instrutor elaborar e executar um PTD alinhado à proposta pedagógica da Instituição.

As discussões sobre planejamento, tendo em vista a elaboração e execução de PTD, iniciam-se com o direcionamento do olhar do instrutor para o Plano de Curso (PC), a fim de analisar sua proposta de educação profissional, o perfil de conclusão apresentado e sua adequação às tendências do mundo do trabalho. O ponto de convergência deste estudo inicial é a instigação do conhecimento acerca da proposta do PC.

Nesta perspectiva, Fusari (1988 apud PADILHA, 2002, p. 37) destaca que o Plano de Curso:

é um documento que deve funcionar como orientador da rota, a direção estabelecida pelos educadores, onde fique claro o ponto de partida, a trajetória e o ponto de chegada do trabalho individual-coletivo dos educadores da escola.

O autor deixa evidente a importância do plano de curso para o desenvolvimento da ação pedagógica. O instrutor que o desconhece corre o risco de trabalhar sua unidade temática, porém sem saber a que visa seu trabalho. Terá uma visão fragmentada do processo de formação profissional. Além de conhecer o plano, o instrutor deve também saber analisar suas informações e propor alterações quando necessárias.

Partindo da proposta apresentada no plano de curso, o instrutor irá implementá-lo por meio da elaboração de um Plano de Trabalho Docente, que é o planejamento de como o PC se efetivará na prática. Vasconcelos (2006) afirma que planejar é antecipar uma ação. Destaca, ainda, que o ato de planejar contribui para a concretização do que se deseja.

O que se almeja na execução dos cursos de educação profissional é oportunizar o desenvolvimento de competências que permitam aos indivíduos resolver situações complexas com autonomia dentro de seu contexto de trabalho. Assim, as aulas pautadas no acúmulo de informações não estão de acordo com a proposta dos PCs do Senac.

O PTD contempla as informações pertinentes ao curso em execução, a unidade temática a ser trabalhada, as competências da unidade (elaboradas a partir das competências do PC) e um conjunto de situações de aprendizagem com suas respectivas atividades, recursos e formas de avaliação. Com isso, o instrutor saberá como e por que estará realizando sua atividade pedagógica.

Sabe-se que para cada tipo de mundo do trabalho é necessário formar certo tipo de profissional. Atualmente, deseja-se formar profissionais com competências, pessoas capazes de utilizar diferentes linguagens em diferentes contextos, que saibam argumentar, reconhecer situações-problema e elaborar propostas de intervenção com criatividade. O profissional deve também ser capaz de se adaptar às mudanças e manter um bom relacionamento interpessoal.

São inúmeras as competências profissionais e elas não se restringem ao aluno. Também se estendem ao instrutor, que deve ser capaz de planejar suas ações para o desenvolvimento de competências. Segundo Küller e Rodrigo (2012, p. 6): “A competência é requerida para enfrentar os desafios e problemas cotidianos e inusitados da vida, da convivência em sociedade e do trabalho”.

Competência é a mobilização dos conhecimentos quando uma pessoa se depara com a necessidade de buscar a solução para alguma situação-problema. A competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes construídos e desenvolvidos ao longo das vivências do indivíduo.

• • • • •
O que se almeja
na execução
dos cursos
de educação
profissional é
oportunizar o
desenvolvimento
de competências
• • • • •

Desenvolver competências implica propor situações de aprendizagem que possam simular situações reais nas quais o aluno se sinta desafiado e motivado a participar, individual e coletivamente. Algumas sugestões são o estudo por projetos, a resolução de problemas, a dramatização, o estudo por pesquisa e os estudos de caso.

Nesta perspectiva, Küller e Rodrigo (2012) propõem uma sequência de passos metodológicos que vão além do planejamento das aulas roteirizadas e apresentam a metodologia do desenvolvimento de competências, que consiste em um conjunto de ações (situação de aprendizagem) a serem realizadas pelos alunos sob a mediação do professor, visando às competências elencadas no PC. Os passos metodológicos são: Contextualização e mobilização, Atividade de aprendizagem, Organização da atividade de aprendizagem, Coordenação e acompanhamento, Análise e avaliação da atividade de aprendizagem, Outras referências, e Síntese e aplicação.

A intenção das situações de aprendizagem é favorecer o desenvolvimento das competências profissionais do aluno, sendo este o centro da ação educativa. O professor será o mediador da aprendizagem. Deverá propor, orientar e dar condições para que ocorra a construção do conhecimento. Segundo Küller e Rodrigo (2012), esse processo ocorre por meio do passo metodológico “Coordenação e acompanhamento”.

De acordo com Santoro e outros (2013), a coordenação relaciona-se ao controle e à organização do processo educativo, de maneira que se possa oportunizar espaço para que os alunos tomem decisões coletivamente, resolvam conflitos, interpretem, deduzam, elaborem e se envolvam no planejamento e na execução de suas tarefas.

Ao propor, por exemplo, uma situação-problema para que os alunos discutam em grupo a fim de encontrar alternativas de resolução, cabe ao professor organizar o momento de construção das tarefas a serem realizadas. Além de coordenar, o instrutor deve acompanhar o andamento das tarefas, observando, interagindo, direcionando, motivando e ajudando nas dúvidas que surgirem, sempre visando a autonomia do aluno.

É nesse acompanhamento que se percebem os comportamentos de liderança, as potencialidades, as dificuldades, o comprometimento e o exercício da competência interpessoal em ação. Saber trabalhar em equipe é uma competência muito importante no mundo atual. As atividades realizadas em grupo são motivadoras, por meio delas o instrutor pode abordar informações conceituais, procedimentais e também pode contribuir para a formação de valores e atitudes.

A avaliação das situações de aprendizagem supera a lógica excludente da mera aplicação dos instrumentos avaliativos. Ocorre ao longo do processo e considera o desenvolvimento do indivíduo no que concerne às competências profissionais. Não se trata somente de verificar o rendimento do aluno, mas também de analisar a prática docente do ponto de vista da adequação do planejamento e da transposição didática.

A avaliação não pode ser um momento isolado nos processos de ensino e aprendizagem, em função de sua relevância no contexto de um projeto pedagógico. Afinal, o modo como se processe a avaliação favorecerá, ou não, a formação de pessoas competentes na sua área de atuação e, ao mesmo tempo, capazes de viver o exercício da cidadania (RIBEIRO et al., 2004, p. 80).

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico do Senac (SENAC, 2012c) orienta a aplicação de instrumentos de avaliação capazes de integrar as bases tecnológicas às situações de aprendizagem, de maneira a estimular a autonomia do aluno. Tais atividades podem ser realizadas individualmente ou em grupo, mas sempre devem estar relacionadas ao contexto real do trabalho.

O resultado da avaliação são as competências construídas, por isso, é indispensável ao instrutor conhecer os referenciais do PPP do Senac e sua proposta para avaliação da aprendizagem na educação profissional. No desenvolvimento dos laboratórios de aprendizagem aplicados neste curso analisado, buscou-se avaliar as situações de aprendizagem com base em seus mecanismos de estímulo à participação ativa dos alunos em tarefas individuais e em grupo, pautadas na resolução de situações-problema, incentivando a criatividade, a habilidade comunicacional, as relações interpessoais e a autonomia.

3. Reflexões sobre o laboratório de aprendizagem

Quando se planeja e executa um curso destinado à qualificação profissional, tendo em vista as necessidades de mercado, é importante considerar os elementos teóricos e práticos que oportunizem aos sujeitos participantes pensar e repensar sua prática na ação laboral.

O Curso de Docência para Educação Profissional não seria diferente, pois sua intenção é causar um impacto no contexto da sala de aula. Dessa maneira, além das leituras e trocas de experiências, realizaram-se laboratórios de aprendizagem, componentes muito importantes do eixo Experimentação, voltados para a ação-reflexão-ação sobre a prática docente.

• • • • •
A avaliação
das
situações de
aprendizagem
supera a lógica
excludente
da mera
aplicação dos
instrumentos
avaliativos
• • • • •

O Laboratório de Aprendizagem foi desenvolvido com base na situação de aprendizagem do PTD Matemática Comercial e Financeira (Aplicação do conhecimento matemático na organização do planejamento financeiro de uma empresa).

O curso escolhido para análise e aplicação das atividades descritas no presente estudo foi Aprendizagem em Assistente Administrativo e a unidade temática selecionada foi a matemática comercial e financeira. Para a execução do Laboratório de Aprendizagem, propôs-se o planejamento da situação de aprendizagem “Aplicação do conhecimento matemático na organização do planejamento financeiro de uma empresa”. Trata-se de um planejamento com foco no desenvolvimento de competências, pois está alinhado aos objetivos, perfil profissional de conclusão, competências e organização curricular propostos no Plano de Curso.

De acordo com o perfil de conclusão, o aprendiz será capaz de executar os procedimentos básicos dos setores administrativos de uma empresa. Um setor estratégico no contexto de uma empresa comercial é o financeiro, sendo assim, a situação de aprendizagem focou o planejamento e a importância da matemática comercial e financeira para a tomada de decisões gerenciais, tendo em vista o cuidado com a “saúde financeira” da empresa.

Desse modo, as ações realizadas estiveram apoiadas nas seguintes competências: Identificar as aplicações do conhecimento matemático na relação entre empresa e mercado; Compreender os conceitos e algoritmos da porcentagem e dos juros simples e compostos como ferramenta utilizada pela administração financeira de uma empresa e Comunicar-se com clareza e objetividade utilizando a linguagem matemática.

O registro das reflexões sobre as experiências vivenciadas no Laboratório de Aprendizagem, considerando o caminho trilhado no processo de aprender como aluno os passos a serem desenvolvidos em sala de aula, os quais exigem a competência de planejar, mediar e avaliar situações de aprendizagem, estão apoiados na unidade Metodologia do Desenvolvimento de Competências do eixo Pesquisa e Produção.

Os estudos da referida unidade oportunizaram a compreensão da metodologia que se deseja para os cursos de educação profissional, uma metodologia centrada na aprendizagem do aluno em situações que possibilitem simular casos reais e seus conflitos. Tais situações devem ser desafiadoras, estimulantes, favorecer o desenvolvimento de competências profissionais e, sobretudo, devem estar alicerçadas no desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender.

A contribuição teórica de Küller e Rodrigo (2012) referente à metodologia do desenvolvimento de competências e seus sete passos metodológicos foi base necessária para que se pudesse perceber com mais clareza os caminhos a serem trilhados nas atividades de estudo e experimentação.

Na realização do Laboratório, manteve-se a situação de aprendizagem “Aplicação do conhecimento matemático na organização do planejamento financeiro de uma empresa”, almejando o desenvolvimento das seguintes competências profissionais: Aplicar os conceitos de porcentagem e juros na resolução de situações-problema da administração financeira de uma microempresa; Utilizar os conceitos da matemática comercial e financeira para compreender e atuar no processo de tomada de decisões gerenciais de uma microempresa; Utilizar os recursos tecnológicos para buscar informações úteis à compreensão da dinâmica do comércio e Identificar estratégias organizacionais envolvendo a manipulação de informações numéricas.

No passo 1, a contextualização e mobilização foi realizada por meio da exibição do vídeo *Como administrar pequenas empresas*, em que se apresentou uma situação-problema sobre a qual os alunos deveriam discutir em grupo e encontrar possíveis soluções. Na sequência, deveriam elencar quais conhecimentos matemáticos seriam mobilizados em cada proposta apresentada.

No desenvolvimento do passo 2, a atividade de aprendizagem esteve pautada na resolução de situações-problema, por considerar que estas oportunizam ao aluno vivenciar situações aproximadas do contexto real das atividades do mundo do trabalho. Na organização da atividade de aprendizagem descrita no passo 3, foi possível apresentar o vídeo da música *Dívida* (O Rappa), por meio do qual foram levantados questionamentos sobre as taxas de juros. Em seguida, os alunos pesquisaram os conceitos de comércio, comércio interno e externo, bem como coletaram informações sobre a necessidade de cobrar juros nas operações comerciais.

O passo 4 apresentou a coordenação e o acompanhamento, desenvolveu-se com a orientação das atividades propostas, bem como das “provocações” feitas pelo professor a fim de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos. No passo 5, o processo avaliativo esteve mais voltado para as produções coletivas, analisando-se as estratégias adotadas, as aplicações dos recursos disponibilizados e a comunicação oral e escrita, utilizando a matemática como ferramenta e linguagem aplicadas à administração.

No passo 6, o acesso a outras referências foi realizado por meio de pesquisas na internet, visando ampliar o nível de conhecimento relacionado à administração financeira de uma pequena empresa. Dessa maneira, os alunos foram orientados a buscar informações sobre o comércio.

As pesquisas sobre os conceitos de comércio, comércio interno e externo, e a razão pela qual são cobrados juros nas operações comerciais também apresentaram um suporte teórico necessário para que os alunos pudessem perceber que muitas decisões de compra e venda de produtos e serviços são tomadas com base em dados numéricos que, ao serem interpretados, são convertidos em importantes informações.

Na síntese e aplicação apresentadas no passo 7, os alunos desenvolveram um planejamento financeiro simplificado de uma miniempresa, considerando os custos de produção, o cálculo dos itens por unidade, o preço de venda e o percentual de lucro a ser obtido. Tal proposta possibilitou uma melhor compreensão da aplicação da matemática comercial e financeira na tomada de decisões gerenciais.

Vale ressaltar que as atividades desenvolvidas neste laboratório estiveram voltadas para a resolução de situações-problema e ocorreram em grupos, favorecendo, assim, a convivência coletiva, a troca de experiências, as situações de comunicação e a compreensão de que os conhecimentos construídos podem ser aplicados a diversos contextos da vida e do trabalho, visto que a matemática comercial e financeira “é a matemática do dinheiro”, e as pessoas estão a todo o momento manipulando valores monetários, comprando, vendendo, negociando, investindo e planejando sua aplicação.

Estabelecendo uma leitura dos resultados obtidos no Laboratório de Aprendizagem, percebe-se que foram satisfatórios, pois o olhar gerencial proposto na situação de aprendizagem não se limitou apenas ao espaço de uma empresa, mas ampliou-se ao considerar o comércio em geral e suas influências na estrutura e funcionamento das organizações. Também, a elaboração do plano financeiro tornou a aplicação da matemática uma ação mais sistemática.

• • • • •
A dinâmica das transformações do mundo do trabalho reconfigura os modelos de comportamentos
 • • • • •

4. Considerações finais

A dinâmica das transformações do mundo do trabalho reconfigura os modelos de comportamentos e saberes necessários ao ingresso e ascensão nos diversos campos da atividade humana. Isso significa que o perfil profissional almejado pelas organizações muda constantemente, apresentando aos sujeitos indicativos do que se precisa para obter sucesso na vida e na carreira.

Atualmente, as organizações buscam o profissional que respeite a diversidade, que seja capaz de resolver situações-problema com autonomia, que reconheça metas e apresente ações viáveis para alcançá-las e seja íntegro, visto que a postura ética também é uma necessidade. Esse profissional deve

ser proativo, inovador, comunicativo, motivado, líder, flexível. Ele deve ser capaz de aprender sempre.

Para atender a constituição do perfil desejado é necessário um modelo de educação profissional pautado no desenvolvimento de competências e aliado nos pilares da educação (aprender a conhecer, fazer, conviver, ser e aprender). Pode-se pensar na inserção de um novo pilar, que seria “aprender a empreender”, dado que o sujeito empreendedor não é apenas aquele que possui uma empresa, mas também o sujeito criativo, com iniciativa, espírito e capacidade de liderança.

Diante das exigências do mundo do trabalho, torna-se necessária a reconfiguração das instituições que ofertam cursos de educação profissional. Um ponto relevante nesse processo é repensar sobre a prática dos profissionais que atuam como instrutores, uma vez que sua ação em sala de aula deve ser consciente e sistemática, tendo em vista o desenvolvimento de um conjunto de competências profissionais.

Nesta perspectiva, o Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, ofertado aos instrutores do Senac no Amapá, apresentou subsídios teóricos e metodológicos que oportunizaram a ação-reflexão-ação sobre a prática docente em serviço. Estruturado em três eixos, Pesquisa e Produção, Experimentação e Sistematização, possibilitou uma formação dos profissionais que educam outros profissionais, de maneira que estes puderam desenvolver as competências de planejar, mediar e avaliar situações de aprendizagem, de acordo com a metodologia do desenvolvimento de competências.

Pode-se afirmar que o diferencial do curso são as ações que proporcionam ao instrutor vivenciar como aluno os passos metodológicos a serem aplicados no contexto da sala de aula por meio das atividades de laboratório. Estes, por sua vez, estão fundamentados na proposta do Projeto Político Pedagógico do Senac e o Plano de Curso escolhido como objeto de estudo e experimentação.

Conhecer o PPP da instituição e o PC cria bases mais sólidas para a elaboração de Planos de Trabalho Docente. Esta afirmação é comprovada por meio das atividades de laboratório, planejadas conforme as competências descritas no PC. Neste artigo, propôs-se como situação de aprendizagem “a aplicação do conhecimento matemático na organização do planejamento financeiro de uma empresa”.

Vivenciar a situação de aprendizagem proposta foi um desafio que provocou mudanças significativas nas aulas de matemática comercial e financeira,

antes realizadas de maneira expositiva, meramente técnica e pautadas na aprendizagem de conceitos e algoritmos matemáticos.

Na metodologia do desenvolvimento de competências, apresentou-se a situação de aprendizagem, por meio da resolução de situações-problema, organizadas de maneira a oportunizar ao aluno vivenciar, na sala de aula, uma situação similar ao contexto real do trabalho, mobilizando os conceitos e algoritmos matemáticos na prática.

Essa experiência conduziu às reflexões sobre o fazer pedagógico, levando a crer que, de um modo geral, é indispensável haver uma mudança de postura por parte do professor, para que ele se possa perceber como mediador do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo que o aluno é o sujeito que estará desenvolvendo as competências profissionais. Para isso, é necessário que o planejamento, a mediação e a avaliação da aprendizagem sejam ações conscientes e sistemáticas, tendo em vista o desenvolvimento das competências descritas no Plano de Curso.

Com base nas experiências vivenciadas, afirma-se que a formação dos alunos na perspectiva da metodologia do desenvolvimento de competências ganha em termos de qualidade, pois os estudantes obtêm uma visão melhor da importância das bases tecnológicas estudadas e sua aplicação no contexto do trabalho.

Sem essa metodologia, as aulas correm o risco de se tornarem vazias e sem significado para a vida e o trabalho. Sendo assim, é necessário fomentar espaços de discussão onde os instrutores possam planejar coletivamente suas ações pedagógicas, a fim de atender às exigências do mundo do trabalho e implementar, na prática, a proposta político-pedagógica da Instituição.

• • • • •
**É indispensável
 haver uma
 mudança
 de postura
 por parte do
 professor**
 • • • • •

Referências

KÜLLER, José Antonio; RODRIGO, Natália de Fátima. Uma metodologia de desenvolvimento de competências. **Boletim Técnico do Senac**: a revista de educação profissional, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 5-15, jan./abr. 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Antonia et al. **Planejamento e avaliação**: subsídios para a ação docente. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2004. (Didática para educação profissional).

SANTORO, Flávia Maria et al. **Modelo de cooperação da aprendizagem baseada em projetos**: uma linguagem de padrões. [Rio de Janeiro, 2013?]. Disponível em:

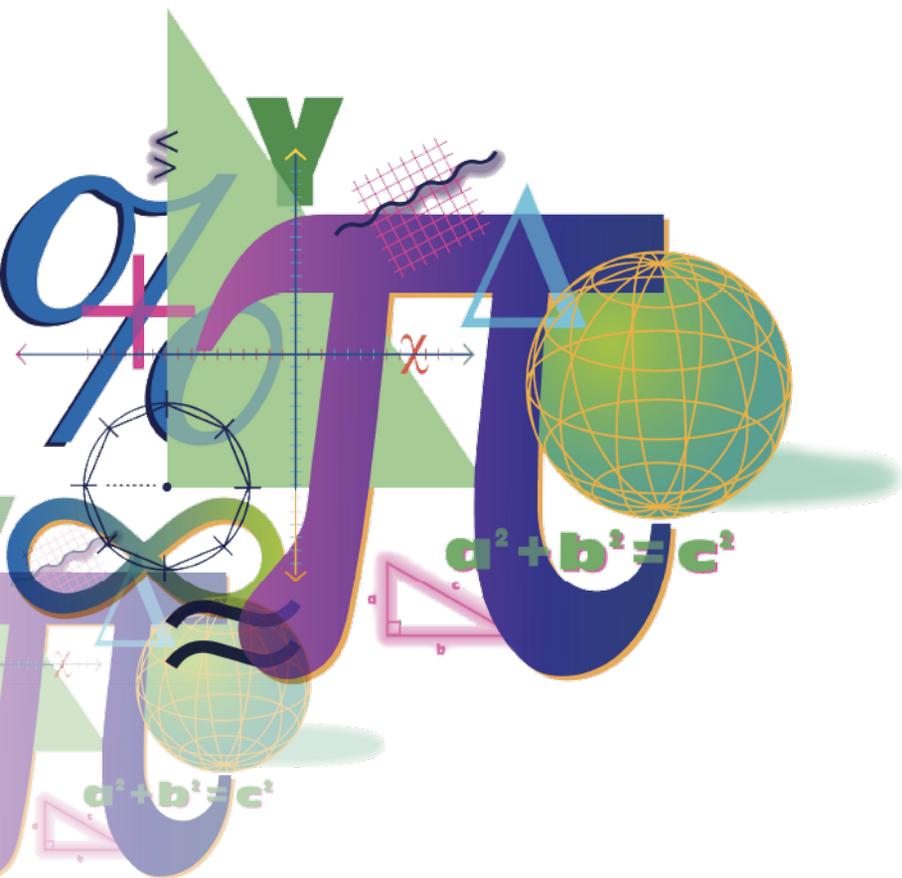
<www.researchgate.net/...Modelo...aprendizagem_baseada_em_projetos>. Acesso em: 20 mar. 2014.

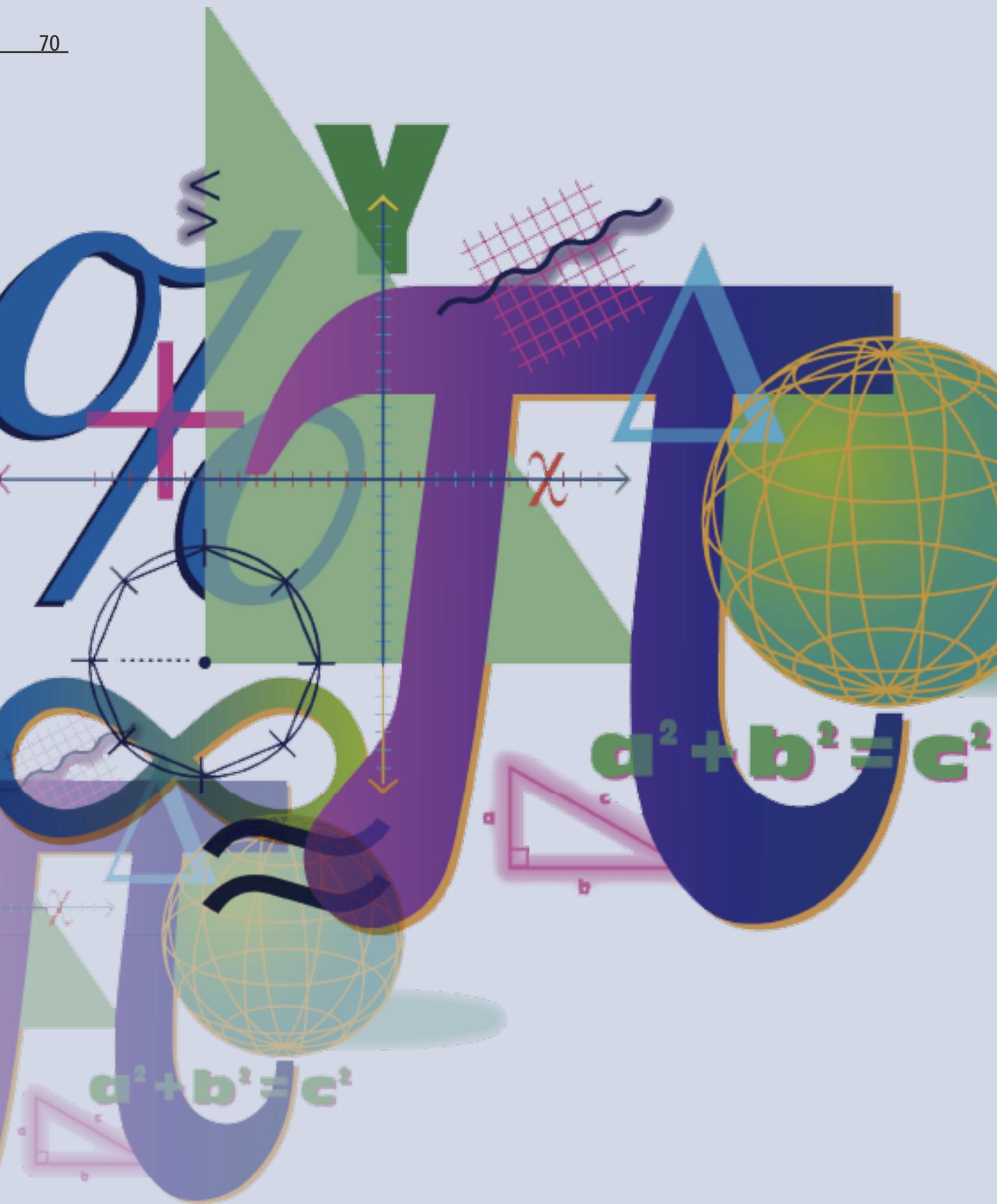
SENAC. DR. AP. **Plano de curso**: aprendizagem em assistente administrativo. Macapá, 2012a.

SENAC. DR. AP. **Plano de curso**: aprendizagem em vendedor balconista. Macapá, 2012b.

SENAC. DR. AP. **Projeto político pedagógico**. Macapá, 2012c.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2006.





AN APPROACH TO COMMERCIAL AND FINANCIAL MATHEMATICS IN THE PERSPECTIVE OF THE COMPETENCIES DEVELOPMENT METHOD: CONTRIBUTIONS FROM THE TEACHING SPECIALIZATION COURSE FOR VOCATIONAL EDUCATION AT SENAC IN AMAPÁ

Idomar Sá Gonçalves*
 Marcione dos Santos Sá**
 Orleans Silva Sousa***

Abstract

Commercial and financial mathematics from the perspective of competency development methodology is the object of this paper, focusing on the teaching practice in vocational education. The implementation of the methodological framework of the study and research actions during the Senac Teaching Specialization Course combined with interactions between attendees. Constructed knowledge converged to the elaboration of Teaching Work Plans, based on Senac/Amapá political-pedagogical proposal and the professional competencies established in the course plans.

Keywords: Vocational education. Teaching work plan. Competencies. Mathematical knowledge.

1. Introduction

Over the last decades, a set of changes reconfigured the world of work by establishing a list of required professional skills, creating the need to train a new professional who can respond to the wishes of organizations.

It is critical to devise and deliver a proposal for training instructors that is capable of having a positive impact on the classroom environment if an education model is in line with the current reality of the world of work.

*Portuguese teacher in the Amapá state network. Master's Degree in Environmental Law and Public Policy. Macapá, Amapá, Brazil. E-mail: idomarg@bol.com.br.

**Teacher in the Amapá state public school network. Expert in the Management of Pedagogical Work: guidance, supervision, and direction. Macapá, Amapá, Brazil. E-mail: marcione.sa@uol.com.br.

***Teacher in the Amapá state public school network. Expert in Teaching for Vocational Education. Macapá, Amapá, Brazil. E-mail: orleanssousa@bol.com.br.

Received for publication on 13.9.2016
 Approved for publication on 13.6.2017

With this in mind, the Teaching Specialization Course for Vocational Education stands out, providing a systematic approach geared to the development of the instructor's professional skills: namely, to plan, mediate and evaluate learning situations. The course basis is on the triad action/ reflection/ decision on teaching practice and comprises three guidelines: Research & Production, Experiment, and Systematization.

Thus, this article arises from the experiences lived through during the course and aimed to socialize the knowledge built through the activities carried out in the Experiment learning workshops, supported by the theoretical reference selected during the Research & Production actions.

The ultimate purpose is to put forward a proposal for an approach to the Commercial and Financial Mathematics thematic unit in the Administrative Assistant Learning course, based on the competency development method.

Initially, the theoretical elements that underpin the Teaching Work Plans (PTD) proposal is revisited, including a discussion about planning, mediation, and evaluation, endorsing the views of some researchers whose discourse reinforces and converges to the essential points of reflection proposed by the study.

Then, the article highlights the observations about the experiences from the learning workshops, emphasizing the implementation process. In this phase, the emphasis places on the importance of Commercial and Financial Mathematics as an instrument that the administrator and, consequently, the administrative assistant will employ to analyze data, interpret information and make decisions from a managerial point of view.

In the argumentation, there is an interweaving between the assumptions of Senac/Amapá Pedagogical Political Project (PPP), the competencies expected in course plans and the learning situation developed in the workshops, seeking to justify its importance and applicability.

The conclusion emphasizes the importance of the competency development method for the construction of meaningful learning. Moreover, reflects on the impact that constructed knowledge had on the teaching practice in the scope of the commercial and financial mathematics classes.

• • • • •
The conclusion emphasizes the importance of the competency development method for the construction of meaningful learning
• • • • •

2. A few theoretical references that underpin the PTD proposal or the theory did practice

The significant changes that the world of work has been going through because of economic, social, political, technological, scientific and cultural factors require vocational education institutions to make a stand about their political-pedagogical proposal, considering the professional they wish to train.

These changes require a major factor that designs a training process for those instructors who will be working in this type of teaching, given the specificities of the professionals that seek qualification for the labor market. The market is dynamic and is reconfiguring at all times, so the pedagogical practices developed ten years ago no longer fit the current reality.

In this way, there are expectations of an efficient vocational training model not only to provide the individual with learning activities that favor the development of their ability to efficiently solve problem situations but also to allow them to operate the different technologies available in the work environment.

The National Service for Commercial Apprenticeship (Senac), established in 1946, is a non-profit institution and its political-pedagogical project (SENAC, 2012c, page 11) is geared to “train for working in activities related to the Trade in Goods, Services, and Tourism.”

Senac exists in the state of Amapá since December 14, 1974, when was established through Ordinance no. 125/74, based on Resolution Senac no. 217. For fulfillment of its institutional mission, Senac’s Political Project in Amapá has proposed new paradigms in teaching and learning practices seeking to overcome methods and teaching techniques oriented to the teacher’s action. With this in mind, Senac highlights the need to build a school that trains for life and work, building on a citizen-oriented perspective. Thus, the school should not be a space for the mere transmission and reproduction of knowledge, but a place where the individual can learn to learn.

In this way, the curricular and methodological organization of the courses delivered by Senac in Amapá relies on the four pillars of education: learning to know, learning to do, learning to live, and learning to be. As a result, the professional profile at the completion of the courses delivered by this institution aligns with the needs of the current world of work.

However, all the proposals focused on education at any levels or modalities materializes in the context of the classroom. Therefore, Senac delivers the Teaching Specialization Course for Vocational Education focused on instructors and pedagogical technicians and based on the competency development methodological proposal, which, in turn, relies on the pillars of education. Such proposal holds the teaching action as a consciously and systematically planned task, not a scripted planning, but rather a coherent sequence of methodological steps, designed by the instructor to the development of students' professional competencies.

The training of a vocational education instructor should not rely on the transmission of purely theoretical information about how to act in the classroom, according to what is planning, the curriculum, and the evaluation. It should include such actions where the instructor can experience with the student those steps to be in development in the classroom. Consequently, the Teaching Specialization Course for Vocational Education provided Senac's instructors in Amapá with a series of theoretical and methodological actions aimed at developing the skills to plan, mediate, and evaluate learning situations.

For this research, it was decided to deepen the learning situation "Application of mathematical knowledge in the set-up of a company's financial planning", throughout the readings and experiences of the course. This learning situation consists of a proposal that was developed and improved during the commercial and financial mathematics classes delivered at the Administrative Assistant Learning course. Having a better understanding of the intention of this study, it is essential to revisit some concepts, such as planning, competency, evaluation, and mediation, which enable the instructor to prepare and execute a PTD that is in line with the Institution's pedagogical proposal.

The discussions about planning, to the design and execution of a PTD, start by directing the instructor's view towards the Course Plan (CP) to analyze both their vocational training proposal and the profile at completion presented and its adaptation to the trends of the world of work. The point of convergence in this initial study is the instigation of knowledge about a CP proposal.

In this perspective, Fusari (1988 apud PADILHA, 2002, page 37) highlights that the Course Plan design thinking:

is a document employed as a roadmap, providing the direction established by the educators, where the starting point, the route and the point of arrival of the individual-collective work of school educators are to be clear.

• • • • •
 The training
 of a vocational
 education
 instructor
 should not
 rely on the
 transmission
 of purely
 theoretical
 information
 about how
 to act in the
 classroom
 • • • • •

The author makes evident the importance of the course plan for the development of the pedagogical action. Any instructor that fails on getting to know it will be in the risk of working on a thematic unit without knowing the purpose of the job. They will have a fragmented view of the vocational training process. In addition to knowing the plan, the instructor must also know how to analyze its information and propose changes when necessary.

Building on the proposal presented in the course plan, the instructor will implement it through the set-up of a Teaching Work Plan, which is the planning of how the CP will take effect in practice. Vasconcelos (2006) states that plan means anticipating an action. Vasconcelos also highlights that the act of planning contributes to the intended achievement.

• • • • •
What is desirable in the implementation of vocational training courses is to promote the development of competencies
 • • • • •

What is desirable in the implementation of vocational training courses is to promote the development of competencies, thereby allowing any individual to settle complex situations autonomously within their work context. Thus, any class based on the accumulation of information will not comply with the Senac's CP proposal.

The PTD must include all information pertinent to the ongoing course, the work unit, the competencies in the unit (based on the CP skills) and a set of learning situations, including their respective activities, resources, and forms of evaluation. With this, the instructor will know how and why he/she will be performing their pedagogical activity.

It is common knowledge that is necessary to train a particular professional for each kind of work world. The current trend includes skilled training professionals, people capable of using different languages in different contexts, who know how to argue, recognize problem situations and design intervention proposals with creativity. Such worker must be able to adapt to changes and keep a good interpersonal relationship.

Vocational skills are countless, and they are not restricted to the student but also extend also to the instructor, who must be able to plan the actions for the development of such skills. According to Küller and Rodrigo (2012, page 6) "Competency is required to face life's challenges and society and work coexistence's daily and unusual problems."

Competency includes the mobilization of knowledge, i.e. when any individual faces the need to seek a solution to a given problem situation. Competency comprises knowledge, skills, and attitudes built and developed throughout the individual's experiences.

Developing skills implies proposing learning situations with a potential to simulate real situations in which the student feels challenged and motivated

to participate both individually and collectively. Some suggestions include study through the project, problem-solving, dramatization, study through research, and case studies.

In this perspective, Küller and Rodrigo (2012) propose a sequence of methodological steps that go beyond the planning of scripted classes. They present the competency development method, which consists of a set of actions (learning situation) to be carried out by the students under the mediation of the teacher, aiming at the competencies listed in the CP. The methodological steps include contextualization and mobilization, learning activity, an organization of learning activity, coordination and monitoring, analysis and evaluation of learning activity, other references, and synthesis and application.

The intention of such learning situations is to favor the development of students' professional competencies, which is the focus of the educational activities. The teacher will be the mediator in learning. He/she should propose, guide and give conditions for the construction of knowledge. According to Küller and Rodrigo (2012), this process occurs through the methodological step named "Coordination and follow-up."

According to Santoro et al. (2013), coordination relates to the control and organization of the educational process, to provide space for students to make decisions collectively, solve conflicts, interpret, infer, design and become involved in planning and performing their tasks.

When proposing, for example, a problem situation for a students' group discussion seeking to find alternative solutions, the teacher has the responsibility to organize the moment for building the expected tasks. In addition to coordinating, the instructor must follow the progress of the works, observe, interact, direct, motivate and help when doubts arise, always aiming at the autonomy of the student.

It is through this monitoring that leadership behaviors become evident, with the potentialities, the difficulties, the commitment and the exercise of interpersonal competency in action. Knowing how to work as a team is a vital skill in today's world. Group activities are motivating; through them, the instructor will be able to approach conceptual, procedural information and contribute to the consolidation of values and attitudes.

The assessment of learning situations goes beyond the exclusionary logic of the mere application of evaluation tools. It occurs throughout the process and takes into account the development of the individual about professional skills. It is not only a question of checking student's performance, but also

• • • • •
The assessment
of learning
situations goes
beyond the
exclusionary
logic of
the mere
application
of evaluation
tools
• • • • •

of analyzing the teaching practice from didactic planning and transposition adequacy.

Evaluation cannot be an isolated moment in the teaching and learning processes given its relevance in the context of a pedagogical project. After all, the way in which the evaluation carries out will favor or not the training of competent people in their area of activity and, at the same time, capable of the exercise of citizenship (RIBEIRO et al., 2004, page 80).

From this perspective, Senac's Political Pedagogical Project (SENAC, 2012c) guides the application of evaluation tools that are capable of integrating technological basis to learning situations to stimulate student's autonomy. Such activities can be in action, either individually or in groups, but always related to the real context of the work.

The result of the evaluation defines itself by the competencies constructed, so it is critical for the instructor to know Senac PPP references and its learning evaluation proposal as far as vocational education is concerned. In the development of the learning workshops, as applied in this analyzed course, the authors tried to evaluate learning situations, based on their stimulation mechanisms designed for students' active participation in individual and group tasks, based on the solution of problem situations, encouraging creativity, communicational ability, interpersonal relationships, and autonomy.

3. Reflections on the Learning Workshop

When planning and implementing a course aimed at professional qualification oriented to market needs, it is important to consider both theoretical and practical elements that will allow attendees to think and rethink their practice in the labor action.

The Teaching Specialization Course for Vocational Education is no exception because its design has an impact in the classroom context. Thus, in addition to reading and exchanging experiences, learning workshops were provided, key components in the Experiment Axis, focused on action-reflection-action on teaching practice.

The Learning Workshop design relies on the learning situation required for the PTD Commercial and Financial Mathematics (Application of mathematical knowledge in the set-up of a company's financial planning).

The course Administrative Assistant Learning and topic unit Commercial and Financial Mathematics for analysis and application of the activities described in this study. For the Learning Workshop, the learning situation named

“Application of mathematical knowledge in the set-up of a company’s financial planning” deals with a planning focused on the development of competencies as it aligns with the objectives, professional profile at completion, skills and the curricular organization proposed in the Course Plan.

According to the profile at completion, the apprentice will be able to perform the necessary procedures required in the administrative departments of a company. A strategic sector in the context of a commercial enterprise is that of finances, so the learning situation focused on the planning and importance of commercial and financial mathematics to make managerial decisions, to take care of the “financial health” of the company.

In this way, all actions carried out had the support by the following competencies: Identifying the applications of mathematical knowledge in the relationship between company and market; Understanding the concepts and the algorithms of percentage and simple and compound interest as a tool used by the financial management of a company; and Communicating with clarity and objectivity using mathematical language.

The Competency Development Methodology unit in the Research and Production axis supported the recording of such reflections about the experiences from the Learning Workshop. The path consisted of the process of learning as a student, the steps to be developed in the classroom, which requires the competency to plan, mediate and evaluate learning situations.

The studies in this unit provided an understanding of the required methodology for professional education courses; a method focused on the student in learning situations that enable simulating real situations and their conflicts. Such situations must be challenging, stimulating, conducive to the development of professional competencies and, above all, must rely on the elaboration of the capacity to learn to learn.

Küller and Rodrigo (2012) theoretical contribution regarding the competencies development methodology and its seven methodological steps was a necessary basis to enable perceiving more clearly the paths in such study and experiment activities.

During the Workshop, the learning situation named “Application of mathematical knowledge in the set-up of a company’s financial planning” focused on the development of the following professional competencies: Applying percentage and interest concepts in the solution of problem situations in a microenterprise financial management; Using commercial and financial mathematics concepts to understand and act in the managerial decision-making process in a microenterprise; Using technological resources to seek useful information to understand the dynamics of trade;

and Identifying organizational strategies involving the manipulation of numerical information.

In step 1, the presentation of the video *How to manage small businesses* was accomplished through contextualization and mobilization, featuring a problem situation in which students are required to find possible solutions in-group discussions. Next, students are required to list which mathematical knowledge would they mobilize in each proposed situation.

In the development of step 2, the learning activity had based on the solution of problem situations, considering that these would allow the students to experience situations near to the real context of the events in the world of work. In the organization of the learning activity described in step 3, it was possible to present the video featuring the song *Dívida* (the Rappa), which raises issues related to interest rates. The students were then required to research the concepts of trade, domestic and foreign trade, as well as to gather information about the need to charge interest in commercial operations.

Step 4 presented the coordination, and the monitoring development with the orientation for the activities proposed, as well as the “inducement” made by the teacher seeking to provoke the interest and the curiosity of the students. In step 5, the evaluative process was more focused on corporate productions, analyzing the strategies adopted, the applications of available resources and oral and written communication using mathematics as a tool and language applied to the administration.

In step 6, access to other references through Internet searches aiming to increase the level of knowledge related to the financial management of a small company. In this way, the teachers asked the students to look for information about the trade.

The research on the concepts of trade, domestic and foreign trade, and the reason why interest charged on commercial operations also provided the theoretical support necessary for students to realize that many decisions to buy and sell products and services rely on numerical data, which, after interpretation, converted into relevant data.

In the synthesis and application presented in step 7, the students developed a simplified financial planning for a small size company, taking into account the costs of production, the calculation of the items per unit, the sale price and the profit percentage in achievement. This proposal allowed a better understanding of the application of Commercial and Financial Mathematics in managerial decision making.

It is worth mentioning that the activities developed in this workshop aimed at solving problem situations in groups. It favored mutual coexistence, the exchange of experiences, communication situations and the understanding that constructed knowledge is applicable in various contexts of life and work. The breadth of this applicability is because the commercial and financial mathematics “is the mathematics of money,” and people are at all times manipulating monetary values, buying, selling, trading, investing, and planning their investments.

By establishing a comparison between the results obtained in the Learning Workshop, it was possible to achieve more satisfactory results, since the managerial approach proposed in the learning situation was not limited to the context of one company. It was rather broadened to consider trade in general and its influence on the structure and functioning of organizations. Besides, the set-up of a financial plan made the application of mathematics a more systematic action.

4. Concluding remarks

The dynamic of the transformations in the world of work reconfigures the behavior models and the knowledge necessary for the entry and climbing in the various fields of human activity. Otherwise, the professional profile sought by organizations changes regularly, presenting to attendees indications of what will be necessary for success in life and career.

Currently, organizations are looking for a professional who respects diversity, who is capable of autonomously solving problem situations, recognizes goals and recommend viable actions to achieve them, is honest, as the ethical position is also a requirement. Such professional must be proactive, innovative, communicative, motivated, leader, flexible. He/she must be able to learn always.

To meet the desired profile, a model of vocational training based on competency development and on the pillars of education (learning to know, do, live, be, and learn) is necessary. One can think of inserting a new pillar, which would be “learning to undertake”, since the entrepreneur is not only the one who owns a company, but also the creative player who has initiative, spirit, and leadership.

Faced with the demands of the world of work, it becomes necessary to reconfigure those institutions that deliver vocational training courses. A relevant point in this process is the rethinking of the practice of any professionals who act as instructors because their action in the classroom

• • • • •
 The dynamic
 of the
 transformations
 in the world
 of work
 reconfigures
 the behavior
 models
 • • • • •

must be of awareness and systematic, given the development of a set of professional skills.

In this perspective, the Teaching Specialization Course for Vocational Training delivered to Senac/Amapá instructors provided theoretical and methodological subsidies that enabled action-reflection-action on the teaching practice in service. Structured around three axes, Research & Production, Experiment, and Systematization, it allowed the training of professionals to be apt to train other professionals, so that they could develop the skills to plan, mediate and evaluate learning situations, according to the competency development methodology.

The differential of the course is the actions that make the instructor to live as a student the methodological steps applied in the context of the classroom through laboratory activities. These, in turn, rely on the proposed Senac's Political-Pedagogical Project and the Course Plan object of study and experimentation.

Knowing the PPP of the institution and the CP provides the more stable foundation for the design of Teaching Work Plans. The workshop activities planned according to the competencies described in the CP assures this assertion. This article proposed the "application of mathematical knowledge in the set-up of a company's financial planning" as a learning situation.

Experiencing the proposed learning situation was a challenge that generated significant changes in the commercial and financial mathematics classes, which previously used to be an exposition, merely technical and guided by the learning of mathematical concepts and algorithms.

In the competency development methodology, the learning situation presentation through the solution of problem situations designed in such a way as to allow the student to experience, in the classroom, a situation similar to the real context of the work, thereby mobilizing the mathematical concepts and algorithms in practice.

This experience led to reflections on the pedagogical practice, resulting in the belief that, in general, it is indispensable to have a change of attitude on the part of the teacher. Teachers can perceive themselves as mediators of the teaching and learning process and recognize that the student is the subject who will be developing the professional skills. It requires that the planning, the mediation and the evaluation of the learning be conscious and systematic actions given the development of the competencies described in the Course Plan.

• • • • •
 It is
 indispensable to
 have a change
 of attitude on
 the part of the
 teacher
 • • • • •

Based on the experiences, the training of the students in the perspective of the competency methodology gains regarding quality since the students get a better view of the relevance of the studied technological bases and their application in the context of the work.

Without this methodology, classes are at the risk of becoming empty and meaningless to life and labor. Thus, it is necessary to foster spaces for discussion where instructors can collectively plan their pedagogical actions to meet the demands of the world of work and implement, in practice, the political-pedagogical proposal of the Institution.

References

KÜLLER, José Antonio; RODRIGO, Natália de Fátima. Uma metodologia de desenvolvimento de competências. **Boletim Técnico do Senac**: a revista de educação profissional, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 5-15, jan./abr. 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Antonia et al. **Planejamento e avaliação**: subsídios para a ação docente. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2004. (Didática para educação profissional).

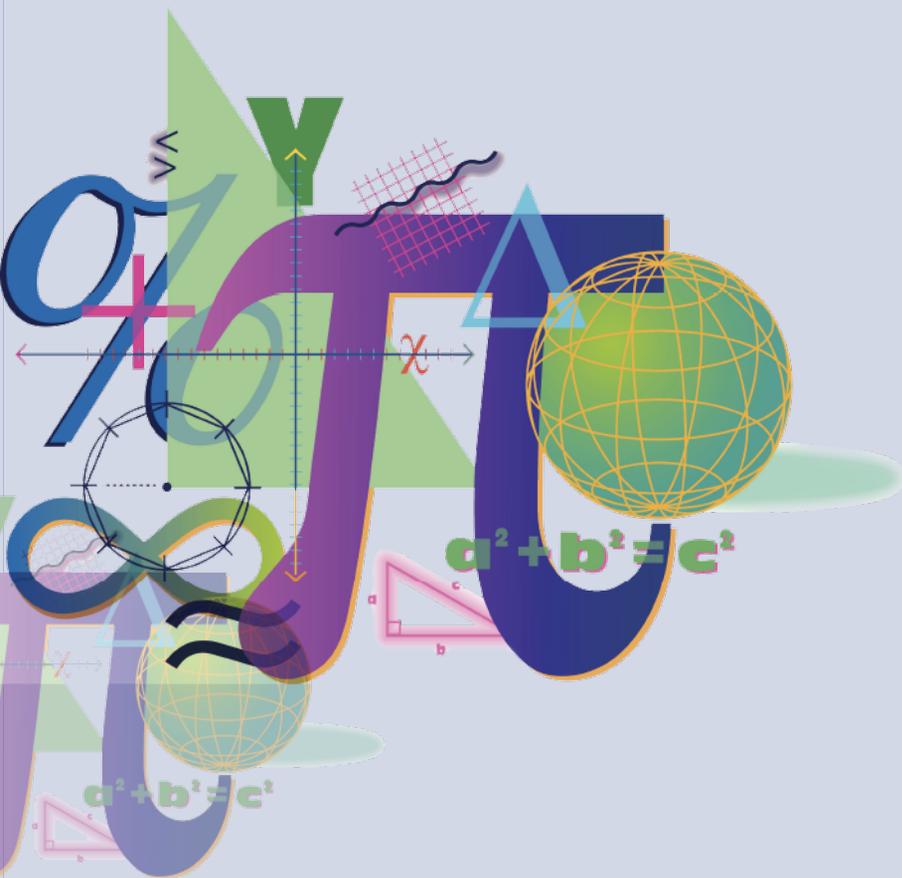
SANTORO, Flávia Maria et al. **Modelo de cooperação da aprendizagem baseada em projetos**: uma linguagem de padrões. [Rio de Janeiro, 2013?]. Disponível em: <www.researchgate.net/...Modelo...aprendizagem_baseada_em_projetos>. Acesso em: 20 mar. 2014.

SENAC. DR. AP. **Plano de curso**: aprendizagem em assistente administrativo. Macapá, 2012a.

SENAC. DR. AP. **Plano de curso**: aprendizagem em vendedor balconista. Macapá, 2012b.

SENAC. DR. AP. **Projeto político pedagógico**. Macapá, 2012c.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2006.





FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CARACTERIZAÇÃO E DILEMAS

TRAINING FOR TEACHERS IN VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: CHARACTERIZATION AND DILEMMAS

FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA: CARACTERIZACIÓN Y DILEMAS

Patricia Murara Stryhalski*
Verônica Gesser**

*Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. Professora do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Jaraguá do Sul, Santa Catarina, Brasil. E-mail: murarapatricia@gmail.com

**Doutora em Educação - Currículo e Ensino, pela Florida International University (FIU) – USA. Mestre em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP). Líder do Grupo de Pesquisa de Políticas e Práticas de Currículo cadastrado no CNPQ. Professora e pesquisadora da Universidade do Vale do Itajaí no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (Mestrado e Doutorado). Balneário Camboriú, Santa Catarina, Brasil. E-mail: gesserv@univali.br

Recebido para publicação em: 1.9.2017
Aprovado em: 13.6.2017

Resumo

No Brasil, faltam cursos de nível superior específicos para formar professores da educação profissional, particularmente pela natureza da área. Nesse caso, os professores, geralmente, são contratados como instrutores, o que pode levar a refletir criticamente sobre o assunto. Nesse sentido, este artigo tem a pretensão de discutir, teoricamente: quem pode ser professor na educação profissional; quais as competências na educação profissional e, por fim, o questionamento sobre a classificação de professor ou de instrutor da educação profissional.

Palavras-chave: Educação profissional. Formação. Professores.

Abstract

Brazil lacks specific higher education courses designed to provide training to vocational education teachers, due particularly to the nature of the area. In this case, teachers are usually hired as trainers, which calls for a critical consideration of the topic. In this regard, this paper aims to theoretically discuss: who can be a teacher and which competencies vocational training requires; and, finally, the questioning about the classification of teacher or trainer in vocational education.

Keywords: Vocational training. Education. Teachers.

Resumen

En Brasil, faltan cursos de nivel superior específicos para formar profesores de la Educación Profesional, particularmente por la naturaleza del área. En este caso, los profesores, por lo general, son contratados como instructores, lo que puede llevarse a reflexionar críticamente sobre el tema. En este sentido, este artículo tiene la pretensión de discutir, teóricamente: quién puede ser profesor en la educación profesional; cuáles son las competencias en la formación profesional; y, por último, el cuestionamiento acerca de la clasificación de profesor o de instructor de la educación profesional.

Palabras clave: Educación profesional. Formación. Profesores.

1. Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, não determina especificamente quem pode ser professor na educação profissional, nem para o ensino técnico nem para os cursos tecnológicos do ensino superior. Na questão da formação, a LDB menciona que pelo menos um terço dos professores do ensino superior devem ter mestrado ou doutorado. Em termos de legislação, o que se encontra em tramitação é o Parecer n. 5/2006 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006), que aprecia Indicação CNE/CP n. 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica, e a Resolução n. 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

Embora sejam chamados professores, a maioria dos profissionais que leciona na educação profissional não fez cursos de licenciatura, ou seja, falta na formação a parte pedagógica e didática. Assim, geralmente, são contratados como instrutores, mas cabe ressaltar que na Rede Federal, embora grande parte dos professores não seja formada em cursos de licenciatura, são contratados como professores.

Devido à preocupação que permeia a formação de professores para a educação profissional e tecnológica e à falta de formação específica para esses professores, em 2006, realizou-se o VIII Simpósio da série Educação Superior em Debate, com o tema Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, do qual resultou a publicação de um livro intitulado *Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*, publicado em 2008.

Poucas pesquisas são realizadas sobre a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica. Esse artigo é um recorte da pesquisa Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil – Tradução das Políticas Públicas do Ensino Superior nos Documentos Oficiais e Perfis Profissiográficos. Em levantamento feito sobre o perfil dos professores dessa modalidade, foi possível observar que pouco se tem investido na formação desses profissionais, o que gera certa preocupação. Com o crescimento da Educação Profissional e Tecnológica, como estão as políticas de formação de professores para essa modalidade? Um curso de graduação seria inviável, mas que outra alternativa de formação esses professores teriam para ter o conhecimento didático-pedagógico?

• • • • •

Com o crescimento da Educação Profissional e Tecnológica, como estão as políticas de formação de professores para essa modalidade?

• • • • •

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo discutir teoricamente quem pode ser professor na educação profissional. Para auxiliar essa discussão, será utilizado como embasamento teórico o livro *Educação Superior em Debate: Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica*, bem como legislações em torno do tema. O artigo será dividido em três tópicos: no primeiro momento, será discutido quem pode ser professor na educação profissional, em seguida, as competências na educação profissional, tema de muita discussão e polêmica e, por fim, o questionamento sobre a classificação de professor ou de instrutor da educação profissional.

2. O professor de educação profissional no mercado de trabalho atual

Para compreender o processo dos instrutores na educação profissional, é necessário relembrar alguns aspectos importantes na história dessa oferta educacional. Kuenzer (2008) profere que, com as mudanças no mundo do trabalho, a educação profissional ganha lugar de destaque.

Nesse sentido, com as mudanças do modelo taylorista e fordista de organização do trabalho para os modelos atuais, configura-se uma nova forma de ver a educação profissional. Consequentemente, surgem diferentes demandas para seus professores, ou instrutores. Atualmente, esses profissionais têm a incumbência de ficarem atentos ao que acontece no mercado, quais as tendências e o que há de inovação. Com as transformações que ocorrem no mundo do trabalho, surgem novos métodos, os quais fazem esses professores estarem sempre em busca de novos conhecimentos para lecionar conforme as demandas do mercado.

O modelo de acumulação flexível influenciou significativamente a educação profissional. Neste regime, houve mudanças no que diz respeito ao trabalho e à educação. “[...] a concepção de trabalho enquanto “evento” e a concep-

ção de competência enquanto práxis” (KUENZER, 2008, p. 21). Neste caso, é indispensável entender o que é competência.

2.1 Competências para a educação profissional

As competências são inevitáveis de serem discutidas na educação profissional e vale considerar que existem diversas críticas a elas. Na área da educação, a noção de competências tem sido discutida por diversos autores, mais precisamente no campo do currículo. O modelo de competências começa a surgir no mundo do trabalho a partir da década de 1980, com a crise do capitalismo. Essa crise veio à tona com o esgotamento do modelo taylorista e fordista. Isso implica dizer que:

Na década de 90 [do século XX], o aprofundamento da globalização das atividades capitalistas e a crescente busca de competitividade levaram ao alinhamento definitivo das políticas de recursos humanos às estratégias empresariais, incorporando a prática organizacional o conceito de competências (DELUIZ, 2001, p. 2).

No contexto escolar, competências são um tema de vital importância para o setor empregatício, inclusive estão citadas nas referências curriculares da educação. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, e não se restringir ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho (BRASIL, 1997, p. 34).

Kuenzer (1999) complementa que, diante das novas formas de organização do trabalho, o individual é posto em segundo plano, abrindo as portas para o coletivo. A essa competência científico-tecnológica articula-se a demanda por competência ética, na dimensão de compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva (KUENZER, 1999, p.1).

Nesse sentido, Rios (2003) faz uma observação na relação entre política, ética e técnica presente nas discussões sobre competência e menciona a dificuldade que existe por parte dos educadores.

Com respeito à relação existente entre moral e política frequentemente se percebe que os próprios educadores não têm clareza da dimensão política de seu trabalho. Ao interpretar política como envolvimento partidário, ou mesmo sindical, alguns procuram até negar que tenham algo a ver com isso, invocando uma posição de “apoliticidade” em sua prática (RIOS, 2003, p. 50).

Neste sentido, Saviani, citado por Rios (2003), complementa: “Não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão técnica e o compromisso sem com-

petência é descompromisso” (SAVIANI apud RIOS, 2003, p. 50). O termo competências contempla múltiplos sentidos. Podem ser consideradas como conhecimentos e habilidades adquiridas ao longo do tempo, atitudes na realização de várias tarefas, resultado de experiências adquiridas ao longo da vida, ou ainda, como afirma Perrenoud, citado por Rios (2002): [...] “as competências utilizam, integram, mobilizam conhecimentos para enfrentar um conjunto de situações complexas. A competência implica, também, uma capacidade de atualização de saberes” (PERRENOUD, 2002 apud RIOS, 2002, p.77).

Com base nessa crença, pode-se afirmar que o agir competente significa: “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999). Ou ainda, conforme, Cordão (2010, p. 38):

É a capacidade de articular e mobilizar conhecimentos e habilidades que deve ser levada em consideração. Eu tenho que ver que conhecimentos são necessários para desenvolver aquela competência, porque competência implica capacidade de articular conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, emoções.

• • • • •
**O termo
 competências
 contempla
 múltiplos
 sentidos**
 • • • • •

Perrenoud (2000, p. 2) comenta, em entrevista para a Universidade de Genebra, que ao se falar em competência, nas escolas, dá-se prioridade aos recursos: a preocupação maior é com a essência e as situações mais complexas ficam em segundo plano. Trabalhar por competências requer desafiar os alunos a mobilizar seus conhecimentos, propor problemas e projetos.

Nesse sentido, Rios (2002, p. 78) define competências como: “capacidades que se apóiam em conhecimentos”. Já em seu livro *Ética e competência*, Rios explica que competência está associada ao saber fazer bem, o que, em princípio, aproxima-se da posição dos educadores que apresentam esse saber fazer bem em uma dupla dimensão: técnica e política (RIOS, 2003, p. 46). Nesse aspecto, Macedo (2008) define as competências em três sentidos: “pedir”, “pedir com” e “pedir contra”. O autor considera o termo competência um ato de pedir ou desejar. É uma vontade de realização estabelecida por alguém que tenha autoridade para tal.

Por sua vez, Cordão (2010), em entrevista à revista *Educação Profissional: Ciência e Tecnologia* leva à reflexão de que o objetivo da educação profissional é desenvolver competências para a destreza profissional competente. Assim, pode-se considerar como válida a avaliação por competências desenvolvida no mundo do trabalho, no desenvolvimento da função, e não na escola. É no mercado de trabalho que se colocará em prática o aprendido, portanto é nesse momento que se pode considerar a avaliação das competências:

A escola avalia evidências de desempenho e competência, mas não avalia o desempenho e a competência. Porque, mesmo que o aluno desenvolva uma determinada tarefa ou uma prática profissional, ele vai desenvolver numa situação de laboratório (CORDÃO, 2010, p. 39).

Para que o aluno demonstre ter conhecimento do que está realizando, é possível que repita várias vezes o que está fazendo, que seja exatamente igual todas as vezes ou de maneiras diferentes. Para a escola, ele estará explicitando que conseguiu desenvolver tais competências, mas a prova concreta desses conhecimentos, habilidades e atitudes, somente será possível de ser implantada fora do contexto escolar, ao ingressar no mercado de trabalho. O ideal seria trabalhar de maneira integrada, porque o conhecimento informa a prática e a prática informa o conhecimento tecnológico (CORDÃO, 2010, p. 38). Sendo assim, Rios sinaliza que:

Competências são capacidades que se apóiam em conhecimentos. A capacidade de envolver os alunos em suas aprendizagens, por exemplo, vai requerer o conhecimento do desenvolvimento cognitivo dos alunos, o conhecimento do conteúdo do que se vai levar ao aluno (RIOS, 2002, p. 78).

Entretanto, Manfredi (2002) esclarece que as visões e representações entre trabalho, profissão e escola são muito distintas. Trabalho está associado à ideia de emprego ou remuneração. Portanto,

De um lado, estão as representações que denotam negatividade, mediante a subestimação da importância da escola e a supervalorização da experiência, dos saberes e do *savoirfaire* adquiridos no mundo do trabalho; de fato, muitas pessoas ainda acreditam que a imersão em atividades de trabalho constitui "a verdadeira escola" (MANFREDI, 2002, p. 31).

As visões idealizadas da escola em relação ao mundo do trabalho estão associadas à ideia de que a escola é o meio principal para se ter a formação profissional e ingressar no mercado de trabalho, embora exista uma grande diferença no que se ensina na escola e as reais dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho.

Rios (2002) indica que as competências são elaboradas de acordo com as demandas do mercado. Diante das competências, vale ressaltar o papel desafiador do professor da educação profissional, que está diante das competências, das mudanças no setor produtivo e das mudanças na educação. Mas quem leciona na educação profissional é o professor ou o instrutor?

2.2 Professor ou instrutor da educação profissional?

Os professores da educação profissional geralmente são contratados como instrutores, mas de onde surgiu essa denominação? Utilizando-se

de Kuenzer (2008) para pensar a função de instrutor, pode-se dizer que nos modelos taylorista e fordista o trabalhador que iniciava suas atividades em determinada empresa utilizava-se da observação de trabalhadores mais experientes para criar o seu conhecimento, ou seja, utilizava-se da memorização para desenvolver seu trabalho.

Kuenzer (2008, p. 28) afirma que nas empresas o instrutor é aquele trabalhador mais antigo, que possui o conhecimento tácito advindo dos longos anos de experiência. Esse trabalhador é que vai ensinar esses conhecimentos para seu novo colega de trabalho. Então, é chamado de instrutor, e não de professor, pelo fato de não utilizar conhecimentos intelectuais.

No taylorismo-fordismo, o instrutor era aquele que dominava o saber vindo da experiência, o qual não era necessariamente sustentado em formação científico-tecnológica consistente. Para sua formação pedagógica, considerava-se suficiente uma complementação de curta duração, porque o que ele tinha para ensinar vinha da sua experiência (KUENZER, 2008, p. 27).

• • • • •
**A educação
 profissional
 necessita de
 um novo tipo
 de professor**
 • • • • •

Ainda é possível ouvir professores da educação profissional que não sentem a necessidade de ter essa formação pedagógica, porque acreditam ser suficiente o seu saber prático, ou seja, o conhecimento tácito. Na pesquisa Ensino Médio Articulado com a Educação Profissional: Currículo, Empregabilidade e Prática Docente (MURARA, 2013), os egressos entrevistados comentam que, embora seja admirável o conhecimento que os professores têm em relação ao mercado de trabalho, muitos têm dificuldade ao expor esses conhecimentos, o que dificulta o entendimento dos alunos.

Os professores da educação profissional, ainda de acordo com a pesquisa de Murara (2013), têm uma relação mais próxima com seus alunos, exatamente pelo fato de que os professores têm muito conhecimento em relação ao mercado de trabalho e os alunos se sentem muito à vontade com o professor, pois é como se fossem colegas. Muitas vezes, sem perceber, os professores utilizam essa aproximação por meio das relações de trabalho como uma estratégia didática.

Kuenzer (2008, p. 28) salienta que a educação profissional necessita de um novo tipo de professor, porque o conhecimento tácito advindo do modelo taylorista e fordista já se tornou insuficiente para os dias atuais. Diante disso, novas demandas aparecem para a educação profissional e, consequentemente, para os professores que nela atuam.

Em síntese, o conhecimento tácito é orgânico a um modo de organizar e gerir o trabalho que se estrutura sobre a relativa estabilidade dos processos, em face da reduzida dinamicidade da tecnologia sobre a fragmentação dos processos e sobre o saber fazer (KUENZER, 2008, p. 28).

No entanto, o atual contexto profissional lida com processos produtivos e de serviços ultradinâmicos. Esse novo cenário requer formação capaz de ir além dos conhecimentos acumulados pela rotina ao longo da vida. Faz-se imperativo buscar competências que estejam ligadas à resolução de diversos tipos de situações. Capacidade de trabalhar não só pela reprodução ou memorização, mas trabalhar com o intelecto, no sentido de criar, inventar, flexibilizar, realizar mesmo diante do inusitado.

Kuenzer sinaliza que “A especificidade que as mudanças no mundo trabalho conferem à educação profissional é a lógica da polarização de competências, ou seja, preparar para atender às demandas dos diferentes pontos da cadeia produtiva [...]” (KUENZER, 2008, p. 31). Nesse sentido, cabe um novo perfil de professor. No entanto, a autora também alerta sobre a falta de homogeneidade nas políticas de formação de professores da educação profissional, que ainda não possui um consagrado sistema ou diretrizes que norteiem essa formação.

[...] Assim é que as exigências para o exercício da docência nas Universidades e Cefets, por exemplo, incluem qualificação específica em mestrado e em doutorado, tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa, ou pelo menos em cursos de licenciatura, tendo em vista a capacitação para a docência, além da dedicação integral e exclusiva (KUENZER, 2008, p. 31).

A autora complementa, ainda, que no caso dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), agora denominados Institutos Federais, existem planos de carreira e condições para que os professores possam se qualificar; porém, isso não se dá de forma eficaz com os instrutores que são contratados por Organizações Não Governamentais (ONGs) ou outras instituições de educação profissional. Geralmente Kuenzer (2008) explica que nesses cursos não se tem uma relação de trabalho estável e adequada. “De modo geral, o trabalho docente é precarizado, quando se trata de educar para o trabalho precarizado” (KUENZER, 2008, p. 32). Para os cursos de curta duração, a contratação costuma ser de instrutores que na grande parte das vezes não possui formação específica e geralmente não têm licenciaturas e não se aperfeiçoam como professores.

Diante dessa situação, Kuenzer (2008, p. 32) alerta que, embora seja difícil qualificar esses professores, devido ao grande ramo de áreas, existe, sim, a necessidade de fazer políticas e estratégias que atendam a esse público.

No Quadro1, a seguir, podem ser observadas as três dimensões que a autora considera como essenciais para a formação de professores da educação profissional:

Quadro 1 - Dimensões para a formação de professores da educação profissional

Conhecer o mundo do trabalho sem ingenuidades, a partir da apreensão do caráter de totalidade das relações sociais e produtivas
Clareza a respeito de qual educação profissional se está falando, uma vez que ela atende diversos níveis, da básica a científico-tecnológica de alto nível incluindo os níveis de mestrado e doutorado
Existência de conhecimentos elaborados através de pesquisas realizadas nas últimas décadas que permitam configurar uma pedagogia do trabalho adequada ao caso brasileiro, a ser considerada na elaboração de programas de formação de professores da educação profissional

Fonte: Kuenzer (2008, p. 31-32).

Diante das três dimensões apresentadas, passa-se à discussão acerca da Resolução n. 02/97 e tramitação do Parecer 05/2006. A Resolução 02/97 aborda questões referentes a programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Segundo a Resolução:

• • • • •
A intenção de qualificar os professores da educação profissional é essencial
 • • • • •

Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

Parágrafo único - Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial (BRASIL, 1997, p. 1).

A intenção de qualificar os professores da educação profissional é essencial, porém, existem muitos fatores envolvidos. A educação profissional possui muitas áreas, o que dificulta ter apenas um curso de licenciatura para atender essa demanda, nesse sentido Carvalho e Souza (2014, p. 888) complementam ao dizer que:

Esta complexidade na oferta de educação profissional e tecnológica, abrangendo níveis e modalidades distintos, não veio acompanhada de políticas de formação docente. Ao contrário, as discussões atuais acerca da docência para EPT identificam um histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica na prática de muitos desses professores.

E depois, tem toda a questão prática proporcionada pela própria experiência de trabalho. Kuenzer (2008, p. 34) explica essa dificuldade quando argumenta que:

De pouco adianta qualificar tecnicamente o professor se ele não tiver uma ampla compreensão acerca da natureza do trabalho, tal como ele se dá no regime de acumulação flexível, para o que contribui decisivamente o conhecimento das categorias da pedagogia do trabalho.

Nesse sentido, a autora expõe que a Resolução n. 02/97 precisa ser revista, embora encaminhamentos estejam sendo feitos, por exemplo, o Parecer n. 5/2006, para o qual não foi encontrada a homologação e traz à tona a necessidade de ser formado em cursos de licenciatura para que se possa dar aulas tanto para educação básica quanto para profissional.

No entanto, Kuenzer (2008, p. 35) traz reflexões e alternativas referentes a esse Parecer. O artigo oitavo do Parecer n. 5/2006 aborda que os cursos de licenciatura terão, no mínimo, 2.800 horas de trabalho acadêmico, sendo que 300 horas devem ser destinadas ao estágio supervisionado e 2.500 horas para as outras atividades formativas.

Já o 9º artigo orienta que:

A formação de docentes no nível superior para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional de nível médio, destinada a portadores de diploma de Educação Superior, far-se-á numa das seguintes formas: a) Aproveitamento de estudos e conseqüentemente pela integração nos projetos regulares das licenciaturas mantidas pelas instituições de ensino; b) Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

Sendo assim, o artigo 12º alerta que para qualquer das duas formas descritas no artigo 9º é necessário que as licenciaturas obedeçam à carga horária mínima de 800 horas, sendo, no mínimo, 300 horas destinadas a estágio supervisionado e 500 horas para as demais atividades. Os programas especiais de formação docente terão certificação por meio de apostilamento no diploma de graduação. “O apostilamento de que trata o caput deste artigo é considerado como grau de licenciatura plena para todos os fins” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 6).

Diante do exposto no Parecer, Kuenzer (2008, p. 35) questiona: “Quem seria o aluno a se matricular nessa licenciatura? A multiplicidade de áreas, modalidades e níveis de Educação profissional tornam inviável a proposição de uma licenciatura em educação profissional de caráter genérico”. Sendo assim, seria inviável fazer uma licenciatura para cada área ou especificidade da educação profissional, pois seriam muitas licenciaturas, e talvez não teria demanda para essa diversidade. Nesse sentido, encontra-se a alternativa proposta no Parecer n. 02/97, em seu artigo 1º, o qual dá indicação aos programas especiais.

A partir desta constatação, o Parecer aponta como alternativa a oferta de habilitações especializadas por componente curricular para o caso do ensino médio integrado, ou por campo de conhecimento ou campo de atuação profissional, no caso da educação profissional (KUENZER, 2008, p. 35).

Kuenzer (2008) esclarece, ainda, que seria interessante haver certa conexão entre a licenciatura e a formação técnica de nível médio e experiência profissional na área em que irá lecionar, para que esse professor tenha a capacidade de compreender o amplo processo do mercado de trabalho. Nesse sentido, fica a reflexão:

Em que pese a concepção proposta pelo parecer, permanece a questão que permeou a discussão da Res. 02/97: é possível assegurar formação de qualidade para a docência com 500 horas dedicadas a apropriação do conhecimento científico – tecnológico relativo à docência? Não se estará, embora de forma menos aligeirada, apenas oferecendo complementação pedagógica em vez de licenciatura? Ao considerar os eixos propostos pela Res. 02/97 – contextual, de fundamentação e metodológico – não parece tempo suficiente (KUENZER, 2008, p. 37).

Como se pode observar, a formação de professores da educação profissional ainda não tem os rumos bem-definidos. Essa falta de rumo, de certa forma, prejudica tanto o professor como os alunos, que necessitam de professores que tenham domínio dos conhecimentos didático-pedagógicos para a docência. Kuenzer (2008, p. 38) sugere que se pense em cursos de especialização em Pedagogia do Trabalho, com vistas a dominar a Ciência da Educação, mas com foco no trabalho.

Outra alternativa mencionada “[...] é a formulação de um programa de formação em nível nacional, planejado e executado de forma compartilhada pelas IES e Cefets organizado e financiado a partir da SETEC enquanto política pública” (KUENZER, 2008, p. 39). Na questão da formação de professores da educação profissional, pouco se evoluiu no que se refere a políticas públicas que solucionem a questão da habilitação e formação pedagógica para esses professores.

Essa discussão em torno dos professores da educação profissional tem seu início marcado na LDB de 1961, a primeira a mencionar normas para registros de professores do ensino profissional. Machado (2008, p. 70) afirma que foi oficializado pela LDB de 1961 que a formação dos professores do ensino técnico seria em curso especial, diferente dos demais professores. “De forma que até hoje a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional deve se dar em cursos especiais” (MACHADO, 2008, p. 70). Diante do exposto na LDB de 1961 em seu artigo 59, sobre os cursos especiais, em 1967, foi publicado o Parecer CFE n. 12/1967, o qual propunha que os cursos especiais fossem para formar professores de

disciplinas específicas e, em 1968, a Portaria Ministerial complementava o que estava escrito no Parecer, dizendo que os cursos especiais eram para quem já possuía diploma de nível superior ou técnico.

Machado (2008, p. 71) esclarece que a educação profissional era diferenciada por áreas, como comercial, agrícola e industrial, e que muitos pareceres e portarias foram criados a fim de regularizar a situação dos professores da educação profissional. Essas legislações podem ser observadas no Quadro 2:

Quadro 2 - Legislações que regulamentam a formação de professores da educação profissional

Lei n. 2.024/1961 (LDB)	Trata da questão unicamente para assinalar que seria preciso separar formalmente os lugares da formação de professores para o ensino médio e da formação de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico.
Parecer CFE n. 257/1963	Aprova o Curso Especial de Educação Técnica em Cultura Feminina (magistério destinado para área de Economia Doméstica e Trabalhos Manuais).
Portaria MEC n. 174/1965	Curso de Didática do Ensino Agrícola (formação pedagógica de professores das disciplinas de cultura técnica).
Parecer CFE n. 479/1968	Explica que os cursos especiais de educação técnica previstos no art. 59 da LDB eram para formar professores de disciplinas específicas.
Lei n. 5.540/1968 (Reforma Universitária)	Representou uma flexão da tendência que vinha se formando, pois estabelecia uma duração fixa para a formação de professores do ensino médio e que a formação de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico precisava obedecer a um currículo mínimo. (MACHADO, 2008, p. 71)
Decreto-lei n. 655/1969	Determinou que a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas teria que se dar somente em curso superior. (MACHADO, 2008, p.71)
Decreto-Lei n. 655/1969	Organização de cursos de formação de professores para o ensino técnico.

Fonte: Machado (2008).

Este quadro mostra as primeiras iniciativas em relação ao tema. Muitos outros decretos, portarias e pareceres foram sendo criados para regularizar a situação dos professores da educação profissional nos anos 1970 e 1980.

Vale ressaltar aqui a LDB de 1996, que diferente da LDB de 1961, nem menciona a questão da formação para os professores da educação profissional. Como comenta Machado (2008, p. 79), a Lei se refere à formação de forma ampla e não se atém a essa questão.

O Decreto n. 2.208/1997 também não se impõe a essa questão, tanto que Machado (2008, p. 79) afirma que: “Ele representa até um retrocesso com relação aos dispositivos anteriores sobre formação docente para a educação profissional”. Essa afirmação da autora está pautada no artigo 9º do Decreto, o qual parece indicar que qualquer pessoa possa ser professora desde que tenha experiência no mercado de trabalho.

• • • • •
 É o caso de
 conhecer a
 atual situação
 dos professores
 desta
 modalidade
 educativa
 e definir
 uma política
 nacional
 • • • • •

No seu art. 9º chega ao despropósito de dizer que as disciplinas do currículo do ensino técnico são ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional. Talvez, se prevenindo das possíveis críticas, o decreto diz que estes deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, por meio de cursos regulares de licenciatura ou programas especiais de formação pedagógica. Percebe-se, claramente, a intenção de valorizar a dimensão da experiência prática em detrimento de uma formação teórica e pedagógica mais consistente (MACHADO, 2008, p. 79).

Nesse mesmo ano, 1997, com o que se tinha determinado em relação aos programas especiais no Decreto n. 2.208/97, surge a Resolução n. 02/97, que dispõe sobre esses programas especiais para os docentes da educação profissional que já possuíam curso superior, sendo que a carga horária seria de 540 horas com teoria e prática. “Chamo a atenção para esse detalhe: houve um rebaixamento significativo da carga horária comparativamente ao que se vinha sendo praticado nos cursos especiais de formação docente [...]” (MACHADO, 2008, p. 80). A Resolução n. 02/97, segundo Machado (2008), previa uma avaliação no período de até cinco anos, o que não se concretizou.

Machado (2008, p. 81) considera, ainda, que a Resolução n. 02/97 não atende com eficácia às necessidades para a formação de professores da Educação Profissional. A autora considera que não vem ao caso fazer essa avaliação, que deveria ter sido feita até cinco anos após a publicação, é o caso de conhecer a atual situação dos professores desta modalidade educativa e definir uma política nacional que os reconheça e os valorize.

De acordo com os dados do INEP (2015), os Institutos Federais têm 17.814 professores, dos quais 934 possuem somente graduação; 2.804, cursos de

especialização; 8.661 possuem mestrado e 5.413, doutorado. Porém, os dados do INEP não mencionam se esses professores possuem formação didático-pedagógica e se eles atuam em sua área de formação. Os dados do INEP não mencionam o número de docentes atuantes nas instituições privadas.

O número de professores que trabalham com a Educação Profissional e Tecnológica é expressivo, esses dados potencializam a urgência de políticas públicas que deem suporte aos docentes.

3. Considerações finais

Com o crescimento da educação profissional e tecnológica no Brasil, criação de Institutos Federais, incentivo a instituições privadas que oferecem cursos direcionados à educação profissional, a impressão que se tem é que pouco se tem investido na formação de professores. A parte didática e pedagógica desses professores está ficando um pouco à mercê das novas demandas do mercado. Como política pública da modalidade, a formação de professores para a educação profissional ainda não tem os rumos bem-definidos. Essa falta de rumo, de certa forma, prejudica tanto o professor como os alunos, que necessitam de professores competentes tanto em relação ao domínio dos conhecimentos didáticos pedagógicos quanto ao domínio dos conhecimentos técnicos e políticas da área.

Investimento em infraestrutura e laboratórios é essencial para o desenvolvimento de tecnologia e inovação, porém, a dúvida que fica é: Como está a qualidade da formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica? Não seria um momento oportuno de rever e trazer à tona a questão da formação desses professores?

Apesar de ser um grande desafio qualificar esses profissionais, devido à diversidade de áreas, é necessário, sim, pensar em políticas de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Tendo em vista o grande interesse atual em investir nesta modalidade, dadas as necessidades do País em relação tanto ao mercado interno quanto ao mercado internacional, urge que políticas de maior investimento e com maior consistência sejam definidas para esta modalidade educativa, particularmente em relação à formação de professores. Considera-se este um grande passo e um grande desafio para o desenvolvimento do Brasil como um todo.

Referências

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível

B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 84-101, maio/ago. 2017.

em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92>. Acesso em: 10 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF, 1997.

CARVALHO, O. F.; SOUZA, F. H. M. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de Pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 5 de outubro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional do Nível Técnico. Brasília, DF, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 5/2006, de 4 de abril de 2006**. Aprecia Indicação CNE/CP n. 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Brasília, DF, 4 abr. 2006.

CORDÃO, F. O panorama da educação profissional no Brasil. **Educação Profissional: ciência e tecnologia**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 37-41, 2010.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicação para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 10 maio 2012.

FORMAÇÃO de professores para a educação profissional e tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília, DF: Inep, 2008. (Educação superior em debate, v. 8).

INEP. **Sinopse estatística da educação superior**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

KUENZER, A. Z. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 19-29, maio/ago. 1999.

KUENZER, A. Z. Palestra. In: FORMAÇÃO de professores para a educação profissional e tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília, DF: Inep, 2008. p. 19-40.

MACEDO, Lino de. **Competências na educação**. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/>

contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/competencias_na_educacao_cr.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2012.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Palestra. In: FORMAÇÃO de professores para a educação profissional e tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília, DF: Inep, 2008. p. 67-82.

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

MURARA, Patricia. **Ensino médio articulado com a educação profissional: currículo, prática docente e empregabilidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

PERRENOUD, Philippe. Construindo competências: depoimento. Entrevista concedida a Paola Gentile e Roberta Bencini. **Nova Escola**, São Paulo, p. 19-31, set. 2000.

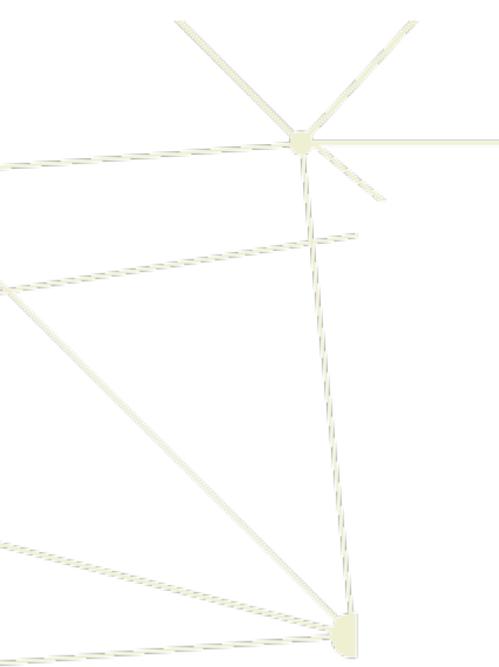
REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (Org.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília, DF: Unesco, 2010.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha A. **Ética e competência**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.







COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM GESTÃO DA QUALIDADE: PERCEÇÃO DE DISCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PARTICULAR SITUADA EM BELO HORIZONTE

PROFESSIONAL SKILLS IN QUALITY MANAGEMENT: PERSPECTIVE OF STUDENTS FROM A PRIVATE UNIVERSITY LOCATED IN BELO HORIZONTE

COMPETENCIAS PROFESIONALES EN GESTIÓN DE LA CALIDAD: PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARTICULAR SITUADA EN BELO HORIZONTE

Valéria Rezende Freitas Barros*

Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo**

*Mestre em Administração pela Faculdade Novos Horizontes. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: valeria.barros@unihorizontes.br

**Doutora em Ciências das Organizações pela Université Paris IX – Dauphine, França. Diretora Geral da Faculdade Novos Horizontes e Diretora de Pós-Graduação, Ensino e Extensão. Coordenadora do Mestrado em Administração da Faculdade Novos Horizontes. Coordenadora do Núcleo de Relações de Trabalho e Tecnologia de Gestão (Nurteg). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: lenemelo@unihorizontes.br

Recebido para publicação em: 1.9.2016
Aprovado em: 4.1.2017

Resumo

Este artigo analisa as contribuições do curso de Graduação Tecnológica em Gestão da Qualidade de uma instituição de ensino superior particular de Belo Horizonte na formação de competências profissionais de discentes, na percepção dos próprios sujeitos. Verificou-se que o curso pesquisado, de modo geral, tem sido efetivo em desenvolver competências profissionais nos alunos. Constatou-se, ainda, que os respondentes consideraram desejável que todas as competências prescritas na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n. 3 sejam efetivamente desenvolvidas pelo curso.

Palavras-chave: Competências profissionais. Graduação tecnológica. Gestão da Qualidade. Discentes.

Abstract

This article analyzes contributions from the Technological graduation course in Quality Management from a private university in Belo Horizonte in developing professional skills in students, in the perspective of the students themselves. It was found that the researched course, in general, has been effective in developing professional skills in its students. It was also found that the

respondents considered to be desirable that all competences provided in the National Education Council (CNE/CP) Resolution nº3 would be effectively developed by the course.

Keywords: Professional Skills. Technological Graduation. Quality Management. Students.

Resumen

Este artículo analiza las contribuciones de la carrera de Graduación Tecnológica en Gestión de la Calidad de una institución de educación superior particular de Belo Horizonte en la formación de competencias profesionales de estudiantes, desde la percepción de los propios sujetos. Se ha verificado que la carrera investigada, de modo general, ha sido efectiva al desarrollar competencias profesionales en los alumnos. Se ha constatado, incluso, que los encuestados consideraron deseable que todas las competencias prescritas en la Resolución del Consejo Nacional de Educación/Consejo Pleno (CNE/CP) n. 3 sean efectivamente desarrolladas por la carrera.

Palabras clave: Competencias profesionales. Graduación tecnológica. Gestión de la Calidad. Estudiantes.

1. Introdução

A partir da década de 1980, nos países capitalistas avançados, ocorreram mudanças no processo produtivo, no cenário competitivo e nas tecnologias, o que despertou um crescente interesse tanto da área gerencial quanto da área acadêmica pelas competências profissionais (BITENCOURT, 2002; PAIVA et al., 2011).

Assim, as organizações passaram a procurar por profissionais flexíveis, bem formados e informados, multifuncionais e polivalentes, com habilidades distintas, capazes de tomar decisões rápidas e efetivas, que possuam conhecimentos além daqueles formalizados e que se qualifiquem continuamente (BITENCOURT, 2002; PAIVA et al., 2011).

Diante dessas novas competências exigidas do trabalhador pelo mercado de trabalho, surgiu a necessidade de se formar profissionais capazes de atendê-las (BITENCOURT, 2002). Dessa forma, as competências profissionais passaram a ser abordadas no contexto da educação, aparecendo tanto na educação técnica quanto na profissional (PAIVA et al., 2011; STEFFEN, 1999).

Segundo Ramos (2002), as instituições de ensino superior devem formar pessoas competentes, para que, ao adentrarem o mercado de trabalho após o término dos cursos, não enfrentem muitas dificuldades, as quais, geralmente, estão relacionadas à discrepância entre a preparação que tiveram nos cursos e a realidade profissional.

Um profissional competente deve ser capaz de agir responsabilmente, ser reconhecido e, ainda, “mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 4). Ou seja, as competências profissionais explicitadas por esses autores englobam alguns saberes, quais sejam: agir, mobilizar, comunicar, aprender, comprometer-se, assumir responsabilidades e ter visão estratégica.

• • • • •
Quais as contribuições que um curso de nível tecnológico traz para a formação de competências profissionais de discentes?
 • • • • •

Tendo em vista as novas competências requeridas dos profissionais no mercado de trabalho, principalmente aquelas exigidas pela expansão tecnológica (RAMOS, 2002), o Estado criou regulamentações visando que as áreas educacionais se adequassem a essas mudanças, formando indivíduos capazes de atender às exigências organizacionais (BRANDÃO, 2006).

Para a educação tecnológica, o Estado, por meio da Resolução CNE/CP n. 3, de 18 de dezembro de 2002, propôs diretrizes curriculares para os cursos de nível tecnológico. De acordo com essa resolução,

a educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, p. 1).

Diante desse contexto, a pergunta norteadora desta pesquisa foi: Quais as contribuições que um curso de nível tecnológico traz para a formação de competências profissionais de discentes? Para respondê-la, foi traçado o seguinte objetivo: analisar as contribuições do curso de Graduação Tecnológica em Gestão da Qualidade de uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular, situada em Belo Horizonte, na formação de competências profissionais de discentes, na percepção dos próprios sujeitos.

A relevância deste estudo deve-se ao fato de que a temática Competência Profissional está ganhando espaço no âmbito das organizações e no âmbito acadêmico, tendo em vista o novo perfil profissional exigido no mercado de trabalho (BITENCOURT, 2002; PAIVA et. al., 2011).

Este artigo está estruturado em seis seções. Após esta introdução, aborda-se o referencial teórico e, na terceira seção, descreve-se a metodologia utilizada nesta pesquisa. Na quarta seção, apresenta-se a análise dos resultados e, na sequência, as considerações finais, seguida pelas referências.

2. Referencial teórico sobre competência profissional

Pode-se dizer que a competência é um tema que vem sendo discutido em diferentes áreas do conhecimento e possui diferentes enfoques, os quais ampliam e enriquecem modelos propostos por diversos autores (DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000; PAIVA, et. al. 2013; STEFFEN, 1999).

Acredita-se que a primeira vez que o termo competência surgiu foi na língua francesa, no século 15. O termo do latim *competentia*, proporção, justa relação, significa aptidão, idoneidade; retratava a faculdade que algumas pessoas possuíam para apreciar ou resolver um assunto, “designando a legitimidade e a autoridade das instituições para tratar determinados problemas” (DIAS, 2010, p. 74). A partir dos anos 70, devido ao amplo debate sobre as competências profissionais no âmbito das táticas gerenciais organizacionais (BARBOSA, 2003), o termo “surge associado à qualificação profissional, vinculando-se ao posto de trabalho e associando-se ao coletivo, à organização” (DIAS, 2010, p. 74).

Devido às complexidades presentes no trabalho e aos conhecimentos e habilidades necessários para desenvolvê-lo, conceituar competência profissional não é uma tarefa fácil (CHEETHAM; CHIVERS, 1996).

Segundo Brandão (2006), competência tornou-se uma forma de quantificar a performance e os resultados das pessoas no trabalho. Refere-se a uma união de qualificações ou características exaltáveis, que possibilitam às pessoas terem desempenho superior em algum trabalho ou situação (DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000).

Seguindo a mesma linha de raciocínio de Dutra, Hipólito e Silva (2000), para Zarifian (2001), a competência profissional refere-se à capacidade dos indivíduos de superarem expectativas, de se sobressaírem em ambientes de mudanças constantes, de serem responsáveis pelo próprio desempenho e, ainda, de terem reconhecimento de seus desempenhos por parte de terceiros que estão à sua volta.

Segundo Ceitil (2010), a competência profissional consiste nos comportamentos das pessoas, tendo em vista que eles podem ser mensurados, analisados e avaliados de acordo com a capacidade do indivíduo de desenvolver seu trabalho. Em outras palavras, Ceitil (2010) caracteriza a competência com uma forma de agir específica (*outputs*) que deve ser reconhecida por terceiros, e engloba, também, as características intrínsecas das pessoas (*inputs*), sendo estas específicas ou não.

• • • • •
A competência
profissional
refere-se à
capacidade
dos indivíduos
de superarem
expectativas

• • • • •

Baseado no modelo de Le Boterf (2003), Fleury e Fleury (2004) desenvolveram um modelo de competência profissional que abrange sete saberes, conforme discriminado no Quadro 1.

Quadro 1 - Competências profissionais segundo Fleury e Fleury (2004)

Competências	Significados
Saber agir	Saber o que e o porquê fazer. Saber julgar, escolher e decidir.
Saber mobilizar	Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.
Saber comunicar	Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência. Rever modelos mentais. Saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros.
Saber comprometer-se	Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumir os riscos e as consequências de suas ações e ser, por isso, reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

Fonte: Fleury e Fleury (2004, p. 31).

Uma vez que as competências profissionais estão atreladas ao “saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber se engajar, assumir responsabilidades e ter visão estratégica”, elas “devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 31).

Para Paiva e Melo (2008), as competências consistem em um modo de agir pessoal, reconhecido individualmente, coletivamente, economicamente e socialmente, referindo-se à união de conhecimentos e saberes de natureza diferenciada.

Indivíduo competente refere-se a um “sujeito autônomo em relação ao uso do saber”. Aquele que tem a possibilidade de ativar conhecimentos, capacidades e estratégias (recursos) em inúmeras situações, principalmente, em

situações problemáticas. Em outras palavras, refere-se à pessoa capaz de recorrer a seus conhecimentos para realizar o que se deseja. Assim, uma pessoa competente é aquela que “num determinado domínio, enfrenta eficazmente uma situação inesperada, mobilizando e conjugando saberes, saberes-fazer e técnicas” (DIAS, 2010, p. 75).

No âmbito educacional, devido ao cenário de mudanças, competitividade e novas exigências, as instituições de ensino enfrentam o desafio de formar indivíduos com competências essenciais para enfrentar sua prática profissional (FLEURY; VASCONCELLOS, 2009; SILVA, 2008).

Salienta-se que a escola, assim como várias outras instituições presentes na sociedade, é definida e balizada pelas necessidades e demandas do capitalismo. Assim, os projetos pedagógicos (KUENZER; GRABOWSK, 2016), a identidade do professor e, conseqüentemente, das pessoas por ele influenciadas no processo de educar (HYPOLITO, 2010) e as competências desenvolvidas pelos cursos (relação entre teoria e prática, flexibilidade) (KUENZER; GRABOWSK, 2016) são pautadas nas demandas das forças produtivas (FERRETTI, 2014; HIRATA, 2016; HYPOLITO, 2010; KUENZER, 2015; KUENZER; GRABOWSK, 2016).

Ainda nesse sentido, devido a essa formação de identidade do profissional, tem-se a instabilidade e precarização do trabalho, o aumento de certificações em detrimento de uma educação de qualidade e emancipatória e a carência de sujeitos capazes de transformar a realidade (HIRATA, 2016; KUENZER, 2015), a consciência política (HYPOLITO, 2010) e de avaliar as influências da sua atuação nos âmbitos políticos, econômicos, sociais e culturais (FERRETTI, 2014).

Assim, a competência pode se referir à capacidade das pessoas de desenvolver, de forma satisfatória, sua vida profissional. A partir dessa capacidade, o indivíduo poderá ter melhores possibilidades de emprego, tendo em vista a relação existente entre o saber e o mercado de trabalho, ou seja, entre qualificação e emprego (SCHAEPER, 2009).

De acordo com Zabala e Arnau (2010) as competências, na Educação, englobam o saber, conhecimento que o indivíduo possui; o saber fazer, que consiste nas habilidades que possui; e o saber ser, que se refere à atitude. Referem-se, também, às características identificáveis e observáveis, aos conhecimentos, às atitudes, às aptidões, às habilidades, aos valores, à motivação e aos comportamentos mensuráveis apresentados por estudantes do ensino superior (GIL-ESTALLO et al., 2010).

Ressalta-se que as competências no mundo do trabalho e no âmbito acadêmico têm assumido inúmeros significados, podendo enfatizar tanto caracte-

terísticas pessoais quanto exigências dos cargos ou postos de trabalho, bem como processos e resultados (PAIVA et al., 2013).

• • • • •
**A aquisição
 e renovação
 das
 competências
 profissionais
 podem se
 dar por meio
 da educação
 profissional
 continuada**
 • • • • •

3. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores de Tecnologia

Posteriormente à aprovação da Lei n. 9.394/96, por meio do Decreto n. 2.208/97, ocorreram algumas reformas na educação profissional brasileira, especialmente a separação estrutural entre o ensino médio e o ensino técnico.

Em seguida a essa separação estrutural, sobrevieram também mudanças na estrutura curricular, introduzindo as competências, as quais passaram a ser a referência primordial na estrutura curricular da educação profissional (RAMOS, 2002).

Um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transportada pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas (RAMOS, 2002, p. 404).

A partir desses princípios, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/ MEC) realizou estudos e os enviou à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, os quais deram origem às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e aos Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) da Educação Profissional (RAMOS, 2002).

As instituições de ensino passaram a ter maior liberdade na elaboração das grades curriculares, flexibilizando a fixação de conteúdo, considerando as cargas horárias predeterminadas e reduzindo a longa duração dos cursos. Passaram, também, a estimular uma formação geral, a firmar uma maior articulação entre teoria e prática e a encorajar os alunos a buscarem outras habilidades, competências e conhecimentos, além dos adquiridos e estimulados no ambiente acadêmico (FRAUCHES, 2008).

Assim, a aquisição e renovação das competências profissionais podem se dar por meio da educação profissional continuada ou por meio de experiências profissionais diversificadas (RAMOS, 2002).

A resolução CNE/CP n. 3, de 18 de dezembro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. No seu artigo 1º, consta que a educação profissional de nível tecnológico, integrada às distintas formas de educação,

Diante das considerações acerca das competências realizadas nesta seção e, principalmente, tendo em vista as competências que um curso de graduação tecnológica deve desenvolver nos alunos, traçou-se um percurso metodológico visando identificar as particularidades de um Curso Tecnológico em Gestão da Qualidade, exposto a seguir.

4. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem quantitativa que, por sua vez, busca quantificar características do fenômeno em estudo (VERGARA, 2009). Nesta pesquisa, buscou-se quantificar os níveis de satisfação e insatisfação dos alunos quanto às reais e ideais contribuições do curso no desenvolvimento de competências profissionais.

Quanto aos fins, esta pesquisa se caracteriza como descritiva, a qual busca expor as especificidades de determinada população ou fenômeno (GODOY, 1995; VERGARA, 2009). Neste caso, buscou-se descrever as contribuições do curso de Graduação Tecnológica em Gestão da Qualidade na formação de competências profissionais de seus discentes.

Quanto aos meios, esta pesquisa se caracteriza como estudo de caso. Nesse tipo de pesquisa, a investigação está centrada em um caso específico (SEVERINO, 2007). Assim, o caso estudado foi de discentes de um curso de Graduação Tecnológica em Gestão da Qualidade de uma IES privada localizada na cidade de Belo Horizonte. A unidade de análise foram 27 discentes matriculados no 3º ou 4º período do referido curso. Ressalta-se que essa IES está há mais de dez anos no ramo educacional e oferta vários cursos de graduação (bacharelado e tecnológica) e pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*).

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário, dividido em duas partes. Na primeira parte, buscou-se identificar dados demográficos dos discentes pesquisados; na segunda parte, as competências desenvolvidas (reais) e que deveriam ser desenvolvidas (ideais) nesses discentes, tendo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso e o modelo de competência profissional apresentado por Fleury e Fleury (2004) na literatura. Nessa fase, os incisos da CNE/CP n. 3 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002) foram subdivididos em afirmativas, as quais foram classificadas de acordo com as competências profissionais propostas por Fleury e Fleury (2004). Nesse sentido, os respondentes deveriam indicar seu nível de concordância em relação às afirmativas, considerando duas variáveis: as competências profissionais que deveriam ter sido desenvolvidas nos discentes (ideais) e aquelas que efetivamente foram desenvolvidas (reais). A escala de avaliação utilizada no questionário foi do tipo Likert, com cinco pontos,

sendo assinalado 1 quando os respondentes estavam completamente insatisfeitos e assinalado 5 quando estavam completamente satisfeitos.

Foram distribuídos 37 questionários, dos quais se obteve 27 preenchidos completamente e 3 invalidados devido ao preenchimento incompleto. Os dados foram lançados em planilha do Excel e, posteriormente, foi realizada uma análise por meio de estatística descritiva dos dados.

5. Apresentação e análise dos dados

Primeiramente, foram apresentados os dados demográficos, acadêmicos e profissionais dos discentes que responderam o questionário. Em seguida, foram apresentados os dados referentes aos níveis reais de contribuição do curso de Graduação Tecnológica em Gestão da Qualidade no desenvolvimento de competências profissionais nos discentes. Em um terceiro momento, foram apresentados os dados referentes aos níveis desejáveis/ideais de contribuição do curso no desenvolvimento de competências profissionais nos discentes.

5.1 Dados demográficos, acadêmicos e profissionais dos respondentes

Os dados demográficos, acadêmicos e profissionais dos discentes respondentes desta pesquisa estão relacionados a sexo, faixa etária, estado civil, semestre em curso, experiência profissional, renda mensal e nível do cargo ocupado, conforme pode ser visualizado na Tabela 1, na página seguinte.

• • • • •

Foram
apresentados os
dados referentes
aos níveis
desejáveis/ideais
de contribuição
do curso no
desenvolvimento
de competências
profissionais nos
discentes

• • • • •

Tabela 1- Dados demográficos, acadêmicos e profissionais dos respondentes

Dados demográficos e funcionais dos respondentes		Total
Sexo	Masculino	17
	Feminino	10
Faixa etária	Menos de 20 anos	3
	De 21 a 25 anos	3
	De 26 a 30 anos	10
	De 31 a 35 anos	3
	De 36 a 40 anos	5
	De 41 a 45 anos	3
Estado civil	Solteiro	15
	Casado	9
	Separado ou divorciado	3
Semestre em curso	3º	22
	4º	5
Experiência profissional	Nenhuma experiência profissional	1
	Menos de 2 anos	3
	De 2 a 5 anos	5
	De 6 a 10 anos	6
	De 11 a 15 anos	10
	De 16 a 20 anos	2
Renda mensal	Até R\$ 1.000,00	5
	De R\$ 1.001,00 a R\$ 3.000,00	22
Nível do cargo ocupado	Operacional	10
	Técnico	14
	Gerencial	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto aos dados demográficos, a partir da Tabela 1, identificou-se que a maioria dos respondentes é homem e solteiro. Dez discentes respondentes possuem entre 26 e 30 anos, enquanto cinco estão na faixa etária entre 36 e 40 anos de idade. Quanto aos dados acadêmicos, verificou-se que a maioria dos discentes cursava o 3º semestre da Graduação Tecnológica em Gestão da Qualidade. No que se refere aos dados profissionais dos discentes, constatou-se que dez deles possuem mais de 11 anos de experiência profissional e seis possuem entre 6 e 10 anos de experiência profissional. A maioria possui renda mensal entre R\$ 1.001,00 e R\$ 3.000,00 e mais da metade dos discentes pesquisados ocupa cargos de natureza técnica.

Com base nos dados profissionais dos discentes, constatou-se que 23 respondentes já estavam inseridos no mercado de trabalho quando iniciaram a Graduação Tecnológica em Gestão da Qualidade na IES.

5.2 Níveis efetivos (reais) da contribuição do curso no desenvolvimento de competências profissionais nos discentes

Conforme já mencionado nesta pesquisa, na CNE/CP n. 3 são descritas as competências profissionais que os cursos de nível tecnológico devem desenvolver nos alunos. Considerando essas prescrições, na Tabela 2, foram descritas a média e o desvio padrão identificados a partir das respostas dos discentes pesquisados em relação ao nível de satisfação quanto à real contribuição do curso de Graduação Tecnológica em Gestão da Qualidade no desenvolvimento de suas competências profissionais.

Tabela 2 - Nível de satisfação dos discentes em relação à real contribuição do curso no desenvolvimento de suas competências profissionais

N.	Questão	Média	Desvio Padrão
1	Incentiva o desenvolvimento da capacidade empreendedora nos alunos no campo da Gestão da Qualidade	3,41	0,89
2	Incentiva a compreensão dos processos de aferição da Qualidade	3,52	0,85
3	Promove a compreensão das causas que justificam a implantação do processo da Qualidade	3,89	0,89
4	Promove a compreensão dos efeitos decorrentes da implantação do processo da Qualidade	3,67	0,88
5	Incentiva a produção científico-tecnológica e suas respectivas aplicações no campo da Gestão da Qualidade	3,41	0,89
6	Incentiva a inovação científico-tecnológica e suas respectivas aplicações no campo da Gestão da Qualidade	3,33	0,88
7	Desenvolve competências profissionais tecnológicas gerais, para a gestão de processos na área da Qualidade	3,56	0,85

(continua)

(continuação)

8	Desenvolve competências profissionais tecnológicas gerais para a produção de bens e serviços no campo da Qualidade	3,59	0,89
9	Desenvolve competências profissionais tecnológicas específicas para a gestão de processos na área da Qualidade	3,44	0,58
10	Desenvolve competências profissionais tecnológicas específicas para a produção de bens e serviços no campo da Qualidade	3,59	0,69
11	Propicia a compreensão dos impactos sociais, resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias no campo da Gestão da Qualidade	3,56	0,85
12	Propicia a compreensão dos impactos econômicos, resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias no campo da Gestão da Qualidade	3,59	0,84
13	Propicia a compreensão dos impactos ambientais, resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias no campo da Gestão da Qualidade	3,85	0,77
14	Propicia a avaliação dos impactos sociais, resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias no campo da Gestão da Qualidade	3,63	0,74
15	Propicia a avaliação dos impactos econômicos, resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias no campo da Gestão da Qualidade	3,52	0,98
16	Propicia a avaliação dos impactos ambientais, resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias no campo da Gestão da Qualidade	3,63	0,88
17	Promove a capacidade de continuar aprendendo	4,04	0,85
18	Promove a capacidade de acompanhar as mudanças no campo de trabalho da Gestão da Qualidade	3,63	0,88

(continua)

(continuação)

19	Incentiva o prosseguimento de estudos em cursos de Pós-Graduação	3,56	1,15
20	Propicia flexibilidade para realização do curso	3,26	0,98
21	Desenvolve a interdisciplinaridade na estrutura curricular	3,52	0,89
22	Propicia oportunidade para a contextualização da teoria com a prática	3,22	1,15
23	Propicia a atualização permanente dos cursos e seus currículos	3,30	1,07
24	Garante a identidade do perfil profissional para o concluinte do curso de Graduação Tecnológica em Gestão da Qualidade	3,48	1,05
		3,55	0,89

Fonte: Dados da pesquisa.

Tendo por base os dados apresentados na Tabela 2, verificou-se que algumas competências têm sido melhor desenvolvidas pelo curso, conforme o alto nível de satisfação dos discentes em relação à real contribuição do curso no desenvolvimento das mesmas, o que foi identificado a partir da média e do desvio padrão, conforme detalhes a seguir.

A primeira questão que apresentou maior nível de satisfação foi a de número 17, referente à capacidade de continuar aprendendo. Essa questão apresentou a maior média (4,04) e baixo desvio padrão (0,85), conforme Tabela 2. Observou-se que os respondentes consideraram que o curso de Graduação Tecnológica em Gestão da Qualidade tem se preocupado em desenvolver essa competência nos discentes. Essa competência refere-se ao saber aprender, proposta por Fleury e Fleury (2004).

Kuenzer (2015) ressalta que o aumento nos índices educacionais possibilita a redução da dependência do capitalismo em relação ao trabalho qualificado, ficando, muitas vezes, os trabalhadores sujeitos à instabilidade e precarização do trabalho. Saliencia-se, ainda, que a educação continuada, em muitos casos, pode estar pautada, principalmente, na certificação, em vez de uma educação de qualidade e emancipatória.

De acordo com a proposição acerca das competências profissionais feitas por Dias (2010), ao enfatizar que uma pessoa competente é aquela capaz de usar o que sabe, aquela que em várias situações ativa seus conhecimentos, capacidades e estratégias e, tendo em vista foi apontado pelos respondentes, a capacidade de continuar aprendendo é muito importante nos profissionais no mundo contemporâneo para ativar os conhecimentos em situações diversas. É necessário que se capacite continuamente, para ter conhecimentos

• • • • •
Acredita-se que compreender os impactos ambientais está dentro das competências requeridas dos profissionais no âmbito da lógica econômica
 • • • • •

e experiências sobre inúmeras situações e conseguir ativá-los quando precisar. Contudo, Kuenzer (2015) enfatiza que a posse da teoria é importante para a efetivação da ação, mas não garante que haja ações dos sujeitos em prol de transformar a realidade, ou seja, a teoria permite transformar, mas não garante que haja ação do sujeito visando transformar.

A segunda competência que o curso tem conseguido desenvolver no corpo discente refere-se ao desenvolvimento da capacidade nos alunos de compreender as causas que justificam a implantação do processo da Qualidade (questão 3, Tabela 2). Tal competência se refere ao saber agir, proposta por Fleury e Fleury (2004). Conforme a Tabela 2, essa competência apresentou média 3,89, segundo valor mais aproximado de 5, e apresentou desvio padrão 0,89, o qual também pode ser considerado baixo.

Segundo Hypolito (2010), a escola deve ter eficiência em desenvolver a capacidade de articular teoria e prática – saber agir – sem criticismos políticos, contribuindo na formação de pessoas com um currículo necessário à reestruturação do capitalismo diante a globalização.

No que tange à terceira competência que apresentou maior tendência para satisfação, constatou-se que os discentes se sentem capazes de compreender os impactos ambientais, resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias no campo da Gestão da Qualidade (questão 13, Tabela 2), a qual está relacionada ao saber assumir responsabilidades (FLEURY; FLEURY, 2004). Conforme apresentado na Tabela 2, a média identificada foi de 3,85 e o desvio padrão foi 0,77. Observe-se que foi uma das maiores médias apresentadas na Tabela 2, com um desvio padrão que também pode ser considerado baixo. Acredita-se que compreender os impactos ambientais está dentro das competências requeridas dos profissionais no âmbito da lógica econômica, pois as empresas estão sujeitas a fontes esgotáveis e limitadas de recursos.

Por outro lado, ainda tendo por base os resultados apresentados na Tabela 2, percebe-se que o curso em análise não está sendo tão efetivo em desenvolver algumas competências profissionais nos alunos, tendo em vista o nível de insatisfação dos discentes pesquisados em relação a algumas competências que deveriam ser desenvolvidas, identificado pela média e desvio padrão.

Assim, verificou-se que o menor nível de satisfação dos discentes foi referente à capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos no curso (questão 22, Tabela 2). Com base nas respostas dos discentes para essa competência constatou-se a menor média (3,22), no entanto, o desvio padrão foi de certa forma alto (1,15) (Tabela 2). De acordo com a percepção dos discentes, o curso pode não estar sendo tão efetivo ao contextualizar a teoria com a prática, competência referente ao saber aprender e saber agir (FLEURY;

FLEURY, 2004). Observa-se que mesmo apresentando a menor média, pode-se dizer que os discentes não estão tão insatisfeitos assim, uma vez que o desvio padrão foi alto.

De acordo com os dados desta pesquisa, constatou-se uma tendência para insatisfação em relação à flexibilidade curricular (questão 20, Tabela 2), por ter apresentado baixa média (3,26) e desvio padrão (0,98). A flexibilidade curricular pode estar relacionada à capacidade de o indivíduo assumir responsabilidades (FLEURY; FLEURY, 2004), pois essa flexibilidade poderia ser uma forma de possibilitar ao aluno alinhar suas demandas profissionais e pessoais com aquelas que o curso pode desenvolver.

As deficiências do curso em estudo em desenvolver a competência de flexibilidade curricular podem se justificar pela estrutura da educação moldada pelo modo de produção, em que as competências a serem desenvolvidas nos alunos são muito bem articuladas com o desejo de manter a ordem econômica e social (HYPOLITO, 2010).

Ainda com base na Tabela 2, observa-se baixo nível de satisfação dos respondentes em relação à atualização permanente do curso e de seus currículos (questão 23), tendo em vista a média (3,30) identificada. Contudo, verificou-se que o desvio padrão foi de certa forma alto (1,07), podendo dizer que, apesar de parecerem insatisfeitos, houve tendência para satisfação dos discentes em relação a esse quesito. Ressalta-se que esse quesito se refere ao saber aprender, proposto por Fleury e Fleury (2004).

Diante desses resultados, percebe-se que o curso e seus currículos têm sido atualizados permanentemente. Conforme salienta Ramos (2002), a educação profissional deve atualizar os cursos continuamente, de acordo com as novas demandas organizacionais, para ser capaz de formar pessoas competentes, com habilidades alinhadas com as demandas do mercado de trabalho. É a partir das necessidades do capitalismo que a educação é estruturada (KUENZER; GRABOWSK, 2016).

5.3 Níveis desejáveis (ideais) do curso no desenvolvimento de competências profissionais nos discentes

Na Tabela 3, apresentam-se os níveis desejáveis de contribuição do curso de Graduação Tecnológica em Gestão da Qualidade da IES, pesquisados no desenvolvimento de competências profissionais nos discentes, tendo por base a média e o desvio padrão.

• • • • • • • •
A flexibilidade curricular pode estar relacionada à capacidade de o indivíduo assumir responsabilidades
• • • • • • • •

Tabela 3 - Nível de satisfação dos discentes em relação à contribuição ideal/desejável do curso no desenvolvimento de suas competências profissionais

N.	Questão	Média	Desvio Padrão
1	Incentiva o desenvolvimento da capacidade empreendedora nos alunos no campo da Gestão da Qualidade	4,41	0,75
2	Incentiva a compreensão dos processos de aferição da Qualidade	4,48	0,75
3	Promove a compreensão das causas que justificam a implantação do processo da Qualidade	4,67	0,68
4	Promove a compreensão dos efeitos decorrentes da implantação do processo da Qualidade	4,48	0,85
5	Incentiva a produção científico-tecnológica e suas respectivas aplicações no campo da Gestão da Qualidade	4,48	0,75
6	Incentiva a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no campo da Gestão da Qualidade	4,30	0,78
7	Desenvolve competências profissionais tecnológicas gerais para a gestão de processos na área da Qualidade	4,56	0,80
8	Desenvolve competências profissionais tecnológicas gerais para a produção de bens e serviços no campo da Qualidade	4,56	0,70
9	Desenvolve competências profissionais tecnológicas específicas para a gestão de processos na área da Qualidade	4,44	0,80
10	Desenvolve competências profissionais tecnológicas específicas para a produção de bens e serviços no campo da Qualidade	4,33	0,78
11	Propicia a compreensão dos impactos sociais, resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias no campo da Gestão da Qualidade	4,30	0,82
12	Propicia a compreensão dos impactos econômicos, resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias no campo da Gestão da Qualidade	4,41	0,84

(continua)

(continuação)

13	Propicia a compreensão dos impactos ambientais, resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias no campo da Gestão da Qualidade	4,52	0,70
14	Propicia a avaliação dos impactos sociais, resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias no campo da Gestão da Qualidade	4,41	0,80
15	Propicia a avaliação dos impactos econômicos, resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias no campo da Gestão da Qualidade	4,48	0,75
16	Propicia a avaliação dos impactos ambientais, resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias no campo da Gestão da Qualidade	4,48	0,85
17	Promove a capacidade de continuar aprendendo	4,67	0,68
18	Promove a capacidade de acompanhar as mudanças no campo de trabalho da Gestão da Qualidade	4,44	0,89
19	Incentiva o prosseguimento de estudos em cursos de Pós-Graduação	4,63	0,79
20	Propicia flexibilidade para realização do curso	4,52	0,75
21	Desenvolve a interdisciplinaridade na estrutura curricular	4,52	0,80
22	Propicia oportunidade para a contextualização da teoria com a prática	4,52	1,01
23	Propicia a atualização permanente dos cursos e seus currículos	4,52	0,94
24	Garante a identidade do perfil profissional para o concluinte do curso de Graduação Tecnológica em Gestão da Qualidade	4,63	0,79
		4,49	0,79

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar a Tabela 3, verificou-se que a competência considerada mais desejável/ideal pelos discentes foi a de compreender as causas que justificam a implantação do processo da qualidade (questão 3) e que está relacionada ao saber agir (FLEURY; FLEURY, 2004). Essa competência apresentou média 4,67 e desvio padrão 0,68. Verifica-se, a partir deste achado e conforme foi apresentado na Tabela 2, que o curso tem sido efetivo em desenvolver essa

competência nos discentes. Pode-se dizer, a partir desta constatação, que o curso desenvolve competências consideradas relevantes pelos discentes no profissional da área de Gestão da Qualidade.

Diante desses dados, fica explícito que os respondentes percebem a necessidade de integração entre teoria e prática e, ainda, que a bagagem teórica não garante que haverá uma ação do sujeito para transformar e vice-versa. Dessa forma, essas diferentes capacidades precisam estar articuladas para desencadear ação dos sujeitos (KUENZER, 2015).

Com a mesma média (4,67) e mesmo desvio padrão (0,68), a capacidade de continuar aprendendo (questão 17) foi apontada pelos respondentes como outra competência considerada ideal, a qual se refere ao saber aprender, proposto por Fleury e Fleury (2004).

De acordo com os dados apresentados na Tabela 2 e na Tabela 3, a capacidade de continuar aprendendo foi uma das competências profissionais considerada mais desejável pelos discentes (competências ideais), além de ter sido uma das mais desenvolvidas durante o curso (competências reais).

Esse alinhamento entre as competências reais e ideais apontadas pelos pesquisados pode se justificar pela proposição apresentada por Kuenzer e Grabowski (2016): os projetos pedagógicos são pautados nas demandas das forças produtivas, no modelo de produção dominante. Considerando que a maioria dos pesquisados já possui experiência profissional, eles percebem as competências mais demandadas pelo mercado de trabalho.

Em seguida, com a mesma média (4,63) e o mesmo desvio padrão (0,79), outras duas competências foram consideradas ideais pelos respondentes. Elas estavam relacionadas à qualificação continuada após a graduação (questão 19), referente ao saber aprender (FLEURY; FLEURY, 2004) e à garantia da identidade do perfil profissional para o discente concluinte (questão 24), que está relacionada à capacidade de assumir responsabilidades tendo por base a proposta de Fleury e Fleury (2004).

Tanto a formação continuada quanto a garantia da identidade do perfil profissional são frutos das exigências da atual dinâmica do trabalho, que demanda competências dos trabalhadores bastante restritivas, de forma a perpetuar o desenvolvimento do capitalismo no mundo. E mais, essa preocupação dos estudantes quanto à educação continuada e ao perfil profissional na área de formação pode expressar o seu medo, tendo em vista a precarização social e do trabalho à qual estão sujeitos (HIRATA, 2016). Pode ainda, apontar o monitoramento da identidade do professor e do aluno por parte do Estado, de forma a perpetuar a identidade de outros sujeitos na sociedade (HYPOLITO, 2010).

Assim, as competências que os respondentes acreditam que devem ser desenvolvidas pelos cursos de Graduação Tecnológica em Gestão da Qualidade estão relacionadas à capacidade do formando de entender o que leva a implantar o processo da qualidade e saber aprender continuamente. Essa última competência corrobora a proposição feita por Bitencourt (2002) e Paiva et al. (2011), ao afirmarem que as organizações, atualmente, exigem novas competências dos profissionais de todas as áreas, sendo a qualificação continuada uma das competências mais requeridas, o que também foi ressaltado pelos respondentes como ideal nos egressos do curso de Graduação Tecnológica em Gestão da Qualidade.

Observam-se, a partir dos dados apresentados, altos níveis desejáveis de contribuição do curso de Graduação Tecnológica em Gestão da Qualidade no desenvolvimento de competências profissionais nos discentes, levando em conta a média e o desvio padrão.

Ainda tendo por base as diretrizes curriculares e as competências apresentadas por Fleury e Fleury (2004), verificou-se que algumas competências não foram consideradas tão desejáveis pelos respondentes para os alunos da Graduação Tecnológica em Gestão da Qualidade, se forem avaliadas a média e desvio padrão.

A competência julgada menos desejável nos discentes de Gestão da Qualidade está relacionada à capacidade de avaliar os impactos sociais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias no campo da Gestão da Qualidade (questão 11), referente ao saber assumir responsabilidades (FLEURY; FLEURY, 2004). Essa competência apresentou uma baixa média (4,30) e baixo desvio padrão (0,82), conforme apresentado na Tabela 3.

Nesse sentido, pode-se dizer que os discentes julgam necessário saber agir, no entanto, acreditam não ser tão necessário avaliar os impactos sociais das ações dos profissionais no âmbito da Gestão da Qualidade. Conforme salienta Zarifian (2001), competência profissional consiste na capacidade dos indivíduos de superarem expectativas, de se sobressaírem em ambientes de mudanças constantes, serem responsáveis pelo próprio desempenho e reconhecidos por terceiros. Dessa forma, um profissional competente deve ser capaz de avaliar os impactos de suas ações, entretanto, essa competência não foi considerada tão importante pelos respondentes.

Essa pouca valorização dada pelos estudantes no que tange à capacidade de avaliar os impactos sociais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias no campo da Gestão da Qualidade pode caracterizar um olhar restritivo desses alunos, pois parece não existir uma consciência política da ciência, da tecnologia, das técnicas e dos instrumentos, dessa forma, não consideram de grande importância avaliar as influências

• • • • •
**Um
profissional
competente
deve ser
capaz de
avaliar os
impactos de
suas ações**
• • • • •

da sua atuação nos âmbitos políticos, econômicos, sociais e culturais (FERRETTI, 2014).

• • • • •
Um olhar restritivo no que se refere aos impactos sociais do trabalho retrata falta de consciência do impacto das empresas em vários âmbitos
• • • • •

Além disso, um olhar restritivo no que se refere aos impactos sociais do trabalho retrata falta de consciência do impacto das empresas em vários âmbitos da vida do trabalhador e de suas famílias, como: desigualdade de sexos, entre classes sociais e raças e outras disparidades. Dessa forma, a configuração do trabalho acarreta tanto a precarização social quanto a do trabalho em si, perpetuando o desenvolvimento capitalista no mundo (HIRATA, 2016).

Outra competência que apresentou baixo índice de satisfação, considerada menos desejável nos profissionais que cursam a Graduação Tecnológica em Gestão da Qualidade, foi referente à aplicação de inovação científico-tecnológica no campo da Gestão da Qualidade (questão 6), relacionada ao saber agir (FLEURY; FLEURY, 2004). Para essa competência, identificou-se média 4,30 e desvio padrão de 0,78 (Tabela 3). A percepção dos discentes referente a essa competência vai de encontro às exigências organizacionais feitas atualmente aos profissionais, pois a capacidade de lidar com as inovações tecnológicas tem sido uma das competências mais demandadas no mercado de trabalho (BITENCOURT, 2002; KUENZER, 2015; PAIVA et al., 2011; RAMOS, 2002).

E ainda, outra competência que apresentou níveis de insatisfação, tendo em vista a média identificada (4,33, Tabela 3) e o desvio padrão (0,78, Tabela 3), foram as específicas para a produção de bens e serviços no campo da Qualidade (questão 10), relacionadas ao saber agir (FLEURY; FLEURY, 2004).

Observa-se que os respondentes não consideram esses dois saberes específicos, capacidade de lidar com as inovações tecnológicas e as capacidades específicas para a produção de bens e serviços no campo da Qualidade, tão importantes no profissional da área. Essa percepção vai ao encontro da percepção de Kuenzer (2015): de que sob a dinâmica capitalista, os profissionais não precisam ter saberes específicos, precisam apresentar saberes gerais e flexíveis.

Pode-se dizer, diante dos dados desta pesquisa, que as competências consideradas menos desejáveis nos profissionais formados em Gestão da Qualidade, não tão ideais nos alunos, estavam relacionadas a: administração dos impactos ambientais consequentes da incorporação de novas tecnologias, aplicação de inovação científico-tecnológica e habilidade de produzir bens e serviços.

6. Considerações finais

O objetivo deste estudo consistiu em analisar as contribuições do curso de Graduação Tecnológica em Gestão da Qualidade na formação de competências profissionais de discentes, na percepção dos próprios sujeitos.

Na análise dos dados, observou-se que as competências reais tiveram médias com tendência central (entre 3,26 e 4,04) e média geral de 3,68. Constatou-se que o curso tem sido mais efetivo no desenvolvimento de algumas competências, a saber: capacidade de continuar aprendendo, de compreender as causas que justificam a implantação do processo da qualidade e compreensão dos impactos ambientais, resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias no campo da Qualidade. Com base no modelo proposto por Fleury e Fleury (2004), essas competências se referiam às seguintes habilidades: trabalhar conhecimentos e experiências, repensar modelos mentais, saber desenvolver-se e comprometer-se com os objetivos da organização (saber aprender); saber o que e o porquê fazer, julgar, escolher e decidir (saber agir); ser responsável, assumir os riscos e as consequências de suas ações; além de ser reconhecido (assumir responsabilidades).

Em relação à contribuição ideal/desejável do curso no desenvolvimento de competências profissionais nos discentes, identificaram-se médias bem-elevadas (entre 4,30 e 4,67) e média geral 4,57, o que demonstra que todas as competências prescritas na CNE/CP n. 3 devem ser desenvolvidas pelo curso nos discentes. Na percepção dos respondentes, o curso deve desenvolver, principalmente, a capacidade de compreender as causas que justificam a implantação do processo da qualidade, de continuar aprendendo e qualificando continuamente após a graduação tecnológica. De acordo com os saberes propostos por Fleury e Fleury (2004), verificou-se que essas competências se referem ao saber agir, aprender e assumir responsabilidades.

Constatou-se que as mesmas competências que o curso está sendo capaz de desenvolver nos alunos são também consideradas pelos respondentes como as mais desejáveis nos profissionais formados pelo curso de Graduação Tecnológica em Gestão da Qualidade. Em consequência, as competências ideais e reais identificadas com base no modelo proposto por Fleury e Fleury (2004) também foram as mesmas: saber agir, aprender e assumir responsabilidades.

Diante dos resultados desta pesquisa, de modo geral, pode-se dizer que a Graduação Tecnológica em Gestão da Qualidade da IES pesquisada tem sido efetiva em desenvolver competências profissionais nos alunos. Constatou-se, ainda, que os respondentes consideraram desejável que as competências prescritas na CNE/CP n. 3 sejam efetivamente desenvolvidas nos discentes pelo curso. Verificou-se também que as competências prescritas na CNE/CP

• • • • •
Os resultados identificados nesta pesquisa poderão contribuir para ampliar os estudos sobre competência profissional no Brasil
 • • • • •

n. 3, as ideais e as reais apontadas pelos estudantes, estão alinhadas com as demandadas pelo modo de produção capitalista presente na sociedade.

Os resultados identificados nesta pesquisa poderão contribuir para ampliar os estudos sobre competência profissional no Brasil e, ainda, auxiliar na reorganização dos cursos desta e de outras IES privadas, tendo em vista desenvolver nos alunos competências profissionais voltadas para as novas demandas das organizações.

Considerando que este estudo possui limitações, sugere-se que outros sejam realizados, tomando como base a percepção de outros sujeitos, em outras IES e em outros cursos, buscando identificar suas contribuições no efetivo desenvolvimento de competências profissionais de seus discentes.

Referências

BARBOSA, M. L. O. Ensaio Bibliográfico: as profissões no Brasil e sua sociologia. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, p. 593-607, 2003.

BITENCOURT, C. A gestão de competências como alternativa de formação e desenvolvimento nas organizações: uma reflexão crítica a partir da percepção de um grupo de gestores. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 26., 2002, Salvador. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2002.

BITENCOURT, C.; BARBOSA, A. C. Q. A gestão de competências. In: BITENCOURT, C. (Org.). **Contemporânea de pessoas**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

BRANDÃO, H. P. Competências no trabalho e nas organizações: uma análise da produção científica brasileira. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2006.

CEITIL, M. Proposta de definição do conceito de competências. In: CEITIL, M. (Org.). **Gestão e desenvolvimento de competências**. Lisboa: Europress, 2010. p. 39-44.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model professional of competence. **Journal of European Industrial Training**, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 3, 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 4, 18 dez. 2002.

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p.73-78, jan./jun. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

DUTRA, J. S.; HIPÓLITO J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 161-176, jan./abr. 2000.

FERRETTI, C. J. Desenvolvimento nacional e regional e as demandas ao campo da educação. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 6, n. 2, p. 54-64, dez. 2014.

FLEURY, A. C.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, A. C.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FLEURY, M. T. L.; VASCONCELLOS, L. A. A contribuição do e-learning no desenvolvimento de competências do administrador: considerando o estilo de aprendizagem do aluno de graduação. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 137-157, 2009.

FRAUCHES, C. (Org.). **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação**. Brasília, DF: ABMES, 2008.

GIL-ESTALLO, M. et al. New competences form crisis times. **International Advances in Economic Research**, v. 16, p. 190-202, 2010.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresa**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HIRATA, H. Trabalho gênero e dinâmicas internacionais. **Revista da ABET**, v. 15, n. 1, p. 9-21, jan./jun. 2016.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

KUENZER, A. Z. O pensamento pedagógico da região sul: pesquisando a relação entre trabalho e educação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 36, p. 30-50, set./dez. 2015.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSK, G. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **HOLOS**, Natal, v. 6, n. 32, p. 22-32, 2016.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAIVA, K. C. M. et al. Competências profissionais e interdisciplinaridade no Direito: percepções de discentes de uma faculdade particular mineira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 355-373, 2011.

PAIVA, K. C. M. et al. Percepções de alunos e professores do curso de Administração a respeito da educação à distância: um estudo em uma instituição particular brasileira. **Tourism & Management Studies**, Faro, v. 1, p. 354-366, 2013. Edição especial.

B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 102-127, maio/ago. 2017.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.12, n. 2, p. 339-368, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v12n2/a04v12n2.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2014.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHAEFER, H. Development of competencies and teaching-learning arrangements in higher education: findings from Germany. **Studies in Higher Education**, London, v. 34, n. 6, p. 677-697, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. B. O contexto social da aprendizagem de gerentes. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 9, p. 26-52, 2008.

STEFFEN, I. **Modelos de competência profissional**. [S.l.: s.n.], 1999. p.1-14.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2009.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**. São Paulo: Atlas, 2001.



O TEMPO SOCIAL E A HISTÓRIA DO TEMPO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: PESQUISA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

SOCIAL TIME AND THE HISTORY OF PROFESSIONAL QUALIFICATION TIME: A RESEARCH IN THE FEDERAL TECHNOLOGICAL AND PROFESSIONAL EDUCATION NETWORK

EL TIEMPO SOCIAL Y LA HISTORIA DEL TIEMPO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL: INVESTIGACIÓN EN LA RED FEDERAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

Marcelo Lima*

*Professor Adjunto II do Centro de Educação - Departamento de Educação, Política e Sociedade da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Doutor em Educação. Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: marcelo.lima@ufes.br

Recebido para publicação em: 16.8.2016
Aprovado em: 3.2.2017

Resumo

O texto elabora um debate sobre as relações existentes entre os tempos de produção e de formação a partir da formulação de Marx (1989) sobre tempo socialmente necessário para produção, para em diálogo com Braverman (1987), Silva (1996) e Pochmann (2011) explorar o movimento do tempo de formação (TSNF) na educação brasileira. Denota-se que a política educacional, engendrada pela mercadoria, esvazia a base temporal curricular dos cursos e prioriza a formação para o trabalho simples, em detrimento de uma formação mais longa para o trabalho complexo.

Palavras-chave: Tempo Socialmente Necessário. Currículo Escolar. Mercantilização.

Abstract

This text proposes a discussion on the existing relationships between production times and qualification times, from formulations by Marx (1989) about the time that is socially required for production, in order to explore the elapse of qualification time (TSNF) in Brazilian education, through a discussion with Braverman (1987), Silva (1996) and Pochmann (2011). It may be seen that education policies, engineered by commodity, drains the time base for course syllabuses and prioritizes qualification for simple work, to the detriment of a longer academic qualification for more complex work.

Keywords: Socially required time. Course Syllabus. Commercialization.

Resumen

El texto elabora un debate sobre las relaciones existentes entre los tiempos de producción y de formación a partir de la formulación de Marx (1989) sobre el tiempo socialmente necesario para producción y, a través del diálogo con Braverman (1987), Silva (1996) y Pochmann (2011), explora el movimiento del tiempo de formación (TSNF) en la educación brasileña. Puede observarse que la política educacional, engendrada por la mercancía, vacía la base temporal curricular de las carreras y prioriza la formación para el trabajo simple, en detrimento de una formación más larga para el trabajo complejo.

Palabras clave: Tiempo Socialmente Necesario. Currículo Escolar. Mercantilización.

1. Introdução

O tempo é uma noção abstrata que na sua aparência faz perceber pouco a sua força explicativa no que diz respeito aos processos sociais, produtivos e educacionais. As obras de autores como Thompson (1998), Whitrow (1993), Elias (1998) e Le Goff (1995) ajudam a compreender a constituição histórica do tempo social e do tempo mercadoria. Porém, é Marx (1989) que vai dar um lugar privilegiado ao conceito de tempo na sua relação com a luta de classes, expondo o fundamento de que as classes sociais podem se diferenciar também por meio dos processos de apropriação dos tempos, da vida e do trabalho. Braverman (1987), na mesma direção, descreveu os esforços do capital em acelerar o tempo da produção por meio das inovações organizacionais – consequência desse movimento no tempo da produção e da formação. Silva (1996) e Pochmann (2011), mais atualmente, retomam este debate sem perder de vista seu movimento na história.

De acordo com Pochmann (2011), a história da produção humana revela que profundas modificações tecnológicas e organizacionais têm alterado acentuadamente as estruturas da divisão do trabalho nas sociedades. Esse processo permeia as organizações humanas, desde a sociedade agrária até a sociedade pós-urbano-industrial, e recorre aos elementos temporais inerentes à produção e à formação.

Para esse autor, “na sociedade agrária o trabalho (de trabalho material para a sobrevivência) era essencialmente para a sobrevivência, começando a partir dos cinco, seis anos de idade, durante 14 a 16 horas diárias e exercidas até

morrer” (POCHMANN, 2011, p. 20), o que ocorria por volta dos 35 ou 40 anos de idade. Nesse contexto, o tempo (duração) da jornada diária e da vida produtiva era extremamente extenso e, por outro lado, a expectativa de vida e o tempo de vida inativa eram muito restritos. Os períodos de tempo necessários para formação profissional também eram bastante distintos. Os tempos de escolarização prévia considerada mínima para inserção no trabalho (majoritariamente agrícola e de predominância manual e simples) eram também muito reduzidos, quase nulos.

Na sociedade urbano-industrial (de trabalho material para a acumulação), após a erradicação da mão de obra infantil nas fábricas e a conquista das oito horas diárias pelos trabalhadores à época da revolução industrial, o trabalho começava mais tarde: no início da vida adulta, exercido até o início da vida inativa a partir dos 50 anos. Nesse contexto a expectativa de vida podia chegar aos 70 anos. Com efeito, já em uma etapa de consolidação da sociedade urbano-industrial com direitos trabalhistas em funcionamento, apesar dos esforços do taylorismo no sentido contrário, há um processo de inversão, no qual a duração da jornada diária cai relativamente e os tempos de escolarização e de vida inativa aumentam.

Conforme Pochmann (2011), há diversas implicações daí decorrentes, a primeira refere-se ao comprometimento do trabalho com o ciclo da vida humana, que na sociedade agrária correspondia a 70% de toda a vida, quando viver era fundamentalmente trabalhar; na sociedade industrial, com a instituição do Estado do Bem-Estar Social, menos de 50% de toda a vida estava comprometida com o trabalho; já na sociedade pós-urbano-industrial (de trabalho imaterial para a acumulação), um novo horizonte do trabalho se apresenta. Nesta fase, o conhecimento torna-se “um dos principais ativos da propulsão do desenvolvimento, cujo avanço da produtividade pertence ao comando do processo de desmaterialização das economias” (POCHMANN, 2011, p. 23), na qual se espera mais tempo de vida ativa e inativa, menos tempo de jornada diária e menos anos de vida trabalhando. Neste caso, também se impõe mais tempo de formação com adiamento da inserção no trabalho.

Na sociedade pós-industrial, as expectativas para o comprometimento com o trabalho heterônomo não devem ultrapassar 25% do tempo da vida humana. A inserção no mercado de trabalho, como vem sendo postergada, “deverá ocorrer após a conclusão da graduação, a partir dos 24 anos, com jornada de trabalho reduzida a não mais de 20 horas”, isto possível “frente aos elevados e constantes ganhos de produtividade” (POCHMANN, 2011, p. 66).

Por conseguinte, o autor indica que há um processo de recomposição da distribuição setorial da classe trabalhadora, que realiza do trabalho mate-

rial para o imaterial, do trabalho manual ao intelectual. Processo este que deslocou enormes contingentes da atividade rural para industrial (80% nos anos 1960), mas também vem deslocando para o trabalho imaterial do setor de serviços, que passaria a representar 90% das ocupações, restando para os setores primário e secundário não mais que 10% de participação (POCHMANN, 2011).

Do ponto de vista da formação, há maior “demanda por mão de obra de maior qualificação e aprendizagem contínua” (POCHMANN, 2011, p. 55). Tudo isso propicia “alteração profunda no ciclo de vida e de estudo” do trabalhador, fazendo com que o “conhecimento seja um elemento estratégico na inserção e configuração das novas trajetórias ocupacionais portadoras de maior articulação da vida com o estudo e trabalho” (POCHMANN, 2011, p. 63).

Uma segunda implicação deriva da profunda alteração que emerge da relação da educação com o trabalho e a vida. Diferentemente da oferta de ensino apenas para uma pequena elite econômica e política, em alguns países, até o século 19, bem como a tentativa de sua universalização às faixas etárias mais precoces, na sociedade industrial do século 20; na sociedade pós-industrial, a “educação tende a acompanhar mais continuamente o longo ciclo da vida humana, não somente como elemento de ingresso e continuidade no exercício do trabalho” (POCHMANN, 2011, p. 67).

Esse novo mundo do trabalho se apoia, portanto, no resgate da educação e da formação profissional, e se encontra em sintonia com um dos pilares do que preceitua a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco): educação ao longo de toda a vida. No entanto, vale ressaltar que tal patamar superior de cidadania só se viabiliza “pela redivisão da riqueza entre o fundo público e o capital virtual, decorrente do trabalho imaterial, capaz de revolucionar a titularidade da riqueza no futuro” (POCHMANN, 2011, p. 68).

A educação profissional, campo específico da educação, coloca-se como elemento constitutivo da formação humana, que antecede e transcende a educação escolar. O trabalho, fundamento onto-criativo do ser homem é princípio educativo de uma educação que se quer única para todas as classes. A educação profissional tem no conteúdo, nas formas, nas relações, na ciência e na tecnologia do trabalho sua matéria-prima curricular essencial. Para toda educação pergunta-se o que ensinar. No âmbito da educação profissional essa pergunta é inócua ou desnecessária. O trabalho é (ou deveria ser) o princípio e o fim desse processo educativo.

Elege-se aqui a temporalidade educativa como um dos aspectos educacionais mais relevantes do currículo escolar da educação profissional, tomando como elemento teórico fundamental o conceito desenvolvido de tempo so-

• • • • •
**A educação
 profissional,
 campo
 específico da
 educação,
 coloca-se como
 elemento
 constitutivo
 da formação
 humana**
 • • • • •

cialmente necessário para formação profissional, que relaciona os tempos produtivos e os tempos educativos.

De acordo com essa perspectiva, a duração de um curso não expressa somente uma carga horária prevista ou realizada em um currículo. O tempo escolar é determinado (e determinante) por relações complexas (mediadas e exercidas, principalmente, pelo Estado), existentes entre o mundo produtivo e a realidade educativa.

2. O tempo social

O tempo em si, embora pareça apenas uma medida da física, é uma construção social que orienta a vida em comum e organiza o ontem, o hoje e o amanhã da produção e da educação. O tempo é uma prática social que impõe à coexistência humana eixos referenciadores recíprocos entre os indivíduos. É um modo coletivo de regulação da coexistência humana. Trata-se de um processo de apreensão do “antes”, do “depois” e da duração dos eventos humanos e naturais.

Para Elias (1998), quando se trabalha e se compara a ordem e as sequências das atividades humanas com as posições do sol durante o dia, estabelece-se uma relação entre ambos: o tempo e o movimento do trabalho; o tempo e o movimento da natureza (sol). Dessa forma, um processo físico-natural pode servir de padrão para fins de orientação de um processo humano. Essa orientação, embora possa ter uma aplicação individual, tem um caráter eminentemente social e se aplica a todo e qualquer processo de objetivação humana que tem sempre um caráter social. Porém, essa orientação temporal, que decorre de uma comparação entre processos humanos e processos físicos, tem que ser compartilhada. E esse compartilhamento deve ter bases referenciais regulares, impessoais, que sejam inteligíveis e comuns a todos, de modo que se apenas um indivíduo pudesse observar o movimento do sol durante aquilo que se denomina “dia”, isso só serviria de referência temporal para ele, individualmente, e esse processo físico padrão, por mais perfeito que fosse, perderia o seu caráter social regulatório.

Nas sociedades, “os ritmos biológicos são regulados e estruturados em função de uma organização social diferenciada, que obriga os homens a se disciplinarem, até certo ponto, pautando seu relógio fisiológico ao relógio social” (ELIAS, 1998, p. 40-41). Assim, todo homem, em certa medida, está sujeito às coerções geradas pelo convívio com seus semelhantes, pela estrutura e evolução de sua sociedade, mas “a institucionalização de uma autorregulação representa uma mudança qualitativa relevante, sobretudo se considerarmos o nível de abstração que tem a noção de tempo na história e na cultura ocidental” (ELIAS, 1998, p. 31).

Os indivíduos podem ser obrigados a pautar seu próprio comportamento no tempo instituído por um grupo a que pertencem, sobretudo quando se alongam e se aprofundam as cadeias de interdependência funcional: “A auto-regulação ‘temporal’ com que nos deparamos. Essa, em quase todas as sociedades avançadas não é um dado biológico, ligado à natureza biológica do homem, nem tampouco um dado metafísico, ligado a algum a priori imaginário” (ELIAS, 1998, p. 119), porém constitui um dado social, um aspecto da evolução social da individualidade de cada um, de sorte que somos compelidos cada vez mais a relacionar nosso ‘agora’ pessoal ao cronograma determinado pelo relógio e o calendário” (WHITROW, 1993, p. 31-35). Isso só é possível porque a consciência de si e dos outros é uma característica humana.

3. Tempo trabalho-mercadoria

O tempo social é referência não só fisiológica, mas também produtiva. Inicialmente, o tempo sem relógio era medido pela duração de algum outro fenômeno ou atividade por comparação entre suas durações, mas com o advento do relógio, já socialmente difundido, ocorre o tempo medido pelo relógio regulador do tempo e do ritmo do trabalho. Para Thompson (1998), o trabalho deixou de medir o tempo e o tempo, isto é, sua medição, passou a medir o trabalho. Quando isso se alinha historicamente com a valorização do controle do trabalho e de sua duração decorrente da coletivização da produção e da superação do trabalho autônomo e artesanal, medir o tempo e, sobretudo, o tempo de trabalho passou a ter uma nova importância.

A regulação da vida humana centrou-se, mais coercitivamente, sobre o trabalho e sobre os trabalhadores alienados dos meios de produção, tendo como única expressão de sua liberdade na ordem burguesa vender sua força de trabalho, assim, estiveram obrigados a submeter-se a uma disciplina temporal, a uma ordem de tempo que colidia com suas formas e seus ritmos tradicionais de fazer e de reproduzir sua própria existência material.

À medida que as atividades humanas foram sendo sistematizadas e os indivíduos posicionando-se de maneira mais definida na divisão do trabalho, igualmente, a mão de obra foi sendo submetida ao controle extrínseco, o que gerou ações mais padronizadas e repetíveis, portanto, sequenciadas e passíveis de comparação com os processos físicos, como o do movimento da Terra, dos relógios, possibilitando a constituição de um tipo de sociabilidade na qual o trabalho se tornou cada vez mais mensurável no tempo.

Todo esse processo possibilitou a imposição de uma sincronia laborativa de um novo tipo aos indivíduos. Essa sincronia superou em muito uma virtual e relativa combinação temporal das atividades coletivas comuns a qualquer

• • • • •
A regulação da
vida humana
centrou-se, mais
coercitivamente,
sobre o trabalho

• • • • •

grupo social, impondo-se como regulação laborativa extrínseca, e não como autorregulação autônoma. Tudo acabou por repor em novas bases as relações sociais de produção e fez com que as noções de tempo, bem como a medição e regulação do ciclo do trabalho, se modificassem ao longo da história.

A ideia do tempo-dinheiro, do tempo-mercadoria ou mesmo de uma economia de tempo é muito abrangente. O relógio, tornado instrumento humano apropriado pelo capital, viabilizou o controle do tempo como mercadoria. Ao tornar o ritmo do humano e do trabalho cada vez mais mensurável, quantificável e controlável, conseqüentemente, o fez ainda mais mercantilizável. Para que algo se torne mercantilizado (ou uma mercadoria), precisa ser medido e deve medir outras mercadorias, já que a troca é um processo de equivalência qualitativa e quantitativa. Deste modo, enquanto o dinheiro se tornou um equivalente geral dos preços das mercadorias, o tempo mercantilizado foi muito além e se tornou uma espécie de “equivalente geral” do valor, cumprindo um papel extremamente sofisticado de medição da produção do valor, do trabalho e da vida humana.

O tempo de produção de uma mercadoria é a medição do valor dessa mercadoria. E o desenvolvimento das forças produtivas é o movimento de diminuição do tempo socialmente necessário. O tempo de trabalho necessário em Marx (1989) é definido como o tempo gasto para produzir o valor do salário. Logo, quanto menor o valor a ser pago pela força de trabalho (custo de reprodução medido pelo tempo necessário) maior será o trabalho excedente (substância da mais-valia medida pelo tempo excedente) que define a base do lucro e da acumulação do capital.

• • • • •
**A ideia do
 tempo-
 dinheiro,
 do tempo-
 mercadoria ou
 mesmo de uma
 economia de
 tempo é muito
 abrangente**

A sociedade capitalista, em diferentes momentos históricos, impõe um tipo de coletivização da produção, fazendo com que o tempo socialmente necessário de produção de mercadorias e de reprodução da força de trabalho seja cada vez mais padronizado, de modo que um tempo médio (cada vez menor) se imponha como tempo padrão. Essa socialização do trabalho faz com que a magnitude do valor seja medida não pelo tempo de trabalho individual, mas pelo tempo social médio: o tempo de trabalho socialmente necessário requerido para a produção de um determinado valor de uso, em que o socialmente necessário significa levar em consideração as condições de produção socialmente normais e existentes. Nesse sentido, o valor só se expressa relativamente, isto é, em relação a outra mercadoria ou em relação ao tempo socialmente necessário para a sua produção.

A elevação da produtividade do trabalho, em geral, resulta de uma modificação no processo de trabalho, por meio do qual se encurta o tempo socialmente necessário para a produção de uma mercadoria. Desse modo, com a mesma quantidade de trabalho, aumenta-se o valor de uso. E nesse

sentido, não basta ao capital controlar a jornada de trabalho na situação em que se encontra o que, de alguma maneira, lhe foi historicamente estabelecido, ou limitar-se a prolongar a sua duração. “É mister que se transformem as condições técnicas e sociais do processo de trabalho, que muda o próprio modo de produção, a fim de aumentar a força produtiva do trabalho” (MARX, 1989, p. 362-363). Só assim pode cair o valor da força de trabalho e reduzir-se a parte do dia necessária para reproduzir esse valor.

Toda essa lógica incita o capitalista a aumentar a quantidade de tempo de trabalho não pago, que gera o seu lucro, diminuindo, simultaneamente, o tempo socialmente necessário para a produção de cada mercadoria, tornando-as mais competitivas e reduzindo o tempo socialmente necessário para a reprodução da força de trabalho (tornando os salários mais baixos relativamente). Para isso, aumenta-se a mais-valia absoluta e relativa, com estratégias diversas: ora fazendo crescer a jornada de trabalho, que tem limites físicos e morais; ora intensificando o trabalho, que, além dos chamados limites físicos e morais, tem limites econômicos, técnicos, organizacionais e políticos. A mais-valia relativa é mais elástica do que a mais-valia absoluta, podendo, portanto, ser expandida. Ela implica que o trabalho excedente seja acrescido, não pelo aumento da jornada de trabalho, mas pela diminuição do tempo de trabalho necessário. Para isso, o que interessa é o acréscimo da produtividade, que faz o trabalhador, no mesmo tempo de trabalho, produzir mais, isto é, diminuir o tempo de trabalho necessário, de modo que se produz com a mesma quantidade de trabalho, gerando maior quantidade de valor (MARX, 1989).

Assim, quanto maior a produtividade do trabalho, menor o tempo requerido para produzir uma mesma mercadoria, e quanto menor a quantidade de trabalho que nela se cristaliza, tanto menor seu valor unitário. Inversamente, quanto menor a produtividade do trabalho, maior o tempo necessário para produzir o mesmo artigo e tanto maior seu custo de produção. Como o custo de produção das mercadorias varia na razão inversa da produtividade, isso aumenta a mais-valia relativa. Por isso, é impulso imanente e tendência constante do capital elevar a velocidade da produção, barateando o custo da mercadoria e, desse modo, o preço do tempo do trabalhador. Portanto, é uma lei imanente do capitalismo a tendência à diminuição do tempo de trabalho socialmente necessário e o do aceleração da vida de trabalho (MARX, 1989).

Nestes termos, pode-se acreditar na existência de uma tendência histórica de desenvolvimento das forças produtivas, que se materializa nas formas instituídas de industrialização que vão agregando novos padrões de tempo socialmente necessários de produção de mercadoria. Esse movimento explica um pouco a dinâmica de emancipação humana via industrialismo nos

• • • • •
**A elevação da
produtividade
do trabalho,
em geral,
resulta de uma
modificação
no processo de
trabalho**

• • • • •

termos de Gramsci e os processos de ampliação da escolaridade média das nações em geral.

Tudo isso levaria a um suposto movimento em direção à qualificação, o que, no entanto, ocorre de maneira restrita, pois ao lado da tendência do capital em reduzir o tempo socialmente necessário para produção de mercadorias, há também a tendência do capital em diminuir o tempo socialmente necessário para reprodução da força de trabalho. Essa reprodução inclui os processos formativos, cujos custos estão associados ao tempo de formação dos trabalhadores.

Esta questão fica remediada quando desloca para a esfera pública, ou seja, para fora do processo de mercantilização, o encadeamento da formação profissional. Nesse caso, o Estado (dependendo do seu formato), ao desmercantilizar a reprodução da força de trabalho, atua limitando o processo a partir do qual as temporalidades formativas tendem a acompanhar as temporalidades produtivas. Essas, analogamente, podem ser analisadas pelo processo de produção do valor que, por sua vez, tende para a redução dos tempos socialmente necessários.

Deste modo, se, por um lado, uma complexificação do trabalho propicia uma diminuição do tempo socialmente necessário para a produção de mercadorias, por outro, implica o aumento do tempo socialmente necessário para a formação profissional que altera o custo de reprodução da força de trabalho. Ou seja, se o capital coloca um novo equipamento na produção, que requer, em uma situação limite, um tempo de formação tão alto, aumentando em muito o custo de reprodução da força de trabalho, isso gera uma contradição, o que limita e direciona a inovação que se quer aplicar ao processo produtivo, seja ela de natureza tecnológica, seja organizacional.

Além da estratégia da socialização dos custos de reprodução da força de trabalho por meio da (des)mercantilização da formação profissional, novos arranjos produtivos vão buscar, historicamente, distribuir qualitativa e quantitativamente os trabalhadores, de modo a reduzir (como for possível) o número de indivíduos que realizam trabalhos complexos, já que suas remunerações e formações são pouco atrativas para o capital, por constituírem “altos” custos para a reprodução da força de trabalho (BRAVERMAN, 1987). Ou seja, todo esse movimento de alteração do tempo da produção também resulta em mudanças no tempo da formação. A complexificação do trabalho pode gerar diminuição do tempo socialmente necessário para a produção, mas também implica o aumento do tempo socialmente necessário para a formação profissional, que alteraria para mais o custo da força de trabalho. E em determinados contextos, reduz-se o tempo da produção aumentando o tempo da formação, acrescentando a incidência do trabalho complexo em relação à participação do trabalho simples. Mesmo com o desenvolvimento

da gerência científica, o processo de desenvolvimento do trabalho abstrato e o controle da pressão por melhores salários, via desemprego, o intrincamento do trabalho e aumento do tempo de formação podem representar uma ameaça à lucratividade. Razão pela qual garantir superoferta de trabalhadores qualificados é fundamental. Por isso, o capital sempre tentará exercer controle sobre a formação profissional socialmente custeada e a distribuição dos tempos de formação para o trabalho simples e complexo.

4. Determinantes do tempo socialmente necessário para a formação profissional

Historicamente, a sociedade capitalista destruiu e superou a forma de produção artesanal, bem como estabeleceu a produção manufatureira, cuja resultante foi a aceleração do tempo de formação dos artesãos. A longa duração da formação nas corporações de ofício baseava-se não só na completude dos processos produtivos que se pretendia ensinar, mas também nos meios disponíveis nos processos pedagógicos para a formação dos aprendizes. Nesse sentido, o exemplo histórico das corporações de ofício pode ajudar a analisar a resultante final do tempo formativo que, apesar de se constituir de alguns dos elementos aqui discutidos, sinalizará uma composição daquilo que, economicamente, politicamente, tecnologicamente e pedagogicamente, vai tornando-se socialmente necessário.

O ensino e a aprendizagem desenvolviam-se, nas corporações de ofício, por exemplo, por meio de um longo e constante exercício, no qual a parte verbal (oral e escrita) era quase inexistente ou somente acessória. Era, em suma, uma lenta socialização de ofício, em que o aluno aprendia por indução (emulação oral-imitativa) e sua formação era considerada completa não só porque durava muito tempo, mas também porque a técnica ensinada permanecia extensamente válida (RUGIU, 1998). O saber ensinado, assim como a própria técnica de trabalho e as máquinas e ferramentas a ela relacionadas, não entrava em obsolescência ou “perda de validade”. Ficou evidenciado na tradição pedagógica do artesanato que a transmissão ocorre, principalmente, ou quase exclusivamente, por via “[...] observativa e mímica, com poucos meios didáticos, formais ou simbólicos. A ausência de livros impressos para uso didático não foi algo exclusivo das oficinas do final da Idade Média” (RUGIU, 1998, p. 64-65).

Uma grande novidade do século 14 foi o surgimento dos manuais (manuscritos) de arte e ofício, os diversos livros técnicos usados pelas empresas produtivas e os livros comerciais adotados pelas companhias ligadas às corporações. Porém, o método de ensino usado em qualquer lugar era, ainda, aquele oral-gestual, pois o livro permanecia muito raro, custoso, volumoso e difícil para ser posto nas mãos de meninos des preocupados. A ausência

• • • • •
**O capital
sempre tentará
exercer
controle sobre
a formação
profissional
socialmente
custeada**
• • • • •

de textos, de documentação escrita sobre aquilo que acontecia dentro das oficinas, sobretudo com relação aos aspectos formativos da personalidade e à instrução específica em cada corporação, impedia de se saber, ao menos até o fim do século 17, como era esse processo, o que só começou a mudar com uma sensível difusão da imprensa (RUGIU, 1998).

A progressiva difusão e o constante aperfeiçoamento da imprensa ilustrada influíram muito escassamente na introdução do livro na didática artesã, que ficou sempre como alternativa à metodologia da disciplina formal típica das escolas e das universidades (RUGIU, 1998). Nesse sentido, o tempo socialmente necessário de formação profissional, que pode ser traduzido pelo formato do processo de produção, transmissão e apropriação do progresso técnico-científico em uso na produção e que é determinado por esse tempo/modelo educativo, não deriva apenas do campo econômico, mas engendra elementos didáticos, pedagógicos e comunicacionais. O processo histórico de instituição do tempo de formação não se torna independente do processo histórico de institucionalização do tempo da produção e da própria mercantilização do tempo e da formação.

Entre os muitos determinantes do tempo da formação, que vão além do enquadramento, formar para o trabalho simples ou para o trabalho complexo evidencia também as relações existentes entre Trabalho, Educação e Estado. E de outro modo, dá a ver a profundidade do conteúdo, o método de ensino, o *locus* (espaço-tempo), a natureza política, a concepção pedagógica, o projeto de homem e de sociedade. O tempo escolar é determinado (e determinante) de relações complexas existentes entre o mundo produtivo e a realidade educativa no universo das relações histórico-sociais e políticas.

5. O *locus* educativo da formação profissional

O *locus*, aqui também denominado de espaço-tempo da formação profissional, foi, e em muitos casos ainda é, por muito tempo, o próprio local de trabalho. Antes, aprendia-se a trabalhar trabalhando, migrando das funções mais simples para as mais complexas dentro de um mesmo campo profissional. Nesse caso, as corporações de ofício e o trabalho artesanal realizado no espaço doméstico foram situações ímpares na tentativa de se conciliar *locus* dos processos produtivos e dos formativos. Na era industrial, sobretudo no seu início, ao contrário, evidenciou-se a incompatibilidade da simultaneidade do ensino e do trabalho, demonstrando as divergências entre as características dos espaços da produção e da formação. Foi com o advento da escola moderna e a superação do trabalho infantil que se criou um *locus* específico para realização da educação (BRYAN, 2015).

A escola propedêutica, no entanto, distanciando-se do trabalho como conteúdo curricular, tornando-se o lugar do não trabalho e o acesso a ela nos seus níveis mais elevados, demarcava as classes dirigentes das classes produtivas. Para as classes subalternas, construiu-se no âmbito público um espaço específico de formação, que, com o passar do tempo, modificou-se na sua denominação, no seu projeto educativo e em sua identidade institucional. Paralelamente, as escolas propedêuticas foram criadas, no Brasil, no início do século 20: as Escolas de Aprendizes Artífices, nos anos 1930; os Liceus Industriais, nos anos 1940; as Escolas Técnicas Industriais, nos anos 1960; as Escolas Técnicas Federais, nos anos 1990; os Centros Federais de Educação Tecnológica (os Institutos Federais), mais recentemente, nas primeiras décadas do século 21. Para cada mudança, a rede pública vai aumentando de tamanho, em número de escolas. Em muitos casos, os prédios foram readaptados para atender a um novo modelo pedagógico. Desses, de modo muito simplificado, pode-se classificar os formatos educativos institucionalmente e historicamente, com base em quatro fases e quatro modelos pedagógicos. A primeira fase vai de 1909 a 1942 (Escolas de Aprendizes Artífices e Liceus Industriais), a segunda fase vai de 1942 a 1997 (Escolas Técnicas Industriais e Escolas Técnicas Federais), a terceira fase, de 1997 a 2004 (Centros Federais de Educação Tecnológica) e a quarta fase (Institutos Federais) vai de 2004 até a atualidade.

Para descrever essa trajetória da educação profissional no Brasil, a partir de Kuenzer (1999), foram considerados quatro modelos historicamente situados e pedagogicamente determinados, a saber: a) correcional-assistencialista (1909-1942); b) taylorista-fordista (1942-1997); c) tecnológico-fragmentário (1997-2004) e d) tecnológico-integrado (2004-2013).

Considera-se como modelo correcional-assistencialista o formato pedagógico descrito por Faria Filho (2001) e Fonseca (1986) que se funda no discurso industrialista mas se materializa nas práticas moralistas e assistenciais que visavam educar pelo trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Já o modelo taylorista-fordista tem na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e das escolas técnicas, em 1942, seus primeiros e decisivos passos na direção da estruturação de uma prática formativa rígida, orientada pela teoria do capital humano voltada para o preenchimento de um posto de trabalho, formação de exército de reserva, cumprindo, a partir da Lei n. 5692/71, a função de contenção das demandas para o ensino superior. Por outro lado, o modelo pedagógico tecnológico-fragmentário se institui no movimento de esvaziamento do Estado na educação, viabilizado, inicialmente, pela mensagem ministerial enviada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica aos diretores das escolas técnicas federais, em agosto de 1995, a qual já sinalizava a necessidade e a intenção de separar a parte profissional da parte acadêmica na educação profissional de nível técnico (CUNHA, 2000). E, de outro modo, o modelo

tecnológico-integrado, por ocasião, surgiu com a revogação do Decreto n. 2.208/1997 e promulgação do Decreto n. 5.154/2004 e demais legislações posteriores. Este promulgado ensejou a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais, além de estabelecer um movimento de fortalecimento da Rede Federal e de reintegração curricular.

6. Desenvolvimento do tempo socialmente necessário para a formação profissional no Brasil: o tempo de formação na Rede Federal

Para descrever esse processo, toma-se aqui o tempo de formação como um dos elementos fundantes dos projetos educativos e passa-se a analisar, tendo em vista os modelos antes descritos, a estruturação dos tempos curriculares historicamente constituídos da formação profissional brasileira, tomando como base a análise documental da oferta educacional da instituição de ensino industrial nos mais de cem anos da Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo (Eaaes), atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, com destaque para o curso de Eletrotécnica. Alguns dos indicadores do tempo de formação estão associados às idades dos estudantes ingressantes na instituição de ensino. Em paralelo, a duração dos cursos e a escolaridade prévia estabelecida como pré-requisito ajudam a definir a configuração dos tempos de formação.

• • • • •
Toma-se aqui
o tempo de
formação
como um dos
elementos
fundantes
dos projetos
educativos
• • • • •

Conforme se pode observar nas Figuras 1 e 2, que mostram fotografias de época da Eaaes, da Escola Técnica de Vitória (ETV) e da Escola Técnica Federal do Espírito Santo, o público do estabelecimento de educação em tela foi paulatinamente modificado, no sentido da elevação das idades dos ingressantes e do aumento da escolaridade mínima que, no início, não existia; posteriormente, tornou-se exigência o ensino primário; atualmente, chega-se a exigir, no mínimo, ensino fundamental para os cursos técnicos integridos e, quando a oferta se refere à pós-graduação, o requisito estende-se a uma graduação completa.

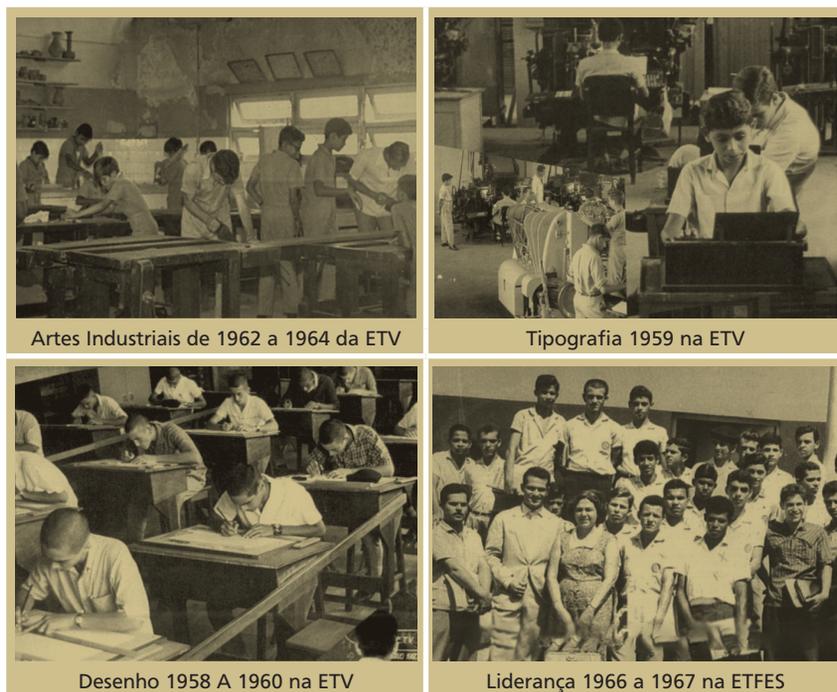
Vale lembrar que o surgimento da Escola de Aprendizes, em 1909, tentou romper com a ideia de casa dos meninos desvalidos, porém, a marca de uma instituição voltada para os desvalidos da sorte permaneceu, por muito tempo, impregnada. Segundo Cunha (2000), em alguns casos, orfanatos foram transformados em escolas de artífices e os estudantes eram os mesmos. Ou seja, embora o decreto do então presidente da república Nilo Peçanha assumisse certa perspectiva industrializante, o projeto pedagógico das escolas se estruturava na mesma base correcional e assistencialista dos orfanatos, admitindo alunos do sexo masculino com idades ligeiramente mais elevadas.

Figura 1 - Estudantes, espaços e cursos



Fonte: Agenda do centenário do Ifes (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009).

Figura 2 - Estudantes, espaços e cursos



Fonte: Agenda do centenário do Ifes (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009).

Quando surge o Liceu Industrial, em 1937, no período Vargas, o tom da formação é mais industrializante, no entanto, a alteração real foi precária (FONSECA, 1986). Na criação das Escolas Técnicas, em 1942, buscou-se elevar a faixa etária de ingresso e escolarização prévia, deixando de formar para ocupações “sub-técnicas” para formar em profissões técnicas de nível

médio. Mesmo assim, muitos foram os Liceus Industriais que não passaram de escolas industriais, como foi caso da ETV, que só passou a oferecer cursos técnicos na década de 1960 (FONSECA, 1986). Quando veio o nome de Escolas Técnicas Federais, ainda assim, conviviam tipos de cursos diferentes e estudantes diferentes em termos de idade e escolaridade prévia. Ou seja, várias modalidades de cursos (ginásio industrial, aprendizagem industrial e cursos técnicos) conviveram, nas mesmas instituições, até meados de 1970.

De 1980 a 1997, imperou o modelo de Escola Técnica Federal (ETF) como referência para formação de técnicos em todas as Unidades da Federação. Nessa fase, estudantes e currículos tinham homogeneidade e qualidade indiscutíveis, considerando os quatro modelos de educação profissional: a) correcional-assistencialista (1909-1942); b) taylorista-fordista (1942-1997); c) tecnológico-fragmentário (1997-2004) e d) tecnológico-integrado (2004-2013).

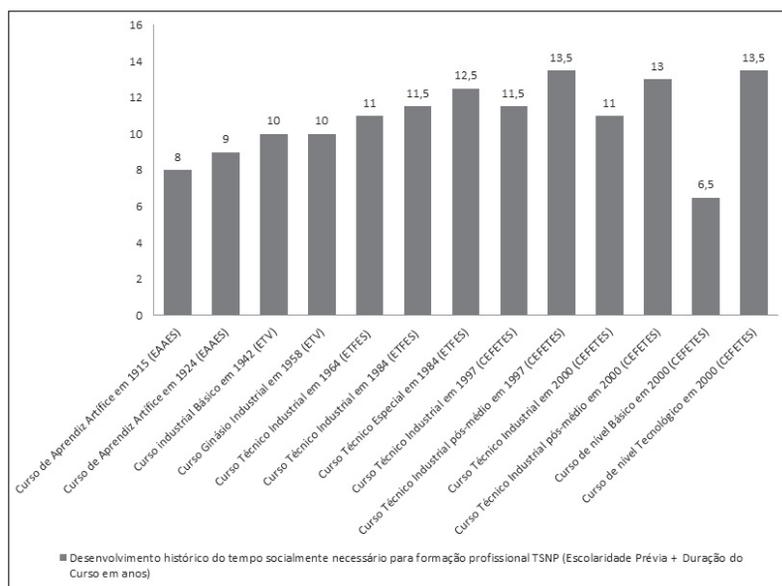
Em pesquisa sobre a história do Ifes, dentro de cada modelo pedagógico é possível, ainda, observar várias fases, com diferentes nuances, que dão conta das variações do tempo de formação na história da instituição de ensino.

Em uma tentativa de periodização histórica da oferta de ensino, pode-se indicar seis fases: fase 1 (1910-1942) – oferta homogênea de cursos para profissões manuais (Marcenaria, Carpintaria, Ferraria, Sapataria, Eletricidade, Alfaiataria, Curso Primário e de Desenho); fase 2 (1942-1960) – oferta homogênea de cursos industriais básicos, de aprendizagem industrial e de ginásio industrial (Curso Ginásial, Encadernação, Tipografia, Alfaiataria, Artes em Couro, Serralheria, Mecânico de Máquinas e Marcenaria). Nas fases 1 e 2, a instituição ofertava cursos para o público-alvo de sua criação – os desvalidos da sorte e da fortuna e a classe trabalhadora. Nesse preâmbulo, sua função principal foi formar para o trabalho urbano-industrial de baixa complexidade. Fase 3 (1960-1970) – oferta heterogênea que incluía os primeiro cursos técnicos (Estradas e Edificações) e os cursos do ginásio industrial; fase 4 (1970-1999) – oferta homogênea de cursos técnicos (Eletrotécnica, Estradas, Agrimensura, Edificações e Metalurgia); fase 5 (1999-2004) – oferta heterogênea de cursos nos três níveis de ensino (formação inicial e continuada, técnico não integrado, tecnológico, de graduação e pós-graduação); fase 6 (2004-2014) – oferta heterogênea para os cursos nos três níveis de ensino (formação inicial e continuada, técnicos integrados, tecnológicos, de graduação e pós-graduação).

Para refletir sobre os tempos de formação, por meio de uma extensa análise documental, conforme se pode observar no Gráfico 1, pode-se encontrar cinco períodos que vão de 1915 a 2000 na existência da instituição atualmente denominada Ifes. Nessa análise, consideram-se cinco fases: de 1915 a 1942, Marcenaria, Carpintaria, Ferraria, Sapataria, Eletricidade, Alfaiataria, Curso Primário e Desenho; de 1942 a 1960, Curso Ginásial, Encadernação,

Tipografia, Alfaiataria, Artes em Couro, Serralheria, Mecânico de Máquinas e Marcenaria; de 1960 a 1970, cursos técnicos (Estradas e Edificações) e o ginásio industrial; de 1970 a 1999, cursos técnicos de Eletrotécnica, Estradas, Agrimensura, Edificações e Metalurgia e, de 1999 a 2000, nível básico, nível técnico e nível tecnológico.

Gráfico 1 - Desenvolvimento histórico dos tempos de formação



Fonte: Gráfico elaborado por Lima (2010) com base em dados da Diretoria de Registros Escolares do Ifes (ETFES e CEFETES).

Diante deste levantamento, pode-se perceber como o público-alvo da instituição foi alterado ao longo dos anos. A idade modificou-se, de modo a se deslocar dos 11 aos 13 anos para o ingresso na Escola de Artífice, elevando-se ao patamar dos 18-19 anos para o ingresso no Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefet - ES). E hoje, para os cursos de graduação e de pós-graduação no Ifes, ou ainda no programa de integração da educação profissional e tecnológica na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja – Técnico), as idades podem chegar a uma média superior aos 25 anos.

Na origem social também se notam alterações. Quanto mais se recua no tempo, tanto mais os estudantes são jovens e pobres. Esse deslocamento é notável não apenas nas fichas individuais dos estudantes, que mostram alunos em sua maioria afrodescendentes, em muitos casos, por motivos pedagógicos e assistenciais, permanentes na escola. Esse público seria composto, em sua maioria, pelo que Nilo Peçanha chamaria de desvalidos da sorte. Tal composição articula-se nos períodos seguintes com a escolaridade mínima (e mais adiante, com a procura candidato-vaga), pois, quanto mais se eleva

a escolaridade prévia, maior é a seletividade econômica, o que expulsou os desvalidos da sorte e negros oriundos da escola pública da instituição, absorvendo um público cada vez maior de pessoas jovens favorecidas economicamente. No entanto, é interessante notar, em caráter de resultados, que a duração média dos cursos deslocou-se para menos, reduzindo-se de 4 anos para 0,5 anos na fase do Cefet - ES em que predominavam, em termos de média das cargas horárias, os cursos de nível básico com menor participação nas matrículas nos cursos de nível técnico e tecnológico.

7. Considerações finais

Para uma periodização desse processo histórico, no Brasil, chega-se, ainda que precariamente, a uma classificação que se delineaia pelos períodos e pelos modelos pedagógicos, que são: a) correccional-assistencialista (1909-1942); b) taylorista-fordista (1942-1997); c) tecnológico-fragmentário (1997-2004) e d) tecnológico-integrado (2004-2016). Nesse contexto, no caso específico do Ifes em sua historicidade, indicam-se seis fases históricas: fase 1 (1910-1942, oferta homogênea de cursos e público-alvo); fase 2 (1942-1960, oferta homogênea de cursos e público-alvo); fase 3 (1960-1970, oferta heterogênea de cursos e homogênea de público-alvo); fase 4 (1970-1999, oferta homogênea de cursos e público-alvo); fase 5 (1999-2004, oferta heterogênea de cursos e público-alvo) e, por último, fase 6 (2004-2014, oferta heterogênea de cursos e público-alvo).

A resultante, em termos do que se chama de tempo socialmente necessário de formação, definida com base na soma da escolaridade prévia acrescida à duração dos cursos, sofre um deslocamento para cima: da Escola de Artífice-Liceu de 8-9 anos para 13,5 anos na Escola Técnica de Vitória. Posteriormente, levando em consideração que todos os estudantes desta faziam cursos técnicos e que no Cefet - ES as matrículas nos cursos do nível básico eram maiores, há um deslocamento para baixo: de 13,5 para algo em torno de 6 anos em média na quantidade de tempo socialmente necessário para formação profissional, praticado por esta instituição de ensino.

Com a criação dos Institutos Federais (IFs), o tempo socialmente necessário para formação profissional se elevou com a focalização nos cursos técnicos integrados e de graduação. Mas com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e o redirecionamento do processo de expansão da educação profissional no Brasil, há uma tendência de encurtamento do tempo socialmente necessário para formação profissional. A política educacional nesse campo, se engendrada pela mercadorização, pode resultar no esvaziamento da base temporal-curricular dos cursos para fins de uma formação voltada mais para o trabalho simples do que para o trabalho complexo.

• • • • •
**Há uma
 tendência de
 encurtamento
 do tempo
 socialmente
 necessário
 para formação
 profissional**
 • • • • •

Entende-se, portanto, que com expansão e diversificação das unidades de ensino dos IFs no Brasil os tempos médios de formação devem variar muito, porém, sua elevação excludente ou seu encurtamento de viés assistencialista refém do mercado não parece a direção mais coerente. Interessante seria que a vocação das Escolas Técnicas Federais fosse preservada nos Institutos Federais, de modo que os tempos de formação representassem, preponderantemente, aqueles que possam agregar mais conhecimento com maior carga horária para a elevação do número de pessoas e que tal oferta se articulasse com o direito à educação básica.

Ou seja, preserva-se o desejo de que se fortaleça a qualidade e quantidade de oferta do ensino médio integrado regular e o Proeja, para que a instituição mantenha seu papel fundamental, sem se deixar seduzir pelo modelo da universidade tecnológica ou deixar-se baratear pelo modelo Pronatec de currículo estreito, imediatista e de baixas cargas horárias.

Referências

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRYAN, N. A. P. **Educação, trabalho e tecnologia**. Campinas: Alínea, 2015.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp: Flacso, 2000.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FARIA FILHO, L. M. de. **República, trabalho e educação**: a experiência do Instituto João Pinheiro (1909-1934). Bragança Paulista: USF, 2001.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial**. Rio de Janeiro: Senai/DN/DPEA, 1986. v. 5.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Agenda do centenário**. Vitória, 2009.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 121-140.

LIMA, M. **O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a educação profissional**. Vitória: Ed. do Autor, 2010.

LE GOFF, J. **Para um novo conceito de Idade Média**. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1989.

B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 128-147, maio/ago. 2017.

- POCHMANN, M. **O trabalho no Brasil pós-neoliberal**. Brasília, DF: Líber Livro, 2011.
- RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SILVA, J. P. **Três discursos, uma sentença**: tempo e trabalho em São Paulo (1906-1932). São Paulo: Annablume: Fapesp, 1996.
- THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- WHITROW, G. J. **O tempo na história**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.



CARACTERIZAÇÃO DA INTEGRAÇÃO ENSINO E SERVIÇO: DIZERES DE DOCENTES, DISCENTES E ENFERMEIROS

CHARACTERIZATION OF TEACHING AND SERVICE INTEGRATION: SAYINGS OF TEACHERS, STUDENTS, AND NURSES

CARACTERIZACIÓN DE LA INTEGRACIÓN ENSEÑANZA Y SERVICIO: MENCIONES DE DOCENTES, DISCENTES Y ENFERMEROS

Ariane Gonçalves de Oliveira*
Alisson Araújo**
Liliane da Consolação Campos Ribeiro***

* Docente do Curso Técnico em Enfermagem do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Januária. Mestranda em Ensino e Saúde pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) – Campus Diamantina. Januária, Minas Gerais, Brasil. E-mail: arianeg.oliveira@yahoo.com.br

** Professor Adjunto II na Área de Saúde da Criança e do Adolescente da Universidade Federal de São João Del Rei – Centro-Oeste Dona Lindu. Pós-Doutora pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Divinópolis, Minas Gerais, Brasil. E-mail: alissonenf@hotmail.com

*** Professora Adjunto II do Departamento de Enfermagem da UFVJM – Campus JK. Doutora em Ciências da Saúde pela UFMG. Diamantina, Minas Gerais, Brasil. E-mail: lilianeribeiro@hotmail.com

Recebido para publicação em: 2.10.2017
Aprovado em: 20.6.2017

Resumo

Estudo qualitativo cujo objetivo foi conhecer o processo de integração ensino-serviço entre um curso Técnico em Enfermagem e os serviços de saúde em que está inserido. Realizaram-se grupos focais com enfermeiros dos serviços de saúde, docentes e discentes. Os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo de Bardin. Percebeu-se uma integração incipiente e seu conceito relacionado somente à aplicação da teoria na prática dos campos de estágio. Sugere-se criar uma Comissão de Integração Ensino-Serviço para que as ações sejam construídas em parceria, por meio de encontros com diversos atores.

Palavras-chave: Serviços de integração docente-assistencial. Educação em Saúde. Educação em Enfermagem. Educação profissional em Saúde Pública.

Abstract

This qualitative study aimed to learn the teaching-service integration process that exists between a Nursing Technical Course and its insertion in the health services. The formation of focal groups included nurses from the health services, teachers, and students. Data were submitted to Bardin Content Analysis. The authors perceived an incipient integration and its concept was only related to the application of the theory in the practice of the probation fields. The conclusion suggests the set up of a Teaching-

Service Integration Committee so that the actions may design in partnership through meetings with various actors.

Keywords: Teacher-care integration services. Health Education. Nursing Education. Vocational education in Public Health.

Resumen

Estudio cualitativo, cuyo objetivo fue conocer el proceso de integración enseñanza-servicio entre un curso Técnico en Enfermería y los servicios de salud en que se encuentra ingresado. Se realizaron grupos focales con enfermeros de los servicios de salud, docentes y discentes. Los datos se sometieron al Análisis de Contenido de Bardin. Se ha observado una integración incipiente y su concepto relacionado sólo con la aplicación de la teoría en los campos de práctica. Se sugiere crear una Comisión de Integración Enseñanza-Servicio para que las acciones se construyan en asociación, a través de encuentros con diversos actores.

Palabras clave: Servicios de integración docente-asistencial. Educación en Salud. Educación en Enfermería. Educación profesional en Salud Pública.

1. Introdução

A formação profissional na área de Saúde apresenta como um dos desafios atuais a necessidade de integração entre ensino, serviço e comunidade. Alguns estudos mostram que os cursos e os serviços de saúde nem sempre trabalham de forma integrada, e ainda apresentam lacunas na formação profissional, dissociando, muitas vezes, a teoria da prática (BATISTA; GONÇALVES, 2011; BREHMER; RAMOS, 2014; SCHMIDT, 2011).

Entende-se por Integração Ensino-Serviço o desenvolvimento de um trabalho coletivo, pactuado e integrado entre estudantes, professores dos cursos da área de Saúde, trabalhadores e gestores dos serviços de saúde, com objetivo de promover a qualidade da assistência à saúde e da formação profissional na área (BREHMER; RAMOS, 2014).

Quanto à educação dos profissionais da área da Saúde, é imprescindível conhecer o processo de trabalho e construir um currículo que reflita a integralidade das ações de saúde no campo de ensino de pessoal técnico, de forma a minimizar a dissociação entre a teoria e a prática. Nessa construção deve-se considerar um processo pedagógico que integre a educação profes-

• • • • •
Os cursos e
os serviços
de saúde
nem sempre
trabalham
de forma
integrada
• • • • •

sional, a educação geral e o sentido de cidadania, mais uma vez reforçando a necessidade de integrar ensino e serviço (SCHMIDT, 2011).

A integração ensino-serviço surge, assim, como eixo norteador do processo de mudança de práticas na formação em saúde, a partir da reestruturação curricular dos cursos e de ações diversas na interface entre ensino e serviço. Colaboram com o diálogo entre as instituições os gestores e os demais participantes do processo pedagógico, fortalecendo a relação interinstitucional.

Apesar das várias conquistas alcançadas, ao longo dos anos, pelo Sistema Único de Saúde (SUS), a distância do sujeito nos processos de cuidado e as grandes diferenças entre o que pensam os usuários e os trabalhadores e gestores da saúde têm se configurado como grande tensão na consolidação do SUS, cenário em que surgem discussões sobre a formação dos profissionais de saúde (BATISTA; GONÇALVES, 2011).

Foram implantados programas com o objetivo de reorientar as estratégias e os modos de cuidar, tratar e acompanhar a saúde individual e coletiva, conforme os novos moldes de atenção à saúde, gerando, assim, mudanças nas estratégias de educação na saúde e instituindo políticas de implantação da Educação Permanente em Saúde (EPS) nos serviços de saúde (CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE SAÚDE, 2011).

Em 2003, o Ministério da Saúde cria a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) e, a partir de 2004, criam-se vários colegiados de gestão em educação permanente em saúde. A EPS surge como ferramenta para instigar a promoção de mudanças nas práticas dos serviços, a fim de fortalecer o SUS, por meio da práxis, partindo do pressuposto da aprendizagem significativa. Além disso, sugere que a transformação das práticas profissionais esteja baseada na reflexão crítica sobre as práticas reais, de profissionais reais, em ação na rede de serviços (BRASIL, 2004; FERRAZ, 2011).

Além da EPS, foram implantadas ações programáticas, como o Programa de Reorientação da Formação dos Profissionais da Área da Saúde (Pró-Saúde) e o Programa de Educação pelo Trabalho para o Sistema Único de Saúde (PET-Saúde), destinados ao desenvolvimento de cenários de prática da atenção integral e práticas interprofissionais ao longo da graduação, mas que não incluíram educação profissional de ensino médio.

Em relação ao ensino médio, as ações da SGTES compreendem a coordenação e monitorização de programas como o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae), Programa de Formação na Área de Educação Profissional em Saúde (Profaps) e Fortalecimento das Escolas Técnicas do SUS (ETSUS), por meio da Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS). Esta, composta atualmente por 401 escolas em todo terri-

tório nacional, constitui-se em uma estratégia de articulação, troca de experiências, debates coletivos e construção de conhecimento em Educação Profissional em Saúde. As ETSUS atuam na formação inicial e continuada, além dos cursos técnicos e tecnológicos, e são vinculadas em sua maioria à gestão do SUS (FERRAZ, 2011; SILVA 2015).

Assim, verifica-se que as mudanças na educação profissional de nível médio em saúde ainda não alcançaram todos, sendo muitas vezes balizadas pelo cotidiano dos serviços de saúde e das instituições de ensino, por meio de um ensino com práticas pedagógicas que enfatizam a transmissão de conteúdo, tecnicista e descontextualizado, das necessidades de saúde da população e até mesmo das diretrizes e princípios do SUS. Portanto, apesar dos esforços dos órgãos competentes, percebe-se a necessidade de avanço no que diz respeito à integração ensino e serviço como estratégia de reorientação da formação técnica em saúde. A realidade acima apresentada foi vivenciada pela primeira autora deste trabalho como docente e supervisora de estágio curricular obrigatório do Curso Técnico em Enfermagem, em diferentes cenários de práticas, no município de Januária.

Tem-se, no município, a oferta de um Curso Técnico em Enfermagem por uma instituição de ensino público federal e outro por uma escola particular. Ambas utilizam os serviços de saúde como cenário de práticas. Portanto, faz-se necessária uma maior discussão sobre a integração ensino-serviço, a fim de conhecer como se realiza esse processo, a partir dos atores envolvidos. Levantou-se, então, a partir do contexto apresentado, o seguinte problema: como acontece a integração ensino-serviço entre o Curso Técnico de Enfermagem do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e os serviços de saúde do município onde está inserido?

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi conhecer a integração ensino e serviço no município de Januária, a partir dos atores envolvidos no processo: discentes do curso que estão no último campo de estágio, docentes do curso que supervisionam estágio curricular obrigatório e enfermeiros responsáveis pelos cenários de prática do município de Januária – abrigos institucionais, unidades básicas da Estratégia Saúde da Família e Hospital Municipal de Januária.

2. Metodologia

Trata-se de estudo qualitativo, que, segundo Minayo (2010), é considerado o mais adequado à compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis, mais pelo seu grau de complexidade interna do que por sua expressão quantitativa. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possibilitou apreender dos

• • • • •
As mudanças
na educação
profissional de
nível médio
em saúde
ainda não
alcançaram
todos
• • • • •

discursos dos sujeitos envolvidos como se dá o processo de integração ensino-serviço, ou seja, os aspectos necessários para o tornar conhecido.

O cenário do estudo foi o município de Januária/MG. Os sujeitos elegíveis do estudo foram: 1) os alunos que tivessem realizado estágio nos três cenários de prática do Curso Técnico em Enfermagem do IFNMG; 2) os enfermeiros profissionais da Estratégia Saúde da Família (ESF) e do Hospital Municipal, com tempo mínimo de atuação de seis meses, e que apresentaram contato com os estagiários; 3) docentes do Curso Técnico em Enfermagem do IFNMG, efetivos ou não, que estivessem na docência e/ou supervisão de estágio há mais de seis meses. Entre esses docentes, alguns supervisionam os alunos na ESF e no Hospital Municipal, enquanto outros supervisionam em dispositivos comunitários, como as instituições de longa permanência de idosos e o abrigo infantil da cidade.

Por isso, esses sujeitos foram selecionados intencionalmente, uma vez que, segundo Minayo (2010), a amostragem em pesquisa qualitativa deve se esforçar para que a escolha do *locus* e do grupo de sujeitos contenha o conjunto das experiências e expressões que se pretende objetivar com a pesquisa.

Os dados foram coletados por meio da realização de grupos focais com os sujeitos da pesquisa. O grupo focal foi utilizado por se tratar de uma técnica que privilegia a comunicação e por ser apropriada a pesquisas qualitativas, permitindo explorar um ponto específico. Trata-se de um método de coleta de dados a partir da discussão de um tópico especial, definido pelo pesquisador, que gera interações grupais, e no qual há a figura do moderador, cuja função é facilitar o processo. No grupo focal, a unidade de análise é o próprio grupo: uma opinião, mesmo que não compartilhada por todos, é referida como do grupo (GONDIM, 2002).

Foram realizados quatro grupos focais orientados por roteiro, nos meses de janeiro e fevereiro de 2016, sendo dois com discentes, um com os docentes e, por último, um com os enfermeiros. Em todos eles foram convidados o universo total dos sujeitos, observando os critérios de inclusão. Foram entregues convites pessoalmente, momento no qual se explicou a pesquisa, a técnica de grupo focal e questões éticas. Compareceram sete discentes nos dois grupos, oito no grupo de docentes e cinco no grupo de enfermeiros dos serviços de saúde.

Os grupos focais foram realizados no Hospital Municipal de Januária, por ser um cenário de prática localizado na região central da cidade, com exceção do grupo dos docentes, que foi realizado no laboratório de enfermagem do IFNMG. Em todos os casos, foi selecionado um ambiente que garantiu privacidade e sigilo das informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, além de facilidade de acesso aos sujeitos convidados.

No início do grupo, foram descritos o objetivo da pesquisa e as questões éticas, e foi solicitada assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A duração média foi de duas horas, e em todos os grupos o tema foi discutido satisfatoriamente e todas as questões do roteiro foram respondidas. Os grupos foram gravados em formato de áudio, com autorização prévia dos participantes e, posteriormente, transcritos na íntegra. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos CEP/IF Sudeste MG, parecer número 1.388.370, de 14 de janeiro de 2016.

Para respeitar o anonimato dos participantes, atribuiu-se aos sujeitos de pesquisa: 1) aos alunos estagiários do grupo-piloto, a letra P maiúscula; 2) aos alunos estagiários do segundo grupo, a letra A maiúscula; 3) aos docentes, a letra D maiúscula e 4) aos profissionais enfermeiros, a letra E maiúscula. Cada letra foi acompanhada por numeração de acordo com o número de participantes.

O material transcrito foi submetido à análise dos dados. No caso, foi utilizada como referência a análise de conteúdo, uma forma de tratamento de dados na pesquisa qualitativa. A modalidade de análise do conteúdo escolhida foi a análise temática ou categorial que, segundo Bardin (2011), traz como conceito central o tema que pode ser expresso graficamente por uma palavra, frase ou síntese. Para tanto, procedeu-se à leitura e releitura das transcrições, destacando os temas centrais dos quais emergiram elementos comuns para a categorização do material coletado.

• • • • •
**Tem-se
 buscado
 mudanças
 na forma de
 aprender
 e ensinar
 saúde**
 • • • • •

3. Resultados e discussão

A partir da análise do material coletado nos grupos, emergiu o núcleo de sentido “Caracterização da Integração Ensino-Serviço no Município de Januária”, o qual foi possível subdividir em três categorias: “Integração Ensino-Serviço: (des)integração entre teoria e prática?”; “Integração Ensino-Serviço: estratégia de formação para o SUS”; e “Integração Ensino-Serviço: espaço de diálogo”.

3.1 Integração Ensino-Serviço: (des)integração entre teoria e prática?

A integração entre serviços e ensino [...] aproxima teoria de prática e propicia reflexão sobre essa prática [...] (CARVALHO; DUARTE; GUERRERO, 2015, p. 126).

Para atender as demandas do SUS quanto à formação dos profissionais de saúde, tem-se buscado mudanças na forma de aprender e ensinar saúde, a fim de formar um profissional com um perfil crítico-reflexivo, com compro-

misso social, e que contribua para a consolidação dos princípios do SUS. Para tanto, foi definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos superiores de Saúde, entre outras orientações, a articulação entre o ensino e o serviço, na realização do estágio curricular supervisionado, com efetiva participação dos profissionais que atuam no serviço de saúde que recebem os alunos (TENÓRIO, 2014).

Da mesma forma, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, a educação profissional não é mais concebida como política de atendimento às demandas do mercado de trabalho. Fazem-se necessárias metodologias que integrem a vivência e a prática profissional ao longo do curso, como por exemplo, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições. No caso do Curso Técnico em Enfermagem, são realizados nos serviços de saúde. A prática não deve ser configurada como “[...] situações ou momentos distintos do curso, mas como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999, p. 594). Nesse contexto, percebe-se que a Integração Ensino-Serviço é um dos eixos que buscam solidificar a proposta curricular, por meio de ações diversas na interface entre ensino e serviço.

No Plano de Curso do Curso Técnico em Enfermagem do IFNMG *Campus* Januária, verifica-se, em seu conteúdo, uma preocupação em se aproximar com as prerrogativas das Diretrizes Nacionais. Assume o “[...] compromisso de construir uma articulação e uma integração orgânica entre o trabalho como princípio educativo, e a ciência” (INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS, 2014, p. 11). O curso é ofertado na modalidade subsequente, no turno noturno, com carga horária de 1.200 horas de disciplinas teóricas e práticas, mais 600 horas de estágio supervisionado em serviços de saúde do município e dispositivos comunitários de Januária. A distribuição da carga horária do estágio fica a cargo da Coordenação de Enfermagem em articulação com os professores do curso, atendendo às demandas dos estabelecimentos envolvidos. Ressalta-se que o estágio só ocorre nos locais conveniados à escola, sob supervisão de um professor vinculado à escola, em todo o seu período de acordo com a resolução COFEN 299/2005 (INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS, 2014, p. 27).

A fim de superar a tensão entre teoria e prática, além do estágio que integra a carga horária final do curso, o Plano de Curso prevê o desenvolvimento de outras atividades externas à sala de aula, com o objetivo de favorecer os vínculos entre a educação escolar e o contexto social, além de manter relação com os conhecimentos teórico-práticos adquiridos durante o curso (INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS, 2014).

Nos discursos apresentados pelos sujeitos envolvidos na realização das práticas profissionais do curso em questão – alunos, docentes e enfermeiros

responsáveis pelos serviços de saúde que recebem estagiários – percebe-se uma analogia entre integração e a relação teoria e prática:

Integração ensino e serviço seria integrar o conhecimento seu na prática das rotinas do hospital, dos postos de saúde, essas coisas, integrar o conhecimento, é a parte teórica com a prática, seria isso? (A7).

Se o que a gente aprendeu lá, está colocando aqui em prática, se tudo o que a gente aprendeu lá a gente está fazendo (A6).

[...] eu concordo com todos vocês que existe essa necessidade de contextualizar o ensino com a prática (D6).

Eu acho que a interação entre o ensino e o serviço de saúde são as ações, é, em conjunto, com as instituições em que os alunos vão estar trabalhando e as instituições de ensino (E3).

Teórica e prática, no caso, não? (P5).

É totalmente diferente, né? (P7).

Eu aprendi muito com a teoria, mas algumas coisas que eu não aprendi lá, eu aprendi no campo de estágio (P6).

A relação teoria e prática implica metodologias pedagógicas que ultrapassem os limites das salas de aulas e insiram os estudantes em realidades concretas na comunidade, como a equipe de Saúde da Família, as escolas, as creches, as instituições asilares e os serviços de saúde em todos os níveis. Assim, a Integração Ensino-Serviço surge como eixo do processo pedagógico responsável por envolver o ensino e o trabalho em saúde, aproximando esses dois mundos na perspectiva intersetorial, de modo a influenciar os determinantes sociais do processo saúde-doença e a organização do setor. Nesse contexto, verifica-se que o foco de formação passa a ser as unidades de saúde do SUS que se constituem cenários de práticas, integrando docentes e alunos – seus conhecimentos, expectativas – com os profissionais da prática – sua vivência – e transformando esses serviços em locais de produção de conhecimento e experiência (ANDRADE, BOEHS; BOEHS, 2015; GONÇALVES et al., 2014).

É a integração que tem além da sala de aula, além do instituto, também com nosso futuro ambiente de trabalho, para não ficar somente ali na sala de aula, e sim uma coisa integrada, para a gente já poder ver onde vai trabalhar, por isso essa integração (A4).

Eu imagino que sejam os dois lados (ensino e serviço) trabalhando em conformidade (E1).

A maioria dessas citações, dessas pesquisas, dessas ideias, dessas práticas, elas têm que ser executadas em um campo que tenha a oportunidade de elaborar essa prática, de ser desenvolvida juntamente com essas ideias teóricas (D7).

Eu vejo assim: é trabalhar em sintonia, até mesmo para mos-

trar a nós mesmos que devemos adaptar de acordo com o ambiente em que a gente está, porém, mostra também as dificuldades (P5).

A integração deve acontecer com todas as partes envolvidas no processo de formação, do contrário, não haverá relação entre a teoria aprendida na academia e o que é realizado no campo da prática. Essa relação deve ser estabelecida a partir do planejamento das atividades para que o processo de educar tenha conexão com o local onde o trabalho é desenvolvido, com participação ativa de todos os atores, entre eles, estudantes, professores, profissionais do serviço e comunidade (CARVALHO, DUARTE; GUERRERO, 2015; TENÓRIO, 2014).

Porém, frequentemente, percebe-se a tensão entre teoria e prática, apontada em estudos como o de Damiance (2012), o qual identificou desarticulação entre o serviço e o ensino, ao analisar o estágio supervisionado em Saúde Coletiva em duas cidades do centro-oeste paulista. No presente trabalho, as docentes entrevistadas descrevem a integração em dois eixos: o bom relacionamento com a enfermeira do serviço, o que permite o desenvolvimento das atividades educativas, e a parceria com a Secretaria Municipal de Saúde.

Porque no ensino a gente vê assim: uma coisa é fazer tudo certinho, mas quando chega na prática, a gente procura fazer o mais certo possível. Porque o recurso que a gente tem aqui, não tem lá, então é tudo meio improvisado, nessa questão eu acho que a teoria com a prática não bate uma com a outra (P7).

[...] se o que a gente aprendeu no instituto coincide com a prática do serviço, no estágio (A1).

[...] a teoria que os alunos veem em sala de aula, esse equilíbrio tem que ser mantido também nas práticas, porque se o que ele vê na teoria não está condizendo, acaba dificultando um pouco o ensino (D5).

Não adianta a instituição ter boa vontade, preparo, mas não estar adequada para receber e vice-versa (E1).

Por vezes, a tensão entre teoria e prática pode se relacionar ao fato de que muitos docentes da graduação se envolvem mais com atividades de pesquisa em detrimento de atividades de prestação de cuidados, distanciando-se das situações cotidianas do SUS e se tornando teóricos ineficientes na execução da prática nos serviços de saúde. Ao mesmo tempo, os profissionais de saúde se envolvem com a rotina do dia a dia dos serviços de tal forma que deixam em segundo plano a educação permanente, tornando-se profissionais pouco atualizados (SANTANA, 2015). No ensino técnico em saúde, muitas vezes, essa realidade é semelhante. Alguns docentes priorizam a teoria em detrimento da prática em campo, e a falta de “sintonia” com a equipe, como citado na fala de P5 a seguir, por vezes, cria uma barreira para sua inserção

na rotina das unidades de saúde nas quais atuam como supervisores de estágio:

Eu vejo que essa integração começa, primeiramente, com uma abordagem mais teórica, princípios teóricos, citações de pesquisadores, e a partir disso, os professores dentro de uma formação educacional (D7).

Sabe o porquê de a Enfermagem estudar pouco? Porque a Enfermagem faz muito. A Enfermagem está trabalhando, tem trabalho demais (E1).

Eu não vejo o profissional atuante do instituto em 100% de sintonia com o nosso professor orientador (P5).

A parceria entre o enfermeiro supervisor de estágio – docente – e o enfermeiro que atua nos serviços de saúde que constituem cenários de prática deve estar além da ética do trabalho conjunto. É necessário que atinja os valores das instituições aliadas e de suas equipes. Essa forma de integração pode contribuir para a melhoria da qualidade da assistência à medida que proporciona um ambiente de investigações com consequente utilização dos resultados das pesquisas na prática e para a educação e formação do profissional de saúde. O estágio curricular deve revelar uma consistente relação entre teoria e prática, para que os alunos possam ser inseridos no contexto social enquanto sujeitos de mudanças (TENÓRIO, 2014).

• • • • •
**A integração
 ensino-serviço,
 nos cenários
 de prática,
 torna-se
 essencial**
 • • • • •

3.2 Integração Ensino-Serviço: estratégia de formação para o SUS

A integração entre serviços e ensino [...] propicia reflexão sobre essa prática, levando à transformação e à consolidação do modelo de atenção à saúde proposto para o SUS (CARVALHO; DUARTE; GUERRERO, 2015, p. 126).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 200, designa ao Sistema Único de Saúde a responsabilidade pela formação dos recursos humanos na área da saúde, ação regulada pela Lei n. 8.080/90, que em seu artigo 27, define que a política de recursos humanos deve ser formalizada e executada de forma articulada pelas três esferas do governo, em todos os níveis de ensino, inclusive de Pós-Graduação. Tornam-se responsáveis também pela elaboração de programas de aperfeiçoamento de pessoal permanente. Além disso, essa mesma lei reconhece que os serviços públicos que integram o SUS constituem campo de prática para o ensino e a pesquisa, mediante normas específicas, elaboradas conjuntamente com o sistema educacional.

Para atender a essa normatização, a integração ensino-serviço, nos cenários de prática, torna-se essencial, uma vez que permite aos estudantes novas experiências com o mundo de trabalho, e aos profissionais, possibilidades de aperfeiçoamento, além de promover a intersetorialidade e a interdisciplina-

ridade. Desse modo, o aprendizado torna-se mútuo, fruto de um processo de ação-reflexão-ação das práticas dos profissionais que estão no serviço de saúde e dos docentes que ali chegam para orientar e supervisionar os estágios e as atividades práticas nos cenários. Essa formação crítica-reflexiva, a partir da aproximação ensino-serviço, é de suma importância para a consolidação dos princípios e diretrizes do SUS, bem como para a produção de conhecimento que gere impacto significativo nos indicadores de saúde, com mudanças no modelo assistencial vigente e na qualidade da assistência à saúde da população (GONÇALVES et al., 2014).

[...] porque a gente forma para trabalhar na realidade social dos serviços, da comunidade, não é? E ao mesmo tempo, o serviço de saúde exige uma mudança no modelo de formação. Os profissionais formados exigem uma mudança. Então, na verdade é um ciclo. Para formar, a gente precisa vivenciar a comunidade, os serviços, e a gente tem que estabelecer um diálogo sobre como mudar esse modelo de formação. É uma coisa muito falada, há muitos anos, estar formando profissional para consolidação do Sistema Único de Saúde. Porque, infelizmente, até hoje a gente ainda não conseguiu consolidar essa educação profissional para trabalhar nessa realidade de saúde do Brasil (D4).

Para atender a essa demanda de mudanças na educação profissional, de modo a atender à necessidade de consolidação do SUS, a partir dos anos seguintes da sua implementação, deu-se início a discussões para reformulação dos currículos dos cursos da área da Saúde e surgiram propostas para a reorientação da formação dos profissionais em saúde, a exemplo do Pró-Saúde e do PET-Saúde, os quais se configuram como alternativas para transformação das práticas nos serviços de saúde e produção de autonomia dos atores envolvidos na integração ensino-serviço, voltados para os cursos de graduação. A reestruturação curricular dos cursos vem para superar a dicotomia teoria *versus* prática, a partir das realidades vivenciadas por docentes e alunos nos cenários de práticas (SCHMIDT, 2011).

Neste contexto, percebe-se a importância do docente nesse processo de mudanças, a quem cabe o desafio de romper com os limites da sua própria formação fragmentada, a fim de construir relações com outras áreas do conhecimento; e da instituição de ensino, que precisa buscar cenários diversificados de prática, em que pese a articulação com os serviços de saúde na realidade local (SANTANA, 2015).

O planejamento das atividades de ensino bem como essa articulação devem ser construídos em parceria com todos os envolvidos no processo (docentes, discentes, profissionais e comunidade), com foco nos princípios e diretrizes do SUS e nas demandas locais (CARVALHO; DUARTE; GUERRERO, 2015). Como afirma E1:

Não adianta também uma instituição estar totalmente equipada, totalmente preparada, se os alunos estão vindo totalmente despreparados. [...] A instituição peca na maioria das vezes, peca muito, mas muitas vezes, também os alunos que recebemos vêm não tão preparados, o que também não deixa ter aquela confiança, por mais que esteja com o preceptor, de fazer alguns procedimentos. [...]. Vamos fazer uma parceria também. Por que? Porque você dá condição para aquele aluno, de com certeza chegar lá e ver e praticar o que ele está estudando (E1).

A ausência de parcerias para a construção do processo ensino-aprendizagem é percebida também pela concepção “hospitalocêntrica” de saúde, que ainda ocupa espaço no ambiente acadêmico. A organização curricular da maioria dos cursos, inclusive de formação de profissionais de nível técnico, não trata o SUS e seus princípios como temas transversais, mas como conteúdo específico de disciplinas como Saúde Coletiva, por exemplo. “A fragmentação dos conteúdos e conhecimentos sobre o SUS prejudica a compreensão sobre o sistema e a participação do aluno como sujeito ativo e reflexivo, em qualquer cenário das práticas de saúde” (DAMIANCE, 2012, p. 93).

Essa desarticulação e/ou fragmentação no desenvolvimento das políticas de formação em saúde limita a capacidade de produzir impacto sobre as instituições formadoras, no sentido de alimentar os processos de mudança e promover alterações nas práticas dominantes no sistema de saúde, já que se mantém a lógica programática das ações ou das profissões (BRASIL, 2004).

Com o objetivo de mudar esse contexto, os projetos pedagógicos dos cursos na educação profissional devem envolver, além dos docentes, a comunidade na qual a instituição de ensino está envolvida, usando os parâmetros de uma formação que favoreça a consolidação do sistema de saúde, a partir das demandas reais da sociedade, com os alunos inseridos nos cenários de práticas. Assim, as escolas poderão constituir-se centro de referência tecnológica, gerando ambientes de aprendizagem colaborativa e interativa por meio da articulação ensino-serviço (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999).

Há de se considerar também na educação em Saúde como estratégia de consolidação do SUS o chamado quadrilátero da formação, proposto por Ceccim – formação-gestão-atenção-participação –, no qual a articulação deve ser estabelecida entre os atores envolvidos na integração entre ensino, docentes, estudantes e serviços de saúde, o que inclui tanto gestores (os que conduzem o sistema ou os próprios serviços) como trabalhadores dos serviços (os que atuam na assistência) e controle social (usuários) (CECCIM; FERLA, 2011).

A integração entre o ensino e os serviços de saúde exige uma prática pedagógica, nos serviços reais do SUS, que favoreça o encontro de diferentes atores (gestores, profissionais, população, docentes, discentes), para que a proposta

seja construída coletivamente, a fim de atender a diferentes necessidades e demandas da academia e serviço (CAVALHEIRO; GUIMARÃES, 2011).

3.3 Integração Ensino-Serviço: espaço de diálogo

[...] a integração ensino-serviço se dá quando ocorre o trabalho coletivo, pactuado e integrado de estudantes e professores dos cursos de formação na área da saúde com trabalhadores que compõem as equipes dos serviços de saúde. Incluem-se, aqui, os gestores, para garantir a qualidade de atenção à saúde individual e coletiva, formação profissional e desenvolvimento/satisfação dos trabalhadores dos serviços (CARVALHO; DUARTE; GUERRERO, 2015, p. 126).

Nos discursos dos grupos, ao falarem da integração ensino-serviço, especialmente de docentes e enfermeiros dos campos de estágio, percebe-se a preocupação com o diálogo entre o ensino e o serviço de saúde, desde os gestores até o usuário, e a necessidade de estabelecer parcerias entre as partes envolvidas. Faz-se necessária a construção de espaços permanentes de diálogo para a participação de profissionais da saúde e usuários nas discussões sobre as reais demandas da comunidade, sobre o processo ensino-aprendizagem e pactos de contribuição entre gestores do ensino e serviço, para que a integração assuma significados para ambos. Os objetivos a serem estabelecidos por essa ponte devem abranger a construção de espaços pedagógicos que permitam consolidar práticas inovadoras nos cenários reais, a fim de alcançar mudanças no processo de trabalho. Para tanto, ressalta-se a importância de investimentos em locais de encontro entre as instituições de ensino, os serviços e a comunidade, e coerência entre “[...] o projeto dos serviços e a proposta educativa, em suas dimensões política, técnica e metodológica” (PEREIRA; FRACOLLI, 2011, p. 72).

Neste contexto, entende-se a integração ensino-serviço como trabalho coletivo, pactuado e integrado entre os diversos atores: docentes, discentes, profissionais, além dos gestores e usuários. Busca-se, com as ações frutos desse trabalho, a qualificação da atenção à saúde, da formação profissional e dos trabalhadores da saúde, com vistas aos princípios do SUS. Para que o processo de ensino-aprendizagem satisfaça as exigências acima, é imprescindível a articulação entre os espaços da sala de aula e dos campos de prática (GONÇALVES et al., 2014).

Eu vejo ainda o desenvolvimento e estabelecimento de uma relação horizontal, de um diálogo entre o serviço de saúde e as instituições de ensino. Porque precisa manter diálogo constante um com o outro (D4).

Vejo como a parceria, nós dependemos dos serviços de saúde e eles também da gente (D6).

• • • • •
**Faz-se
 necessária a
 construção
 de espaços
 permanentes
 de diálogo
 para a
 participação
 de
 profissionais
 de saúde e
 usuários**
 • • • • •

Tem que ter essa interação ampla, dupla, esse *feedback*, os dois. E eu acho que falta muito isso ainda. O hospital tem que receber estagiários do curso técnico, aqui como não tem faculdade ainda, mas tem o curso técnico, ele tem que estar preparado. Vamos fazer uma parceria com a instituição, vamos ver o que um pode oferecer para o outro, e as unidades de saúde, são quantas? São duas, são três, são quatro? Vamos fazer uma parceria também (E1).

Eu acho que diálogo, compreensão e bom senso é a base de tudo (P3).

Além da frágil parceria entre o ensino e os serviços de saúde, são desafios a serem superados para que a integração ensino-serviço avance: falta de investimentos públicos, recursos humanos escassos, projetos curriculares descontextualizados e dificuldade de inserção de alunos em algumas áreas. Esses aspectos interferem na diversificação de cenários e desenvolvimento docente. Ir além desses limites, de desigualdades e contradições entre ensino e serviço, “[...] pressupõe construção de projetos coletivos, responsabilidade compartilhada, espaços de diálogo solidário e, sobretudo, negociação” (CARVALHO; DUARTE; GUERRERO, 2015, p. 139).

O diálogo encontra espaço na criação das Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço (CIES), entre os serviços de saúde e as instituições de ensino profissional e superior, determinada pelo artigo 14 da Lei n. 8.080/90. Cabe às Comissões propor prioridades, métodos e estratégias para a formação e educação continuada dos profissionais de saúde do SUS, promovendo articulação entre as partes envolvidas. Devem ser constituídas por representantes de órgãos da área da Saúde e da Educação, possuem caráter consultivo em relação à formação de recursos humanos na saúde e suas competências são estabelecidas de acordo com as políticas nacionais de educação e saúde vigentes, além de seguirem os objetivos, princípios e as diretrizes do Sistema Único de Saúde (FRANÇA, 2016).

A CIES é responsável pela condução de outra importante forma de promover essa aproximação ensino-serviço: a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), que visa melhorar a formação dos trabalhadores da Saúde e, conseqüentemente, fortalecer o SUS. Os Polos de EPS foram regulamentados pela Portaria GM/MS n. 198/2004, sendo caracterizados como:

[...] instâncias de articulação interinstitucional, para promover mudanças nas práticas de saúde e de educação na saúde, funcionando como espaços para o estabelecimento do diálogo e da negociação entre os atores das ações e serviços do SUS e das instituições formadoras e como locus para a identificação de necessidades e a construção de estratégias e políticas no campo da formação e desenvolvimento (CONSELHO NACIONAL DE SERETÁRIOS DE SAÚDE, 2011, p. 63).

A PNEPS ressalta também a formação dos trabalhadores de nível técnico como componente decisivo para a efetivação da política nacional de saúde. Para que as ações tenham a real capacidade de fortalecer e aumentar a qualidade do setor da Saúde frente às necessidades da população, elas devem ser organizadas por meio de cooperação técnica entre as esferas de governo, as instituições de ensino, os serviços de saúde e o controle social (SILVA, 2015).

A inquietação pelo diálogo entre os diversos serviços apresentado pelos sujeitos vai ao encontro da literatura. A integração entre academia e serviço é um processo que tanto docentes quanto enfermeiros assistenciais acreditam que pode melhorar a assistência ao usuário do SUS, desde que haja maior envolvimento nas ações entre os diversos atores, a fim de evitar cursos descontextualizados da realidade e das necessidades de ensino-aprendizagem (TENÓRIO, 2014).

• • • • •
**A integração
 ensino-serviço
 surge como
 forma de
 superar a
 dicotomia
 teoria e
 prática**
 • • • • •

4. Considerações finais

A partir dos discursos obtidos nos grupos focais com os sujeitos que ora compõem a integração ensino-serviço no município de Januária, percebeu-se que a mesma é incipiente, ou até inexistente no cenário estudado. Não há relato de uma parceria institucionalizada que favoreça a articulação entre as demandas dos serviços reais do SUS e a proposta curricular do Curso Técnico em Enfermagem do IFNMG *campus* Januária. Como em outros cenários já estudados, percebe-se a instituição de ensino voltada mais para a produção do conhecimento, “o saber”, e os serviços preocupados com a produção da assistência em saúde, “o fazer”. No entanto, nota-se preocupação dos participantes com a temática.

Aliás, nota-se, também, nas falas dos discentes, um conceito de integração ensino-serviço reduzido à aplicação prática nos campos de estágio da teoria aprendida em sala de aula. Questiona-se, assim, o quão inseridos os alunos estão nos processos de construção dos planos pedagógicos, visto ser uma recomendação das Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico a construção coletiva dos projetos que regem os cursos, de forma que sejam contextualizados à realidade em que estão inseridos.

A integração ensino-serviço surge como forma de superar a dicotomia teoria e prática, levando o discente a maiores oportunidades para aplicar os conhecimentos na prática, por intermédio da articulação entre professores e enfermeiros do serviço, estimulando reflexões acerca da qualidade da assistência prestada. O planejamento das ações deve ser construído em parceria, por meio de encontros dos diversos atores para discussões fundamentadas nos conceitos de integração.

Nesse ponto, percebe-se a necessidade da formalização de uma Comissão Permanente de Integração Ensino-Serviço, formada pelas instituições de ensino e de saúde do município e representantes dos conselhos municipais, para concretude do diálogo e articulação necessários para consolidação da própria integração, bem como do próprio Sistema de Saúde no município. A horizontalidade das decisões, por meio da partilha de conhecimentos e saberes de todos os envolvidos, é crucial para a efetividade da integração, de modo a produzir mudanças, inclusive, com os técnicos de enfermagem, categoria pouco contemplada nas políticas atuais de reorientação da formação para o SUS. A organização desse espaço possibilitará verificar as demandas reais tanto dos serviços como do ensino, permitindo a formação de profissionais de saúde contextualizados com a realidade local. Permitirá, também, a realização de novas parcerias com instituições de ensino superior na área da saúde de municípios vizinhos.

Propõe-se, então, com este trabalho, o diálogo entre representantes do quadrilátero da educação em saúde, inicialmente, por meio de grupos de convivência para discussão da temática da integração ensino-serviço como estratégia de reorientação dos processos pedagógicos, de forma a atender as demandas dos serviços de saúde e de ensino, e assim contribuir para a consolidação dos princípios e diretrizes do SUS. Espera-se, também, alcançar novas reflexões sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Enfermagem, no que tange à temática deste estudo, de forma a contextualizá-lo à realidade local.

Recomenda-se, a partir destes resultados, a realização de pesquisas em outros cenários sobre a integração ensino-serviço, que envolvam cursos técnicos na área da Saúde, especialmente, na área de Enfermagem, pois constituem grande parcela dos profissionais de saúde que atuam no SUS e os trabalhos na referida temática são escassos. Destaca-se a realização de grupos focais para coleta de dados, visto o resultado positivo das discussões entre os pares. Sugere-se, ainda, para os novos estudos, a inclusão dos gestores dos serviços de saúde e das instituições de ensino, dos demais profissionais de saúde que compõem as equipes de saúde e também da comunidade no universo de sujeitos, já que esta foi uma limitação do presente estudo.

Referências

ANDRADE, Selma R.; BOEHS, Astrid E.; BOEHS, Carlos G. E. Percepções de enfermeiros docentes e assistenciais sobre a parceria ensino-serviço em unidades básicas de saúde.

Interface: comunicação, saúde, educação, Botucatu, v. 19, n. 54, p. 537-547, set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832015000300537&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jun. 2016.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 7, 2011.

B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 148-167, maio/ago. 2017.

BATISTA, Karina B. C.; GONÇALVES, Otilia S. J. Formação dos profissionais de saúde para o SUS: significado e cuidado. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 884-899, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000400007&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2015.

BRASIL. Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm>. Acesso em: 8 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Política de educação e desenvolvimento para o SUS**: caminhos para a educação permanente em saúde: pólos de educação permanente em saúde. Brasília, DF, 2004.

BREHMER, Laura C. F.; RAMOS, Flávia R. S. Integração ensino-serviço: implicações e papéis em vivências de cursos de graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 118-124, fev. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342014000100118&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jun. 2016.

CARVALHO, Simone B. O.; DUARTE, Lucia R.; GUERRERO, José M. A. Parceria ensino e serviço em unidade básica de saúde como cenário de ensino-aprendizagem. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 123-144, abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462015000100123&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jun. 2016.

CAVALHEIRO, Maria. T. P.; GUIMARÃES, Alóide. L. Formação para o SUS e os desafios da integração ensino serviço. **Caderno FNEPAS**, v. 1, p. 19-27, dez. 2011. Disponível em: <http://www.sbfa.org.br/fnepas/artigos_caderno/v11/artigo2_formacao_para_sus.pdf> Acesso em: 16 jun. 2016.

CECCIM, R. B.; FERLA, A. A. Abertura de um eixo reflexivo para a educação da saúde: o ensino e o trabalho. In: MARINS, J. J. N.; REGO, S. (Org.). **Educação médica**: gestão, cuidado, avaliação. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 258-277.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 16/99**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 5 out. 1999.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE SAÚDE (Brasil). **A gestão do trabalho e da educação na saúde**. Brasília, DF, 2011.

DAMIANCE, Patrícia R. M. **Formação acadêmica para o SUS**: uma análise sobre a prática pedagógica do docente orientador de estágio na saúde coletiva. 2012. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista, 2012.

FERRAZ, F. **Contexto e processo de desenvolvimento das Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço**: perspectiva dos sujeitos sociais

pautada na concepção dialógica de Freire. 2011. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FRANÇA, Tânia. **Análise da Política de Educação Permanente do SUS (PEPS) implementada pelas Secretarias Estaduais de Saúde (SES)**: relatório final. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Instituto de Medicina Social, 2016. v. 2.

GONÇALVES, Chaiane N. S. et al. Integração ensino–serviço na voz de profissionais de saúde. **Revista de Enfermagem UFPE**, Recife, v. 8, n. 6, p. 1678-1686, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/view/5969>>. Acesso em: 1 ago. 2016.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X200200300004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 10 set. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Plano de curso do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem**. Montes Claros, 2014. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/cursos-jan/792-tecnico-em-enfermagem-concomitante-subsequente>>. Acesso em: 1 ago. 2016.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

PEREIRA, J. G.; FRACOLLI, L. A. Articulação ensino–serviço e vigilância da saúde: a percepção de trabalhadores de saúde de um distrito escola. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 63-75, mar./jun. 2011.

SANTANA, Bárbara M. **Estágio supervisionado na rede de saúde/SUS**: análise de documentos do Ministério da Saúde. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

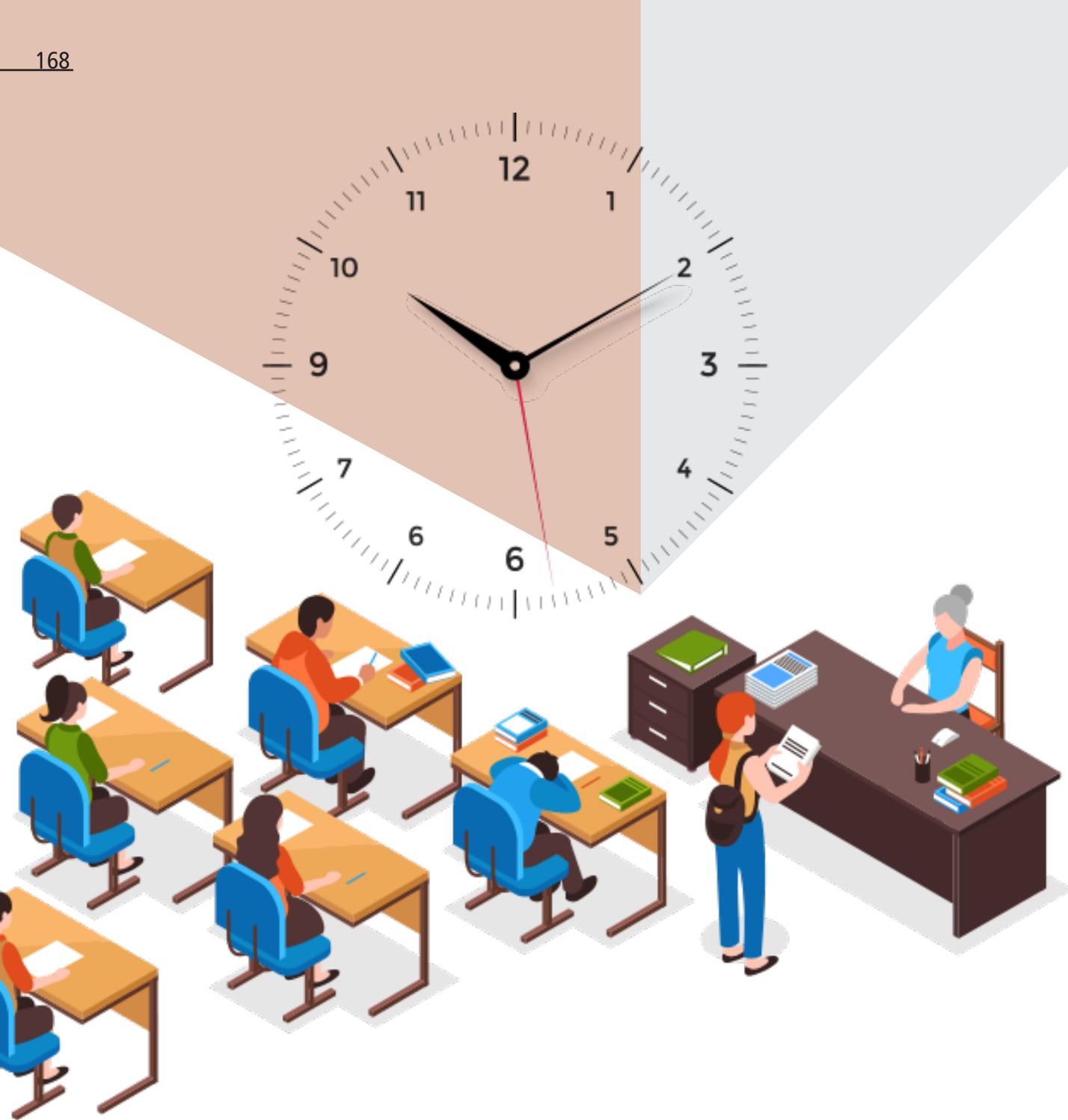
SCHMIDT, Sandra M. S. et al. Facilities and difficulties in planning training-service integration: a case study. **Online Brazilian Journal of Nursing**, Niterói, v. 10, n. 2, Oct. 2011. Disponível em: <<http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/3243>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

SILVA, Edilene R. **O egresso do curso técnico em enfermagem**: formação profissional e a inserção no mundo do trabalho. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

TENÓRIO, Giselle M. **Integração ensino e serviço em hospital universitário**: a percepção do discente em Enfermagem. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino na Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Alagoas, 2014.

B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 148-167, maio/ago. 2017.





A LDBEN E A EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPO INTEGRAL: UMA LACUNA CONCEITUAL¹

LDBEN AND FULL-TIME BASIC EDUCATION: A CONCEPTUAL GAP

LA LDBEN Y LA EDUCACIÓN BÁSICA A TIEMPO COMPLETO: UNA LAGUNA CONCEPTUAL

Willie Anne Martins da Silva Provin*

Vanessa Rita Barazzetti**

Sirley Terezinha Filipak***

Resumo

*Mestre em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Curitiba, Paraná, Brasil.
E-mail: willieprovin@gmail.com

**Mestre em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Curitiba, Paraná, Brasil.
E-mail: assessoriajornalistica@hotmail.com

***Doutora em Educação e Professora na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Curitiba, Paraná, Brasil.
E-mail: sirley.filipak@pucpr.br

Recebido para publicação em: 3.10.2016
Aprovado em: 5.7.2017

Para analisar a concepção de educação em tempo integral existente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394/1996, após sua modificação pela Lei n. 13.415 de 16/02/2017, este artigo se propõe a verificar se esta concepção atende aos interesses das comunidades escolares. As condições precárias das escolas públicas brasileiras para a implantação e administração da educação em tempo integral revelam a lacuna existente para a concretização dos objetivos da legislação vigente, resultado de uma política educacional elaborada sem a participação da comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação. LDBEN. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação em tempo integral. Políticas educacionais.

Abstract

To analyze the conception of full-time education existing in the Law on Brazilian Education Guidelines and Bases (LDBEN) – Law 9394/1996, after its amendment by Law 13,415, February 16, 2017, this paper aims to verify whether this conception meets the requirements of the school communities. The precarious conditions of Brazilian public schools for the implementation and administration of full-time education reveal the existing gap in the achievement of the objectives of the current legislation, which is the result of an educational policy designed without the participation of the school community.

Keywords: Education. LDBEN. Law on Brazilian Education Guidelines and Bases. Full-time education. Educational policies.

Resumen

Para analizar la concepción de la educación a tiempo completo existente en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) – Ley 9.394/1996, tras su modificación por la Ley 13.415 del 16/02/2017, este artículo se propone verificar si esta concepción atiende a los intereses de las comunidades escolares. Las condiciones precarias de las escuelas públicas brasileñas para la implantación y administración de la educación a tiempo completo revelan la laguna existente para la concretización de los objetivos de la legislación vigente, resultado de una política educativa elaborada sin la participación de la comunidad escolar.

Palabras clave: Educación. LDBEN. Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Educación a tiempo completo. Políticas educativas.

1. Introdução

Após a publicação da Constituição Federal Brasileira de 1988, diversos setores da educação se organizaram em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) em substituição a que estava vigente até então - a Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971, em busca de uma forma de legitimar o processo de redemocratização no qual o País estava se inserindo.

Anos de discussões e fóruns populares, e foi promulgada pelo Poder Legislativo, por meio do Congresso Nacional, a Lei n. 9.394 de 1996, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, publicada no Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996, cuja proposição inicial era o Projeto de Lei n. 1.258/1988. A Lei, entretanto, tem tom polêmico que a acompanha e que rege até hoje os encaminhamentos políticos da educação brasileira.

No ano de 2016, especificamente em setembro, a LDBEN retorna à pauta de discussão entre os educadores, governos e sociedade civil. A reforma educacional para o ensino médio, por meio de Medida Provisória n. 746 (BRASIL, 2016a), caracterizada pela urgência e, portanto, sem a necessária participação da sociedade civil e da comunidade escolar, deixa claro, principalmente, o interesse governamental na educação apenas pelo enfoque econômico. A Exposição de Motivos que acompanha a MP n. 746 corrobora esta afirmação. O interesse na exigência de implantação de uma educação em tempo integral no ensino médio, em vez da progressiva implantação a

partir do ensino fundamental, conforme consta na LDBEN, revela mais uma vez essa intenção.

É consenso que a implantação de uma educação em tempo integral, no Brasil, depende não só de leis e decretos, mas também de mudanças profundas na estrutura, entendida como a forma de ver a atual situação educacional brasileira. A estrutura física que permeia condições concretas de mudança também se faz necessária para o sucesso de uma nova proposta de uma educação em tempo integral.

• • • • •
**Difícil imaginar
 a concretização
 da ampliação da
 jornada escolar,
 levando em
 consideração a
 situação precária
 existente nas
 escolas públicas
 do País**
 • • • • •

A partir da década de 1990, o Brasil inicia o emparelhamento de suas políticas educacionais com as políticas econômicas internacionais, de acordo com as orientações de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Fundação das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000). Houve o surgimento das políticas de Educação Para Todos, com base no compromisso assumido na Conferência Mundial de Educação Para Todos, financiada pelos organismos supracitados e que resultou na elaboração da Carta de Jomtien, divulgada a partir da conferência, que outorgou a educação básica não apenas à escola, mas também às instâncias como a família, a comunidade e os meios de comunicação. Esta concepção traz em sua essência uma proposta a partir da intersetorialidade, que surge como uma das formas de superação dos desafios existentes na escola pública. O problema levantado com a implantação imediata da educação em tempo integral para o ensino médio diz respeito à concepção ideológica que indica a natureza do ensino a ser ministrado, pois prevê para estratos sociais diferentes ensinamentos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas. Diante da desigualdade social brasileira, é difícil considerar que a maior parte de jovens da escola pública consiga frequentar em tempo integral a escola, uma vez que se veem obrigados a ingressar precocemente no mercado de trabalho.

Diante desta reforma, é difícil imaginar a concretização da ampliação da jornada escolar, levando em consideração a situação precária existente nas escolas públicas do País. Assim, a constatação desta realidade permite considerações como, por exemplo, a realização de parcerias com o setor privado.

A Constituição Federal de 1988, a LDBEN e o Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE 2014/2024) são exemplos legitimados de ações do Estado em que a questão educacional é abordada neste mesmo sentido de promover a equidade por meio, inclusive, de ações promovidas pela intersetorialidade. As parcerias público-privadas, no Brasil, foram regulamentadas pela Lei Federal n. 9.790, de 23/03/99, e pelo Decreto n. 3.100, de 30/06/99, que criaram as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)

e a Lei n. 11.079/04, de 30/12/04. Estas leis objetivam a transferência da responsabilidade do controle, execução e prestação de serviços públicos do Estado para a sociedade civil e, indiretamente, para a iniciativa privada, com o uso de fundações, institutos ou outras organizações.

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a “um enfoque abrangente e a um compromisso renovado”, incluímos as alianças como parte fundamental (UNICEF, 1990).

A concepção de mercado difundida pelos organismos internacionais apresentou grande influência também no programa do Governo Federal, cujo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), divulgado em 2007, com o discurso da democratização do acesso às instituições de ensino, propõe programas de ensino a partir de ações intersetoriais. Neste caso, é importante observar que os mesmos empresários que compõem o Compromisso Todos Pela Educação resistem à ampliação do acesso e qualificação dos níveis superiores de educação, colocando-se contrários ao financiamento público do ensino superior, defendendo o fim de sua gratuidade e que sua gestão seja realizada pela iniciativa privada. Torna-se evidente o comprometimento destes grupos com a reprodução e manutenção da formação da mão de obra e de perfis de consumidores adequados, ajustando os processos formativos às novas demandas do capital.

No senso comum predomina a ideia de que não há possibilidade de escolas públicas em tempo integral, porque se constituem em investimento muito dispendioso para os cofres públicos ou, ainda, em questões que afligem gestores e docentes relacionadas ao pouco tempo existente para que possam efetivar um trabalho mais comprometido com os alunos.

Mesmo assim, é possível citar as experiências mais recentes da educação integral no País nas décadas de 1980 e 1990, como as escolas públicas de horário integral no estado do Rio de Janeiro, que teve os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), criados pelo então governador Leonel Brizola, e em âmbito nacional, os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Caics), criação do ex-presidente Fernando Collor de Melo. Ambas as propostas visavam à consecução de uma educação em tempo integral. No entanto, tais experiências não foram suficientes em termos de sensibilização da esfera política, no sentido de se efetivar enquanto uma política comprometida para a implantação de um tempo ampliado/integral no ensino fundamental em extensão e qualidade.

2. As implicações de uma política educacional de interesse econômico

Na Constituição Federal do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, em seu artigo 22, inciso XXIV, ficou definida como competência privativa da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, abrindo com isto a possibilidade de reformulação da legislação educacional brasileira.

É importante lembrar que, até essa data, estavam vigentes quatro legislações educacionais, originadas em períodos distintos da história brasileira – antes e durante a ditadura militar –, que tratavam a educação de forma fragmentada, desconsiderando a ideia de sistema nacional de educação. São elas as Leis n. 4.024/61, n. 5.540/68, n. 5.692/71 e n. 7.044/82. Esta última dispensava as escolas da obrigatoriedade da profissionalização no antigo 2º Grau, implantada no período da ditadura, voltando a ênfase à formação geral.

O processo de tramitação da LDBEN n. 9.394/1996 iniciou-se na Câmara Federal em dezembro de 1988. Segundo Zanetti (1988), nesse momento, iniciou-se um amplo processo de discussão, proposição e negociação da LDBEN, a partir de grupos de trabalho, audiências públicas, seminários temáticos, debates e encontros por todo o País. A autora denomina o projeto construído com a ampla participação de diferentes segmentos organizados da sociedade civil, representados, principalmente, pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, de Projeto de Lei Democrática e Popular (PL 1.258/88), o qual se vincula, também, a uma concepção de sociedade e educação voltada ao interesse da comunidade escolar. Em seus estudos, mostra, ainda, o quão fundamental foi para o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) a não aprovação do PL 1.258/88 e a aprovação do projeto de LDB-Darcy Ribeiro (LDB-DR) como uma das respostas às políticas educacionais voltadas ao desenvolvimento econômico, implementadas pelo Banco Mundial.

Após quase dez anos da constituinte, foi possível perceber a diferença de conceitos entre o PL 1.258/88 e a redação final da LDBEN de 1996, a qual tendeu para as orientações dos organismos internacionais vigente na década de 1990 no Brasil. Enquanto, na década de 1980, na promulgação da Constituição de 1988, foi possível perceber o anseio da sociedade pela redemocratização, com foco na igualdade; uma década depois, com a aprovação da LDBEN em 1996, já foi possível perceber a diferença em que o foco deixa de ser a educação para a promoção da igualdade social, para se pautar no discurso da educação para o crescimento econômico, visando uma educação em que impera o discurso da qualidade total, transferindo para a educação o termo do setor empresarial (GENTILI; SILVA, 2015).

Desde a primeira promulgação, em 20 de dezembro de 1961, da primeira LDBEN, n. 4.024, que entrou em vigor em 1962, o caráter descentralizador já estava presente como resultado da aspiração dos educadores conhecidos como renovadores, que defendiam desde a década de 1920 a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino (SAVIANI, 2013). Considerada como “meia vitória”, a promulgação da LDBEN de 1961 foi, em partes, contra o ideal dos Pioneiros da Educação Nova, devido às concessões feitas à iniciativa privada, impedindo, dessa forma, a construção de um sólido sistema público de ensino. Percebe-se que, desde então, a luta pela construção desse sistema público de ensino está cada vez mais distante, pois cresce o interesse e a participação privada nas elaborações das reformas educacionais do País.

Foi, principalmente, pela lógica privatista vendida pelo bloco de poder constituído por uma combinação de empresários e intelectuais conservadores que houve o abandono dos discursos sobre a democratização da educação no Brasil nos últimos anos, inclusive por educadores, dificultando, assim, a compreensão e o engajamento em um projeto de educação também em tempo integral no País. Os interesses que se mostram em uma leitura cuidadosa dos documentos oficiais das políticas educacionais “não estão em aumentar as chances das mulheres, das pessoas não brancas, dos trabalhadores, mas sim em fornecer as condições educacionais que acreditam ser necessárias tanto para aumentar a competitividade internacional, o lucro, a disciplina” (GENTILI; SILVA, 2015) para fazer o retorno à escola ideal conforme a visão desse mesmo bloco.

Um dos principais motivos das reivindicações dos educadores diante da LDBEN n. 9.394/1996 foi por diretrizes que fossem ao encontro das necessidades formuladas anteriormente pelo PL n. 1.258/88, o que não ocorre desde a primeira promulgação de uma LDBEN (ZANETTI, 1998).

Em seu estudo sobre a LDBEN n. 9.394/1996, Otranto (1996) relata que “em uma situação posta como emergencial para entrar na pauta de votação na Câmara dos Deputados”, foi aprovada a LDBEN, na Câmara dos Depu-

• • • • •
**O foco deixa
de ser a
educação para
a promoção da
igualdade social,
para se pautar
no discurso da
educação para
o crescimento
econômico**
• • • • •

tados, em 17 de dezembro de 1996, e sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso no dia 20 de dezembro de 1996. Ainda segundo a autora, esta proposta para o País ignorou o trabalho representado pelo PL 1.258/88. Em decorrência disso, educadores protestaram e se mobilizaram contra aquilo que consideraram uma manobra e um desrespeito a todo o processo democrático de construção de uma lei que visava traçar as diretrizes educacionais do País. Insistiram na importância de se prolongar o tempo de discussão, considerando que o que se estava pretendendo era ignorar todo o esforço de elaboração de muitos anos para favorecer o Substitutivo Darcy Ribeiro, recém-elaborado. Houve, então, um confronto inusitado entre um projeto (PL n. 1258/88), fruto de seis anos de amplos debates, que, se não era o ideal, ao menos traduzia reivindicações de muitos; com outro, de autor único, que só depois se submeteu a pouquíssimos debates, devido a grande pressão de outros parlamentares e dos segmentos organizados da sociedade civil.

Não diferente do ocorrido na época da aprovação da LDBEN em 1996 foi a aprovação da Lei n.13.415 de 2017, resultante da polêmica Medida Provisória n. 746, de 2016, que alterou a LDBEN e alterou também a Lei n. 11.494, de 20 de junho 2007, relativa à regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Alterou, também, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-lei n. 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967, revogou a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005, e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Na LDBEN alterada e na análise da Exposição de Motivos que acompanha a MP n. 746 (BRASIL, 2016a) podem ser constatadas em cada artigo modificado, concepções de educação em tempo integral cujo enfoque econômico está presente resultando em um ataque às políticas educacionais que prezam a qualidade social por meio da justiça curricular e da educação para todos.

Mesmo constando na LDBEN, na seção IV, referente à educação em tempo integral, que:

§ 7.º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Incluído pela Lei n. 13.415, de 2017) (BRASIL, 2017).

O que pode ser verificado, após análise cuidadosa realizada na Exposição de Motivos, em seu item número 14, é o motivo pelo qual foi aprovada, em caráter de urgência, esta medida provisória e o porquê do enfoque no ensino médio:

Aprofundando-se no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada **para impulsionar o desenvolvimento econômico** (BRASIL, 2017, grifo nosso).

O enfoque no desenvolvimento econômico e o caráter emergencial levam o Estado à realização de políticas educacionais que atendam às orientações dos organismos internacionais, ignorando dessa forma os interesses e as especificidades de cada comunidade escolar. O desejo de resoluções a curto prazo para o atendimento das exigências internacionais faz com que medidas de menor custo, com promessas de resultados imediatos, sejam aplicadas sem as devidas precauções. Dessa forma, abre-se a possibilidade para a entrada da atuação do setor privado ou demais organizações da sociedade civil, com verba imediata e metas baseadas na lógica empresarial.

As organizações da sociedade civil acabam por assumir o papel do Estado, direcionando os investimentos públicos em educação a favor de seus interesses e, com frequência, também financiando suas próprias ações neste campo. As consequências disso são enormes, pois afetam diretamente o serviço prestado pelo Estado na oferta do direito à educação e podem ser mensuradas por meio do entendimento de como os interesses privados, ao longo da história, sempre demarcaram o oferecimento mínimo do direito à educação.

Para o bloco de poder econômico brasileiro, constituído por uma combinação de empresários e intelectuais conservadores, os primeiros interesses a serem reconhecidos, quando o Estado é chamado a estar presente, são os seus interesses, mesmo sabendo da importância restrita da educação pública para o aprofundamento de seu projeto de democracia. Nesse sentido, este bloco está instaurado dentro do Estado brasileiro operando a economia e as políticas destinadas à educação como forma de especializar a escola pública na gestão da pobreza e das contradições sociais. Por esse motivo, é impossível que sua forma de atuação esteja de acordo com os interesses de uma maioria que frequenta a escola pública e depende diretamente dos serviços prestados pelo Estado. Esses serviços jamais serão universais se pautados pelos interesses privados desse bloco de poder econômico.

• • • • • • • • • •
O enfoque no desenvolvimento econômico e o caráter emergencial levam o Estado à realização de políticas educacionais que atendam às orientações dos organismos internacionais
• • • • • • • • • •

3. A concepção de tempo integral presente na LDBEN

Pode-se afirmar que somente políticas compulsórias de Estado garantirão publicamente o avanço da consciência do direito ao viver digno da infância e da adolescência popular brasileira. Para isso, novos paradigmas deverão ser aplicados às políticas públicas, em substituição aos de viés mercadológico.

Nas palavras de Arroyo, “toda atenção é pouca, nada será inocente, nem a boa vontade pedagógica quando a disputa é política” (ARROYO, 2012, p. 38).

Embora contenha determinações tanto sobre a educação integral quanto sobre a ampliação do tempo escolar, não se pode afirmar que a ampliação do tempo na LDBEN esteja diretamente relacionada ao objetivo da formação integral do ser humano. Nos seus artigos de número 34 e 87, descritos logo a seguir, os únicos que diziam respeito à educação integral, a LDBEN trazia como agenda o ensino fundamental oferecido em tempo integral de forma progressiva, com o caráter de uma política pública.

Art. 34º. § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. [...] Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

Após a sua modificação, por meio da Lei n. 13.415, o enfoque passou a ser a educação em tempo integral no ensino médio. Apesar da existência de diferentes significados relacionados ao conceito de integralidade na educação, como educação integral, transformação integral, formação integral, instrução integral, funcionamento integral, este trabalho aborda a análise da perspectiva de educação em tempo integral presente na LDBEN. Considera-se necessário compreender que educação integral e educação em tempo integral não têm o mesmo sentido, pois ampliar o tempo de permanência do educando na escola não garante uma formação integral a ele. Embora contenha determinações tanto sobre a educação integral quanto sobre a ampliação do tempo escolar, não se pode afirmar que a ampliação do tempo na LDBEN esteja diretamente relacionada ao objetivo da formação integral do ser humano. Após sofrer modificações, a concepção presente na LDBEN sobre educação integral tornou-se ainda mais fiel aos interesses econômicos.

Diante destas primeiras reflexões, é possível formular: qual é, afinal, o objetivo do Estado em manter por mais tempo o educando na escola? E qual seria a concepção de tempo demandada pela classe trabalhadora, relativa à educação em tempo integral?

Em muitos países, o horário de atendimento ao educando foi estendido, tornando-se, assim, uma educação em tempo integral (NERI, 2009). Para a abrangência de uma educação integral, sabe-se também que cada país irá aplicar o seu projeto de Estado, o que não difere das políticas educacionais aplicadas no Brasil, portanto, tem-se também ao redor do mundo uma forte influência de grupos econômicos que, longe de se preocuparem com a formação do ser humano, preocupam-se em manter o controle sobre os mecanismos de empobrecimento da população trabalhadora (SHIROMA; EVANGELISTA, 2006).

Tendo isso em mente, é importante analisar os documentos que baseiam as políticas educacionais do Brasil. Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, por meio de decreto, o MEC pretendia reforçar uma visão sistêmica da educação, com ações integradas e sem disputas de espaços e financiamentos. Determinava a implementação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. O plano é considerado uma política pública, um conjunto de medidas e metas para o País, estabelecido por decreto. É, portanto, um ato do poder executivo, não uma lei, e está mais ligado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), que envolve ações em diferentes áreas da economia para impulsionar o crescimento econômico do País. Como o PAC previa que cada ministério deveria ter um plano de atuação, o MEC reuniu um conjunto de ações que já desenvolvia, acrescentou algumas novas e assim nasceu o PDE (SAVIANI, 2009).

A concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho (BRASIL, 2007b).

Esta concepção de educação que assume o PDE norteará também os demais documentos relacionados às políticas públicas brasileiras, como pode ser visto a seguir.

Aprovado em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) tem

• • • • •
**Para a
abrangência de
uma educação
integral, sabe-se
também que cada
país irá aplicar
o seu projeto de
Estado**
• • • • •

como objetivo destinar recursos para todas as etapas da Educação Básica Pública, o que compreende creches, pré-escolas, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. O fundo é um complemento das verbas direcionadas à educação vindas da União. Após a aprovação do decreto que criou o Fundeb, em 1.º de julho de 2010, foi aprovada também uma portaria prevendo financiamento para a implantação da educação integral. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem o PDDE Educação Integral que objetiva repassar recursos para as escolas para a garantia das atividades contempladas pelo Programa Mais Educação, conhecido também como um programa de descentralização de verbas, visto como assistência financeira adicional para melhorias nos espaços escolares (BRASIL, 2014c, p. 4).

Como parte integrante das ações do PDE, elaborado pelo Governo Federal, instituiu-se nesse mesmo ano o Programa Mais Educação, pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7.083/2010, como estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. Era operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto da Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas prioritárias, cuja listagem era anualmente incluída no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (Simec) (MOLL, 2011).

Após a mudança de governo, em 2016, houve também uma série de mudanças na área educacional. Em 11 de outubro de 2016, foi publicado no Diário Oficial da União (DOU), a Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa Novo Mais Educação, que “visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental”. Segundo site do MEC, a organização dos tempos escolares no Programa Novo Mais Educação está assim disposta:

As escolas que aderiram ao plano de 05 (cinco) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico: 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa, com 2 (duas) horas e meia de duração; 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração; as escolas que ofertarem 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, totalizando 8 (oito) horas, e outras 3 (três) atividades de escolha da escola, sendo: 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa com 4 (quatro) horas de duração; 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração; 3 (três) atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes (BRASIL, 2016b).

Uma das premissas para a efetivação de uma educação em tempo integral, consenso entre educadores e especialistas, está relacionada à estrutura das escolas, tanto no que diz respeito aos prédios, quanto à disponibilidade de professores e funcionários em número suficiente para o funcionamento adequado desta proposta. Diante desta questão, tanto o Programa Mais Educação quanto a sua mais nova versão têm como resposta a intersetorialidade por meio das concepções de cidade e territórios educadores. Estas concepções defendem o uso de espaços e prédios da comunidade em que a escola está inserida para atividades pedagógicas como forma de ampliação de tempos e espaços propostos pelo antigo e pelo Programa Novo Mais Educação.

A ampliação de tempos e espaços proposta pelo Programa Mais Educação não se limita a construir, reformar ou “decoirar” espaços na escola ou de descobrir umas salas de parceiros no entorno da escola, para realizar as oficinas ou de fazer passeios pela cidade com os estudantes. Queremos ir além. Para reinventar, precisamos redescobrir o que já temos, olhar com outros olhos, mais atentos, curiosos, perguntadores, desconfiados. Precisamos ir além do óbvio, do lugar-comum: “a escola é pequena, precária” e “a cidade é feia, perigosa”. Ainda que essa seja a realidade de grande parte de nossas cidades e escolas e, particularmente, daquelas atendidas pelo Programa Mais Educação (cidades grandes, médias e pequenas, desiguais, Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEBs - baixos etc.), acreditamos que o contexto proposto e propiciado pelo programa cria uma oportunidade ímpar para revertermos essa situação. A rede integrada de parcerias integrando os diversos campos educativos (formal, não formal e informal), a intersetorialidade em todos os níveis de Governo, a riqueza e diversidade temática dos macrocampos, o aporte de recursos e insumos materiais e imateriais, a presença da comunidade, dentro da escola, e a frequência da escola nos espaços comunitários. Tudo isso junto vem desafiando o status quo, este que resiste há tempos (MOLL, 2010, p.13).

Essa forma de se conceber políticas de natureza empresarial para a escola pública, em detrimento de uma perspectiva de universalização, formula políticas que procuram especializar a escola no atendimento dos setores desfavorecidos da população. É importante destacar que isso ocorre apenas pelo interesse econômico. Pode-se então dizer:

Tendo em vista ocultar os reais determinantes do empobrecimento da maioria da população e administrar eventuais levantes sociais a ele associados, um conjunto de políticas compensatórias atreladas a um discurso da educação redentora foi disseminado pelo continente. Popularizaram-se argumentos em prol do ensino de excelência, com qualidade total, orientado por princípios da pedagogia do capital. Nesse processo, alguns elementos da teoria do capital humano foram resgatados, mas alterados, num contexto de globalização excludente, a educação tornou-se responsabilidade individual voltada para a empregabilidade (SHIROMA; EVANGELISTA, 2006, p.45).

• • • • •
 Uma das premissas para a efetivação de uma educação em tempo integral, consenso entre educadores e especialistas, está relacionada à estrutura das escolas
 • • • • •

Objetivando esclarecer quais as reais intenções decorrentes das atuais políticas públicas educacionais, Shiroma e Evangelista (2006), em seus estudos sobre a problemática da pobreza, expõem que estas políticas, caracterizadas por modelos de desenvolvimento desiguais, que marcaram a América Latina, conseguiram ocultar o fato de que o crescimento econômico gerava o empobrecimento da população trabalhadora. Relatam ainda que, durante as últimas décadas, agências multilaterais ou organismos internacionais como o Banco Mundial tomaram o crescimento econômico como principal instrumento para a redução da pobreza, porém, foi possível observar que o sistema técnico-econômico imposto à sociedade não conduzia à abundância, mas esteve diretamente implicado na produção da “pobreza e da miséria modernizada” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2006).

Para mudar este paradigma com viés mercadológico, somente alterando as atuais políticas públicas de maneira que elas, finalmente, representem os segmentos da população a qual atende. O caráter dessa ação é de urgência.

Para finalizar, cita-se o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) cuja meta 6 consiste em oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica até 2024. Sancionado pela Presidência da República em 25 de junho de 2014, tem suscitado uma série de debates à altura da complexidade que é estender o tempo de permanência dos alunos brasileiros na escola para, no mínimo, sete horas diárias. Entre os pontos mais discutidos está a própria viabilidade econômica e administrativa de cumprir-se o objetivo.

Além dessa meta, o PNE também prevê na meta de número 1 o estímulo a uma educação infantil em tempo integral para todas as crianças de até cinco anos, como já estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: “Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários” (BRASIL, 2016b).

Essa concepção, presente também na LDBEN e nos demais documentos das políticas públicas brasileiras, apoia-se, principalmente, nos seguintes aspectos: o baixo custo do investimento público que essa proposta demanda, uma vez que não se fala da construção e aparelhamento de unidades escolares, maior remuneração e contratação de mais professores, mas de um aproveitamento daquilo que já existe. A ampliação da jornada para a educação em tempo integral, prevista na LDBEN, não está atrelada à concepção de um novo currículo, tão pouco de novas estruturas ou escolas novas, e sim de reaproveitamento do espaço e do tempo escolar, utilizando o que já existe, evitando assim, novos gastos e oneração aos cofres públicos.

4. Considerações finais

A análise das condições para a implantação da jornada integral, estabelecida na LDBEN, no PNE 2014/2024 e na Constituição Federal de 1988, com vistas a respeitar o tempo e o espaço escolar do educando, permitiu constatar a extrema dificuldade existente no cotidiano da escola pública brasileira para a realização de uma mudança de jornada que garanta a qualidade social e preencha a lacuna existente entre o que está escrito na legislação e a realidade exposta.

O consenso existente entre educadores foi o de que a implantação de uma educação em tempo integral, no Brasil, depende não só de leis e decretos, mas, principalmente, de mudanças profundas na estrutura educacional do País. As estruturas curriculares, físicas, sociais e econômicas da escola permeiam condições concretas de mudança para longe do sistema burocrático característico do sistema escolar público, portanto, suas modificações são necessárias para o sucesso de uma nova proposta de uma educação integral em tempo integral.

A implantação da educação integral no Brasil não será diferente do atual modelo conservador de escola, caso esta mudança dependa apenas de alguns governantes. Como esses, na sua grande maioria, desconhecem as necessidades da atual escola pública brasileira, apenas os interesses dos grupos aos quais fazem parte e os representam são priorizados. A concepção de educação integral presente nos documentos oficiais apoia-se no baixo custo no investimento público que essa proposta demanda, uma vez que não se fala de construção e aparelhamento de unidades escolares, maior remuneração e contratação de mais professores, mas de um aproveitamento daquilo que já existe. O tempo e o espaço na educação integral ainda não estão atrelados à concepção de um novo currículo, tampouco de novas estruturas ou escolas novas, mas sim de reaproveitamento do espaço e do tempo escolar, utilizando o que já existe, evitando assim o investimento em educação considerado como “novos gastos” aos cofres públicos.

Analisar a concepção de tempo na educação integral presente na LDBEN revela o enfoque econômico que se estende por meio das políticas públicas educacionais implantadas nas últimas décadas. Sem levar em consideração a participação popular de maneira legítima, estas políticas tendem a atender, principalmente, às demandas dos organismos internacionais, deixando de lado a garantia do direito à formação dos educandos e educandas com vistas à sua emancipação. Essas políticas ressignificam e divulgam valores que convencem e formam o senso comum, distorcendo o objetivo de uma educação pública integral, gerida no âmbito da luta de classes.

• • • • •
**A implantação
de uma
educação em
tempo integral,
no Brasil,
depende não
só de leis e
decretos, mas
principalmente,
de mudanças
profundas
na estrutura
educacional
do País**
• • • • •

• • • • •

**As reformas
educacionais
deverão ocorrer
por uma exigência
da comunidade
escolar e da classe
trabalhadora**

• • • • •

Para o bloco de poder econômico brasileiro, constituído por uma combinação de empresários e intelectuais conservadores, os primeiros interesses a serem reconhecidos quando o Estado é chamado a estar presente são os seus próprios interesses, mesmo sabendo da importância restrita da educação pública para o aprofundamento de seu projeto de democracia. A partir desse pensamento, esse bloco está instaurado dentro do Estado brasileiro, operando a economia e as políticas destinadas à educação como forma de especializar a escola pública na gestão da pobreza e das contradições sociais. Por esse motivo é impossível que sua forma de atuação esteja de acordo com os interesses de uma maioria que frequenta a escola pública e depende diretamente dos serviços prestados pelo Estado.

Uma nova concepção de educação integral deverá suprir a existente nas leis e decretos existentes no País. Para isso, a participação popular faz-se necessária para legitimar este processo. As reformas educacionais deverão ocorrer por uma exigência da comunidade escolar e da classe trabalhadora, e não pela determinação de um grupo restrito de pessoas, regido pela lógica econômica apenas. O caráter ainda redentor de que partirá da educação o sucesso do desenvolvimento de uma nação aprisiona a escola e despreza o fato de que ela em nada modificará as políticas internacionais impostas pelas agências multilaterais que designam todos os encaminhamentos às formulações das políticas educacionais brasileiras.

Um dos pontos principais para a realização de uma educação integral é a valorização dos profissionais da escola, uma eterna luta com o Estado para que se efetive. Seria, portanto, ofertar a estes funcionários a garantia do local único de trabalho, com salários dignos de viver, com condições físicas e materiais para trabalhar, poupando-lhes locomoções extensas, alimentação precária e improvisações em seu ofício de educar. Automaticamente, existiria tempo para a prática reflexiva e o trabalho deixaria de ter o caráter mecânico que o caracteriza, estendendo esta prática aos educandos e à comunidade escolar.

O desafio está, sob a base contraditória do capital, em ampliar as possibilidades de uma formação unitária para todos. Neste sentido, a busca de caminhos mais significativos para atender aos educandos e suas diferentes características, com a legítima intenção de torná-los cidadãos formados integralmente, torna-se fundamental.

Nota

Artigo realizado como parte do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).

Referências

ARROYO, M. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. et al.

Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 13 set. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional n. 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm>. Acesso em: 17 set. 2016.

BRASIL. Decreto n. 3.100, de 30 de junho de 1999. Regulamenta a Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3100.htm>. Acesso em: 14 set. 2016.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 13 set. 2016.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Retificado em 28 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 14 set. 2016.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. **Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil**, Brasília, DF, 23 nov. 1968. Retificado em 3 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 13 set. 2016.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. **Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 13 set. 2016.

BRASIL. Lei n. 7.044 de 12 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 7 jul. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 set. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 mar. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9790.htm>. Acesso em: 14 set. 2016.

BRASIL. Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm>. Acesso em: 14 set. 2016.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 13 set. 2016.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1>. Acesso em: 22 jun. 2017.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Dispõe sobre a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 3 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 7 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 set. 2016.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LEHER, R. O governo Lula e os movimentos sociais. **OSAL**: observatório social da América Latina, Buenos Aires, n.10, abr. 2003.

MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. (Org.). **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2011.

MOLL, J. (Org.). **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. (Série mais educação).

MOLL, J. (Org.). **Territórios educativos para a educação integral**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. (Série mais educação. Cadernos pedagógicos, 12).

NERI, M. C. (Coord.). **Tempos de permanência na escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE/CPS, 2009. Disponível em: <www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/tpe>. Acesso em: 18 set. 2016.

OTRANTO, C. R. A nova LDB da educação nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. **Revista Universidade Rural**: série Ciências Humanas, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1/2, dez. 1996.

SAVIANI, D. **Histórias da idéias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **PDE**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda. **Revista de Educação [da PUC]**, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 168-187, maio/ago. 2017.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 13 set. 2016.

TENDÊNCIAS para a educação integral. São Paulo: Fundação Itaú Social: CENPEC, 2011.

ZANETTI, M. A. **Política educacional e LDB**: algumas reflexões. *Livre Filosofar*, n. 4, dez. 1998.



A INSERÇÃO DO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO NA PRÁTICA SOCIAL

THE INSERTION OF ARCHITECTURE AND URBANISM TEACHING IN SOCIAL PRACTICE

LA INSERCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE ARQUITECTURA Y URBANISMO EN LA PRÁCTICA SOCIAL

Mônica Manso Villela*

Lucília Regina de Souza Machado**

* Professora do Curso de Engenharia na Faculdade Pitágoras. Arquiteta e Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário UNA. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: monicamansovillela@gmail.com

** Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. Socióloga, Mestre e Doutora em Educação, Pós-Doutora em Sociologia do Trabalho. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: lsmachado@uai.com.br

Recebido para publicação em: 22.9.2016
Aprovado em: 7.4.2017

Resumo

Este artigo retoma dissertações e teses sobre a formação de arquitetos urbanistas, para a discussão, análise e proposições sobre a formação desses profissionais na perspectiva da pedagogia comprometida socialmente. Localiza, na história da extensão universitária, suas práticas desenvolvidas na Faculdade Pitágoras de Arquitetura e Urbanismo. Sete categorias de análise orientaram esta pesquisa e suas conclusões focam o estreitamento das relações da educação/escola com o contexto social, a ampliação das ações das instituições para além de seus muros, a exploração de recursos pedagógicos e a aplicação do princípio educativo do trabalho.

Palavras-chave: Extensão e prática pedagógica. Formação profissional. Emau. Trabalho como princípio educativo.

Abstract

This article takes up dissertations and theses on the formal education of town planning architects aiming the discussion, analysis, and propositions about the education of such professionals in the perspective of a socially committed pedagogy. In the history of the university extension, it sets the development of its practices in the Pitágoras Architecture and Urbanism College. Seven categories of analysis guided this research and findings focus on the narrowing of the education/school relationship with the social context, the expansion of institutions' actions beyond their walls, the exploitation of pedagogical resources and the application of the work educational principle.

Keywords: Extension and the pedagogical practice. Craft Training. Emau. Work as an educational principle.

Resumen

Este artículo retoma disertaciones y tesis sobre la formación de arquitectos urbanistas, para la discusión, análisis y proposiciones sobre la formación de estos profesionales en la perspectiva de la pedagogía comprometida socialmente. Ubica, en la historia de la extensión universitaria, sus prácticas desarrolladas en la Facultad Pitágoras de Arquitectura y Urbanismo. Siete categorías de análisis han orientado esta investigación y sus conclusiones enfocan el estrechamiento de las relaciones de la educación/escuela con el contexto social, la ampliación de las acciones de las instituciones más allá de sus muros, la explotación de recursos pedagógicos y la aplicación del principio educativo laboral.

Palabras clave: Extensión y práctica pedagógica. Formación profesional. Emau. Trabajo como principio educativo.

1. Introdução

Este artigo resulta de pesquisa em cinco dissertações de mestrado (BASTOS, 2007; CARSALADE, 1997; LIMA NETO, 2007; SCHREGA, 2005; VALENTE, 2004) e cinco teses de doutorado (ARCIPRESTE, 2012; DOBRY, 2008; NARUTO, 2006; PAVESI, 2007; VIDIGAL, 2010) sobre formação de arquitetos e se destinou a retomar elementos para a discussão sobre essa formação sob o ângulo da contextualização pedagógica comprometida socialmente.

A pesquisa se baseou nas concepções da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2011) como referência teórica, que propõem a prática social como ponto de partida para o trabalho do professor e de seus alunos, mas considera que tal práxis deve ser problematizada considerando-se duas questões que precisam ser resolvidas nesse âmbito: que instrumentos teóricos e práticos sejam utilizados para o equacionamento dos problemas ali identificados, e que para a transformação social e a síntese desse processo de aprendizagem elevem a compreensão de alunos e professores sobre a realidade.

Foram selecionadas sete categorias de análise para realização desse estudo: a importância do estreitamento da relação entre educação/escola e o contexto social; desencontros entre o que os estudantes estudam e as necessidades sociais; dificuldades em ampliar a escola para além de seus muros; extensão universitária como prática pedagógica; recursos pedagógicos no ensino da Arquitetura e Urbanismo; aplicação do princípio educativo do trabalho no ensino da Arquitetura e Urbanismo e estratégias para fazer a

inserção do ensino de Arquitetura e Urbanismo na prática social. A síntese das contribuições dos autores em relação a cada uma dessas categorias será apresentada a seguir.

2. A importância do estreitamento da relação entre educação/escola com o contexto social

Duas subcategorias foram empregadas para sistematizar o que os autores mencionaram com relação a esta questão: o processo de aprendizagem e a experiência profissional.

Carsalade (1997), na sua dissertação sobre a formação de arquitetos, discutiu a questão da aprendizagem, considerando ser papel da educação promover no estudante um crescimento mental, tornando-o exclusivo em um meio social determinado.

Pavesi (2007) incorpora na sua discussão sobre aprendizagem essa ideia de mudança cognitiva, mas ressalta também a importância de associar a aprendizagem com mudanças sociais e afetivas amplas, envolvendo diferentes sujeitos e instâncias. Segundo esse autor, “a noção de aprendizagem é o processo capaz de operar mudanças cognitivas, sociais e afetivas importantes tanto nos indivíduos e grupos quanto nas instituições” (PAVESI, 2007, p. 64). Assim, cabe à escola formar pessoas capazes de, a partir de um problema inicial, superar obstáculos.

Essa diversidade de possíveis problemas que pede a atuação do arquiteto por si só já consiste em um desafio para a formação do profissional. Suas atribuições são muito amplas, conforme define o art. 2º da Lei n. 12.378, de 2010, que regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo no Brasil:

I - supervisão, coordenação, gestão e orientação técnica; II - coleta de dados, estudo, planejamento, projeto e especificação; III - estudo de viabilidade técnica e ambiental; IV - assistência técnica, assessoria e consultoria; V - direção de obras e de serviço técnico; VI - vistoria, perícia, avaliação, monitoramento, laudo, parecer técnico, auditoria e arbitragem; VII - desempenho de cargo e função técnica; VIII - treinamento, ensino, pesquisa e extensão universitária; IX - desenvolvimento, análise, experimentação, ensaio, padronização, mensuração e controle de qualidade; X - elaboração de orçamento; XI - produção e divulgação técnica especializada; e XII - execução, fiscalização e condução de obra, instalação e serviço técnico (BRASIL, 2010).

É o que explica Valente (2004), quando se refere à amplitude dos contextos sociais para os quais é preciso formar os profissionais, pois eles precisam estar aptos a compreender e traduzir as necessidades não somente de indivíduos, mas também de grupos sociais e de comunidades. Tal atendimento contempla, segundo ele, a concepção, organização e construção tanto do espaço exterior quanto do interior. Acrescenta, ainda, como contextos que fazem parte deste campo de atuação profissional:

o urbanismo, a edificação, o paisagismo, a proteção do ambiente natural, a utilização dos espaços disponíveis, bem como a elaboração e execução de projetos de conservação, restauração, revitalização e reabilitação de patrimônio histórico edificado (VALENTE, 2004, p. 1).

Portanto, a necessidade do estreitamento da relação entre educação/escola e esses diferentes contextos de atuação profissional é um grande desafio para os projetos pedagógicos e currículos destinados à formação do arquiteto. O universo das demandas técnicas e sociais é extenso. O aluno ou futuro profissional, em face de demandas de diferentes origens e graus de complexidade, precisa contar com uma formação ampla e generalista.

A outra subcategoria encontrada na literatura examinada referente à importância do estreitamento entre educação/escola e o contexto social na formação de arquitetos urbanistas se refere à experiência profissional. Segundo Campos (2000, p. 153):

As experiências são definidas como marcas e registros passados que contextualizados no espaço e no tempo de sua produção se associam a saberes experienciais, diferentes dos saberes científicos. [...] A experiência de trabalho ou experiência profissional, fundada no patrimônio experiencial do trabalho passado, combina-se aos elementos originais do trabalho presente possibilitando um trabalho criativo e profissional que é capaz de produzir novas respostas a situações imprevisíveis. No processo de aquisição das novas experiências, as vivências passadas não são substituídas pelas atuais, mas, ao contrário, combinam-se entre si de forma original para enriquecer e diversificar o elenco das ações possíveis. Podemos dizer que o núcleo que estrutura o desenvolvimento profissional é constituído pelas experiências profissionais.

O graduando, no seu processo formativo escolar, nem sempre tem a possibilidade de desenvolver sua experiência profissional de modo concreto e situado. Por outro lado, as escolas precisam contar com um aparato adequado à supervisão dos estágios de seus alunos e isso nem sempre é concretizado. Com isso, os graduandos acabam tendo poucas oportunidades para desenvolver experiências de trabalho em situações reais durante a graduação. Saem, assim, do curso superior, sem nenhuma ou com uma incipiente experiência profissional e com pouca iniciativa e capacidade para tomada de decisão, mesmo que de baixa complexidade. Além disso,

• • • • •
**As escolas
 precisam
 contar com
 um aparato
 adequado à
 supervisão dos
 estágios de
 seus alunos**
 • • • • •

adverte Schrega (2005), para fins de aprendizado e desenvolvimento do conhecimento é importante que o exercício da experiência profissional seja ativamente percebido e desenvolvido pelo indivíduo. O autor explica que:

A experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva; não é primariamente cognitiva. Mas a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz. Podemos e de fato temos diariamente experiências que não se refletem em cognição. No entanto, muitas delas podem se refletir em cognição se nossa percepção estiver aberta ou focada nas relações nelas contidas (SCHREGA, 2005, p. 2).

Tais relações no trabalho profissional do arquiteto, segundo Valente (2004), se dividem em duas etapas. Uma delas limita-se ao conhecimento do outro como ser individualizado, único e singular; a outra, refere-se à possibilidade de uma melhora da qualidade de vida da população por meio do trabalho urbanístico.

A significação e o conteúdo no trabalho profissional do arquiteto estão ligados a dois fatores importantíssimos na elevação da qualidade de vida da sociedade. O primeiro diz respeito à criatividade e ao respeito ao reconhecimento do outro como sujeito, que pela sua subjetividade, sempre será diverso dos outros sujeitos, exigindo do profissional da arquitetura um tratamento singular. O segundo diz respeito ao papel social do arquiteto urbanista, cuja profissão, estereotipada como profissão de elite, tem se distanciado de projetos que, através do agenciamento do habitat de nossa extensa população, poderiam realmente contribuir para a elevação da qualidade de vida das pessoas (VALENTE, 2004, p.3).

Dessa forma, essas significações e esses conteúdos, importantes para o exercício da profissão de arquiteto, são um limite para aqueles que saem das escolas de Arquitetura sem vivenciar, durante sua formação, experiências de relacionamento com realidades distintas. Estão sujeitos a reproduzirem a imagem profissional estereotipada do arquiteto, a desenvolver uma visão simplificada e simplificadora de suas possibilidades de atuação. Por outro lado, há aqueles que mesmo tendo desenvolvido uma visão abrangente e crítica do universo profissional da arquitetura se frustram por não se verem com capacidade de resolver as distintas demandas provenientes da sociedade. O distanciamento entre educação/escola e o contexto social na formação de arquitetos tem, portanto, sérias implicações. Conforme Arcipreste (2012, p. 20):

Decorrente deste quadro percebe-se a saturação do mercado profissional nas formas convencionais com que o fazer arquitetônico se coloca no imaginário social. Acentuam-se cada vez mais as distâncias entre projeto e obra, entre as práticas mais extensivas e valorizadas do ofício e as reais necessidades

das cidades, das sociedades brasileiras. Observam-se perdas progressivas de importância do papel do arquiteto na cadeia produtiva com o esvaziamento de seu domínio técnico-construtivo, em meio às alargadas possibilidades tectônicas, cada vez mais articuladas à economia de escala e aos conceitos de adequação ambiental.

3. Desencontros entre o que os estudantes estudam e as necessidades sociais

O debate sobre conhecimentos que o arquiteto precisa ter para bem atender às necessidades sociais inclui: os de caráter geral, para lhe dar uma visão ampla sobre como intervir na realidade; os específicos, para possibilitar o enfrentamento da complexidade crescente do trabalho; os necessários à intervenção no projeto arquitetônico e no espaço urbano com perspectiva inovadora e sustentável; os indispensáveis à elaboração de análises de dinâmicas urbanas e de transformações e melhorias dos espaços e, por fim, os relacionados à demanda por projetos arquitetônicos e ambientação de interiores. Todos esses conhecimentos precisam levar em conta, segundo Pavesi (2007, p. 50),

O avanço tecnológico, a transformação acelerada do mundo e a diversificação das demandas sociais [que] vêm provocando a revisão constante de referências e modelos (com a consequente instabilidade dos programas de estudo), que tendem a se escorar no instrumentalismo estreito e no discurso da adaptação e da utilidade momentânea.

Para realizar o encontro entre o que os estudantes estudam e as necessidades sociais, outras questões além das de conteúdo curricular são lembradas pelos autores investigados: a disponibilização de outros espaços físicos acadêmicos que não sejam salas de aula, a diversificação das atividades de ensino-aprendizagem, a iniciação à pesquisa científica e as intervenções de extensão universitária. Com isso se tem uma ampliação do conceito de currículo para dar conta de uma série de experiências, atividades e situações de ensino-aprendizagem, articulando harmoniosamente dimensões da formação científica, técnica, político-social, ética e estética. Mas, para Naruto (2006, p. 92), esses elementos do currículo de formação de arquitetos têm se deteriorado:

Pode-se dizer que esse processo de degradação tenha se iniciado no momento mesmo de sua implantação, quando a atividade de projeção, para a qual foi concebida, sofreu uma divisão artificial e foi distribuída pelas quatro 'linhas de tarefas ou estudos' (PRADO, p. 9), mais tarde caracterizadas como 'áreas' do departamento de 'projeto', ou grupos de dis-

ciplinas, que compartilhavam a organização dos trabalhos do Departamento de Projeto mas, de fato, mantinham e funcionavam com conteúdos específicos.

Outros aspectos considerados são a estruturação da carga horária dos cursos e a transferência das disciplinas de caráter específico para o fim da formação, fazendo com que os alunos não cheguem a se introduzir em conteúdos referentes à aplicação prática e à discussão das necessidades sociais. Naruto (2006) se refere ainda à inclusão nos currículos de conteúdos pretensamente mais atrativos ou atualizados mas pouco aderentes ao universo arquitetônico e aos problemas reais que o arquiteto precisa responder:

Para os alunos, essa sensação era reforçada pela ausência de um critério maior na composição de seus conteúdos semestrais, seja por força de aprovações ou reprovações processadas isoladamente, seja pela dificuldade em exercer a opção preconizada naquelas disciplinas que, formalmente, deveriam ser de livre escolha: as optativas (NARUTO, 2006, p. 93).

Além disso, houve menções à importância da abordagem multi e interdisciplinar dos conteúdos desenvolvidos, relacionando-os com as condições socioculturais locais, ambientais e econômicas. Ao comentar a necessidade da revisão curricular do curso de Arquitetura e Urbanismo, Pavesi (2007, p. 17) destaca que é “para garantir a abordagem multidisciplinar de temas relacionados a ambiente e desenvolvimento, e seus aspectos e relações socioculturais e demográficos” e para dar “o devido respeito às necessidades definidas pelas comunidades e aos diversos sistemas de conhecimento, que incluem a ciência e as sensibilidades culturais e sociais”, mas que, para tanto, seria preciso produzir “materiais educacionais de todos os tipos e para todas as audiências”.

A pesquisa realizada encontrou, também, menções à necessidade do desenvolvimento de habilidades peculiares ao arquiteto urbanista e de orientar o aluno a perceber suas dificuldades e a participar do seu processo de formação. Para Schrega (2005, p. 16),

É importante compreender, então, a percepção, não como uma faculdade completamente pronta em todos os indivíduos. Apesar de compartilharmos percepções visuais, sonoras, de olfato, tácteis e outras, vemos a nítida diferença do modo de cada um perceber e utilizar estas informações advindas desta percepção. Quando estamos com um músico, a percepção desenvolvida possibilita que ele indique qualquer nota dissonante em uma música; da mesma forma, um enólogo irá, somente pela fragrância de um vinho, nos dizer, com precisão, o tipo de uva ou característica deste vinho. Em que pese que algumas pessoas estão naturalmente mais dotadas que outras para determinadas percepções, podemos, com um esforço pessoal e alguma orientação e experimentação, desenvolver percepções que nos trazem informações que já recebíamos, mas não processávamos na forma de conhecimento.

Esse processamento requer que o arquiteto urbanista recorra a conhecimentos históricos, culturais, estéticos, ecológicos, tecnológicos, ambientais, sociológicos, dentre outros, para refletir sobre as relações das pessoas com as construções e o seu entorno, a preservação do meio ambiente e do patrimônio histórico-cultural, as articulações com a sociedade e como elaborar e gerenciar projetos considerando as implicações das mudanças sociais e tecnológicas.

Há, ainda, que considerar a bagagem de conhecimentos, as características pessoais e as vivências e experiências dos alunos, como fazer para que se apropriem dos conhecimentos existentes e incentivá-los a buscar respostas para questões novas,' considerando o atravessamento dos acontecimentos, as exigências de adaptação, a transformação dos valores e a geração de novas expectativas.

Sintonizar o aluno com os contextos sociais e suas necessidades requer da escola oferecer-lhes conhecimentos e vivências de situações reais e oportunidades para compreender que nem sempre o profissional atua em projetos grandiosos ou decide o traçado urbanístico de grandes capitais, mas pode estar a serviço da população à espera de intervenções que lhe propiciem uma melhor qualidade de vida.

Essa consideração remete aos dilemas e condições de trabalho da maioria dos arquitetos contemporâneos. Analisando o exercício da profissão no caso brasileiro, Francisco Segnini Júnior (2002) afirma que a ação do arquiteto se apresenta frequentemente marcada pela noção de *métier* e sua antítese, a noção de mercado. Esse antagonismo expõe os conflitos entre as formas de caracterização do ofício no imaginário social, marcadas por dimensões artísticas e as reais demandas colocadas pelo mercado de trabalho, nas quais se sobressaem dimensões comerciais e utilitaristas. No mercado de trabalho as dimensões artísticas não deixam de ser consideradas, mas são pautadas por códigos que muitas vezes se distanciam daqueles hegemônicos do campo (ARCIPRESTE, 2012, p.110).

• • • • •
**Sintonizar o
 aluno com
 os contextos
 sociais e suas
 necessidades
 requer da escola
 oferecer-lhes
 conhecimentos
 e vivências de
 situações reais**
 • • • • •

4. Dificuldades em ampliar a escola para além de seus muros

A pesquisa realizada mostrou que há novas questões que tornam esse desafio maior, especialmente quando a desconstrução e reconstrução do conhecimento já construído são reclamadas pelas necessidades sociais contemporâneas e, como lembra Lima Neto (2007), os espaços institucionais que intervêm no processo educativo não se restringem ao escolar.

Hoje, com a disseminação das tecnologias digitais de informação e comunicação, ficou mais evidente que a universidade não é o lugar exclusivo

da produção e socialização de conhecimento. Cabe ao professor introduzir e orientar o aluno nesse novo contexto de informações, estimulando-o a, com censo crítico e iniciativa, ampliar seus horizontes de referências para o exercício profissional. Assim, o trabalho do professor é, sobretudo, o de promover a autonomia e a participação dos alunos, de forma reflexiva e crítica, no relacionamento com saberes extramuros escolares.

A pedagogia capaz de sustentar tal processo de interação com o exterior da escola precisa levar em conta diferenças conceituais e culturais existentes não apenas na comunidade de alunos e professores, mas as pertinentes aos setores com os quais dialogam. O problema é que, segundo Valente (2004), a universidade vem priorizando o ensino em detrimento do aprendizado. Para esse autor,

Estudar, neste modelo de ensino, limita-se à leitura de material previamente selecionado pelo professor, a fim de possibilitar a resposta de questões propostas em prova. Esse tipo de estudo, orientado para a simples repetição cultural, reproduz ideias, mas não força a criação de uma nova produção, pois o exercício da crítica não existe. Já a palavra “aprender” pode ser apresentada como o contrário de ensinar, pois não depende da vontade de outros, mas trata-se de um ato soberano de vontade individual. É preciso querer para poder aprender. Desta forma, no aprender, as atividades estão centradas no aprendiz, como agente principal e responsável pela sua aprendizagem (VALENTE, 2004, p. 32).

Para ir além dos muros da universidade, o aluno precisa desenvolver a capacidade de pensar, raciocinar, refletir, analisar, criticar, questionar, argumentar, trabalhar em equipe, consultar fontes de pesquisa, dialogar com profissionais de outras áreas, se expressar etc. Precisa saber encontrar soluções para problemas da profissão, o que significa ter conduta ética na condução da atividade profissional, ou seja, ter responsabilidade social como arquiteto e urbanista.

[...] esta universidade que transmite apenas saberes prontos, acabados, já se tornou obsoleta. No entanto, sabemos que ela ainda perdura, e faz contribuir para que muitos jovens se deixem levar pelo sistema, inconscientes da profunda significação e responsabilidade que têm perante a sociedade. Há de se convir, no entanto, que estes jovens, e até mesmo a sociedade donde emergem, não podem carregar a culpa pelos conceitos preestabelecidos que trazem. Nasceram e vivem em um mundo onde estes conceitos criaram e criam sistemas de pensamento e ação nos quais se enquadram (VALENTE, 2004, p. 31).

A pesquisa se deparou com as menções a problemas que dificultam à universidade se ampliar para além de seus muros mediante ações e processos por meio dos quais os alunos de Arquitetura e Urbanismo possam testar e so-

cializar os conhecimentos e procedimentos que lhe são ensinados, colocando-se abertos às observações críticas da sociedade sobre suas intervenções.

Funções significativas do profissional da Arquitetura e Urbanismo são conceber e organizar esteticamente e de maneira funcional o espaço edificado, satisfazendo dentro dos limites da lei e dos valores éticos os interesses daqueles que necessitam desse trabalho. Contudo, há os chamados “erros de projeto”, que são aqueles não referidos a falhas de estrutura ou de sistemas, de atribuição direta e exclusiva desse profissional, que podem ter impacto negativo econômico, visual ou de conforto. É importante trazer para o intramuros da escola questões como essa. Não basta tomar conhecimento teórico do Código de Ética Profissional aprovado pela Resolução n. 1.002/02 do Confea (Conselho Federal de Engenharia e Agronomia), que estabelece o princípio ético de eficácia profissional. É preciso levar o estudante a discutir praticamente esse princípio por meio de estudo de casos e observação contextual para que entenda o cumprimento da norma, que prevê o uso de técnicas adequadas, o alcance dos resultados propostos, a qualidade satisfatória nos serviços e produtos e o atendimento às questões da segurança. Um dos autores consultados nesta pesquisa problematiza:

Visões de mundo unitárias, certezas e verdades estabelecidas fundamentaram projetos urbanos genéricos, que descon sideravam as pré-existências e os conflitos da realidade dos grandes centros. Também de edifícios cujos desenhos, pautados por específica gramática formal, reforçavam o valor da arquitetura excepcional, muitas vezes monumental, atrelada ao novo como marca de projetos e obras. Tais concepções ainda fundamentaram uma produção extensiva do mercado que, cada vez mais, foi se desprovendo de qualidade (ARCI-PRESTE, 2012, p.112).

Ou seja, questões referidas à qualidade social dos projetos, que só podem ser bem avaliadas pelo estudante se ele e seus professores ampliarem a sala de aula para além dos muros da escola, para a vida em sociedade, para as relações sociais. A não correspondência por parte dos arquitetos a essa qualidade social tem muito a ver com a falta de comunicação, respeito e conhecimento da realidade vivida pelos que o procuram para realizar algum trabalho. Bastos (2007, p. 22) fala da “retirada das pessoas dos processos de decisão”, da introdução do especialista, com seu próprio sistema de valores, entre o usuário e o edifício, resultando na lacuna entre o mundo construído e aquele desejado e necessário.

Conforme se lê nos trabalhos consultados, o arquiteto precisa aprender a se comunicar, pois o diálogo será parte integrante de sua atividade profissional e isso se torna difícil se o estudante se mantiver limitado apenas ao ambiente da escola e da sala de aula.

• • • • •
**O arquiteto
 precisa
 aprender a
 se comunicar,
 pois o diálogo
 será parte
 integrante
 de sua vida
 profissional**
 • • • • •

Infelizmente, os acadêmicos de arquitetura em sua maioria não têm o entendimento com a devida clareza da ideia do pensamento arquitetônico, de como a má qualidade dos espaços construídos, sejam eles abertos ou fechados, contribui para a deterioração da qualidade de vida das pessoas. A fragmentação do ensino e o direcionamento deste para o atendimento do mercado provocaram uma sensível diminuição dos estudos das ciências do homem, da filosofia, da história, do humanismo, enfim, até mesmo do saber clássico. Seguramente estes elementos têm contribuído significativamente para chegarmos aonde chegamos (VALENTE, 2004, p.45).

5. Extensão universitária como prática pedagógica

A história da “extensão universitária” no Brasil pode ser dividida em três grandes conceitos. No primeiro deles, conhecido como “processo voluntarista e assistencialista”, cursos, palestras e eventos são, de forma passiva, levados para a comunidade. A extensão é verticalizada, oferecendo, em forma de mão única, aquilo que tinha em seu domínio.

Por volta de 1912, inicia-se, de forma tímida e recatada, em São Paulo, a extensão universitária dotada de características europeias, onde se enfatizava a educação assistencialista voltada para as classes populares e a prestação de serviços na área rural (NOGUEIRA, 2005, p. 16-17).

Em um cenário social conturbado de lutas, as manifestações estudantis caminhavam em paralelo, concretizando efetivo ganho, por exemplo, a criação do Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1961. Foi divulgada para a população de baixa renda, por meio das artes (teatro, literatura, música e cinema), a perspectiva de uma nova sociedade.

Outro fator de grande importância de conscientização das massas foi a Campanha de Defesa da Escola Pública, que teve como representantes o Ministério da Educação (MEC), a igreja representada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Centro Popular de Cultura (CPC) e as universidades.

O segundo conceito se define com base em Paulo Freire, cuja proposta pedagógica passa a orientar as práticas da “extensão”, discutindo o conceito da troca e a indissociabilidade entre o conhecimento acadêmico e o popular. Paulo Freire foi quem consolidou a relação entre universidade, extensão e as grandes necessidades nacionais, dando um maior significado à luta dos estudantes pela Reforma Universitária. Ele não só desenvolve técnicas de

aproximação com setores populares como também cria um diálogo entre o saber técnico e o saber da população.

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. [...] O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demonstra uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a qual está submetido seu ato. [...] Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 2010, p. 27).

O terceiro conceito, definido por “educativo, cultural e científico”, considera a universidade e a comunidade agentes ativos do conhecimento e o trabalho é feito de forma continuada e permanente.

Essa visão de extensão que se tem hoje em dia se deu em vasta escala com a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Brasileiras (Forproex), em 1987, que em sua primeira reunião define a extensão da seguinte maneira:

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX, 1987, p. 1).

Em conformidade com as diretrizes do Forproex, a Constituição de 1988 decreta a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, art. 207) e estabelece que “as atividades universitárias de pesquisa

e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público” (BRASIL, 1988, art. 213, § 2º).

Em 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a extensão universitária não consegue avançar em seu desenvolvimento conceitual. Ela continua negligenciada à função de apenas divulgar suas produções técnicas e acadêmicas à população. Dessa forma, retoma ao primeiro estágio de seu desenvolvimento, o de mão única, tornando a comunidade passiva.

Por outro lado, novas iniciativas, como o Plano Nacional de Extensão, criado em 1998, dão novas perspectivas. O Plano determina o seguinte:

1) a possibilidade de dar unidade nacional aos programas temáticos que já se desenvolvem em diferentes universidades brasileiras; 2) a garantia de recursos financeiros destinados à execução de Políticas Públicas correlatas [...]; 3) o reconhecimento, pelo Poder Público, de que a Extensão Universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de Universidade Cidadã; 4) a viabilidade de interferir na solução dos grandes problemas sociais existentes no País (ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX, 2012, p. 8-9).

Avançando no sentido de institucionalizar a extensão, o Plano Nacional de Educação aprova, em 2001, a meta 23, que estabelece:

[...] a responsabilidade das Universidades nas suas funções de Ensino, Pesquisa e Extensão, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, e institui que ‘no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos estudantes em ações extensionistas’ (ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX, 2012, p. 9).

Dessa forma, a história da extensão universitária se mostra mais enriquecida e densa por volta do ano 2000, se comparado ao seu início, quando sua maior representatividade girava em torno de ações voluntaristas e assistencialistas. A extensão universitária carrega a responsabilidade de dialogar com a sociedade, respondendo de forma crítica, democrática e produtiva.

Embora não seja obrigatório nesses cursos, o estágio supervisionado foi relacionado pelos autores analisados como estratégia fundamental nesse sentido. Lima Neto (2007, p. 52) informa que entre seus pesquisados há os que reconhecem “haver aí uma falha na legislação, considerando o fato um retrocesso no ensino e na formação em relação aos países desenvolvidos”. Pondera que é preciso que ele seja supervisionado por professores para que possa permitir ao aluno um desenvolvimento global, ter amparo teórico e prático.

• • • • •
**A extensão
 universitária
 carrega a
 responsabilidade
 de dialogar com
 a sociedade**
 • • • • •

Schregga (2005, p. 6) se refere a duas outras estratégias:

O aprendizado baseado em problema (Problem Based Learning) ou aprendizado baseado em produto (Product Based Learning) são alguns dos muitos caminhos no ensino da arquitetura que procuram sensibilizar, despertar a percepção, abrir as portas do conhecimento contido ao redor, ao alcance dos olhos de cada um de nós.

Trata-se de uma metodologia que busca estimular a atitude ativa do aluno em busca do conhecimento. O ponto de partida é a proposta de resolução de um problema concreto. Ela engloba a apresentação e identificação desse problema, a formulação de hipóteses explicativas, a identificação dos conhecimentos que os alunos precisam buscar, estudo individual e a discussão coletiva sobre os resultados da pesquisa realizada e as possíveis respostas para o problema. A adoção dessa proposta pelos cursos de Arquitetura e Urbanismo tem implicações para organização curricular, papéis docentes, criação de uma comissão especial para a seleção dos problemas, levantamento de problemas suficientes e adequados para o cumprimento do currículo, reorganização da sala de aula e mutualidade entre estudos individuais e grupais. Pressupõe interações e uma atitude ativa do aluno.

A extensão na faculdade Pitágoras está descrita no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), da seguinte maneira:

A extensão universitária, como prática acadêmica, é instrumento de articulação com os diversos segmentos sociais, de forma programada e sistemática, envolvendo um processo orgânico que não se confunde com assistencialismo. É fator integrador do ensino e da pesquisa objetivando responder à demanda social e representa um compromisso da instituição com a comunidade, visando implementar projetos, enquanto situa a extensão na linha pedagógica na qual os docentes desenvolvem ações que contribuam para as transformações sociais, econômicas e políticas, procurando instituir os valores da democracia e dos direitos humanos (FACULDADES INTEGRADAS PITÁGORAS, 2015, p. 41).

O Escritório Modelo da Faculdade Pitágoras, unidade de Belo Horizonte, recém-inaugurado, foi idealizado sob as normas do Projeto de Orientação a Escritórios Modelo de Arquitetura e Urbanismo (Poema) e tem como objetivo orientar e caracterizar os Escritórios Modelo de Arquitetura e Urbanismo (Emaus), indicando rumos em sua formação, funcionamento e manutenção.

Esse projeto está dividido em duas partes: a primeira delas apresenta a visão dos estudantes de Arquitetura sobre a extensão universitária e define, de modo geral, um escritório modelo de Arquitetura e Urbanismo.

A segunda parte é composta da Carta de Princípios dos Escritórios Modelo de Arquitetura e Urbanismo, desenvolvido no IV Seminário Nacional so-

bre Escritórios Modelo de Arquitetura e Urbanismo (Senemau), São Paulo, 01/2000 e posterior revisão iniciada a partir do V Senemau, Campo Grande, 01/2001, que traz as normas e diretrizes para montagem de um escritório nessa área.

A realidade dessa inovação é um grupo expressivo em participação. Nesta atuação que dialoga com a sociedade civil de baixa renda, além de estar propondo soluções técnicas para as áreas escolhidas pela população, os alunos estão vivenciando situações de convívio e aprendizado, ainda não presenciados por eles dentro do universo acadêmico.

6. Recursos pedagógicos no ensino da Arquitetura e Urbanismo

A relação professor/aluno aparece nas análises das obras pesquisadas como um recurso importante para a formação de arquitetos. Fala-se do papel do docente de orientar os alunos na produção dos conhecimentos em face de situações-problema e de levar em conta as particularidades, singularidades e desafios de cada aluno.

• • • • •
O professor deve também lançar mão do recurso da pesquisa para que a prática pedagógica se aproxime do contexto do mundo real
 • • • • •

Pavesi (2007) lembra que o Parecer n. 112/2005, de 6 de abril de 2005, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, considerando a necessidade de assegurar a formação de profissionais generalistas. Ou seja, o curso precisa tornar cada aluno apto ao exercício de um leque de funções muito amplo, de caráter genérico.

A autora também se refere à dificuldade de se elaborar projetos pedagógicos que consigam aliar pedagogia e conteúdos próprios das realidades sociais e culturais singulares e das experiências particulares de cada aluno ou grupo de alunos.

Já nos Emaus, a escolha de “Projetos” é feita de forma a ter um melhor aproveitamento acadêmico, por isso é importante que os próprios estudantes busquem um projeto que lhes proporcione acúmulo de conhecimentos e experiências como cidadãos e futuros profissionais. Normalmente, o tempo de estudos e projetos dentro do Emau é diferenciado de projetos acadêmicos hipotéticos, ou de projetos comerciais. O contato direto com a comunidade, o processo projetual participativo, o enriquecimento do projeto com consultas e apoio de outras áreas do conhecimento, são fatores que qualificam muito esses projetos, mas também fazem aumentar seu tempo. Em escritórios de arquitetura privados ou entidades com fins lucrativos seria inviável a captação de projetos com a demanda de tempo absorvida pelo

Emau, não de uma maneira desgastante, mas de uma maneira didático-pedagógica.

Isso significa que o professor deve também lançar mão do recurso da pesquisa para que a prática pedagógica se aproxime do contexto do mundo real, para levar o aluno a ser sujeito observador e aprender enquanto produz seu projeto.

Recursos teóricos são necessários para pavimentar o caminho a seguir pelo estudante, que deve elaborar um mapa que represente sua posição atual e o local onde pretende chegar, sob supervisão minuciosa. O aluno precisa contar, então, com recursos de teorias, ferramentas e métodos, tendo em mira seu processo pessoal de construção de conhecimentos. Nesse processo, o aluno, segundo Carsalade (1997, p.56), “conta com seus próprios conceitos anteriormente estabelecidos a partir dos quais constrói os novos, conta com seus conhecimentos procedimentais, com seu esforço pessoal para aprender, com sua motivação”.

O aluno precisa, assim, construir significados sobre os conteúdos que aprende, representações sobre sua própria situação como aprendente e estabelecer estratégias de aprendizado que reforcem sua autoconfiança, o ajudem a produzir uma imagem positiva de si mesmo em relação ao que pretende alcançar. Para Carsalade (1997, p.55), esse processo de se educar “é o motor para o desenvolvimento pessoal globalmente entendido, o que supõe incluir também as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social e de relação interpessoal”.

Carsalade faz uma referência a Walter Gropius, diretor do Curso de Arquitetura da Universidade de Harvard, fundador da escola Bauhaus, marco no *design*, arquitetura e arte moderna, portanto, um dos principais nomes da arquitetura do século 20:

A diferença que Gropius estabelece a todo o momento entre método de ensino e instrução, o leva a reafirmar o contato com a realidade como importante técnica pedagógica. Tal contato com a realidade far-se-ia através do entendimento de demandas reais e da realidade de cada material. Assim “Nossa ambição consistia em arrancar o artista criador de seu distanciamento do mundo e restabelecer sua relação com o mundo real do trabalho, assim como relaxar e humanizar ao mesmo tempo a atitude rígida, quase exclusivamente material do homem de negócios” (GROPIUS, 1972, p. 32 apud Carsalade, 1997, p.104).

Donde se conclui que o contato com a realidade é, em si, um importante recurso pedagógico, mas precisa passar pela relação dialética entre o entendimento crítico das demandas que dela advém e a relação de cada aluno com esse mundo real da atividade de trabalho.

O recurso ao exercício da comunicação adequada também seria fundamental. Ou seja, a importância do cuidado com o uso das palavras, das linguagens. O recurso do diálogo permanente, a começar pelo que se estabelece entre orientando e orientado (LIMA NETO, 2007).

7. Aplicação do princípio educativo do trabalho no ensino da Arquitetura e Urbanismo

Esse princípio diz respeito ao processo prático e concreto mediante o qual o ser humano modifica a si mesmo ao atuar sobre o mundo exterior e modificá-lo. Na arquitetura, diz respeito à atuação sobre elementos ou objetos de uma construção ou ambiente, tais como a cidade, a casa, a parede, que, por sua vez, destinam-se a abrigar ou possibilitar diferentes tipos de atividades humanas. Por outro lado, a arquitetura se refere ao produto dessa atividade, ao conjunto de obras humanas.

Lembra Vidigal (2010) que o arquiteto utiliza sua capacidade de imaginação recorrendo às práticas sociais que o auxiliam na escolha do caminho a ser seguido para encontrar a solução de um determinado problema.

[...] além da importância do trabalho conjunto para alcançar resultados, o fato de que não desenhar a partir do nada significa ter de buscar informações, referências, bases teóricas, ou seja, fundamentar o projeto em algo que tenha sentido e consistência (VIDIGAL, 2010, p. 32).

Dessa forma, o que não faria sentido é a ideia de que a atividade advém da intuição pura e simples, do querer por querer, sem reflexão ou justificativa, pois os caminhos percorridos pelo projeto de arquitetura estão carregados de historicidade, de decisões éticas, de sequências lógicas, políticas, de significados sociais e sentidos pessoais. Não se trata, portanto, de visualizar um problema e, de pronto, propor a solução que primariamente surgir no horizonte, mas de estabelecer um caminho que contemple o atendimento das necessidades sociais envolvidas na situação, considerando também os conflitos implicados e os que, possivelmente, poderão surgir ao longo do percurso e futuramente.

Essa consciência, discutida em sala de aula, é fundamental e pode transformar a metodologia de trabalho do professor. Ao compreender os princípios básicos da arquitetura e a atividade de fazer arquitetura, o aluno pode refletir sobre as questões nela envolvidas e ver que os dilemas enfrentados no momento de criação de um projeto em relação à forma de como pensar,

• • • • •
**O arquiteto
 utiliza sua
 capacidade de
 imaginação
 recorrendo às
 práticas sociais**
 • • • • •

como sintetizar, como fazer ou como construir estão além do processo individual de projeto.

É importante que se rompa com a percepção de que as práticas trabalhadas na instituição escolar estejam desligadas das exercidas no mundo real. O estudante precisa saber que os questionamentos e os caminhos desenvolvidos em sala de aula o acompanharão ao longo de sua jornada profissional. Para isso, é importante que o processo pedagógico trabalhe situações-problema reais. Mais do que isso, precisa colocar em discussão o aprofundamento técnico e a pertinência ética, política e econômica das soluções encontradas.

Dessa forma, a atividade do aluno, além de orientar a forma como se apresenta o pensamento no momento da concepção de um projeto, se torna importante para a sua formação como arquiteto, como sujeito crítico e profundamente conectado com o que a sociedade espera dele.

O arquiteto, ao desenvolver sua atividade, passa por diversas informações acerca do que se pretende resolver. Nessa busca é importante exercitar sua capacidade de interação com outros profissionais relacionados direta ou indiretamente ao projeto. Sendo assim, é importante que, ainda como aluno, tenha possibilidades de desenvolver diálogos, especialmente em atividades realizadas em grupo.

O trabalho do arquiteto é coletivo. O que ele pensa ou projeta é para alguém, o que requer visão multilateral. Ele traz sua bagagem informativa, os conhecimentos considerados necessários, mas não pode impor suas apreciações pessoais. Conforme Valente (2004, p.149), “o trabalho em equipe também é importante, pois força a interação entre os componentes do processo, fazendo com que haja troca de conhecimento, sentimentos e emoções.”

A realidade da atividade do arquiteto, ao se transportar para o ambiente escolar, determina a necessidade de dinâmicas que promovam a interação entre os alunos, fazendo com que haja um contínuo processo de aprendizagem no coletivo. Dessa forma, atividades em grupo devem ser propostas pelos professores, de maneira que o aluno possa desenvolver sua capacidade de interação.

Nesse sentido, é importante que os alunos sejam motivados a realizar trabalhos em equipe, que lhes permitam trabalhar como indivíduos socialmente contextualizados. Esse processo os ajudará a pensar os problemas sob diferentes ângulos e criticamente.

O trabalho em grupo é também uma importante ferramenta para preparar individualmente o aluno para a atividade da arquitetura, que requer a capacidade de argumentação e de construção de consensos entre os envolvidos

• • • • •
**O trabalho do
arquiteto é
coletivo**
• • • • •

no projeto. Valente (2004) ressalta que o trabalho em grupo ajuda a ampliar as capacidades dos alunos para trabalhar solidariamente e com ética política, mas que é importante considerar a importância do trabalho individual e de como ele se compõe na atividade coletiva.

No entanto, o trabalho em equipe, sobretudo nos grupos com grande número de elementos, facilmente degenera em desvio do assunto em pauta. Muitas vezes as atividades são marcadas pela dificuldade de se organizar e de conseguir a colaboração máxima de todos. Na ânsia de ver o trabalho terminado, e por um instinto de qualidade individualizada, alguns componentes do grupo, acabam tomando para si o que deveria ser um esforço comum (VALENTE, 2004, p.149).

Valente (2004, p. 149) considera, entretanto, a importância do trabalho individual, “pois força o aluno para a iniciativa pessoal, renovando constantemente o interesse, a produtividade sistemática e cumulativa, a ocupação de espaço próprio”, mas sem que isso se transforme em concorrência.

Seja grupal, seja individual, o importante é que o princípio educativo do trabalho seja exercitado na formação dos futuros profissionais em Arquitetura, indicando-lhes desafios a serem superados ao longo de sua formação e de sua atuação profissional.

8. Estratégias para fazer a inserção do ensino de Arquitetura e Urbanismo na prática social

Pavesi entrevistou professores de Arquitetura e afirma que eles

[...] reconhecem que o equacionamento dos problemas que o Curso enfrenta atualmente requer uma mudança estrutural que contemplaria a atualização de sua pauta, dos conteúdos curriculares, das estruturas didático-pedagógicas, bem como uma articulação melhor entre áreas de ensino e entre ensino, pesquisa e extensão (PAVESI, 2007, p. 104).

A escuta a seus alunos revelou demandas para a necessidade de aproximação do projeto do curso à realidade profissional, melhoria dos conteúdos de tecnologia voltados para a aplicação em projeto e de aulas teóricas sobre projeto, entre outros. Vidigal (2010, p. 80) relata que:

Na opinião de alguns estudantes, os exercícios de projeto no ateliê se distanciam da prática diária do que seria um escritório de projetos de arquitetura. Os estudantes se veem aprendendo algo que não terá utilidade nenhuma no futuro, e o sentimento de frustração com as expectativas de trabalhar com demandas reais acaba se refletindo na falta de estímulos

personais para o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem.

A estratégia de vivências em estágios particulares ou no Emau, onde a atividade de extensão é formada e gerida por alunos que, apesar de terem a orientação de professores, possuem uma autonomia de debate, argumentação e criação muito grande, pode possibilitar ao graduando conversar com clientes para entender suas necessidades e pensar em soluções. Há também a possibilidade de realização de simulações de problemas reais no contexto da sala de aula. Comparando essas duas estratégias, nota-se, contudo, diferenças significativas. Em sala de aula, o aluno discutirá as soluções técnicas, sociais e políticas longe dos desconfortos e da pressão por urgência e eficiência que encontra nas atividades de estágio. Essas semelhantes ao que efetivamente irá viver na sua rotina como profissional. No entanto, considera-se que o estágio ofereça ao futuro arquiteto oportunidades para se relacionar com diferentes públicos, especialmente com os socialmente em desvantagem, pois não só construções faraônicas, grandes empreendimentos e mansões constituem o trabalho do profissional da área.

Por fim, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão se apresenta como estratégia de aproximação didática com as práticas sociais. Esse diálogo seria essencial para elevar o nível científico e técnico da formação profissional em Arquitetura.

9. Considerações finais

Este artigo trouxe contribuições de dissertações e teses de dez autores que pesquisaram a formação de arquitetos com a finalidade de discutir a promoção da formação profissional referenciada socialmente e comprometida com o desenvolvimento local e a história da extensão universitária, mostrando seus vários conceitos em suas diversas épocas. Mostrou, por meio do Poema, projeto da Federação Nacional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo do Brasil (Fenea), desenvolvido no IV e V Senemau, a prática pedagógica desenvolvida na Faculdade Pitágoras.

As categorias que orientaram essa pesquisa bibliográfica foram definidas com o intuito de fornecer elementos para o que se propôs a pesquisar. Contudo, entende-se que os resultados obtidos com essa sistematização podem ser relevantes para outros propósitos relacionados à formação de arquitetos ou à educação profissional de maneira geral.

Para cada uma das sete categorias de análise que orientaram essa pesquisa bibliográfica foram colhidos elementos importantes para a reflexão crítica de educadores comprometidos com a formação de profissionais críticos e comprometidos com a transformação do mundo do trabalho. São questões

• • • • •
**A articulação
entre ensino,
pesquisa e
extensão se
apresenta como
estratégia de
aproximação
didática com as
práticas sociais**
• • • • •

sobre como estreitar as relações da educação/escola e o contexto social e as necessidades sociais; como ampliar a escola para além dos seus muros; como explorar práticas e recursos pedagógicos e aplicar o princípio educativo do trabalho no ensino-aprendizagem e como fazer sua inserção na prática social. Espera-se, também, que este artigo incentive o aprofundamento das pesquisas sobre a concretização desses desafios.

Referências

- ARCIPRESTE, C. M. **Entre o discurso e o fazer arquitetônico**: reflexões sobre o ensino de arquitetura e urbanismo e seus referenciais a partir do trabalho final de graduação. 2012. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BASTOS, C. M. V. **A participação do usuário no processo de projeto de habitação de interesse social em sistemas autogestionários**. 2007. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 12.378, de 31 de dezembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2010. Edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12378.htm>. Acesso em: 3 abr. 2016.
- CAMPOS, R. Experiência de trabalho: experiência profissional. In: FIDALGO, F; MACHADO, L. (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG/ Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000. p. 153.
- CARSALADE, F. L. **Ensino de projeto de arquitetura**: uma visão construtivista. 1997. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, 1997.
- ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX, 1., 1987, Brasília. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Brasília, DF: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: UnB, 1987. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacionaldo-FORPROEX.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX, 31., 2012, Manaus. **Carta de Manaus**. Manaus: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, maio 2012. Disponível em: <<http://www.Politica%20Nacional%20de%20Extensao%20Universitaria%20-FORPROEX-%202012.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2017.
- FACULDADES INTEGRADAS PITÁGORAS. **PDI Plano de Desenvolvimento Institucional, 2015-2019**. [Belo Horizonte, 2015?]. Disponível em: <<http://www.fip-moc.edu.br/images/cpa/pdi-2015a2019.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE ESTUDANTES DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL. **Poema**. [S.l., 2007]. Disponível em: <<http://www.fenea.org/poema>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LIMA NETO, J. P. **O ensino de arquitetura como agente transformador da prática profissional**. 2007. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

NARUTO, M. **Repensar a formação do arquiteto**. 2006. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas da extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

PAVESI, A. **A ambientalização da formação do arquiteto: o caso do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Escola de Engenharia de São Carlos**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHREGA, A. C. E. **Conhecimento tácito e reflexão na ação: em busca de paradigmas emergentes no ensino de arquitetura e urbanismo na Pontifícia Universidade Católica do Paraná**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2005.

PRONSATO, S. A. D. **Para quem e com quem: ensino de arquitetura e urbanismo**. 2008. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VALENTE, N. **Estratégias para uma aprendizagem no ensino de arquitetura**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.

VIDIGAL E. J. **Ensino de projeto arquitetônico: um estudo sobre as práticas didáticas no curso de arquitetura e urbanismo da Universidade Federal do Paraná**. 2010. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.





O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO INTERIOR DE SÃO PAULO: ENTRE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E POLIVALENTES

THE INCLUSION PROCESS FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN SÃO PAULO STATE: BETWEEN PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AND MULTIPURPOSE TEACHING

EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN EL INTERIOR DE SÃO PAULO: ENTRE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y POLIVALENTES

Érica Fernanda da Conceição Oliveira*
João Carlos Pereira de Moraes**

*Licenciada em Educação Física pela Faculdade Estácio de Sá. Ourinhos, São Paulo, Brasil. E-mail: ericafernanda2929@hotmail.com

**Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente da Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos. Ourinhos, São Paulo, Brasil. E-mail: joaocarlos_pmoraes@yahoo.com.br

Recebido para publicação em: 16.7.2016
Aprovado em: 4.7.2017

Resumo

A elaboração de mecanismos para subsidiar a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar é o tema deste artigo, que procura compreender os principais aspectos no processo de inclusão, em uma rede municipal de São Paulo, analisando os discursos de professores de Educação Física e polivalentes. Foram entrevistadas e acompanhadas em suas aulas professoras que lecionam para os mesmos alunos com deficiência e observou-se que elas apresentam as mesmas dificuldades (infraestrutura, falta de formação, apoio pedagógico) e potencialidades (planejamento adaptado e práticas de socialização).

Palavras-chave: Educação Física escolar. Polivalente. Inclusão. Práticas escolares.

Abstract

The design of devices to subsidize the integration of students with disabilities in the school environment is the topic of this article, seeking to understand the most important aspects of the inclusion process, focusing on a São Paulo state municipal system and reviewing the sayings of Physical Education and Multipurpose teachers. The authors interviewed teachers who teach those same students with disabilities and monitored their classes. It became evident that they face the same difficulties (infrastructure, lack of

training and pedagogical support) and have the same potentialities (adapted planning and socialization practices).

Keyword: Physical education in the school. Multipurpose. Inclusion. School practices.

Resumen

La elaboración de mecanismos para subsidiar la inclusión de alumnos con discapacidad en el ambiente escolar es el tema de este artículo el cual busca comprender los principales aspectos en el proceso de inclusión, en una red municipal de São Paulo, analizando los discursos de profesores de Educación Física y Polivalentes. Se ha entrevistado y acompañado en sus clases profesoras que enseñan a los mismos alumnos con discapacidad y se observó que ellas presentan las mismas dificultades (infraestructura, falta de formación, apoyo pedagógico) y potenciales (planificación adaptada y prácticas de socialización).

Palabras clave: Educación física escolar. Polivalente. Inclusión. Prácticas escolares.

1. Introdução

Antigamente, as pessoas com deficiência eram segregadas, ou seja, afastadas de qualquer convívio social, pois sua diferença era considerada coisa do destino, maldição e diversos tipos de credices (MAZZOTTA, 1995; MENDES, 2011; MIRANDA, 2004). Afinal, o que era desconhecido e misterioso era fonte de medo.

Nesse sentido, na Idade Antiga, segundo Mazzota (1995), o comportamento diferente era visto como consequência de forças sobrenaturais, havendo o predomínio de uma concepção demonológica da doença, especialmente da doença mental. Segundo Glat (1995), as pessoas com deficiências eram pouco consideradas, os bebês eram abandonados para morrer de inanição ou devorados pelos animais selvagens, pois os gregos não toleravam as deficiências. Somente no fim da Idade Média, por influência das organizações cristãs, surge um atendimento com caráter assistencial às pessoas com deficiências.

No Brasil, o atendimento especial às pessoas com deficiência começou oficialmente no dia 12 de setembro de 1854, quando D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 2001).

Já no século 20, mais especificamente no fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, com os países vivenciando uma grande desorganização social, surge a necessidade de reconstrução, reordenamento e valorização dos sujeitos de toda a sociedade. Essa necessidade ocasionou a criação de uma grande entidade para contribuir com a paz e a união no âmbito internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU). Por meio dos trabalhos e princípios ideológicos por ela suscitados, emerge a Declaração Universal dos Direitos do Homem, tratado internacional que serviu de parâmetro para a elaboração das mais diversas constituições espalhadas pelo globo, incluindo a Constituição Brasileira (MACIEL, 2000).

Segundo o pesquisador citado, a Declaração Universal dos Direitos do Homem previa, essencialmente, um futuro mais igualitário e menos excludente mas, de certa maneira não atingiu um nível desejável nos países menos desenvolvidos, como o Brasil. Percebe-se, então, na maior parte do século 20, a insuficiência e, em alguns casos, ausência de políticas públicas voltadas a mobilidade, saúde, acesso ao mercado de trabalho, entre outras ações que dizem respeito às pessoas com deficiência.

• • • • •
**As tendências
atuais de
educação,
equidade e
sociedade
reforçam o
princípio da
inclusão**
• • • • •

Este breve retrospecto demonstra que, desde os tempos mais remotos, tais pessoas já eram discriminadas e viviam com estigma de “seres inferiores”, desprovidos de dignidade. Ou seja, como ressalta Maciel (2000), a exclusão da pessoa com deficiência é tão antiga quanto a socialização da humanidade, que, desde os seus primórdios, inabilitou as pessoas com deficiência, privando-as de sua liberdade e marginalizando-as.

No entanto, as tendências atuais de educação, equidade e sociedade reforçam o princípio da inclusão. Motivos esses que levaram à elaboração e aprovação de documentos internacionais, por exemplo, a Declaração de Madri¹. Segundo Nogueira et al (2004, p. 43), o documento prescreve:

- A deficiência como uma questão de direitos humanos.
- As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos que todos os demais cidadãos. O primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece ‘ Todos os seres humanos são livres e iguais em dignidade e direitos’. A fim de atingir este ideal, todas as comunidades deverão celebrar a diversidade em suas atividades e procurar garantir que as pessoas com deficiências possam usufruir toda a gama dos direitos humanos: civis, políticos, sociais, econômicos e culturais, conforme reconhecido por Convenções Internacionais, o Tratado da União Europeia e em constituições nacionais.
- Pessoas com deficiências querem oportunidades iguais, e não a caridade.

Diante do exposto, infere-se que o mundo globalizado está vivendo a efervescência da inclusão, em que a sociedade civil tem se organizado para buscar informações para cobrar dos poderes públicos estratégias que assegurem mudanças de paradigmas. Nesse contexto, é necessário que os projetos e as ações implementados não fiquem restritos a adaptar pessoas à sociedade, e sim investir nos propósitos de ações e metas para que a sociedade ou o meio se adapte a elas.

Mediante isso, em todo o mundo se iniciou um processo de integração da criança com deficiências ou distúrbios de aprendizagem na escola em classes comuns. Quando esse movimento se pauta em uma formação em princípios de equidade de todos os sujeitos nela envolvidos dá-se o nome de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Esta propõe o atendimento de toda criança em classes comuns, garantindo-se as especificidades necessárias, com o apoio de um professor especialista na área da deficiência, quando necessário ao aluno.

Atualmente, entre os documentos em âmbito internacional de maior relevância que norteiam a Educação Inclusiva estão a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006). O primeiro é, ao mesmo tempo, uma Declaração de Direitos Humanos e uma proposta de diretrizes de ação para o planeta. A Declaração de Salamanca surgiu em uma conferência mundial patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, e tem como objetivo maior garantir o direito a todos os alunos, com qualquer grau de deficiência ou distúrbio de aprendizagem, ao que comumente se pode chamar de educação comum. Já a segunda, ocorreu em 1999, na Guatemala, sendo aprovada pela ONU. Nela são afirmadas as responsabilidades dos países em assumir um sistema de Educação Inclusiva nas diferentes etapas de ensino.

Quanto às leis brasileiras, de acordo com Siqueira e Alves (2012), cada vez tem se tornado mais frequente a defesa da pessoa com deficiência, devido à conscientização da população em relação ao seu dever de inclusão.

Antunes (2006) evidencia que a base legal da inclusão, que garante a integração das pessoas com deficiência no Brasil, é forte, apesar de ser desconhecida por muitos, e destaca, ainda, a necessidade de se dar a inclusão dessas pessoas desde os primeiros anos de suas vidas. Pode-se considerar como exemplo a Constituição Federal Brasileira (CF), que apresenta diversos elementos para equidade social da pessoa com deficiência, como o trabalho, a assistência social e a mobilidade urbana.

Quanto ao trabalho, a CF declara em seu artigo 7º, inciso XXXI, que existe a proibição de se discriminar o trabalhador com deficiência, descrevendo que:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...]

XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência (BRASIL, 1994).

A mesma lei, em seu artigo 37, que se refere às disposições gerais da administração pública, expressa que: “A administração pública direta, indireta ou fundacional, de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade [...]”, destacando em seu inciso VIII que: “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão” (BRASIL, 1994).

No que tange à assistência social, a CF elenca em seu artigo 23, inciso II, que é competência comum, tanto da União, como dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: “cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1994). Afirmando ainda em seu artigo 24, inciso XIV, que compete também a tais esferas legislar corretamente sobre: “proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1994).

Já no artigo 203, consta que a assistência social será prestada a todas as pessoas que dela necessitarem, mesmo às que não contribuíram para a seguridade social, estabelecendo em seu inciso IV: “a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária” e, em seu §1º, inciso II,

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 1994).

Ao se referir à mobilidade urbana, a CF apresenta também em seu artigo 203, §2º, que: “A lei disporá sobre normas de construção de logradouros e edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir o acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1994).

Na mesma perspectiva legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394/96 apresenta características básicas de flexibilidade, além de algumas inovações que favorecem o aluno com deficiência. Pela

primeira vez surge em uma LDB um capítulo (Cap. V) destinado à Educação Especial, cujos detalhamentos fundamentais são: garantia de matrículas para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 58); criação de serviços de apoio especializado, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial (art. 58, § 1º); oferta de Educação Especial durante a Educação Infantil (art. 58, § 3º); especialização de professores (art. 59, III). Muito importante, também, é o compromisso do poder público em ampliar o atendimento aos educandos com deficiência na própria rede pública de ensino (art. 60, parágrafo único) (BRASIL, 1996).

Mesmo com o número elevado de normatizações, existem muitas barreiras que dificultam que esses direitos sejam engendrados por essas pessoas, apesar da prescrição e determinação de que se integre a pessoa com deficiência por meio de adaptações de prédios públicos, o seu direito à educação, saúde, trabalho, lazer, entre outros (MORAES; LUIZ, 2016).

Para essa quebra de paradigma, a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, encoraja uma nova organização do pensamento educacional, tendo como objetivo principal o desenvolvimento da autonomia das pessoas com deficiência, para que seja garantido tudo aquilo que essas pessoas têm direito dentro de suas possibilidades, sem paternalismo ou superproteção, possibilitando que todas as suas potencialidades sejam desenvolvidas por meio de sua integração.

Segundo pesquisadores como Schirmer (2015), crianças com deficiência evoluem em seu desenvolvimento se forem estimuladas a interagir com pessoas e objetos, sendo, então, capazes de elaborar seus próprios conhecimentos por meio da descoberta e da criação de novas relações entre os fatos do mundo real.

Quando se implanta uma abordagem educacional de acordo com a possibilidade do aluno com deficiência, progressos significativos referentes à autonomia podem ser observados no desenvolvimento desse aluno (MORAES; ROCHA; SILVA, 2013). Essa evolução se estende aos aspectos sociais e afetivos, no que diz respeito às diversas formas de expressão e comunicação, tais como a linguagem, o desenho e a dramatização, denotando uma criatividade cada vez mais fecunda.

A Educação Física Escolar Especial (EFEE), de acordo com Costa (2010), dá-se com adequada estrutura educacional, ou seja, que esteja livre, não apenas das barreiras arquitetônicas, mas também das sociais e atitudinais que possam impedir a pessoa com deficiência do acesso a essa disciplina, bem como o seu desenvolvimento dentro de suas possibilidades.

• • • • •
A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, encoraja uma nova organização do pensamento educacional
• • • • •

Nesse enfoque, compreende-se que o papel do professor de EFEE não deve ser apenas o daquele que ensina, mas antes aquele que possibilita condições aos alunos com deficiência de aprender e se desenvolver.

Para tanto, o professor deve saber agir eficazmente nas variadas situações, fundamentando-se nos conhecimentos que tem e na sua experiência prática, sendo capaz de criar ou utilizar outros meios de ensino mais eficazes para o pleno desenvolvimento dessas pessoas, além de ser capaz de adotar um planejamento mais flexível, improvisar e implementar novas práticas pedagógicas.

A EFEE se constitui, de acordo com Cidade e Freitas (2002), em uma importante área de adaptação, por permitir a participação do aluno com deficiência em atividades físicas que são adequadas às suas possibilidades, de maneira que o estudante fosse valorizado e se integrasse em um mesmo mundo que os demais.

Para Moraes e Luiz (2016), independentemente do grau de eficiência e das condições materiais, sempre é possível implantar ações de programas que estimulem a autonomia e a integração da pessoa com deficiência e é nesse sentido que a EFEE pode fazer a diferença, de maneira que investir, acreditar que é possível, estimular e motivar a pessoa com deficiência para se sentir capaz pode fazer dessa pessoa um sujeito mais ativo e participativo.

Como se vê, a inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de EFEE oferece perspectivas bastante promissoras. Entretanto, segundo Schirmer (2015), é necessário discutir de forma mais aprofundada como tais práticas inclusivas adentram o ambiente escolar, principalmente a aula de Educação Física. Nesse sentido, este estudo procura compreender os principais aspectos no processo de inclusão escolar em uma rede municipal do interior do Estado de São Paulo, analisando os discursos sobre inclusão de professores polivalentes² e de Educação Física.

2. Materiais e métodos

Com o objetivo de investigar, de forma compreensiva e aprofundada, o processo de inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de EFEE, realizou-se um estudo na perspectiva qualitativa e descritiva, em escolas municipais de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

2.1 Amostra

A amostra consistiu em todos os professores de uma rede municipal de Educação do interior do Estado de São Paulo que trabalham diretamente

com alunos com deficiência, sendo quatro professoras – três delas polivalentes, que trabalham, respectivamente, com um aluno deficiente auditivo (PP1)³, um aluno com síndrome de Down (PP2) e, por último, um aluno deficiente físico (PP3) e a quarta professora de Educação Física (PEFE)⁴, que leciona para os três alunos. As quatro pertencem a uma única escola municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

2.2 Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram: (1) a observação em campo das aulas das professoras, com intuito de levantar as práticas inclusivas das docentes e (2) a realização de entrevistas semiestruturadas com as mesmas, de modo a analisar seus discursos, suas intenções e pensamentos sobre o tema inclusão.

2.3 Procedimentos

No primeiro momento, buscou-se conhecer a realidade escolar de uma rede municipal de educação no interior do Estado de São Paulo, fazendo um levantamento de sua organização escolar em relação ao processo de inclusão. Em seguida, elencou-se o grupo docente, tanto polivalente como de Educação Física, que trabalha diretamente com alunos considerados incluídos pela legislação educacional vigente.

Em contato com a unidade escolar e seus docentes e, também, com a autorização dos mesmos, foram assistidas às aulas dos professores que possuem alunos incluídos. Depois, tais docentes foram entrevistados, por meio de um plano semiestruturado, que embora estipule uma sequência de questões, flexibiliza a possibilidade de perguntar sobre outros pontos do assunto que possam ser pertinentes no momento de contato pesquisador-sujeito. Com os dados coletados, realizou-se a investigação sobre o objetivo suscitado anteriormente.

3. Análise dos dados

A análise dos dados no estudo foi produzida no confronto entre os pressupostos teóricos e as práticas docentes ocorridas na unidade escolar em questão. Para isso, além do estudo bibliográfico, utilizaram-se os dados coletados na entrevista e na observação.

Deste modo, os resultados surgiram por meio de três momentos. O primeiro consistiu na análise das dificuldades e potencialidades apresentadas pela unidade escolar e pelos docentes em sala no processo de ensino-aprendizagem de alunos considerados de inclusão, por meio da observação. No

segundo momento, analisaram-se os discursos docentes sobre suas práticas, dificuldades e conquistas no âmbito da inclusão escolar, mediante as entrevistas, considerando o discurso proferido como enunciado que se apóia na mesma formação discursiva (FOUCAULT, 1986). Ou seja, as falas docentes analisadas emergem do momento histórico e cultural de atuação dos professores entrevistados, em que o processo de inclusão na educação regular torna-se cada dia mais presente. Por fim, e com os dois momentos anteriores, produziu-se uma narrativa possível do contexto escolar, que permite ver o atual ponto no processo de inclusão de alunos deficientes na Rede Municipal, bem como as dificuldades, diferenças e semelhanças desse processo nas aulas de polivalentes e professores de Educação Física.

4. Resultados e discussão

• • • • •
As falas docentes analisadas emergem do momento histórico e cultural de atuação dos professores entrevistados
• • • • •

Atualmente, faz-se necessária uma reflexão dos educadores sobre a real importância da inclusão de alunos com deficiência nas aulas, pois se entende que a capacidade do educador é imprescindível no desenvolvimento de qualquer estratégia, como alerta Freire (2004) ao lembrar da importância de uma profunda reflexão sobre o papel dos professores como mestres e da relação com seus alunos acerca dos temas escolares, além do afeto, que para ele é fundamental no processo ensino-aprendizagem.

Os resultados apontam que é possível que o processo de inclusão de alunos com deficiência ocorra no ambiente escolar. Entretanto, no cotidiano de ensino, percebe-se que entre os empecilhos para barrar tal dinamismo está o pouco auxílio da família. Como aponta a professora de EFE (PEFE) participante desta pesquisa, “os pais ou responsável não colaboram com o aprendizado, o aluno falta muito, não tem ajuda em uma lição de casa, assim dificulta o desenvolvimento”.

Tais dificuldades são apontadas pelas professoras participantes desta pesquisa. Nota-se que as professoras polivalentes, tanto a professora que trabalha com aluno deficiente auditivo (PP1) como a professora que trabalha com o aluno com síndrome de Down (PP2) se referem à falta de especialização como dificuldade e a necessidade de capacitação para a realização de um melhor trabalho com esses alunos. A PEFE também comenta na última questão sobre essa dificuldade: “As escolas deveriam ajudar os professores a serem mais capacitados, mais especializados”. Nesse aspecto, a PEFE faz o seguinte desabafo: “Eu não me sinto preparada para atender esses alunos, eu tenho uma aluna que é deficiente auditiva, eu não sei Libras, mas tento fazer o melhor possível”.

Levando em conta tais dificuldades, Polker (2003) observa que o que pode ser verificado é que o professor não consegue alcançar resultados positivos

em sua prática pedagógica com pessoas com deficiência, pois não sabe utilizar adequadamente os recursos e os materiais e, além disso, não tem conhecimento suficiente para fazer um diagnóstico do aluno no que se refere à avaliação de sua competência curricular.

Como também lembra Cidade e Freitas (2002, p. 6) ao afirmar que:

Não existe nenhum método ideal ou perfeito da Educação Física que se aplique no processo de Inclusão, porque o professor sabe e pode combinar numerosos procedimentos para remover barreiras e promover a aprendizagem dos seus alunos.

Em geral, segundo Polker (2003), o professor domina técnicas que se referem às suas estratégias para ensinar o aluno, porém, a avaliação do quanto o aluno sabe, ou seja, quais os conteúdos que conhece e quais não conhece, constitui-se uma atividade difícil para ele. Há uma infinidade de estilos e recursos de aprendizagem a serem utilizados que não estão diretamente relacionados à presença de um tipo de deficiência. Existem recursos comuns a serem utilizados, que apresentam determinada limitação sensorial, cognitiva ou física. Porém, isso não pode ser entendido como elemento mais importante para a construção da escola inclusiva. Se assim fosse, bastaria elaborar um manual de informações com os recursos pedagógicos disponíveis e os problemas estariam resolvidos.

É como lembra a PEFE participante da pesquisa, quando aborda em sua fala que:

As escolas deveriam ajudar os professores a serem mais capacitados, mais especializados. Melhorar a infraestrutura da escola para melhor acessibilidade, cada criança deve ter um acompanhamento profissional. Ela deve começar a usar a inclusão, e não a integração, porque existem as leis de apoio ao deficiente e pode até aplicá-las, mas só usar as leis não basta para fazer a diferença.

Portanto, na visão da PEFE, é necessário fazer a diferença no trabalho com alunos com deficiência em suas aulas, pois as leis até podem ser cumpridas, mas o aluno não se sentir incluído. Vale lembrar, ainda, que a inclusão de alunos com deficiência na escola é benéfica para todos os alunos, uma vez que potencializa a construção de novos conhecimentos, estratégias e maior integração no decorrer das aulas. Assim, a possibilidade de conflitos cognitivos e sociais significativos aumenta em decorrência da diversificação do contexto social, tendo um grande valor motivacional tanto para o aluno com deficiência como para os demais.

O problema da infraestrutura da escola é abordado por três participantes da pesquisa, PEFE, PP2 e PP3. A PP3, que leciona para um aluno cadeirante, refere-se à falta de espaço na sala de aula para que esse possa circular livre-

• • • • •
**A inclusão de
alunos com
deficiência
na escola é
benéfica para
todos os alunos**
• • • • •

mente em seu interior, impedindo e reduzindo as possíveis interações com o grupo de alunos.

Nesse aspecto, a PEFE observa, quando questionada se a escola oferece um ambiente adequado, que:

Ela não está adequada para atender alguns alunos. Por exemplo: eu tenho uma aluna cadeirante, ela participa de algumas aulas, porém eu não posso retirá-la da cadeira de rodas porque o chão está todo quebrado e pode machucá-la, e de quantas brincadeiras ela poderia participar?

No entanto, em uma proposta de educação inclusiva, segundo Sasaki (1997), o educador orientará sua prática pela consciência crítica. Isso significa considerar que existem diversas formas de aprender e essa diversidade só enriquece o processo educacional. O educador assume uma grande responsabilidade na superação de barreiras de atitude em relação às diferenças, não só no âmbito da sala de aula, mas da escola como um todo. Além disso, deve ter competência para conceber e implementar maneiras diversificadas de organizar o tempo e o espaço pedagógico, planejando estratégias e utilizando técnicas e recursos, respeitando os estilos e ritmos de aprendizagem, adequando-os às necessidades dos alunos, tendo como objetivo o seu progresso escolar.

O valor da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física reside na qualidade das intervenções desenvolvidas, assim como proporciona ao aluno deficiente sentir-se membro da comunidade escolar, ter um melhor professor e estabelecer melhores relações com seus colegas/companheiros. Nesse passo, a preparação do PEFE para a inclusão é de suma importância. Faz-se necessária a formação de professores especializados nessa área para atendimento da demanda educacional.

Costa (2010) lembra-se da importância do preparo docente de um PEFE para incluir o aluno com deficiência em suas aulas. Segundo Polker (2003), boa parcela das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças deficientes também ocorre com as chamadas “normais”. Tais dificuldades poderiam ser enfrentadas e até solucionadas por meio de estratégias e recursos que o professor utiliza na atuação pedagógica com alunos deficientes.

Observa-se que, em uma proposta de educação inclusiva, segundo Polker (2003), o professor, apoiado pelo professor especializado, se responsabilizará pelo oferecimento de uma educação de qualidade para todos os alunos de sua classe. Portanto, o professor de EFE poderá articular diferentes conhecimentos e apoios, inclusive os conhecimentos provenientes da educação especial, para atuar com alunos com deficiência em suas aulas. Nesse sentido, o trabalho com a diversidade irá ampliar consideravelmente o universo

de conhecimento, tanto do professor de EFE como do professor especializado e professor polivalente.

Entretanto, para a construção desse modelo inclusivo nas aulas de EFE mudanças são necessárias nos seus diferentes âmbitos. Na atuação com a diversidade, na visão de Sasaki (1997), a escola torna-se uma instituição integradora, pois cumpre com o seu papel social de favorecer, ao mesmo tempo, o desenvolvimento pleno de todos e de cada um, de forma que não é o aluno que se enquadra nos moldes propostos durante as aulas de EFE, mas o contrário, é a aula que se adapta à sua clientela com o objetivo de permitir que cada aluno, ao seu modo, desenvolva-se.

É preciso ressaltar que não basta apenas permitir que os alunos tenham acesso e permaneçam nas aulas de EFE e do professor polivalente. Torna-se fundamental que os alunos aprendam. Isso deve partir da eliminação de barreiras arquitetônicas, aquisição de materiais e aparelhos, adaptação de recursos didáticos, organização do espaço físico etc.

Portanto, a formação de professores de EFE e polivalentes para a educação inclusiva precisa estar apoiada em análise do conhecimento científico acumulado a respeito das competências e habilidades necessárias para atuar nessa perspectiva, ou seja, sua formação deve basear-se na reflexão e na criatividade. O profissional necessita estar preparado para selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas, de modo a atender adequadamente todos os alunos.

No caso da formação da educação inclusiva, existe ainda a necessidade de os professores considerarem novas possibilidades de ação, explorando maneiras diversificadas de organizar a prática pedagógica. Isso pressupõe domínio teórico dos conteúdos, bem como saber arquitetar estratégias e recursos alternativos que atendam às necessidades do aluno. Isso significa que o professor precisa ser capaz de reinventar os saberes pedagógicos de forma tal que os tornem acessíveis a todos os alunos.

5. Considerações finais

Mediante o que foi exposto, é necessário ressaltar o papel central da reflexão pedagógica de docentes Polivalentes e de Educação Física, tanto sobre pressupostos teóricos quanto suas práticas de ensino. Vê-se que as dificuldades e potencialidades são praticamente as mesmas, respeitando a constituição conceitual e epistemológica do campo de atuação.

Assim, percebe-se que os educadores necessitam de melhor apoio cotidiano e de informações mais específicas e pontuais sobre Educação Especial. Além

• • • • •
**O professor
precisa ser capaz
de reinventar
os saberes
pedagógicos
de forma tal
que os tornem
acessíveis a
todos os alunos**
• • • • •

disso, os professores entrevistados pouco se relacionam, a troca de informações tornou-se inexistente. Um elemento possível de contribuição seria uma participação mais ativa de coordenadores pedagógicos e diretores, suscitando a criação e reflexão de práticas comuns.

Por fim, cabe considerar que tal debate não pode ser esquecido pelos docentes, uma vez que o exercício da responsabilidade ética, política e profissional do professor é elemento *a priori* de sua ação. Ou seja, a importância do dever de se preparar e de se capacitar antes mesmo do profissional iniciar suas atividades docentes, em um processo permanente em sua vida profissional.

Notas

¹ Essa Declaração foi aprovada no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, em Madri, Espanha, em 23 de março de 2002. O ano de sua proclamação, 2003, foi o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência.

² Professores Polivalentes lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental como professores da sala regular.

³ Professor Polivalente.

⁴ Professora de Educação Física Escolar.

Referências

ANTUNES, Celso. **Educação inclusiva**: disfunções cerebrais e a inclusão. Florianópolis: CEITEC, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Ed. do Brasil, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/182.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

CIDADE, Ruth Eugênia; FREITAS, Patrícia Silvestre. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração**, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inclusao.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

COSTA, Vanderlei Balbino da. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 889-899, out./dez. 2010.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1995.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2011.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004.

MORAES, J. C. P.; LUIZ, S. A. M. A participação do autista nas aulas de educação física: entre três olhares docentes. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 215, p. 1, 2016.

MORAES, J. C. P.; ROCHA, L. R. M.; SILVA, M. C. O surdo e a escrita numérica. **Espaço**, Rio de Janeiro, v. 40, p. 35-43, 2013.

NOGUEIRA, Mario et al. **Legislação e políticas públicas em educação inclusiva**. Curitiba: IESDE, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. New York, 13 dez. 2006.

POLKER, R. B. Educação inclusiva. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 1., 2003. **Anais do...** Ourinhos: [s.n.], 2003.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto. **Tecnologia assistiva e inclusão**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

SIQUEIRA, Dirceu Pereira; ALVES, Fernando de Brito. O substancialismo e direitos da pessoa com deficiência: a função social do processo. **Revista Jurídica Cesumar**: mestrado, v. 12, n. 1, p. 147-173, jan./jun. 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1997.

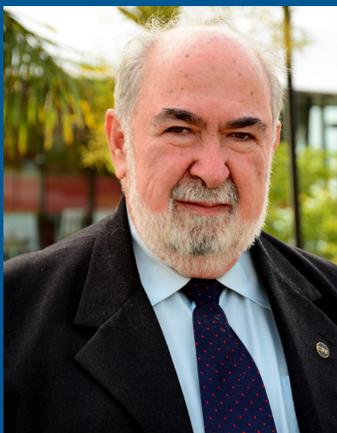
B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 212-227, maio/ago. 2017.



ENTREVISTA

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – DEBATES E MOVIMENTOS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que inclusive vem sendo tema de uma série de audiências públicas abertas à sociedade, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), visa consolidar um conjunto de orientações para a composição das competências essenciais que deverão constar no currículo de todas as escolas de Educação Básica do Brasil. Nesta entrevista exclusiva para o *Boletim Técnico do Senac*, uma das líderes do movimento Todos pela Educação, que monitora e promove projetos norteadores para o futuro da educação brasileira, fala sobre a participação do Movimento para o avanço da BNCC.



Professor Francisco Aparecido Cordão

Especialista em Educação Profissional. Titular da Cadeira 28 da Academia Paulista de Educação. Peabiru Educacional. São Paulo, São Paulo, Brasil.

facordao@uol.com.br



Alice Ribeiro

Sócia-efetiva do Movimento Todos pela Educação. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

basenacionalcomum@gmail.com

Foto: Guillermo Ciansanti

Francisco Aparecido Cordão – Na qualidade de Conselheiro da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), eu tive a honra de participar desde o início, praticamente como um dos fundadores, de dois importantes movimentos que eu identifiquei como sendo da sociedade civil educacional organizada: O Movimento Todos pela Educação e o Movimento de Apoio pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Eu julgo que esses dois movimentos guardam uma articulação quase umbilical em relação às chamadas “Aprendizagens Essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, conforme preconizado pelo MEC, que o Movimento Todos pela Educação já identificou como “Direitos de Aprendizagem”, em importante seminário internacional realizado no Plenário do CNE. É isso mesmo? Como um movimento se articula com o outro e ambos impulsionam o desenvolvimento da educação nacional, em termos de uma educação democrática de qualidade?

Alice Ribeiro – O Movimento Todos Pela Educação e o Movimento pela Base Nacional Comum compartilham de valores, objetivos, e atuam de maneira coordenada e próxima, com o intuito de impulsionar o desenvolvimento da educação nacional. O Todos Pela Educação, por um lado, realiza importante atuação de monitoramento e promoção da universalização do acesso de todas as crianças e adolescentes à escola, alfabetização na idade certa, aprendizagem de qualidade para todos, conclusão dos ciclos nas idades corretas e financiamento ampliado e bem-gerido. Além disso, realiza ações voltadas a questões fundamentais para a melhoria da educação, como a valorização dos professores e a mobilização da sociedade.

Já o Movimento pela Base Nacional Comum mergulha no apoio à criação e implementação da Base, um documento que deve explicitar o que é esperado que todo aluno aprenda, ou seja, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança e adolescente brasileiros. Assim, a Base Nacional deve trazer uma espinha dorsal para o sistema educacional do País, alinhando a esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento elementos como a formação dos professores, os materiais didáticos e as avaliações. Dessa maneira, nota-se que a Base Nacional traz contornos e parâmetros mais claros, inclusive para a consecução das metas de qualidade do Todos Pela Educação, pois explicita o que é esperado que os alunos aprendam em cada ano.

O Todos Pela Educação é um dos membros fundadores do Movimento pela Base e tem tido atuação fundamental para colocar o tema na agenda pública do País, assim como para ampliar e aprofundar as discussões sobre o assunto.

Francisco Aparecido Cordão – A questão da “formação básica comum” já estava prevista no art. 210 da Constituição Federal de 1988, foi retomada no art. 26 da LDB de 1996 (Lei n. 9.394/1996) como “base nacional comum”

e foi incluída na estratégia 2.1 da meta 2 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 13.005/2014 como “proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. Por que essa demora toda em definir esses “direitos e objetivos” relacionados com as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica? São quase 30 anos contados da Constituição Federal, mais de 20 anos da LDB e quase três anos da Lei do PNE, que havia determinado o máximo de dois anos para tal definição. Essa demora objetiva garantir maior participação?

Alice Ribeiro – A Base Nacional Comum consta há décadas em diversos marcos legais brasileiros e a demora para a sua construção passa por diversos aspectos históricos e conjunturais. Alguns desses aspectos incluem o fato de o País, em um passado recente, ter vivido um período de ditadura, que deixou como herança uma resistência a tudo que pudesse lembrar algum grau de centralização e padronização, ao que se soma a consolidação dos municípios como entes federativos com autonomia curricular, a resistência de grupos que se opunham à construção de um documento com maior grau de especificação, entre outros. Portanto, a demora pouco ou nada teve a ver com a garantia de maior participação no processo de construção da BNCC.

No entanto, isso não quer dizer que o País ficou parado em termos de processos de decisão, construção e implementação curricular. Em nível nacional, foram construídos os Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como duas gerações de Diretrizes Curriculares para Todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica. Esses documentos trazem nortes importantes, mas, por terem um caráter mais amplo e genérico, na prática permitem muitas diferenças entre o que os sistemas e as escolas oferecem em termos de aprendizagens essenciais. O Congresso já passou, e ainda discute de maneira frequente, propostas de inclusão de conteúdos obrigatórios para a Educação Básica, o que contribui para o inchaço e a fragmentação curriculares. A instauração de um robusto sistema de avaliações de larga escala antes de se estabelecerem com clareza as aprendizagens essenciais para todos os alunos fez com que as avaliações influenciassem os conteúdos dos documentos curriculares – quando o contrário é o que deveria acontecer. Em nível subnacional, pesquisas recentes do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e da Fundação Carlos Chagas apontam que, na última década, verificou-se grande movimento de construção e/ou renovação curricular nos estados brasileiros.

Este é o cenário mais amplo em que se dá a atual construção da Base Nacional Comum: há bastante movimento, mas também grande variação no que diz respeito a concepção, estruturação, elaboração, conteúdo e implementação dos documentos curriculares existentes pelo País. Essas variantes fazem os alunos terem acesso a aprendizagens muito diferentes, além disso,

elementos como a formação de professores, as matrizes de avaliação e os materiais didáticos estão desalinhados. É com o intuito de partilhar esses elementos e explicitar claramente quais são esses direitos que a BNCC vem sendo construída. O País vem percorrendo uma longa trajetória em seus processos de decisão, construção e implementação curricular, e a BNCC é um importante passo nessa caminhada.

Francisco Aparecido Cordão – Ainda que tenham sido cinco as versões da BNCC trabalhadas no âmbito do MEC até chegar formalmente no CNE para apreciação formal do colegiado, o que existe de diferença significativa nestas três últimas redações da BNCC? Mais que isso, que relações você identifica entre as três redações da BNCC, os chamados “Parâmetros Curriculares Nacionais”, definidos e divulgados pelo MEC, e o conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais produzidas pelo CNE no período de 1988 até 2013 como atos normativos do Colegiado para os Sistemas e Estabelecimentos de Ensino no âmbito da Educação Básica? O diálogo entre a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais tem sido bom?

Alice Ribeiro – De maneira geral, pode-se dizer que as diversas versões da Base Nacional Comum apresentaram evoluções importantes em termos de aquisição de maior clareza, objetividade, coerência, foco no aluno e em seu desenvolvimento integral.

A BNCC se aproxima dos Parâmetros e das Diretrizes Curriculares Nacionais à medida que todos buscam trazer nortes para a educação nacional, têm a diversidade cultural como parte integrante e respeitam a autonomia dos sistemas de ensino. Entretanto, a Base se diferencia dos Parâmetros e das Diretrizes Curriculares Nacionais ao trazer uma prescrição bastante objetiva do que é esperado que os alunos aprendam, em uma linguagem direcionada especialmente para escolas e professores, e também por ter sido construída em colaboração com estados e municípios e submetida a amplas consultas públicas. A BNCC também se diferencia dos Parâmetros por ser de natureza obrigatória. Assim, explicita de forma mais clara os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos e exige que todos os sistemas de ensino se reorganizem para cumpri-los.

Francisco Aparecido Cordão – É sabido que o Brasil sempre tratou com certo descaso a educação básica de seu povo, embora não faltassem gritos de alerta, tais como o brado lançado pelo deputado Rui Barbosa em seu parecer sobre a Reforma da Instrução Pública, em debate no ano de 1882, que conclamou o parlamento brasileiro a engajar-se em uma verdadeira “cruzada nacional contra a ignorância popular, mãe de todas as servilidades”; o brado lançado pelo Manifesto dos pioneiros da educação nova ao povo e ao governo brasileiro, em 1932, propondo que a reconstrução educacional no Brasil assumisse o papel da grande prioridade nacional, uma vez que,

“na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação”. Com todos esses alertas, ainda chegamos à beira das comemorações do nosso bicentenário da Independência, no ano cada vez mais próximo de 2022, sem ter muito o que comemorar em matéria de educação. O que esses movimentos da sociedade civil educacional estão fazendo para ajudar os educadores brasileiros neste esforço de superação da enorme dívida social do Brasil para com seu povo? Entendo que a ninguém é dado se omitir neste momento.

Alice Ribeiro – Avanços relevantes foram alcançados na educação brasileira. Um exemplo claro é o acesso à educação: no século 20, o aumento da taxa de atendimento na fase em que a escolaridade era obrigatória (7-14 anos) foi crescente, e saltou de 49,3% em 1960 para 96,4%, em 2000, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O País também conta hoje com um robusto sistema de avaliação, que permite aferir como está a aprendizagem de seus alunos no fim de ciclos relevantes da Educação Básica (ciclo de Alfabetização, Ensino Fundamental 1, Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio). Aliás, é esse mesmo sistema de avaliação que aponta que um dos maiores desafios que persistem na educação brasileira é a garantia de qualidade para todos.

Muitos movimentos da sociedade civil organizada têm trabalhado com o intuito de promover acesso, aprendizagem e desenvolvimento adequados ao século 21, o que significa um esforço por conclusão dos ciclos nas idades corretas; ampliação e boa gestão do financiamento; valorização e capacitação dos professores; transparência e divulgação para os principais indicadores educacionais; aproximação entre família, escola e comunidade; apoio aos sistemas de ensino; fomento ao regime de colaboração; disseminação de boas práticas; inclusão; entre muitos outros objetivos. E isso tem se dado por meio das mais diversas estratégias, que têm contribuído para a elaboração e implementação de políticas públicas que promovam qualidade e equidade na educação.

Francisco Aparecido Cordão – Sei que o Movimento pela Base Nacional Comum tem trazido ao Brasil grandes especialistas do mundo todo para debater este tema com os educadores brasileiros. De onde vieram esses especialistas e em que suas experiências e conhecimentos têm ajudado efetivamente o Brasil a melhor definir sua proposta educacional?

Alice Ribeiro – O Movimento pela Base Nacional Comum tem buscado sempre ampliar e aprofundar as discussões em torno da construção e implementação a partir de evidências nacionais e internacionais. Para isso, buscamos uma série de pesquisas, que têm sido amplamente debatidas, por exemplo: para aprender com as experiências que os estados brasileiros têm

tido na construção e implementação de documentos curriculares de Ensino fundamental acessamos o Cenpec, e para o Ensino médio, a Fundação Carlos Chagas. o Cenpec, aliás, colaborou para a compreensão dos consensos e dissensos acerca da construção de uma base curricular comum. Também vimos como os estados organizam suas cargas horárias acessando pesquisas do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e do Instituto Unibanco; já para estudar o histórico das políticas curriculares da Educação Básica no Brasil, lemos Guiomar Namó de Mello, que também deu apoio à tradução e aos comentários pertinentes à versão brasileira do Glossário de Terminologia Curricular da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). No entendimento de como professores e gestores públicos municipais veem a construção de uma base curricular, foram fundamentais, respectivamente, o Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (Ibope) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Por fim, para entendimento sobre como uma base curricular pode contribuir para que os jovens alcancem seu projeto de vida, foi fundamental a parceria com a Plano CDE.

Evidências internacionais também têm sido levantadas, discutidas e disseminadas pelo Movimento. Por exemplo, as experiências de Colômbia, Chile, África do Sul e Coreia do Sul com o desenho e a implementação curricular, grandemente inspirada em Max Moder; ou ainda, se há tendências acerca de conteúdos em diversos currículos (*Curriculum Foundation*) e entendimento de como outros países organizam seu Ensino médio – *Curriculum Foundation* e *Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority* (Acara).

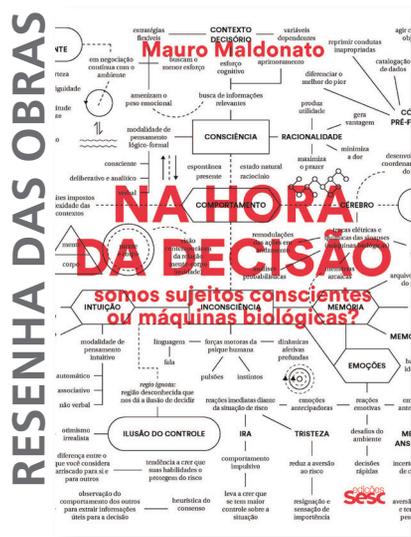
Para além dessas e de outras pesquisas, o Movimento realizou encontros e seminários envolvendo especialistas nacionais e internacionais, em que buscou ampliar as discussões sobre as lições aprendidas com o desenho, a construção, o conteúdo e a implantação de padrões nacionais de aprendizagem em países como Austrália, Estados Unidos, Chile, Reino Unido, Cingapura, Finlândia e Canadá. Engajou, ainda, especialistas brasileiros, australianos, americanos e ingleses na análise das três versões da Base Nacional divulgadas pelo MEC. Todas essas evidências foram apresentadas e discutidas com os envolvidos no processo de elaboração da Base, de maneira que pudessem ser consideradas em seus processos de tomada de decisão.

Francisco Aparecido Cordão – Uma das críticas em relação ao debate sobre a BNCC é que o Brasil está se espelhando nas experiências mais inovadoras que estão sendo realizadas no mundo todo para propor uma Educação Básica voltada às demandas do século 21, ao passo que a formação ainda ofertada em grande parte de nossos cursos de licenciatura está voltada para a preparação de um professor, na melhor das hipóteses, que atenda aos reclamos do século 20, quando não, de séculos anteriores. Como enfrentar este desafio referente ao sério descompasso ainda enfrentado pela educação nacional, fruto da desarticulação entre educação básica e educação superior?

Alice Ribeiro – Ao explicitar o que cada aluno tem o direito de aprender, a Base oferece uma excelente oportunidade para o ajuste da formação, de maneira que ela contribua para que os professores aprendam as competências, habilidades e os conteúdos, bem como as formas de ensiná-los e técnicas de gestão da sala de aula. Evidências nacionais e internacionais mostram que essas formações serão mais exitosas quanto mais conseguirem concretizar para os professores o que é esperado que os alunos aprendam e as diferenças entre as atuais e as novas aprendizagens previstas. Para isso, é essencial que a formação se valha de materiais de caráter prático, como exemplos de planos de aula, mapas de aprendizagem, itens de avaliações e exercícios alinhados aos objetivos de aprendizagem.

No caso da formação inicial, atividades práticas supervisionadas em escolas poderão apoiar essa finalidade de concretização e aquisição de importantes habilidades didáticas e pedagógicas. Ajustes nas Diretrizes de Formação de Professores, no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), nos concursos para seleção de docentes, o controle de qualidade dos cursos oferecidos e a criação de certificação docente alinhada à base no término dos cursos de Pedagogia e Licenciatura podem ser indutores importantes da mudança na formação inicial.

Já as formações continuadas, além de contarem com os já mencionados exemplos concretos do que é esperado que os alunos aprendam, poderão apresentar melhores resultados se forem realizadas de maneira regular nas escolas, com metodologias claras e pauta focada no que os professores ensinarão, quais materiais terão para apoiar isso, as dificuldades que podem encontrar e reflexões coletivas sobre como evoluíram desde a última formação.



MALDONATO, Mauro. *Na hora da decisão: somos seres conscientes ou máquinas biológicas?* São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

*Gostamos de nos considerar máquinas pensantes, certas de ter tudo sob controle, e que analisam problemas, avaliam vantagens e desvantagens antes de escolher a melhor solução. Mas estamos realmente certos de que sabemos por que fazemos o que fazemos, ou escolhemos o que escolhemos?*¹

Muito além da razão

Todos já nos encontramos diante da dificuldade de ter que tomar decisões importantes. Ao longo do tempo, cada um de nós acaba criando estratégias pessoais na busca por assegurar para si uma escolha “racional”. Acreditamos que decidir é algo que deve envolver, em primeiríssimo lugar, nosso lado racional, nosso comedimento e equilíbrio. Julgamos que para fugir de decisões aventadas, o melhor seja pensar, ponderar. Há os que coletam o máximo de informações possíveis, procurando desenhar um quadro bem claro da situação, convencidos que estão de que desse modo o desafio poderá ser enfrentado da melhor maneira possível. Bem, tudo isso não passa de ilusão. É o que Mauro Maldonato nos mostra em seu último livro *Na hora da decisão: somos atores conscientes ou máquinas biológicas?* O título explicita com muita eficácia o objetivo da obra, isto é, procurar dar uma resposta clara à pergunta acima, explorando os territórios daquela “misteriosa presença, aquela região desconhecida que nos guia”, o “lado sombrio” da consciência.

Na verdade, o livro todo é um grande desafio que procura delinear limites entre o racional e o irracional, aquilo que nós chamamos de “inconsciente”

– palavra que Maldonato evita ao longo da obra, apontando que o universo inicialmente desenhado por Freud, embora tenha sido um grande avanço, hoje é um modelo já desgastado e sobretudo insuficiente para a compreensão da realidade assim como agora se nos apresenta. E surge o desafio, a necessidade de forjarmos novos termos – ou melhor, uma definição mais precisa de alguns vocábulos que, ao longo dos anos, têm sido usados para designar coisas muito diferentes, como “mente” e “consciência”, por exemplo. Para o autor, a questão é mais ampla do que um simples problema terminológico, pois “trata-se não somente de livrar-se de um autoengano linguístico e conceitual, mas também de desfazer a ilusão de que se está seguindo a natureza, ao passo que se trata da forma mediante a qual a observamos. Somos prisioneiros de uma imagem ambígua”.

Ao longo do livro, o autor desmistifica nossa ideia de racionalidade, ilustrando com clareza como nossa segurança quanto à existência de um modelo racional de estampa iluminista – que persiste em nossa imaginação como um farol a nos guiar nos momentos cruciais da decisão – não passa de mera ilusão. Para maior clareza, Maldonato cita Albert Einstein: “A mente intuitiva é um dom sagrado e a mente racional é um criado fiel. Criamos uma sociedade que honra o criado e que esqueceu o sagrado”.

Mas como deslindar esse território tão movediço? Se tarefa mínima das neurociências, hoje tão na moda, é identificar uma correlação entre estruturas neurobiológicas e comportamento, é porque tudo que se pôde identificar foram correlações, apenas correlações, justamente. Já que até o momento – e o percurso do autor mostra atenção específica e atualizada para com o tema, que como é fácil depreender, está intimamente relacionado à sua atividade clínica e de pesquisa – as técnicas de imagens cerebrais não conseguiram mostrar processos causais.

Os leitores habituais desse psiquiatra e pensador italiano já conhecem a sua habilidade de tratar de temas altamente complexos de maneira rica e clara – mas nunca excessiva –, desenredando significados densos, com argumentos sólidos e bem documentados. Suas abordagens requintadamente críticas, embora de impecável elegância, e que mostram não haver, de sua parte, o menor interesse nas modas passageiras, mas, ao contrário, enorme interesse em apreender na própria essência alguns fenômenos que estão na base de intersecções disciplinares aptas a constituírem caminhos e desvios essenciais para o desenvolvimento das ciências humanas e do pensamento. Traços que denotam muitos anos de estudo e pesquisas sistemáticas, que todavia se mesclam com uma boa dose de experiência, seja ela clínica, seja pessoal. Esse vínculo entre teoria e experiência pessoal é um aspecto valorativo da obra que, especialmente pensando no pobre panorama atual, adquire maior relevância. Até aqui, no entanto, nenhuma surpresa para quem teve a oportunidade de acompanhar a trajetória desenhada pelos trabalhos deste pro-

fessor da Università degli Studi della Basilicata, Itália. Talvez, num primeiro impacto, o tema, que pode parecer muito circunscrito, e por isso distante de suas abordagens habituais. Mas o que mais chama atenção, aqui, são alguns traços bastante singulares ou, arriscamos a dizer, que representam, afinal, o apuramento de alguma coisa que Maldonato vem desenvolvendo constantemente em suas obras e que alcança plena realização neste volume: o autor se volta para o leitor de outros setores disciplinares, da gestão empresarial ao esporte, ou seja, ao leitor leigo, ao leitor comum e curioso e, em linguagem bastante acessível, comenta temas cientificamente complexos e extremamente delicados de maneira compreensível, que, afinal, nos ajudam a entendermos a nós mesmos e nossa atuação diária em sociedade.

Não é tarefa fácil ter êxito com esse tipo de proposta. Tal êxito, no entanto, é plenamente alcançado por este livro. O autor procura destringir, de maneira sistemática e eficiente, e a partir de diferentes pontos de vista, o fenômeno da decisão. Sua reflexão é progressiva, o que dá ao leitor a impressão de estar acompanhando o pensamento do autor no exato momento em que esse vai sendo elaborado; assim, gradualmente, também o leitor vai se aproximando aos poucos da questão tratada, conseguindo identificar-se com as reflexões do autor, colhendo suas nuances mais sutis. E sutilezas não faltam neste escrito. Contudo, ao sincronizar o próprio ritmo interior com aquele do pensamento do autor, que vai se desdobrando à sua frente, o leitor compartilha da liricidade que aflora vez ou outra e que se consolida em fenômeno coral, capaz de estimular intelecto e sentidos.

Os argumentos de Maldonato são convincentes. De que maneira podemos enfrentar essa “viagem ao longo do arquipélago de ilhas de bordas recortadas e mutáveis, a que chamamos de ação humana”? A despeito do “excesso de credulidade em relação ao poder subversor da ciência” a nossa relação com ela aparenta ser “uma credulidade superior até mesmo àquela do camponês medieval para com o próprio pároco”, a ponto de que em alguns ambientes – entre os quais estão incluídas as salas dos tribunais – “acredita-se mais nas neuroimagens do que os próprios neurocientistas fazem”: o que Maldonato procura ilustrar é que as neurociências, na realidade, ainda oferecem métodos muito aproximativos ao iludir (e iludindo-se) de que são capazes de apreender aspectos da vida real por meio de registros obtidos de sujeitos fechados numa sala de exames: “Indivíduos obrigados a ficarem deitados de barriga para cima em aparelhos de escaneamento dificilmente podem reproduzir aspectos da vida real. Por mais que estejam ensimesmados e concentrados numa tarefa, é improvável que sintam medo, desejo, ansiedade e sentimentos como na vida real. Difícil que escutem os sons, sintam os cheiros, percebam os lugares”.

Diante disso, o que resta é um convite para ousar, ir além, como muitos cientistas nos incentivariam a fazer. “O próprio Galileu”, afirma o autor, “te-

ria nos incentivado a não permanecemos religiosamente fiéis a suas ideias”, mas, ao contrário, “a aprender mais, se houver algo mais para aprender”.

Aqui está o convite à navegação em mar aberto por parte do autor, que em sua premissa intitulada A aposta (o livro se subdivide em cinco capítulos, e premissa e conclusão) estabelece alguns pontos firmes para prosseguir viagem. Maldonato mostra que o que está em jogo nessa “aposta” é muito mais do que a mera descrição de expressões de superfície de nosso cérebro (como raciocínios, decisões, intuição etc.) ou a representação da vida inconsciente como o lado sombrio da consciência. Em poucas páginas chega-se à conclusão de que o que realmente poderá marcar a diferença na pesquisa seria a (im)possibilidade de se estabelecer um limite entre o racional e o irracional. Especialmente porque, como se disse, a ideia comum de “racionalidade” é bastante falaciosa. E mesmo estabelecer um limiar claro entre certeza e incerteza é tarefa problemática. Maldonato convida, portanto, a novos debates, novas discussões. “Os recentes desdobramentos das ciências da decisão”, diz, “já demoliram essa ideia de racionalidade, devolvendo centralidade a fatores decisivos como a imprevisibilidade e a incerteza”, já que a análise dos comportamentos reais mostrou que decidimos quase sempre conforme esquemas simplificados, muitas vezes condicionados por representações e percepções distorcidas do risco: “Em certo sentido, a consciência toma ciência dos acontecimentos, mas não os produz. A relevância disso é que grande parte da vida da mente se desdobra fora da consciência e, sobretudo, que seu horizonte é enormemente mais vasto e profundo. A consciência se quebra na mente como uma onda de superfície, sem influenciar as correntezas profundas. Seus efeitos são tardios, fragmentos de um passado recente, experiências que já foram”. E precisamos também, por exemplo, ter maior precisão conceitual com algumas “palavras-coringa”. *In primis*, precisamente o termo “consciência” (um dos temas de exploração mais recorrentes em Maldonato) com seus variados significados conforme o setor que a utiliza, que por isso mesmo padece, nas palavras do autor, de uma “confusão terminológica secular”. Assim, entre as distinções necessárias, o estudioso italiano inicia propondo aquela entre “mente” e “consciência”, já que boa parte da vida da mente se desdobra fora daquele âmbito da consciência que significa “ciência”, “conhecimento”.

A progressão dos capítulos, como variações musicais sobre o mesmo tema, vai construindo o arcabouço teórico em que Maldonato se fundamenta para tecer suas considerações críticas, em um crescendo tão bem imbricado que, como mencionamos, permite acompanhar *pari passu* o pensamento do autor à medida que comenta, critica e amplia a esfera de uma determinada tese, aplicando-a sempre à sua experiência prática de clínica, ancorando-a em sua experiência do cotidiano, de maneira que o leitor consegue se reconhecer naquelas observações.

“A mente é o corpo”, afirma adiante Maldonato, quase acelerando o ritmo do raciocínio – ele próprio estimulado por aquele espírito de “busca crítica persistente e inquieta da verdade” que caracteriza o homem de ciência –, aquele corpo que “permanece como um texto a ser decifrado, a despeito das fascinações tecnocientíficas e de uma realidade virtual que engloba os nossos sentidos”.

O que deve ser feito, portanto, é criar “algo inédito, uma operação que se livre daquele modelo de racionalidade que se espelha inteiramente na lógica”: pensamentos, emoções, conceitos, sentimentos não ficam um do lado do outro, mas “um compenetrado no outro”. O cérebro humano, descreve o autor, é um “sistema aberto que flutua entre dinâmicas distantes do equilíbrio”, um sistema de instabilidade crescente que gera novas estruturas de ordem.

E a decisão humana só pode “emergir no desconhecido”, de “processos que desafiam o pensamento”, nos quais quem comanda mesmo é a incerteza. Assim a origem da decisão é quase sempre inconsciente: a (consciência “se encarrega da decisão apenas a seguir, e parcialmente”. Isso, porém, diz Maldonato, alargando o campo do pensamento, não quer dizer que a pessoa não seja responsável pelas próprias ações. Assim também deveria ser em âmbito judiciário: “Um indivíduo no qual tenham sido encontradas anomalias cerebrais, por meio de exames de escaneamento, não é sinônimo de um indivíduo incapaz de responsabilidade”.

É um assunto pouco explorado fora do habitual contexto científico-acadêmico, e nesse (e para esse) âmbito mais amplo o texto se torna um convite a extrapolar os hábitos: Maldonato consegue ancorar assuntos e argumentos complexos e agudos para nosso simples dia a dia. Em uma época em que ainda sofremos os fascínios de uma suposta racionalidade e de um modelo de cérebro comparado a um computador (lembra-se da inteligência artificial?) esse escrito desmistifica muitos dos mitos que ainda vigoram e nos estimula, de um lado, a sermos mais curiosos e, de outro, a sermos mais críticos. Em todos os aspectos de nossa vida, ressalto. Levando em conta, no entanto, que nossos sentimentos e nossa irracionalidade desempenham um papel muito mais amplo do que sequer imaginamos ao longo de nossa vida, e que, ainda assim, um rastro genético de nossa espécie desempenha um papel essencial nesse modelo, porque foi o que nos permitiu evoluirmos e chegarmos até aqui.

O primeiro capítulo, O longo caminho da racionalidade, mostra como as nossas decisões, que como se disse acreditamos serem ditadas por nossa racionalidade, na verdade se fundamentam em ações ditadas por respostas adaptativas eficazes. Ao observar de perto o processo decisório, podemos inferir que a ideia de um equilíbrio entre razão e emoção, tão cara ao racionalismo iluminista, está longe de ser real. O autor vai além: quando um

indivíduo, ou uma sociedade humana, utilizam plenamente as próprias capacidades, sempre tendem a alterar seus estados de equilíbrio, ou melhor “a criar um estado de permanente desequilíbrio”. Das moléculas aos organismos, dos indivíduos às sociedades, nosso universo é um “arquipélago de sistemas no oceano da desordem”.

No segundo capítulo, Antes da decisão, Maldonato ilustra como a incerteza, assim como o risco, a ambiguidade e a imprevisibilidade que a ela se vinculam, têm muito a ver com a decisão. Uma série de estudos teóricos e empíricos realizados a partir da segunda metade do século 20 mostrou a importância da maneira com que os indivíduos enfrentam riscos e incertezas. Mas por que motivo a incerteza é tão importante no estudo da decisão? Podemos conviver com ela de maneira razoável? Podemos conceber uma “lógica da incerteza”? Claro que as leis da probabilidade representam um novo meio de enfrentar a incerteza. Mas o que se observa no dia a dia é que as normas racionais são constantemente abandonadas e que o mundo está repleto de incoerências de comportamento e erros de cálculo. Isso seria uma tendência natural de nossa mente, ou ao contrário, a descrição de nossos processos decisórios é o que estaria inadequado e falacioso? Maldonato acredita que é necessário pensarmos uma nova descrição da mente, que inicie reconhecendo o papel fundamental que os estratagemas naturais para enfrentar com eficácia situações de incerteza desempenham. A dificuldade, em suma, não está dentro de nossa cabeça, mas fora dela. Já o terceiro capítulo, Movimento puro, ilustra o componente automático que habita quase todo gesto. E como uma criança que leva quase um ano para levantar-se e dar os primeiros passos e que, depois de algum tempo, vai andar com segurança devido à harmonia conquistada entre músculos e movimentos. A criança nem sabe como chegou a este ponto, mas daquele momento em diante, para ela, andar será a coisa mais natural do mundo. Especialmente os gestos certos apoiam-se em automatismos dos quais não temos ciência. Um músico experiente, afirma Maldonato, mostra claramente uma complexa interação entre aprendizado, elaboração temporal e execução: um pianista virtuoso pode conversar tranquilamente enquanto seus dedos escorrem rápida e sincronicamente sobre as teclas. Mas um pianista experiente que durante semanas ou meses anda às voltas com a mesma partitura ignora o que seu cérebro está fazendo. Sabe apenas que vai encontrar muitas dificuldades se não executar aquele trecho inúmeras vezes. Então, a certa altura, deixará de refletir. Apoiar as mãos no teclado é o que bastará para que seus dedos escorram agilmente, com segurança. Obviamente a fluidez na execução não mascara uma plena presença na execução. Mas para que o músico pudesse expressar ao máximo sua personalidade artística, precisou criar automatismos. Nesse capítulo, com o eficaz (e pessoalmente sentido) exemplo musical, Mauro Maldonato mostra como, ao longo da vida, muitos de nossos gestos se tornam automáticos, para que então, superadas as dificuldades motoras, possamos dar pleno desenvolvimento a nossas potencialidades. E

quem nunca passou por isso, por exemplo, ao aprender a dirigir com tanta dificuldade em coordenar movimentos e atenção (e tensão) e pouco mais tarde se descobrindo habilidoso e capaz de ter outros pensamentos que não sejam apenas o de evitar os outros carros?

No quarto capítulo, *Inconsciência soberana*, Maldonato fala de alguns experimentos que mostraram que há uma diferença temporal entre a execução de um gesto e a consciência (no sentido de ciência ou *awareness*) de que o executamos. O que significa, comenta Maldonato, “que o cérebro sabe antes do que nós que pretendemos agir, e a (cons)ciência da ação chega somente depois que realizamos aquela ação”. Quem reina é a inconsciência. O autor vai nos mostrando que nossa ideia de um Eu (cons)ciente, o Eu como fluxo, na verdade é apenas o eco de uma sensação de viver em continuidade, uma sequência de momentos isolados que percebemos como a passagem de ritmos naturais. Em suma, o nosso Eu é um desdobramento incessante e vital de estados que se equilibram entre um não mais e um não ainda. E, mais uma vez, estamos tocando um tema sensível do autor, a questão do instante e do fluxo, em uma só palavra, da temporalidade e do homem lidando com ela. Finalmente, no quinto capítulo, *Liberdade determinada*, o autor discorre sobre ilações quanto à possível existência, sugerida por experimentos realizados nos últimos anos, de uma “neurobiologia da moral”. Discute-se a possibilidade de que juízos morais se realizem em área distinta do cérebro daqueles julgamentos não morais.

Na verdade, a pergunta ainda carece de uma resposta definitiva. Mas se pode afirmar que no decorrer do desenvolvimento da espécie humana as emoções sociais permitiram que nossos ancestrais compreendessem os próprios similares e constituíssem sociedades cooperativas, criando assim o solo fértil para o surgimento de valores – e sistemas de valores – de instituições sociais, políticas e culturais compartilhadas. Assim dor, senso de justiça, autoridade, pureza, fazer parte de uma comunidade são todos aspectos cujas raízes evolucionais são profundas. E isso não diz respeito apenas ao homem. Sempre fundamentando suas observações em pesquisas científicas, Maldonato afirma que, por exemplo, o instinto de evitar a dor alheia está presente nos primatas; que o senso de justiça tem a ver com o altruísmo recíproco, desde que o ato seja sustentável para quem o realiza e que quem o recebe esteja disposto a retribuir; que o respeito pelas autoridades tem a ver com as hierarquias de domínio e submissão; que o senso de comunidade que impele os indivíduos a compartilhar e se sacrificarem por uma finalidade pessoal poderia derivar da empatia e da solidariedade para com os consanguíneos e não consanguíneos.

Finalmente, na conclusão, *Despedida*, o autor constata um reconhecimento cada vez mais amplo quanto à natureza complexa de nosso cérebro, reafirmando, assim, que esse fato exige ainda mais uma mudança de perspecti-

va. O cérebro é cada vez menos descrito como um computador, composto por circuitos pré-fabricados pelos genes. O fato de esse nosso órgão ter-se constituído progressivamente, por meio de sofisticados processos de seleção natural, o torna bem distante de um conjunto genético cerebral. As múltiplas competições seletivas e criativas em seu interior criaram, ao longo da evolução biológica de nossa espécie, vínculos com o ambiente físico, social e cultural. À diferença do que acontecia até algumas décadas o cérebro humano nos parece hoje um sistema aberto, em flutuação, como se disse, entre dinâmicas bem distantes do equilíbrio: um sistema exposto o tempo todo a vínculos internos e dinâmicas externas que geram níveis crescentes de instabilidade, que, por sua vez, criam novas estruturas de ordem. Nesta altura, o autor, ironicamente, diz desconfiar que por conjura da natureza as leis cerebrais internas tenham sido planejadas para desviar o tempo todo o observador do rumo certo. Ainda assim, este fato não compromete nossa sede de conhecimento, antes, estimula cada um a se perguntar se não seria o caso de inaugurar novos métodos de exploração.

Por isso, *Na hora da decisão: somos seres conscientes ou máquinas biológicas?* estimula que indaguemos perspectivas pouco habituais, propondo uma ideia de racionalidade limitada: tomar uma decisão é apenas parcialmente um processo consciente, porque naquele “sistema aberto” que é o nosso cérebro, a soberania invisível do inconsciente também desempenha seu belo papel. “Um pensamento vem quando ele quer, não quando eu quero”: a partir desse relato de uma cena vivida pelo autor em sua prática clínica, e da aflição relatada pelo paciente por não poder dominar seu pensamento, Maldonato explica que a questão da decisão passou a intrigá-lo desde então, o que explica seu constante “corpo a corpo” com a região desconhecida, a presença misteriosa que chamamos de “consciência”.

Mas então, qual a resposta? Somos “máquinas biológicas” ou “atores” conscientes? Talvez sejamos ambas as coisas, ou nenhuma das duas, se as entendermos assim como as entendemos até então.

Desmistificando ainda mais nossas convicções, em entrevista recente², Maldonato afirma: “A ilusão de controle da realidade produziu inquietude, ansiedade, doenças psicossomáticas. Se os fármacos mais vendidos são hoje ansiolíticos e antidepressivos, isso que dizer que nosso modelo não é apropriado ao homem, mas, ao contrário, se trata de um modelo abstrato que gera mal-estar. As neurociências nos dizem que tudo o que fazemos são ações preditivas, que de algum modo antecedem a consciência. Um esquiador, um tenista, agem com base em percepção e antecipação, sempre abaixo do limiar da consciência [no sentido de ciência]. Mas mesmo um enxadrista, cuja performance leva tempos bem mais longos, não pode confiar totalmente no raciocínio: se desse para calcular as infinitas variantes causadas por cada movimento de uma peça no tabuleiro, ficaria paralisado

e sem dúvida iria em direção a uma derrota. Se do Rift Valley, o ponto de partida do *homo sapiens*, chegamos ao Silicon Valley, o lugar da máxima modernidade e inovação tecnológica, foi graças à nossa capacidade adaptativa e a decisões rápidas (como apanhar uma presa, como fugir de um predador) que pouco têm a ver com a consciência racional.

A decisão, portanto, é um processo da vida psíquica do qual participam racionalidade, intuição, fatores biológicos, normas culturais, desejos inconscientes. Ela aflora no desconhecido, de processos que desafiam nosso pensamento. O livro de Maldonato nos descortina um universo inteiro de hipóteses, conjecturas, possíveis modelos. Nenhum deles é o definitivo, sabe-se, mas nosso dever, salienta o autor, é continuar buscando. “Gosto de pensar” – conclui Maldonato – que essas tentativas possam se tornar “pistas para outras explorações”, considerando que nossos conhecimentos atuais são apenas parciais, daí o convite a “ousarmos mais”, a soltarmos as amarras, pois “é necessária uma noção mais eficaz do inconsciente para dar um nome àquele *algo* que age em nós e que, erroneamente, o homem se ilude que possui; aquele *algo* que acreditamos ser Eu”.

Notas

¹ Da orelha da obra em italiano, **Quando Decidiamo**. Firenze: Giunti Editore, 2015.

² FIORE, Antonio. A Lacco Ameno Maldonato e il fantasma della razionalità. **Corriere del Mezzogiorno**, 31 jul. 2015.

Roberta Barni

Professora Doutora no Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) e tradutora literária. De Mauro Maldonato traduziu inúmeras obras ao português; ente elas, a obra em análise. E-mail: rbarni@usp.br

Diretrizes para Autores

1. Os originais submetidos ao *Boletim Técnico do Senac* serão apreciados, no prazo máximo de 1 (um) ano da data de recebimento do artigo, pelo Conselho Editorial e pela Comissão de Avaliação *ad hoc* da Revista, 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 poderão ser revelados aos avaliadores se assim o solicitarem (parecer simples-cego ou duplo-cego).

2. Os critérios padronizados para análise de cada um dos artigos pela Comissão de Avaliação dividem-se em: 1. Pertinência e adequação; 2. Inserção na linha temática/editorial da Revista; 3. Relevância e ineditismo do artigo; 4. Redação e organização do texto (ortografia, gramática, clareza, objetividade e estrutura formal). A apreciação geral da proposta e as sugestões de adequação poderão ser comunicadas para orientar os autores na melhoria dos trabalhos enviados, seja para continuidade da avaliação, seja para recusa e abertura para recebimento de outros trabalhos futuros.

3. Não há taxas para o autor na submissão, análise e publicação de suas obras. A publicação estará em conformidade com a Creative Commons CC BY-NC 4.0. Todos os artigos serão publicados, originalmente, de forma inédita, em www.bts.senac.br.

4. Fica entendido que os trabalhos aceitos estarão sujeitos à revisão editorial. Qualquer modificação substancial no texto será submetida ao autor.

5. Os artigos nacionais e internacionais devem ser inéditos (serviços como da Septet Systems e outros métodos disponíveis on-line e off-line poderão ser utilizados para detectar a originalidade).

6. Todas as colaborações deverão ser enviadas pelo serviço de cadastro de autores disponível na plataforma do periódico – www.bts.senac.br.

7. O autor deverá adotar as seguintes normas na apresentação de originais:

a) Os textos devem ser editados 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) Os textos devem 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.

d) 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.

e) O trabalho deve expressar suas palavras-chave e o resumo deve ter de 500 a 600 caracteres com espaços.

f) 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.

g) 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.

h) As notas explicativas deverão ser numeradas consecutivamente, em algarismos arábicos, na ordem em que surgem no texto, e listadas como nota de fim.

i) Os gráficos e as tabelas devem ser enviados com os respectivos títulos e legendas, indicando no texto o lugar em que devem inserir-se.

j) 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.

k) 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.

l) O autor deve enviar seu artigo por meio do *link*: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/about/submissions#onlineSubmissions>.

Author Guidelines

1. Papers submitted to the *Senac Journal of Education and Work* will be assessed within one year of receipt by the Editorial Board and the ad hoc Evaluation Committee of Journal. Later, it will issue a technical opinion of the suitability of the publication via peer review, subject to the anonymity of the designated reviewers. The authors will not be disclosed to the evaluators if they so request (single-blind or double-blind review).

2. The standardized criteria for analysis of each of the articles by the Evaluation Committee are divided into: 1. Relevance and suitability; 2. Insertion in the thematic / editorial line of the Journal; 3. Relevance and novelty of the article; 4. Writing and organization of the text (spelling, grammar, clarity, objectivity and formal structure). The general evaluation of the proposal and the suggestions for adequacy may be communicated to guide the authors in the improvement of the submitted works, either for the continuity of the evaluation, or for refusal and openness to receive other future works.

3. This Journal does not have article-processing charges (APC). Submission and publication do not have any charge for the authors neither. The publication will be in accordance with Creative Commons CC BY-NC 4.0. All articles will be published, originally, in www.bts.senac.br.

4. Accepted papers will be subject to editorial review. Any substantial changes to the text will be submitted to the author.

5. National and international articles must be original (services from Septet Systems and other research methods available online and offline might be used to detect the originality).

6. All contributions must be sent by *e-mail* or by the authorship service available on the journal's platform – www.bts.senac.br.

7. The author shall adopt the following papers presentation standards:

a) The articles must be edited in Microsoft Word for Windows - version 6.0 or higher. The text must follow official spelling rules and be presented with 3 cm margins on all four sides of the text, with spacing of 1.5 lines between each paragraph, size 12 font for text and 10 for quotes.

b) Original articles will be accepted in Portuguese, English, Spanish and other languages subject to translation by the Journal's editorial staff.

c) The texts must consist of at least 10 and at most 25 standard pages (2,100 characters, including spaces, per standard page) of textual elements (body of text, quotations, notes, tables, graphs and figures), in accordance with NBR 6022 - Article published in printed scientific periodical - Presentation. International articles may be adapted to NBR 6022 by the Brazilian editorial board.

d) The first page must identify the following information for each author, in addition to the paper's title (a): author's name; the main institution to which the author is linked and the position or role held there; title and/or academic qualifications; postal address, email address, and telephone number.

e) The paper must include keywords and the abstract must be between 500 and 600 characters, including spaces.

f) Short direct quotes (up to three lines) must be included in the text itself, in quotation marks; long direct quotes (more than three lines) must appear in their own paragraphs, without quotation marks, with a 4-cm indentation.

g) Any and all quotations, whether direct (verbatim) or conceptual (paraphrased), must fully cite the source, in accordance with NBR 10520 of the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT). Quotations must be identified in the text by the author-date system and the source should be given in the References section at the end of the article, in accordance with NBR 6023. Direct quotations must include the page number, after the date, in the body of the text.

h) The accompanying notes must be numbered consecutively, in Arabic numerals, in the order they appear in the text, and listed at the end of the article as an endnote.

i) Graphs and tables must be sent with their respective titles and captions, indicating where they should be inserted in the text.

j) Figures, graphs and other images must be sent with a size of at least 21 x 30 cm and/or at least 300 dpi. Photographs must be at least 10 megapixels.

k) Authors are advised: not to use unnecessary abbreviations, jargon and neologisms; to give the full meaning of any acronym or abbreviation the first time it appears in the text; and to use concise titles that adequately express the corresponding content.

l) The author must submit the article through <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/about/submissions#online> Submissions.

