ISSN 0102-549X

Boletim Técnico do Senac

A Revista da Educação Profissional

v. 41, n. 2, maio/agosto 2015

Senac
Serviço Nacional de
Aprendizagem Comercial

Conselho Nacional

Antonio Oliveira Santos
Presidente

Departamento Nacional

Sidney da Silva Cunha
Diretor-geral

Jacinto Corrêa
Diretor de Integração com o Mercado

Anna Beatriz de A. Waehneldt
Diretora de Educação Profissional

Simone Caldas
Diretora de Operações Compartilhadas

José Carlos Cirilo
Diretor de Unidades Especializadas

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

ISSN 0102-549X

Boletim Técnico do Senac
Órgão oficial do Senac – Departamento Nacional

Expediente:

Gerência de Marketing e Comunicação
Laura Figueira

Responsável Técnico de Planejamento de Comunicação
Wendell Amorim

Editora Responsável
Karina Gonçalves

Traduções/Versões
Eliana Ribas

Editoração
Gerência de Marketing e Comunicação

Revisão de Conteúdo
Janaína Senna

Projeto Gráfico
Daniel Uhr

Diagramação
Daniel Uhr

Design web
Rogério Figueiredo

Produção Gráfica
Sandra Amaral

Imagens
Thinkstock

Comitê Editorial
Anna Beatriz de A. Waehneldt
Daniela Papelbaum
Flávia Leiroz
Jacinto Corrêa
Laura Figueira
Rejane Leite

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

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

Jarbas Novelino Barato
Pesquisador em Educação Profissional e consultor educacional

José Antonio Küller
Pesquisador em Educação Profissional e consultor educacional

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

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

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

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

Pedro Daniel Weinberg
Consultor, Montevidéu, Uruguai

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

ISSN 0102-549X

Boletim Técnico do Senac

A Revista da Educação Profissional

v. 41, n. 2, maio/agosto 2015

B. Téc. Senac	Rio de Janeiro	v. 41	n. 2	p. 1-192	mai./ago. 2015

Dados de Catalogação na Publicação

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

Quadrimestral.
Editado pelo Centro de Documentação Técnica de 1974 até o vol. 30, n. 2, maio/ago. 2004; pelo Centro de Educação a Distância até o vol. 37, n. 1, jan./abr. 2011; e pelo Centro de Programas Educacionais até o vol. 38, n. 3, set./dez. 2012.
Índices: Resumos cumulativos 1974/1984; Resumos cumulativos 1974/1999.
ISSN 0102/549X

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

CDD 370.113

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

Indexado em:

BIB – Bibliografia Brasileira de Educação (INEP/Brasília)
BVE – Biblioteca Virtual de Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/Brasília)
CENDIE – Centro de Documentación e Información Educativa
(Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires/Argentina)
CLASE – Citas Latinoamericanas em Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidade Autonoma de México (UNAM/México)
CREDI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la cultura (OEI/Madrid-Espanha)
INFOR – Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor/OIT/Uruguai)
IRESIE – Banco de Dados sobre educación Iberoamericana (CESU/UNAM/México)
BASE MINERVA – Na coleção de títulos correntes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/Rio de Janeiro/Brasil)

Referenciada no Ulrich's International Periodicals Directory

Tiragem: 5.000 exemplares
Assinaturas, permutas e pedidos de números avulsos:
Senac – Departamento Nacional
Boletim Técnico do Senac: a revista da educação profissional
Av. Ayrton Senna, 5.555 – Bloco D, sala 302 – Barra da Tijuca
CEP 22775-004 – Rio de Janeiro/RJ
Tel.: (21) 2136-5622
E-mail: comunicacao.integracao@senac.br

Boletim Técnico do Senac
Órgão Oficial do Senac
Departamento Nacional
Edição quadrimestral
Disponível *online*: http://www.senac.br/conhecimento/boletim-tecnico-do-senac.aspx
©Senac Departamento Nacional. Os artigos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores e sua reprodução em qualquer outro veículo de informação só deve ser feita após consulta à editoria.

sumário

06 **Percepções de profissionais de Saúde sobre a influência do uso da internet no cotidiano do trabalho**
Marcia Taborda
Mary Rangel

30 **Metodologias de ensino no curso Técnico em Enfermagem**
Reila Campos Guimarães de Araújo
Maria de Fátima Nunes

48 **O uso das tecnologias digitais por professores da escola básica: realidades do contexto educativo**
Dirce Aparecida Foletto de Moraes
Diene Eire de Mello Bortotti de Oliveira
Fabiele Cristiane Dias Broietti
Enio de Lorena Stanzani

64 **Uma reflexão sobre aprendizagem na educação profissional: relacionando teoria e prática na disciplina Organização de Computadores**
Roberta de Carvalho Nobre Palau
Marco Antônio Simões de Souza

82 **Práticas pedagógicas para o ensino de empreendedorismo no curso de Administração de Empresas no período 2007-2013**
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
Clarissa Rocha

112 **Origens da administração escolar no Brasil**
Adrian Alvarez Estrada

136 **Alunos do ensino vocacional e profissional do interior de Portugal nos meandros da intervenção social e escolar**
Ernesto Candeias Martins
Susana Isabel Bártolo Martins

162 **Proeja: trajetória da integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos**
Clarissa Menezes de Souza Poubel

174 **Entrevista**
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
Francisco Aparecido Cordão entrevista Paulo Gabriel Soledad Nacif

182 **Resenha**
ROSE, Mike. **De volta à escola:** porque todos merecem uma segunda chance na educação. São Paulo: Senac Editoras, 2015. 182 p.
Elaborada por Jarbas Novelino Barato

EDITORIAL

A internet no cotidiano dos profissionais de Saúde já se tornou uma constante, até porque os pacientes têm o hábito de investigar na *web* para dialogar nas consultas, certo? Este é o enfoque do artigo de Marcia Taborda e Mary Rangel, que mostram uma pesquisa atual com alunos e egressos de cursos da área.

Em outro estudo, especificamente com os estudantes do curso Técnico em Enfermagem do Senac em Rio Verde, Goiás, as docentes Reila Campos Guimarães de Araújo e Maria de Fátima Nunes investigam a recepção das metodologias de ensino por esses futuros profissionais.

Do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (Life), um projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Dirce Aparecida Foletto de Moraes, Eire de Mello Bortotti de Oliveira, Fabiele Cristiane Dias Broietti e Enio de Lorena Stanzani propõem a formação de professores para o uso de tecnologias digitais na educação básica, visando a práticas inovadoras.

Relatando sua experiência na disciplina Organização de Computadores, Roberta de Carvalho Nobre Palau apresenta com Marco Antônio Simões de Souza a importância da conexão entre teoria e prática na sala de aula.

Já a disciplina de Empreendedorismo nos cursos de graduação e pós-graduação da área de Administração é o enfoque do artigo de Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira e Clarissa Rocha, com o objetivo de identificar práticas pedagógicas com sucesso em potencial.

Em uma revisão da história da administração escolar no Brasil e seus mecanismos políticos e sociais, Adrian Alvarez Estrada articula o pensamento de Querino Ribeiro e mostra, assim, a evolução das teorias para gestão do setor.

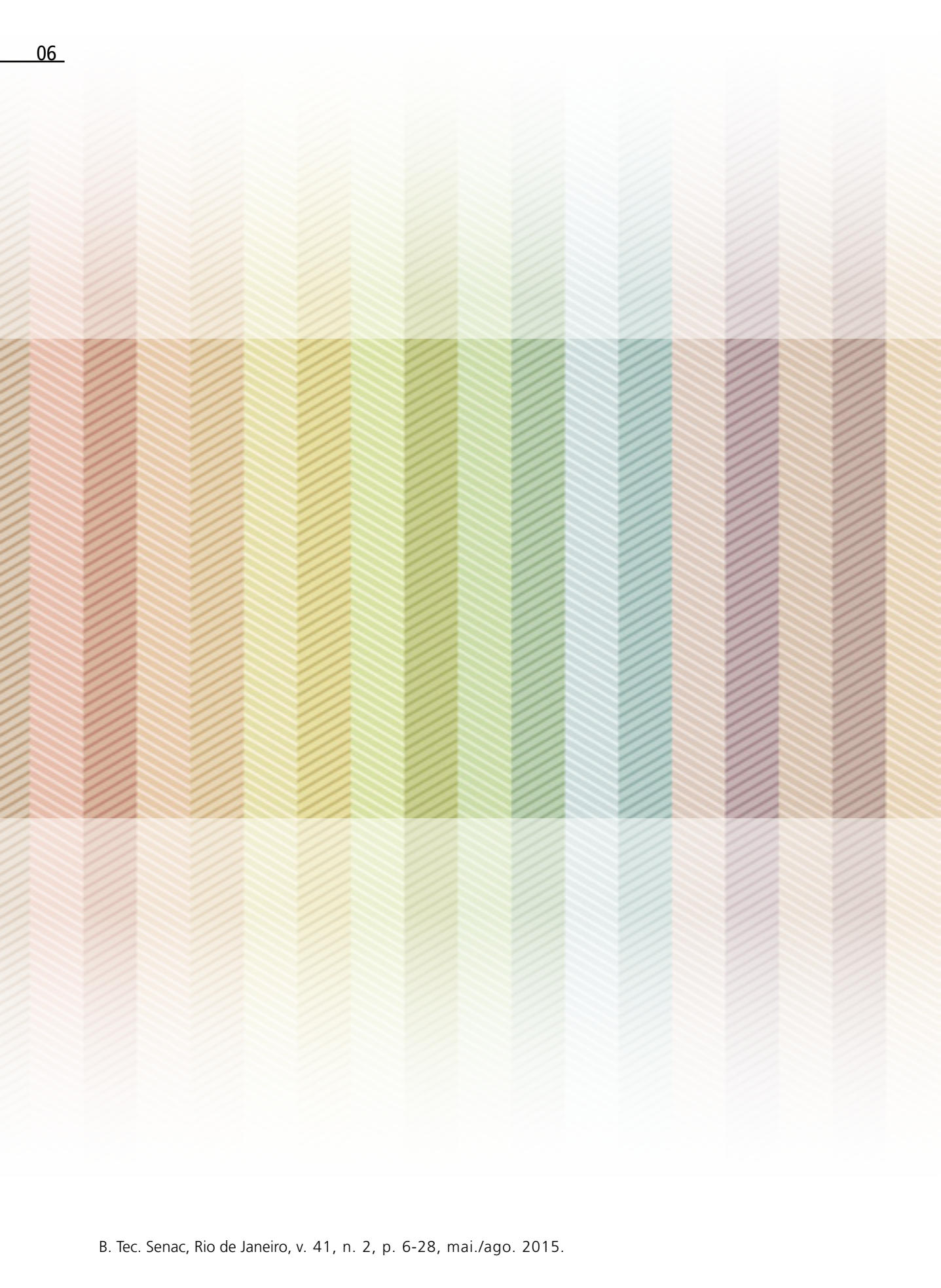
O papel da escola no momento da escolha de uma carreira ou profissão tem sua discussão aprofundada, em Portugal, com Ernesto Candeias Martins e Susana Isabel Bártolo Martins, que fazem uma ampla pesquisa sobre a orientação dos estudantes, sejam da zona urbana, sejam da rural, com especial atenção aos que optam pela educação profissional.

Clarissa Menezes de Souza Poubel aborda então, no Brasil, a saída para o déficit de grande parte da população em idade ativa: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Também sobre a educação de jovens e adultos, o novo Secretário de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação concede entrevista exclusiva a Francisco Aparecido Cordão, do Conselho Nacional de Educação.

Para encerrar esta edição, uma resenha da obra *De volta à escola: porque todos merecem uma segunda chance na educação* (de Mike Rose) traz à tona a experiência de Jarbas Novelino Barato ao conhecer um curso de Salgadeiro e traçar um paralelo com a educação de jovens e adultos nos Estados Unidos.

Boa leitura!



PERCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE SOBRE A INFLUÊNCIA DO USO DA INTERNET NO COTIDIANO DO TRABALHO

Marcia Taborda*
Mary Rangel**

* Pedagoga e doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ciências Médicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
E-mail: taborda.marcia@gmail.com

** Professora visitante do Programa de Pós-graduação em Ciências Médicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
E-mail: mary.rangel@lasalle.org.br

Recebido para publicação em 6.4.2015
Aprovado em 29.6.2015

Resumo

O acesso ao conteúdo *online* sobre Saúde tem trazido mudanças na relação entre os profissionais da área e seus processos de aprendizagem, entre os próprios profissionais e entre os profissionais e pacientes. Analisar essa transformação é importante para compreender os modos e sentidos das apropriações do uso da internet sob a ótica dos próprios profissionais. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar a análise da percepção dos profissionais de Saúde sobre a influência do uso da internet na prática profissional. Destaca-se a preocupação com o risco de que o consumo de informações e a facilidade, agilidade e rapidez justifiquem o uso da internet em detrimento das possibilidades educacionais da cibercultura.

Palavras-chave: Profissional de Saúde. Internet. Cibercultura.

Abstract

Access to online content on Health has brought changes in the relationship between the area professionals and their learning processes, between the professionals themselves, and between professionals and patients. Analyzing this transformation is important to understand the modes and meanings of internet use appropriations from the perspective of the professionals themselves. Therefore, the objective of this paper is to present an analysis of the Health care professionals' perception on the internet usage influence in the professional practice. The concern that the information consumption and that the easiness, agility and quickness justify the internet use in detriment to the educational possibilities of cyberculture is highlighted.

Keywords: Health care professional. Internet. Cyberculture.

Resumen

El acceso al contenido en línea sobre Salud ha traído cambios en la relación entre los profesionales del área y sus procesos de aprendizaje, entre los propios profesionales y entre los profesionales y pacientes. Analizar esta transformación es importante para entender los modos y sentidos de las apropiaciones del uso de internet desde la perspectiva de los propios profesionales. Así, el objetivo de este artículo es presentar un análisis de la percepción de los profesionales de Salud sobre la influencia del uso de internet en la práctica profesional. Se destaca la preocupación que el consumo de información y que la facilidad, agilidad y rapidez justifiquen el uso de internet en detrimento de las posibilidades educativas de la cibercultura.

Palabras clave: Profesional de salud. Internet. Cibercultura.

Introdução

Há 26 anos, a internet da forma como se conhece hoje era apenas um projeto do britânico Tim Berners-Lee, que trabalhava em um laboratório da Organização Europeia para a Pesquisa Nuclear (CERN), vindo a público no artigo publicado em 1989 (BERNERS-LEE, 1989). Naquele momento, não se imaginava que pouco depois a World Wide Web (www) se transformaria em um modo simples de acessar os arquivos de computadores conectados por meio da internet. A *web* é o *software* que permite navegar pela informação que está *online*. Com simples cliques em *links,* é possível abrir os arquivos em computadores que estão em qualquer lugar do mundo, sendo esse o conceito de hipertexto, o que abriu o uso em massa da internet (KNIGHT, 2014). O conceito de hipertexto está na base da World Wide Web, e a leitura hipertextual coloca o sujeito em contato direto com a experiência da complexidade no âmbito da comunicação (SILVA, 2000). Assim, a *web* foi responsável por substancial mudança nas tarefas mais simples do cotidiano da humanidade, transformando-se no meio de processamento de informação mais importante no mundo.

> Tanto em extensão quanto em intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que a maioria das mudanças dos períodos anteriores. No plano da extensão, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos de intensidade, elas alteram algumas das características mais íntimas e pessoais de nossa existência cotidiana (HALL, 2006, p.16).

Negroponte (1995, p. 12) defende que a transformação de átomos em *bits* contribuirá para efetuar profundas alterações na cultura e até mesmo no padrão de relacionamento entre as pessoas:

> À medida que formos nos interconectando, muitos dos valores

> nacionais cederão lugar àqueles de comunidades eletrônicas maiores ou menores. Nós nos socializaremos em bairros digitais, nos quais o espaço físico será irrelevante e o tempo desempenhará um papel diferente.

Para Lévy (2000), as transformações, provavelmente, terão um efeito tão radical quanto a invenção da escrita, aumentando o potencial de inteligência coletiva. Os "novos" meios de comunicação permitem aos grupos humanos pôr em comum seu saber e seu imaginário. As tecnologias intelectuais favorecem novas formas de acesso à informação, novos estilos de raciocínio e de construção do conhecimento. Com o advento do ciberespaço, o saber articula-se a uma nova perspectiva de educação, em função das diferentes formas de se construir conhecimento, que contemplam a democratização do acesso à informação, os novos estilos de aprendizagem e a emergência da inteligência coletiva. O coletivo inteligente é uma forma social inédita, que pode inventar uma democracia em tempo real, uma ética da hospitalidade, uma estética da invenção, uma economia de qualidades humanas.

> O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. [...] Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em "níveis", organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes "superiores", a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva (LÉVY, 1999, p. 158).

Com o advento do ciberespaço, o saber articula-se a uma nova perspectiva de educação

Para alguns teóricos, entretanto, como Baudrillard e Carr, esse fenômeno é visto de forma negativa e prejudicial:

> O Homem Virtual, imóvel diante do computador, faz amor pela tela e faz cursos por teleconferências. Torna-se um deficiente motor, e provavelmente cerebral também. Esse é o preço para que ele se torne operacional. Como se pode prever que os óculos ou as lentes de contato serão um dia a prótese integrada de uma espécie da qual o olhar terá desaparecido, também é de temer que a inteligência artificial e seus suportes técnicos tornem-se a prótese de uma espécie da qual as ideias tenham desaparecido (BAUDRILLARD, 1992, p. 60).

O autor Nicholas Carr (2011), em seu livro *A Geração Superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros*, alerta que os novos avanços tecnológicos e da internet oferecem riscos ao nosso cérebro, dada a plasticidade cerebral. A tendência é que sejam usadas tecnologias para facilitar o cotidiano das pessoas e, com os computadores em rede, o desejo por conveniência acarreta uma enorme influência sobre a vida acadêmica. Carr acredita que existam evidências de que essa tal facilidade possa obstruir o processo de aprendizagem, além de prejudicar a memória. Complementa que os livros digitais tendem a ser lidos de maneira mais superficial, mais

distraída do que os livros impressos, o que contribui com a superficialidade da aprendizagem, pois quando se está *online*, entra-se em um ambiente que promove a leitura descuidada, o pensamento apressado e distraído. A internet é tanto um "ambiente rico em informações" quanto um "ambiente rico em interrupções".

> A ironia do esforço da Google para trazer maior eficiência à leitura é que ele solapa o tipo de eficiência muito diferente que a tecnologia do livro trouxe à leitura – e às nossas mentes – em primeiro lugar. Ao nos libertar da luta para decodificar o texto rapidamente – lemos, se é que lemos, mais rápido do que nunca –, mas não mais somos levados a uma compreensão profunda, construída pessoalmente, das conotações do texto. Em vez disso, somos apressados para ir adiante até um outro pedaço de informação relacionada, e outra, e outra. O garimpo superficial do 'conteúdo relevante' substitui a lenta escavação do significado (CARR, 2011, p. 227).

Toda a fase de euforia, no entanto, parece já ter sido ultrapassada, e agora é tempo de se compreender os modos e sentidos do acesso que fazem parte do contexto atual de um mundo conectado sob a ótica dos próprios usuários, afinal,

> [...] divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, um rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade a revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p. 37).

Dessa forma, a produção e a divulgação do conhecimento na área da Saúde têm aumentado de forma acelerada nas últimas décadas. Essa aceleração é potencializada e favorecida pelo advento da internet, mas, por outro lado, a impossibilidade de garantir a qualidade do que trafega na *web* é fenômeno em todas as áreas do conhecimento. Devido a essas questões, os profissionais de Saúde, sujeitos do presente estudo, têm encontrado dificuldade de manter-se atualizados em suas áreas de atuação.

A impossibilidade de garantir a qualidade do que trafega na *web* é fenômeno em todas as áreas do conhecimento

Fato é que o acesso ao conteúdo *online* sobre Saúde tem trazido mudança na relação entre os profissionais de Saúde e seus processos de aprendizagem, entre os próprios profissionais de Saúde e entre esses profissionais e pacientes.

> A disponibilização de informações técnicas na internet prenunciou o surgimento de uma nova saúde pública, centrada no autoesclarecimento e na autorresponsabilização dos usuários em questões ligadas à sua saúde. Entretanto, a disseminação de sites de duvidosa qualificação,

> a oferecer informações enviesadas para a divulgação de produtos comerciais, levantou questionamentos sobre a qualidade educacional das informações disseminadas nesses formatos (VASCONCELLOS-SILVA; CASTIEL, 2009, p. 172).

Sendo assim, analisar essa transformação é importante para compreender o contexto atual, principalmente porque a cibercultura ainda vive sua infância. Com base nisso, o objetivo deste trabalho é apresentar a análise da percepção dos profissionais de Saúde (médicos, enfermeiros e cirurgiões-dentistas) sobre a influência do uso da internet na prática profissional, subsidiada pela técnica da análise de conteúdo.

Metodologias de pesquisa

A pesquisa em que se insere a análise que se apresenta neste estudo destina-se à produção da tese de doutorado intitulada *Aprendizagem do profissional de saúde na* web*: perfis, percepções e representações sociais*, que é fundamentada na metodologia "quali-quantitativa". O referencial teórico que norteou a concepção da pesquisa se baseia na teoria das representações sociais (TRS), elaborada por Moscovici (1978, 2003). A aplicação TRS tem como objetivo auxiliar a leitura do cotidiano social e a identificação de ideias coletivas que influenciam os posicionamentos dos sujeitos diante da internet e como interferem em sua aceitação ou rejeição.

De acordo com Moscovici (apud OLIVEIRA, 2008), tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo. A análise de conteúdo consiste em:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 1999, p. 38).

A aplicação da análise de conteúdo permite o acesso a diversos conteúdos – explícitos ou não – presentes em um texto. Eles podem ser expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; por implicação do contexto político nos discursos; por meio da exploração da moralidade de dada época; pela análise das representações sociais sobre determinado objeto; pelo inconsciente coletivo em determinado tema; pelo repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; pela análise da comunicação cotidiana, seja verbal, seja escrita; entre outros (OLIVEIRA, 2008). No caso da pesquisa em tela, buscou-se identificar percepções, atitudes, práticas e demais fatores que representam o posicionamento dos participantes sobre o objeto.

A. Os sujeitos da pesquisa

Compuseram a pesquisa 1.717 indivíduos pertencentes a três categorias de profissionais da Saúde: médicos, enfermeiros e cirurgiões-dentistas, alunos ou egressos do curso de Especialização em Saúde da Família da Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS), oferecido pela UERJ.

B. O questionário *online*

O questionário, composto por perguntas abertas e fechadas, permaneceu disponível *online* no período de 3 a 23 de janeiro de 2015. Para sua criação e hospedagem, utilizou-se o *software* Survey Monkey. Contudo, antes de sua aplicação, foi realizado um pré-teste com grupos similares. Os resultados obtidos no pré-teste possibilitaram verificar a necessidade de adequações na formulação das questões e modificações no tipo de instrumento a ser utilizado. Assim, o questionário foi validado, contemplando 67 questões, distribuídas em três blocos:

1. Para a caracterização geral do perfil dos participantes, foram empregadas questões fechadas;

2. Para mensurar o grau de importância e a frequência em relação a cada uma das oportunidades de aprendizagem mapeadas, foram utilizadas questões fechadas e uma questão com aplicação de uma escala de diferencial semântico;

3. Para a identificação das representações sociais, foram usadas:

a) questões abertas para análise das evocações livres. Foi solicitado aos sujeitos que escrevessem as primeiras cinco palavras ou expressões que lhes ocorressem a partir de dois termos indutores disparadores: "aprender" e "internet". Também foram solicitadas cinco palavras ou expressões para a frase, foco da pesquisa, "aprender com apoio da internet". Em seguida, solicitou-se a hierarquização de acordo com ordem de importância dos termos evocados. Por fim, complementou-se com opções fechadas para que os participantes indicassem a percepção sobre os termos evocados, classificando-os em positivos, neutros ou negativos;

b) três questões abertas com objetivo de elaborar a análise de conteúdo baseada nas percepções sobre o processo de aprendizagem após o advento da internet e sobre a influência do uso da *web* pelo próprio sujeito da pesquisa e pelos outros atores no cotidiano do profissional de saúde.

Portanto, neste trabalho, são apresentados os dados referentes às questões que buscam compreender a percepção sobre a influência do uso que o próprio sujeito faz da internet na prática profissional.

C. A análise de conteúdo

A análise de conteúdo empregada fundamenta-se na proposta de Bardin (1999), sistematizada por Oliveira (2008) e operacionalizada pelo *software* QSR NVivo versão 10.

Para Bardin (1999), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Segundo a autora, a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência essa que recorre a indicadores (quantitativos ou não). Bardin ainda afirma que, como método, a análise de conteúdo torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

D. Uso do *software* NVivo

Existem *softwares* que auxiliam a análise de conteúdo, tais como WebQDA, Sphinx Léxica, ATLAS-ti, Kwalitan, NVivo, entre outros. No entanto, apesar do número crescente de usuários que utilizam *softwares* nas pesquisas, os benefícios destes ainda não são unanimidade entre os pesquisadores. Devido a isso, há estudos que incentivam a discussão sobre os benefícios e os riscos envolvidos na utilização dessas ferramentas de apoio (WARSCHAUER, 2007).

Os principais aspectos contra o uso de *softwares* estão relacionados com a possibilidade de perder o controle no processo de codificação, com o risco de o pesquisador adequar sua metodologia às funcionalidades da ferramenta (e não o contrário, como deveria ser). Para Tavares dos Santos (apud BAUMGARTEN; TEIXEIRA; LIMA, 2007), essas tecnologias mediadas e contrapostas por orientações metodológicas e teóricas acabam por transformar-se em metodologias, pois alteram o modo como o pesquisador se relaciona com os dados em termos de alcance, profundidade, capacidade de vigilância e mesmo possibilidade de invenção de estratégias inovadoras para a construção do conhecimento. Por outro lado, diante da possibilidade de diversos recursos disponibilizados pelos *softwares*, a partir do uso nesta pesquisa, pode-se assegurar que o pesquisador que conhece as funcionalidades do *software* escolhido é capaz de delinear seus caminhos metodológicos a partir de recursos tecnológicos, e não o inverso.

Na análise de conteúdo das respostas abertas de toda a pesquisa em apresentação, foi utilizado o *software* QSR NVivo versão 10. A opção foi feita tendo em vista a diversidade de funcionalidades, a quantidade de tutoriais existentes sobre o uso do *software* disponíveis na internet, além da possibilidade de importar a base de dados do Survey Monkey (*software* em que foi criado o questionário *online*). Um dos aspectos relevantes de programas como o NVivo é o fato de eles agregarem à pesquisa qualitativa um caráter metódico e de transparência nas decisões de pesquisa e de objetividade nos limites em que ela se coloca para a pesquisa científica de um modo geral (BAUMGARTEN; TEIXEIRA; LIMA, 2007).

Vale pontuar que, em pesquisas qualitativas,

> [...] a decodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e, sobretudo, da posição ideológica e social do analisador (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

Portanto, os dados da pesquisa foram codificados em *cases*, nós e atributos, o que flexibiliza a criação de diferentes matrizes de codificação para a análise de acordo com filtragens definidas a priori pelo pesquisador. Os atributos explorados para a análise da questão apresentada neste estudo correspondem às variáveis de sexo, faixa etária e segmento profissional.

E. Premissas éticas

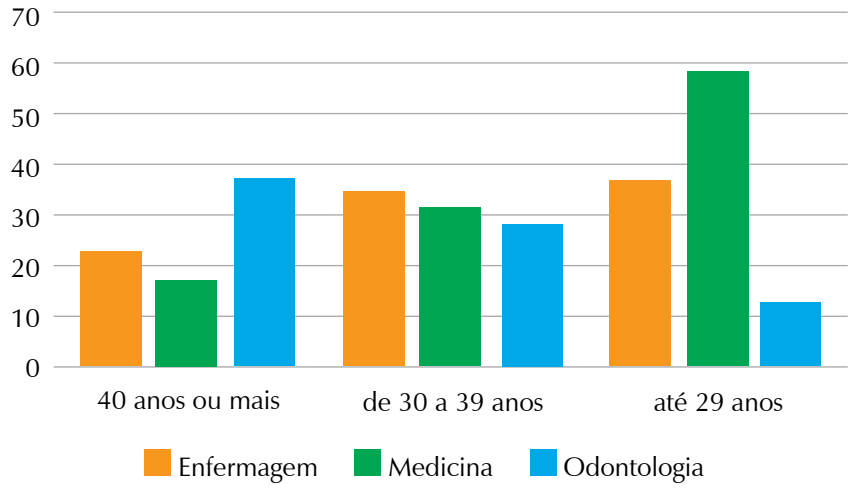
Sob o parecer nº 432.056, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que a aprovou. Os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, impresso e *online*, aceitando participar da pesquisa, sendo assegurados o sigilo e a confidencialidade das informações.

Resultados e discussão

Do total de convites enviados para os participantes, responderam 23% dos profissionais de Enfermagem, 23% de Odontologia e apenas 11% de Medicina. O total de questionários respondidos foi de 356, mas somente 277 foram plenamente finalizados. Sendo assim, as análises foram feitas apenas a partir destes últimos.

Em relação à faixa etária dos profissionais, optou-se por agrupar os respondentes em três categorias: até 29 anos; de 30 a 39 anos; e com 40 anos ou mais (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Faixa etária

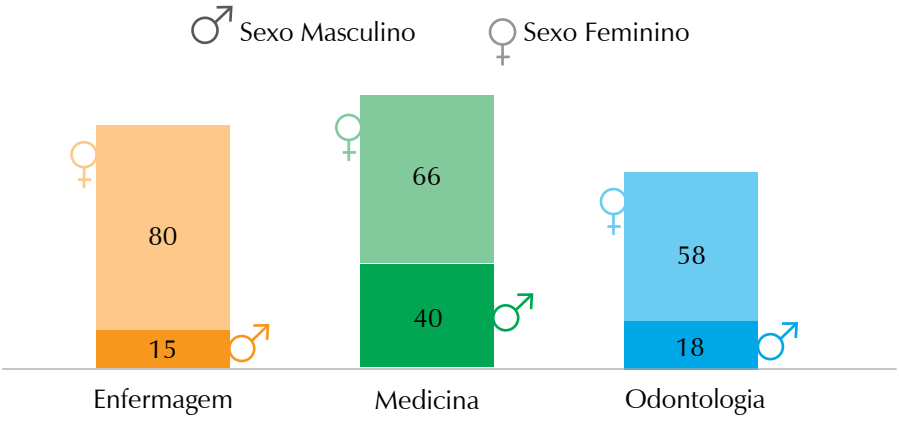


Fonte: gráfico elaborado pelas autoras.

Como se pode perceber no Gráfico 1, há uma distribuição relativamente proporcional dos profissionais da Enfermagem em relação à faixa etária; nos participantes da Odontologia, grande parte do grupo possui mais de 40 anos; já na Medicina, grande parte do grupo possui até 29 anos. Esses profissionais da Medicina estão inseridos no Programa de Valorização dos Profissionais da Atenção Básica (Provab) do Ministério da Saúde, o que justifica a faixa etária. Uma das atividades do Provab é a realização do curso de especialização da UNA-SUS. A maioria desses profissionais é recém-egressa dos cursos de graduação e participa do programa no decorrer do primeiro ano de exercício da Medicina. Sendo assim, acredita-se que a faixa etária da Medicina possa ter influenciado o envolvimento dos participantes, por isso Medicina teve menor taxa de finalização do preenchimento do questionário.

O sexo feminino é predominante, com 73,64% dos participantes. A Enfermagem possui a maior quantidade de participantes do sexo feminino, 84,21%; a Odontologia, 76,31%; já na Medicina, percebe-se um menor desequilíbrio entre os sexos: 37,73% de homens e 62,26% de mulheres (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Distribuição por sexo

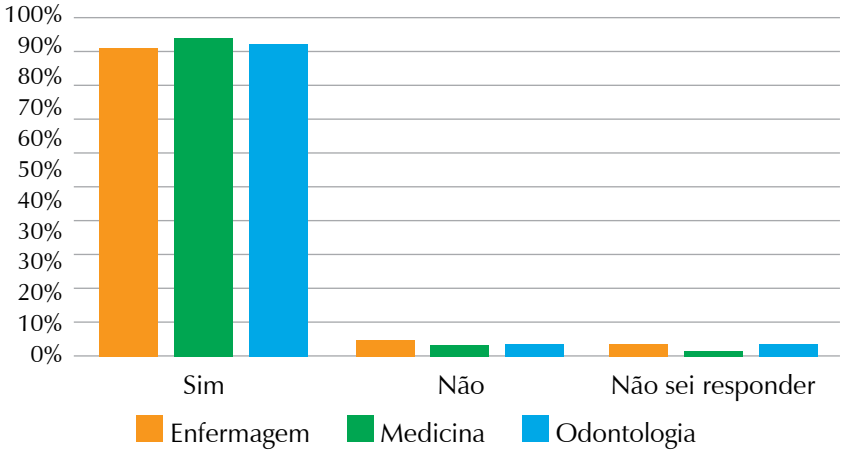


Fonte: gráfico elaborado pelas autoras.

F. Percepção sobre a influência da internet na prática profissional

A fim de compreender a percepção sobre a influência da internet na prática profissional, foram propostas quatro questões, sendo duas fechadas e duas abertas. A primeira questão proposta era fechada e consistia na seguinte pergunta: "O uso que você faz da internet influencia a sua própria prática profissional?". Foram dadas três opções de resposta: sim; não; e não sei responder. Apenas poderiam prosseguir para as questões seguintes os participantes que marcassem a opção sim; os demais seriam redirecionados para outra temática.

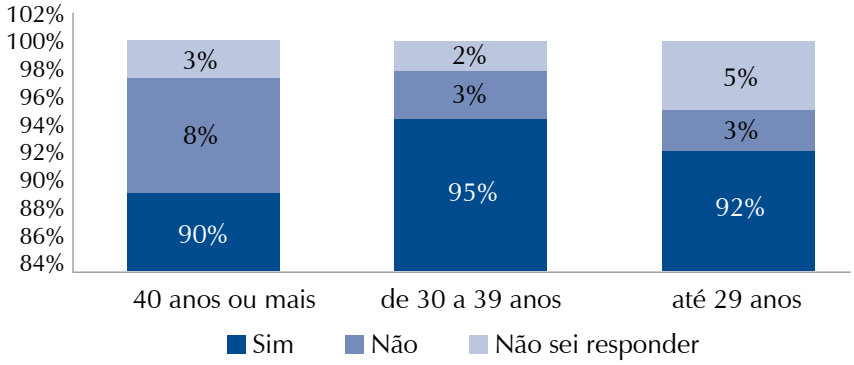
Gráfico 3 - Percepção sobre a influência da internet na prática profissional



Fonte: gráfico elaborado pelas autoras.

No Gráfico 3, observa-se a paridade entre os segmentos profissionais no que se refere à percepção sobre o uso da internet e a influência em sua própria prática profissional. Responderam de forma afirmativa 92,4% dos participantes. A fim de identificar se haveria alguma influência da faixa etária sobre esse item, os dados foram cruzados com a variável faixa etária, conforme o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Percepção sobre a influência da internet na prática profissional por faixa etária

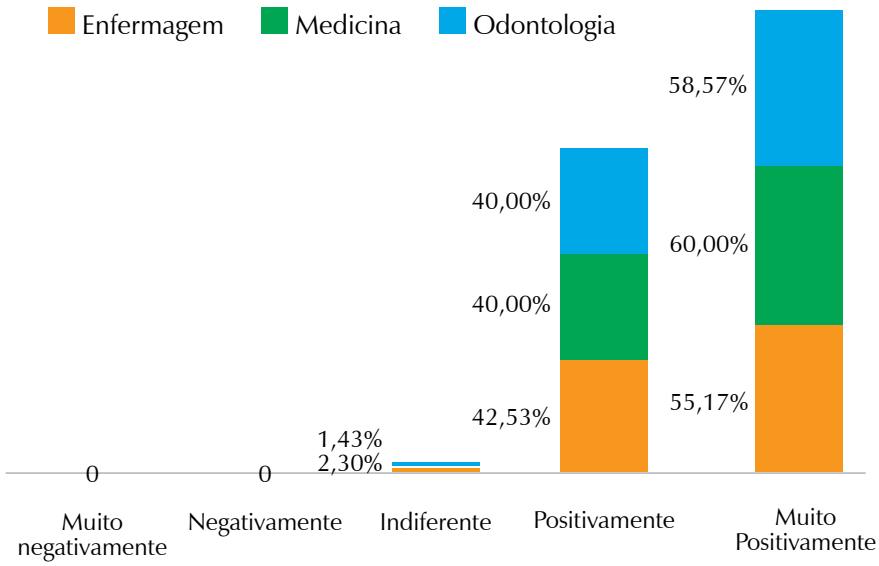


Fonte: gráfico elaborado pelas autoras.

Nota-se que, no grupo de participantes acima dos 40 anos, há menor percepção do uso da internet e a influência em sua própria prática profissional. Como não nasceram imersos na cibercultura e, em seus processos de aprendizagem, a tecnologia não esteve tão presente, não atribuem tanta importância à internet.

Logo, perguntou-se àqueles participantes que responderam de forma afirmativa o seguinte: "Quanto o uso da internet influencia sua respectiva prática profissional?". Para tanto, foi oferecida uma escala de "muito positivamente" a "muito negativamente".

Gráfico 5 - Avaliação da percepção sobre o uso da internet na prática profissional



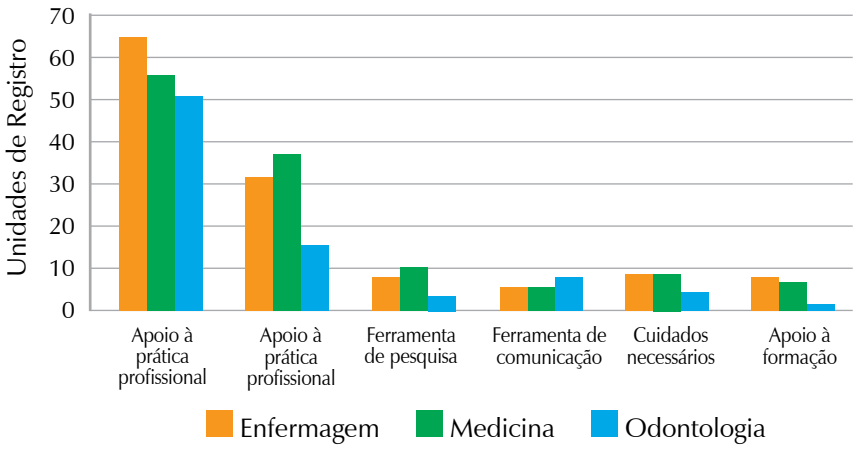
Fonte: gráfico elaborado pelas autoras.

Observa-se, no Gráfico 5, que não há qualquer avaliação de que o uso da internet influencie negativamente ou muito negativamente. A visão positiva prevaleceu em 96,27% das respostas, enquanto apenas 3,73% avaliaram como indiferente.

Em seguida, foi solicitado que os participantes justificassem a sua resposta anterior com uma questão aberta, cuja compreensão serviu-se da técnica da análise de conteúdo. A fim de atribuir um maior rigor metodológico, seguiu-se a sistematização proposta por Oliveira (2008) nos procedimentos de análise de conteúdo temático-categorial da seguinte forma: leitura flutuante, intuitiva ou parcialmente orientada das 256 respostas abertas; definição de hipóteses provisórias sobre o objeto estudado e o texto analisado; determinação das unidades de registro (UR), que, neste caso, foram os temas contidos nas respostas; definição das 32 unidades de significação (US); análise temática das UR, que contabilizaram ao final 340; análise categorial do texto; tratamento e apresentação dos resultados; discussão dos resultados; e retorno ao objeto de estudo. Cabe acrescentar que a criação e a categorização em unidades de significação na análise de conteúdo não são um exercício de criatividade, mas, sim, de leitura.

A seguir, apresentam-se os seis nós criados no NVivo que correspondem às categorias que emergiram na análise.

Gráfico 6 - Categorias mapeadas



Fonte: gráfico elaborado pelas autoras.

Como se observa no Gráfico 6, as categorias mais recorrentes, que justificam a influência do uso da internet pelos próprios profissionais, contêm UR que estão relacionadas ao apoio à prática profissional e fatores referentes à motivação para o uso da ferramenta pelos três segmentos profissionais. As demais categorias são bem menos significativas sob o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa.

Apresentação das categorias identificadas

A seguir, serão apresentadas cada uma das categorias identificadas na análise de conteúdo e suas respectivas Unidades de Significação (US), que no NVivo correspondem aos nós secundários. Como estratégia de exibição dos resultados, para cada US é apresentado o quantitativo de Unidades de Registro (UR) mapeado nas respostas dadas à questão da pesquisa em análise e agrupado por categoria profissional. Por fim, são apresentados alguns exemplos das UR, de forma a contribuir para que o leitor conheça as falas dos sujeitos da pesquisa.

Categoria 1: Apoio à prática profissional

Na categoria 1, foram agrupadas 56,17% de todas as 340 UR mapeadas no estudo que justificam a influência do uso da internet como apoio à prática profis-

sional, na aquisição de novos conhecimentos ou atualização, no esclarecimento de dúvidas, na resolução de casos ou no momento de tomada de decisão.

Tabela 1 - Categoria 1

Unidades de Significação	Unidades de Registro		
	Enfermagem	Medicina	Odontologia
Atualização de conhecimentos e informações	27	22	18
Esclarecimento de dúvidas	22	20	12
Obtenção de novos conhecimentos e informações sobre técnicas, protocolos	11	10	10
Melhoria da conduta profissional	7	5	9
Auxilia na resolução de casos e tomada de decisão	2	0	2
Auxilia o atendimento a pacientes	1	1	2
Exemplo de práticas	2	1	1
Estímulo a novas ideias	1	1	1
Auxilia a regulação de procedimentos	0	0	1
Uso do prontuário eletrônico	0	1	1

Fonte: tabela elaborada pelas autoras.

Pode-se observar, na Tabela 1, que 79,58% das UR mapeadas compõem as US "Atualização de conhecimentos e informações", "Esclarecimento de dúvidas" e "Obtenção de novos conhecimentos e informações sobre técnicas, protocolos". As três US estão relacionadas ao uso da internet como dispositivo para consumo de informações; por outro lado, pode ser destacada a sensação de autoconfiança e o consequente aumento do poder do profissional ao se sentir atualizado, já que tem acesso a informações atuais e diversas.

Abaixo, são apresentadas as UR da categoria 1. Como citado anteriormente, as UR são trechos recortados das falas dos sujeitos para a questão da pesquisa em análise.

UR 14 – "É principalmente por meio da internet que atualizo meu conhecimento. Sem ela, teria muita dificuldade de me atualizar, pela dificuldade de conciliação de família, estudo e trabalho."

UR 20 – "A internet é ferramenta de amplo acesso, permitindo o aperfeiçoamento profissional com estudo fora do ambiente de trabalho e até mesmo dentro do próprio ambiente de trabalho, estando prontamente disponível em caso de dúvidas."

UR 41 – "Hoje considero ser impossível se manter atualizado sem o uso da internet."

UR 7 – "A internet está presente em meu dia a dia profissional, pois é com ela que tiro minhas dúvidas sobre os diversos temas e desafios que enfrento no trabalho e em meu cotidiano."

UR 14 – "Ao pairar alguma dúvida na prática profissional e não tendo outro profissional para ajudar a sanar a dúvida, utilizo de forma positiva a internet."

UR 19 – "Tenho acesso diariamente à internet e às vezes fico na dúvida sobre a dosagem da medicação, principalmente para crianças, ou as medicações que podem ser utilizadas com segurança em determinadas faixas etárias e durante a gestação."

Categoria 2: Motivação para o uso da internet

Na categoria "motivação para o uso da internet", estão inseridas 26,76% das UR da pesquisa e foram identificadas quatro US, a saber: rapidez e agilidade, facilidade, diversidade, qualidade.

Tabela 2 - Categoria 2

Unidades de Significação	Unidades de Registro		
	Enfermagem	Medicina	Odontologia
Rapidez e agilidade	12	20	7
Facilidade	15	15	6
Diversidade	5	6	2
Qualidade	1	0	2

Fonte: tabela elaborada pelas autoras.

Ao analisar a Tabela 2, pode-se observar que apenas 28,57% das UR na categoria 2 indicaram usos que são exaltados por educadores e teóricos da cibercultura, como aspectos ligados à possibilidade de diversidade, haja vista o acesso que extrapola as barreiras geográficas ou a qualidade, por ser possível consultar bibliotecas de referência mundial. A maioria das UR, 71,43% está relacionada à atitude dos sujeitos frente à facilidade, à rapidez e à agilidade no uso da internet para consumo de informações.

UR 4 – "[...] evita erros durante minha atuação por conseguir acesso rápido à informação."

UR 25 – "Esclarecimentos na hora de tomar decisões durante uma consulta."

UR 32 – "Isso já é tão parte da rotina que, por vezes, quando estou sem internet e preciso de fontes impressas, acabo perdendo muito mais tempo."

UR 28 – "Facilidade ao acesso de informações atuais que são úteis para a prática diária."

UR 34 – "Lanço mão da internet pela facilidade, praticidade."

Categoria 3: Ferramenta de pesquisa

A categoria 3 aborda as falas referentes ao uso da internet como ferramenta de pesquisa para obter subsídios teóricos, como no caso dos artigos científicos, ou de elementos da prática do profissional.

Tabela 3 - Categoria 3

Unidades de Significação	Unidades de Registro		
	Enfermagem	Medicina	Odontologia
Busca de artigos científicos	5	6	1
Pesquisa de casos clínicos	1	3	2
Pesquisa sobre a prática profissional	1	0	0
Pesquisa de diagnósticos diferenciais	0	0	1
Busca de evidências	0	2	0

Fonte: tabela elaborada pelas autoras.

Com a internet, *guidelines*, protocolos e periódicos com seus textos completos tornaram-se acessíveis, permitindo a todos a atualização profissional, como os participantes expuseram em suas falas. No entanto, vale lembrar que essa categoria contém apenas 6,47% das 340 UR identificadas, conforme se exemplifica abaixo.

UR 8 – "A pesquisa em revistas científicas *online* está entre as minhas principais fontes de aprendizado."

UR 9 – "[...] para pesquisas de artigos científicos que baseiam a minha prática."

Categoria 4: Ferramenta de comunicação

É significativa a informação de que o uso da internet como ferramenta de comunicação tenha sido apontada em apenas 20 UR das 340 UR identificadas no estudo, o que representa 5,88%.

Tabela 4 - Categoria 4

Unidades de Significação	Unidades de Registro		
	Enfermagem	Medicina	Odontologia
Troca de conhecimentos, comunicação com outros profissionais (discussão de casos)	5	4	7
Segunda opinião ou teleconsultoria	1	1	0
Trabalho colaborativo	0	1	0
Compartilhamento de eventos	0	0	1

Fonte: tabela elaborada pelas autoras.

Autores defensores das possibilidades da cibercultura afirmam que o ciberespaço traz em seu bojo a valorização da formação em redes, com aspectos ligados à coautoria, à colaboração e à interatividade entre sujeitos. No entanto, na prática do profissional de Saúde, parece que esses aspectos não são tão relevantes de forma que justifiquem o uso da internet.

Abaixo, podem ser observados nas UR aspectos que destacam o compartilhamento de saberes na cibercultura.

UR 4 – "Ultimamente, eu só tenho disponibilidade via internet para me atualizar, já que trabalho em um município distante da minha casa. Por meio da internet, tenho contato com outros profissionais e suas experiências."

UR 5 – "A internet influencia minha prática profissional muito positivamente, por meio dela, trocamos saberes e conhecimento na área [...]."

UR 7 – "Influencia, devido à possibilidade de um contato maior com os diversos assuntos da área de Saúde em geral, com diferentes profissionais e troca de experiências."

Categoria 5: Cuidados em relação ao uso da internet

Na categoria 5, foram apontados alguns cuidados que devem ser levados em consideração quanto ao uso da internet. Do total de 320 UR mapeadas, a categoria 5 representa apenas 3,43%. No entanto, vale lembrar que a questão solicitava que os profissionais sujeitos da pesquisa justificassem a influência do uso da internet na prática profissional, e não destacassem aspectos de cuidado no uso da internet.

Tabela 5 - Categoria 5

Unidades de Significação	Unidades de Registro		
	Enfermagem	Medicina	Odontologia
Importância do uso de fontes seguras	2	1	0
Importância de buscar em outras fontes	2	1	0
Importância de sanar dúvidas presencialmente	2	0	0
Dispersão	1	1	0
Importância de mesclar o conhecimento com atividades práticas	0	0	1

Fonte: tabela elaborada pelas autoras.

A questão da dispersão, apontada por Carr (2011), que é favorecida pela internet, devido à sua organização hipertextual, pôde ser identificada em duas UR. A importância de busca de fontes seguras também é um ponto que deve ser destacado e, sobretudo, ensinado, haja vista que a internet é usada com conhecimentos construídos na prática, mas pouco se abordam essas questões no processo educacional formal, o que seria muito apropriado.

A internet é usada com conhecimentos construídos na prática, mas pouco se abordam essas questões no processo educacional formal

UR 3 – "Geralmente, seleciono os sites de buscas e as fontes de dados que utilizo, por isso tenho seguridade na minha prática de educação."

UR 4 – "Influencia positivamente porque busco sempre material para estudos em sites médicos."

UR 5 – "Independentemente de muitas fontes não serem seguras, o processo de aprendizagem, para mim, já é positivo."

Categoria 6: Apoio à formação

Na categoria 6, Apoio à formação, foram pontuados atributos ligados à participação em cursos e à possibilidade da educação permanente com uso da internet. Vale lembrar que todos os sujeitos da pesquisa realizaram o Curso de Especialização em Saúde da Família na modalidade a distância; apenas 5,62% das UR, entretanto, destacaram essa vertente educacional.

Tabela 6 - Categoria 6

Unidades de Significação	Enfermagem	Medicina	Odontologia
Participação em curso *online*	6	4	2
Apoio na realização de TCC	0	1	1
Realização de estudo de caso	1	1	0
Fonte de educação permanente	1	1	0

Fonte: tabela elaborada pelas autoras.

A seguir, apresentam-se duas UR que destacam a importância do uso da internet para a realização da pós-graduação.

UR 1 – "Atualmente, faço pós-graduação e tenho utilizado, e muito, a internet. Extremamente necessária, não só pelo curso em si."

UR 11 – "A internet possibilitou a realização de uma pós-graduação a distância, eu não estaria conseguindo realizar presencialmente."

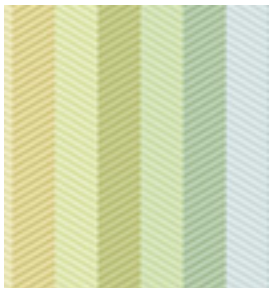
Após a análise de conteúdo, diferentes reflexões surgiram. Ao longo de um ano, os sujeitos da pesquisa foram alunos do Curso de Especialização em Saúde da Família da UNA-SUS, oferecido na modalidade *online*, com uso de diferentes recursos tecnológicos e mediado por tutoria. O *locus* da pesquisa e do grupo de sujeitos foi definido tendo em vista já terem vivenciado as potencialidades da *web* como estratégia educacional formal, o que os qualifica em detrimento dos que usam a internet sem ter experiência em cursos de educação *online*. No entanto, os aspectos destacados ao longo da análise das questões não evidenciam significativamente essa vivência, pois poucos se referiram à aspectos da educação formal como justificativa para a influência do uso da internet na prática profissional. Um menor grupo se referiu à aprendizagem compartilhada, tendo em vista esse ser um dos pilares do curso de especialização, que estimula, em especial, a troca de saberes nos fóruns de discussão. As respostas abertas refletem, sobretudo, aspectos que podem estar mais ligados ao uso da internet do que à aprendizagem informal.

Ao se complementar essas reflexões com um dado identificado na pesquisa e discutido em outros artigos (no prelo), sobre os tipos de conteúdo são acessados com maior frequência na internet, observa-se que a maior frequência de acesso ocorre em sites de busca (40,8%), ao passo que 16,2% indicaram o uso de bibliotecas virtuais ou bases de dados, realidade que desperta certa preocupação ao ser cruzada com as análises feitas ao longo deste artigo. Considerando que os fatores que justificam a influência do uso da internet na prática profissional são voltados à atualização profissional e ao esclarecimento de dúvidas devido à facilidade, à agilidade e à rapidez, em detrimento da qualidade e da diversidade, e os conteúdos mais acessados apontados se referem ao uso de sites de busca, inquieta saber se os cuidados que se referem à qualidade e à confiabilidade dos conteúdos estão sendo priorizados, afinal, um erro nesse segmento profissional pode ser irreversível.

Considerações finais

Este artigo apresentou a análise das percepções de profissionais de Saúde (médicos, enfermeiros e cirurgiões-dentistas) sobre a influência do uso da internet na prática profissional, subsidiada pela técnica da análise de conteúdo. O estudo destina-se à produção de uma tese de doutorado, fundamentada na metodologia quali-quantitativa e na teoria das representações sociais.

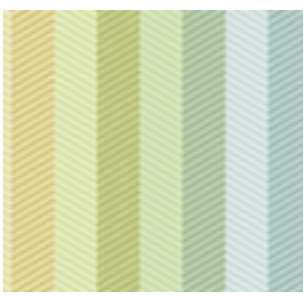
Tendo em vista que as representações e práticas possuem uma relação dialética em que se desenvolvem mutuamente, compreender a existência dessas relações entre representações sociais e práticas supõe considerar dois elementos: as condições sociais, históricas e materiais e o modo de sua apropriação pelo indivíduo e o grupo em questão, no qual os aspectos cognitivos, simbólicos e representacionais têm um papel determinante (OLIVEIRA, 1996). Obviamente, não se pode negar o papel das condições materiais efetivas, como o acesso às ferramentas tecnológicas no contexto atual e a prática no uso desses artefatos pelos sujeitos da pesquisa, nesse processo de construção representacional.



Assim, as representações sociais sobre a internet, de uma forma geral, desenvolvem-se em um processo dinâmico em que a tecnologia está cada vez mais sendo incorporada ao cotidiano profissional e pessoal. Destaca-se que a internet é diferente de todos os meios de comunicação e informação que vieram antes, como livro, rádio e televisão. Assim, as pessoas estão mais imersas na *web* e durante mais tempo de suas vidas, com uma grande dependência na prática social.

Ao longo da análise, observou-se que a positividade da experiência pessoal dos sujeitos se sobrepõe ao discurso de patologias ou de prejuízo para o homem com o uso das tecnologias. Essa percepção não é apenas uma reconstrução imaginária acerca de um objeto; ela apresenta-se como tradutora da realidade vivida por grande parte da humanidade que possui acesso à tecnologia.

Destaca-se como preocupação que o consumo de informações e que a facilidade, a agilidade e a rapidez justifiquem o uso da internet em detrimento das possibilidades educacionais da cibercultura que todos os sujeitos da pesquisa já vivenciaram por terem sido alunos *online* do curso de especialização da UNA-SUS. Há que se analisar se essas motivações de ordem prática compõem as representações sociais sobre o uso da internet. Em caso afirmativo, pode ser necessário o desenvolvimento de ações que subsidiem uma prática mais reflexiva a fim de reverter um possível uso reduzido das potencialidades da internet. Assim,



espera-se que outras análises dos dados da pesquisa possam responder a essa preocupação.

Por todo o exposto, acredita-se que a compreensão das práticas, percepções e representações sociais sobre o uso da internet por enfermeiros, médicos e cirurgiões-dentistas, bem como de sua dinamicidade, permitirá que as ações educativas possuam maior pertinência à realidade vivenciada no cotidiano do espaço de trabalho.

Notas

Refere-se aos termos Educação a Distância como modalidade de educação antes da utilização do espaço virtual e a Educação Online como modalidade cuja marca está fundamentada na exploração das possibilidades do mundo virtual em que a distância transacional pode inexistir.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1999.

BAUDRILLARD, Jean. **A transparência do mal**. Campinas: Papirus, 1992.

BAUMGARTEN, Maíra; TEIXEIRA, Alex Niche; LIMA, Gilson. Sociedade e conhecimento: novas tecnologias e desafios para a produção de conhecimento nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, v. 22, n. 2, p. 401–433, 2007.

BERNERS-LEE, Tim. **Information management**: a proposal. Mar. 1990. Disponível em: <http://www.w3.org/History/1989/proposal.html>. Acesso em: 30 dez. 2014.

CARR, Nicholas. **A geração superficial**: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**: (diálogos). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KNIGHT, Peter. **A internet no Brasil**: origens, estratégia, desenvolvimento e governança. [S. l.]: AuthorHouse, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LÉVY, Pierre. **Inteligência coletiva**: para uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NEGROPONTE, N. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

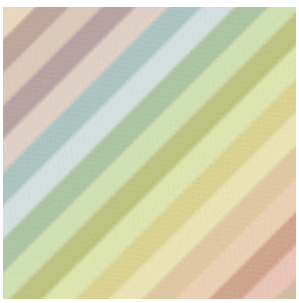
OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de Conteúdo Temático-Categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, v. 16, n. 4, p. 569–576, 2008.

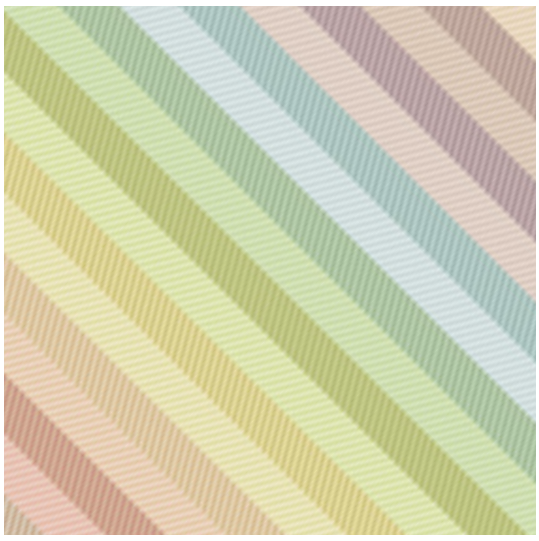
OLIVEIRA, Denize Cristina de. **A promoção da saúde da criança**: análise das práticas cotidianas através do estudo das representações sociais. [S. l.]: Universidade de São Paulo, 1996.

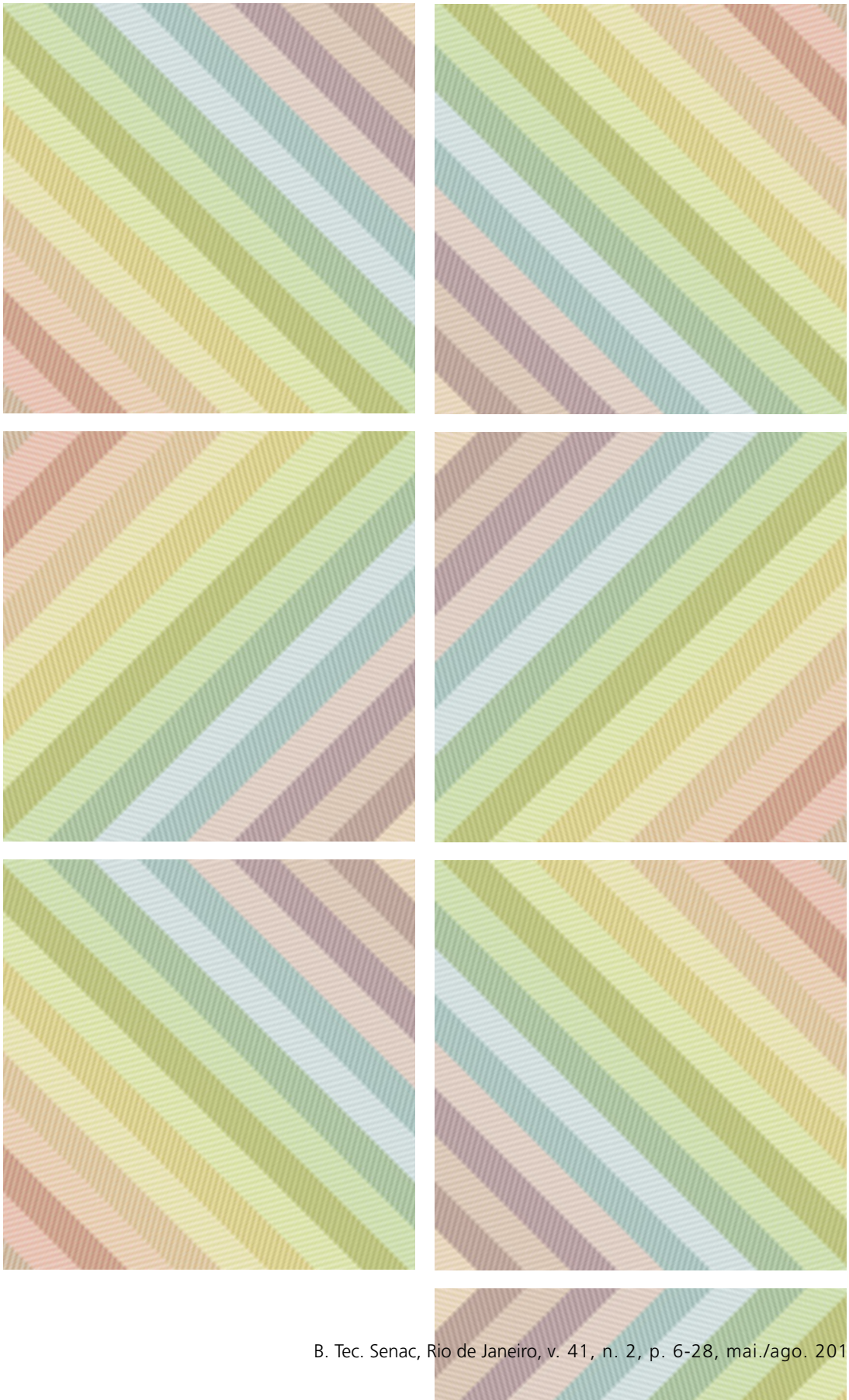
SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

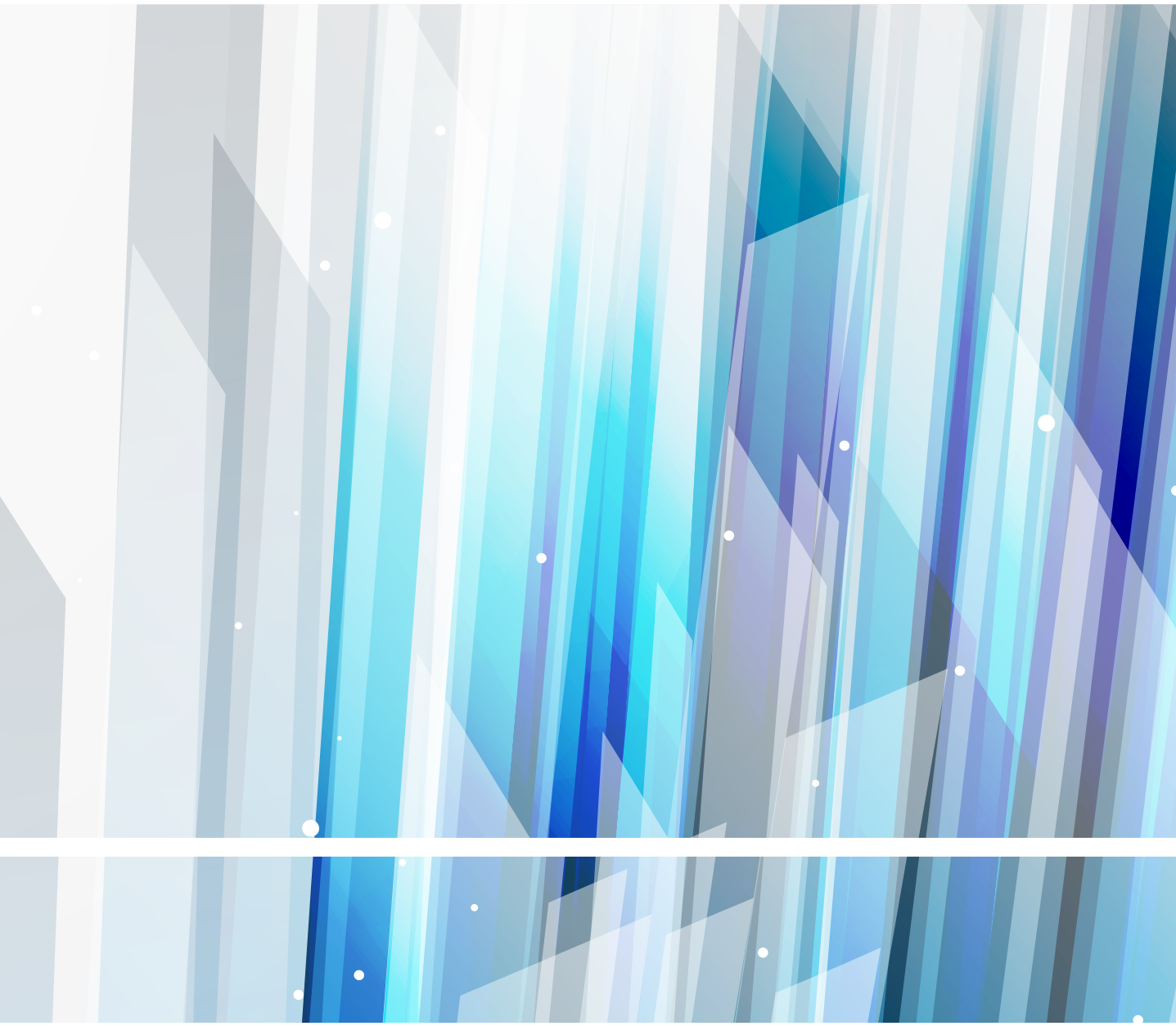
VASCONCELLOS-SILVA, Paulo Roberto; CASTIEL, Luis David. As novas tecnologias de autocuidado e os riscos do autodiagnóstico pela internet. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 26, n. 9, p. 172–175, 2009.

WARSCHAUER, Mark. The paradoxical future of digital learning. **Learning Inquiry**, v. 1, n. 1, p. 41–49, 2007.









METODOLOGIAS DE ENSINO NO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

Reila Campos Guimarães de Araújo*
Maria de Fátima Nunes**

Resumo

Este estudo investigou a aplicação das metodologias de ensino tradicional e problematizadora em curso técnico de Enfermagem do Senac em Rio Verde, Goiás. Utilizou-se da coleta de dados: 1. Roteiro de observação diária; 2. Escalas de valores; 3. Questionário anônimo; 4. Avaliação formal. As metodologias apresentaram diferença no quesito estímulo à participação dos alunos, com melhor resultado na metodologia problematizadora. A avaliação formal não apresentou diferença no aprendizado, à exceção do quesito participação. Na percepção das professoras, a metodologia problematizadora se sobrepõe à metodologia tradicional.

Palavras-chave: Técnico em Enfermagem. Ensino na Saúde. Metodologia da problematização e tradicional.

Abstract

This study investigated the application of traditional and problematizing teaching methodologies in a Nursing technical course at Senac in Rio Verde, Goiás. The data collection was used: 1. Daily observation guide; 2. Values scales; 3. Anonymous questionnaire; 4. Formal evaluation. The methodologies showed difference in terms of motivation to students' participation, with better result in problematizing methodology. The formal evaluation showed no difference in the learning process, except for participation topic. In the perception of the teachers, the problematizing methodology overlaps the traditional methodology.

Keywords: Technical course in Nursing. Education in Health. Problematizing and traditional methodology.

* Enfermeira. Mestre em Ensino na Saúde. Docente do Senac em Rio Verde, GO, Brasil. *E-mail*: reilacampos@gmail.com

** Doutora em Ciências da Saúde. Docente da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Goiás (FO/UFG). *E-mail*: nunes.mariadefatima@gmail.com

Recebido para publicação em 4.2.2015
Aprovado em 22.7.2015

Resumen

Este estudio investigó la aplicación de las metodologías de enseñanza tradicionales y problematizadoras en un curso técnico en Enfermería en Senac en Rio Verde, Goiás. Se utilizó la recopilación de datos: 1. Guía de observación diaria; 2. Escalas de valores; 3. Cuestionario anónimo; 4. Evaluación formal. Las metodologías presentan diferencias en términos del estímulo a la participación de los estudiantes, con mejor resultado en la metodología problematizadora. La evaluación formal no mostró diferencias en el aprendizaje, excepto en términos de participación. En la percepción de los profesores, la metodología problematizadora se superpone a la metodología tradicional.

Palabras clave: Técnico en Enfermería. Enseñanza en Salud. Metodología de la problematización y tradicional.

Introdução

É reconhecido que educação, ciência e tecnologia são as questões mais determinantes de mudanças estruturais sobrevindas no século 21. A educação é "um lugar de conflito e de compromisso" (RODRIGUES, 2003, p.112) diante das propostas de diretrizes curriculares nacionais. As necessidades básicas de aprendizagem podem e devem ser satisfeitas para todos. O direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana (BRASIL, 2013).

Na formação dos profissionais de Saúde, tem-se buscado atender ao perfil de habilidades e competências contido nos pilares da educação para o século 21, como aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (UNESCO, 2014) e que atualmente é proposto nas Diretrizes Curriculares Brasileiras (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Ceccim e Feuerwerker (2004) fazem uma reflexão acerca do movimento de mudanças educacionais de profissionais em Saúde, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e das Diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), considerando que propiciem a existência de instituições capazes de formar profissionais de qualidade com atenção voltada para as necessidades de Saúde.

Os currículos atuais são baseados em competências analisadas a partir do processo de trabalho e se constroem levando-se em conta uma matriz referencial pedagógica para organização dos módulos, adotando abordagem metodológica baseada em projetos e resolução de problemas (RAMOS, 2002). Prado et al. (2012, p. 60) perceberam em uma retrospectiva da aplicação de metodologia ativa no Brasil que seu uso na educação formal se

deu mais efetivamente a partir do ano 2000, com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Saúde. Schaurich, Cabral e Almeida (2007) propuseram que a metodologia da problematização como estratégia de ensino para a realidade dos serviços de Saúde tem eficácia pedagógica.

Pode-se enfrentar grandes desafios para o cumprimento das competências curriculares, mas se destaca que a maior dificuldade encontrada é a incompetência do corpo docente e discente quanto à adoção de novas práticas pedagógicas (ARAÚJO; BARBOSA, 2004). A educação profissional é essencial para o processo histórico, social, cultural e econômico do país. Um moderno profissional de Saúde deve compreender os determinantes sociais dos diversos problemas de saúde, interagir com seus pacientes, cooperar com outros profissionais, da própria área e de outras, sendo capaz de trabalhar em equipes multidisciplinares (IOCHIDA, 2004).

É fundamental ao professor buscar identificar o estilo de aprendizagem desse estudante

O estudante necessita desenvolver ou construir conceitos e também aprender a pensar e pensar para aprender, a fim de se tornar um profissional autônomo e habilitado no exercício de sua profissão, e isso tem relação também com as estratégias e os métodos de aprendizagens vivenciadas. Por isso, a formação do Técnico em Enfermagem deve ser pautada em referenciais teóricos com objetivo de "mobilizar o interesse do aluno e capacitá-lo, não apenas no conhecimento científico das doenças, mas para o cuidado integral do ser humano" (BATISTA; BATISTA, 2005, p. 45).

O mercado de trabalho revela-se cada vez mais exigente, e o profissional deve acompanhar esse ritmo. Para isso, a formação é primordial para habilidades e adaptação ao meio e às suas exigências. Cada aluno recebe a informação de um jeito, por isso, é fundamental ao professor buscar identificar o estilo de aprendizagem desse estudante, pois o que funciona para uns pode não funcionar com os demais.

Em se tratando de educação profissional, além de revisão de conteúdos curriculares, deve-se repensar as metodologias de ensino-aprendizagem, tornando-as mais adequadas ao perfil do profissional que se pretende formar. No ensino técnico, pode-se despertar interesse em ambas as partes: professor e aluno, visando à recuperação em termos de eficiência e eficácia, para um indispensável salto de qualidade, principalmente ao considerar o estilo de aprendizagem do aluno (SANTOS; CUNHA, 2014).

As exigências do mundo moderno impulsionam uma mudança na ação docente para atender às necessidades da sociedade. As inovações estão ligadas também às várias metodologias que podem ser utilizadas e há muitos

estudos que afirmam serem as metodologias ativas que produzem melhores resultados de aprendizagem.

Existem várias publicações que abordam as questões relativas às metodologias de ensino nos cursos superiores de Enfermagem (ABREU; LOUREIRO, 2007; ANTUNES; SHIGUENO; MENEGHIN, 1999; BACKES et al., 2010; BARTALO; GUIMARÃES, 2008; BERGAMO, 2010; LALUNA; FERRAZ, 2003; TACLA; BERBEL, 2000). Porém, os estudos disponíveis nas bases de dados, sobre metodologias de ensino nos cursos técnicos de Enfermagem são poucos (BARONI; VIANNA; COELHO, 2011; CAMPOS; GRECO, 2011; FRIAS; TAKAHASHI, 2002; GONZAGA, 2009) e nenhum com o enfoque de analisar metodologias diferentes.

No contexto socioeducacional atual relacionado à área da Saúde, percebeu-se que as metodologias ativas emergiram como estratégia pedagógica "de possível eficácia por propiciar uma ligação e aproximação do ensino com a realidade vivida nos serviços de saúde" (SCHAURICH et al., 2007). Contudo, ao fazer uma aproximação das metodologias de ensino ativas, há que se fazer referência ao sentimento de "resistência" nutrido por instituições, organização curricular, docentes e estudantes (ANTUNES; SHIGUENO; MENEGHIN, 1999; BORILLE et al., 2012; SOLIGO, 2012; VASCONCELLOS; OLIVEIRA; BERBEL, 2006).

Trabalhar a metodologia da problematização é um desafio para um novo olhar em relação ao processo de ensino-aprendizagem, podendo haver dificuldades na compreensão de romper com o repasse tradicional. A metodologia da problematização estimula questionamentos, dúvidas, críticas e perguntas inesperadas, resultados incertos, e uma dinâmica da aula com organização do espaço e utilização de recursos diferenciados da metodologia tradicional.

Para conceituar a metodologia da problematização, Berbel (1998) descreveu-a como um conjunto de métodos, técnicas, procedimentos ou atividades intencionalmente selecionados e organizados em cada etapa, em que o professor, de acordo com a natureza do problema em estudo e as condições gerais dos participantes, irá elaborar o seu método de trabalho. No campo da Saúde, esse modelo de ensino-aprendizagem tem-se mostrado eficaz nas competências dos estudantes (TIBA, 2006). Nesse caso, o propósito maior é o de preparar o estudante para tomar consciência de seu mundo e atuar para transformá-lo, sempre para melhor, para uma sociedade que permita uma vida digna para o próprio homem (BERBEL, 1998). O que se pretende é problematizar a forma como o saber escolar e o saber popular se estabelecem nas questões relativas à saúde (PEREGRINO, 2000).

O problema deve oferecer aos estudantes motivação e possibilidades de levantar hipóteses e questões de aprendizagem sobre conceitos, e o estudante fará isso individualmente (AQUILANTE, 2011). É preciso preservar lugares que despertem a curiosidade adormecida e as faça crescer, para se contraporem

ao que já está posto, garantindo o avanço do conhecimento (DINIZ; GUERRA, 2000). Cabe aos docentes ir além desses conhecimentos, embora se reconheça que o saber popular merece respeito e torna-se o ponto de partida para o conhecimento que se vai adquirir. Diante desta evidência, buscou-se investigar a aplicação de duas metodologias de ensino no curso Técnico em Enfermagem, com as abordagens tradicional e problematizadora.

Método

Trata-se de um estudo exploratório cuja coleta de dados ocorreu nas dependências do Senac na cidade de Rio Verde, localizada na região Sudoeste do estado de Goiás. A população do estudo foi composta por 54 estudantes cursando o terceiro módulo do curso Técnico em Enfermagem, os quais já contam com a formação de Auxiliar de Enfermagem. A disciplina de Tratamento Oncológico, utilizada para o desenvolvimento das metodologias, é componente curricular do terceiro módulo e tem sido ao longo dos anos oferecida por meio de aulas teóricas expositivas. Os instrumentos de pesquisa utilizados para coleta de dados passaram por pré-análise feita por 22 avaliadores, dos quais 72% são professores enfermeiros e os demais são professores de diferentes áreas profissionais. Dos 22 professores que analisaram previamente os instrumentos de pesquisa, 27,3% são mestres, 13,6% mestrandos e 59% especialistas. Cem por cento dos professores que analisaram os instrumentos de pesquisa atuam como docentes no ensino profissional do ensino pós-médio na área da Saúde.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: 1. Um roteiro de observação diária para duas professoras externas; 2. Cinco escalas de valores de zero a dez para cada observadora, contendo cada escala um dos seguintes itens: senso crítico, participação, aproveitamento dos conteúdos, nível de satisfação e facilidade de aprendizagem; 3. Um questionário anônimo para obter a percepção que os estudantes tiveram em relação às metodologias utilizadas, o qual contém 11 perguntas fechadas e semiabertas a respeito das experiências vividas pelos alunos; 4. Uma avaliação formal (prova) para analisar o aprendizado. Esses itens foram baseados nos quatro pilares da educação informados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (SILVA, 2008).

A aplicação das metodologias consistiu em 12 aulas para cada turma dentro da temática Câncer, ministradas sempre pela mesma professora (a pesquisadora), e as duas turmas experimentaram as duas metodologias de ensino. As aulas, tanto no período matutino quanto no noturno, tiveram duração de três horas com um intervalo de 15 minutos. Para as aulas que utilizaram a metodologia tradicional, os recursos didáticos foram aparelho *datashow* com computador e quadro branco com pincel atômico. Nessa modalidade, a professora ministrou os conteúdos contidos no plano de ensino em aula expositiva com espaço para questionamen-

to dos alunos. Ao final das aulas, a professora propôs exercícios que encaminharam os alunos para reflexões e discussões sobre a significação e a aprendizagem.

Já na metodologia problematizadora, foram utilizados os mesmos recursos didáticos da metodologia tradicional, porém acrescidos de aparelho de DVD, aparelho de som, revistas, artigos científicos, cartazes, cola colorida, cola, lápis para colorir, filmes de ficção e documentários. Nessa modalidade, os estudantes foram encaminhados para o laboratório de informática, a biblioteca e o saguão da Instituição. Durante as aulas com a metodologia da problematização, foi apresentado aos estudantes um determinado problema e solicitada a busca pela solução. Os estudantes foram orientados a propor hipóteses, analisarem os dados fornecidos e realizar a tomada de decisão.

Resultados e discussão

Dos 54 estudantes elegíveis, 53 (98,15%) aceitaram participar da pesquisa. Os resultados acerca das percepções dos estudantes relativas ao questionário autoaplicável estão apresentados nas tabelas 1 e 2 e nos gráficos de 1 a 3. Entre as categorias Nível de exigência, Participação do aluno, Aproveitamento do conteúdo e Satisfação do aluno, as metodologias apresentaram diferença apenas no quesito Estímulo à participação dos alunos (p=≤0,024), considerando o nível de significância de 0,05.

Tabela 1

Percepção dos estudantes do curso Técnico em Enfermagem sobre a importância das metodologias expositiva e da problematização quanto ao nível de exigência, participação do aluno, aproveitamento do conteúdo e satisfação do aluno – Senac em Rio Verde, 2014. N=53

Variáveis	Categorias dicotomizadas	Metodologia expositiva N(%)	Metodologia da problematização N(%)	P*
Nível de exigência	Muito grande/grande	33 (62,3)	39 (73,6)	0,856
	Médio/pequeno	20 (37,7)	14 (26,4)	
Estimulou a participação do aluno	Muito grande/grande	22 (41,5)	34 (64,2)	0,024
	Razoável	31(58,5)	19 (35,8)	
Aproveitamento de conteúdo	Muito grande/grande	39 (73,6)	45 (84,9)	0,605
	Razoável	14 (26,4)	8 (15,1)	
Satisfação do aluno	Muito satisfeito/satisfeito	41 (77,4)	48 (90,6)	0,775
	Parcialmente satisfeito/ insatisfeito	12 (22,6)	5 (9,4)	

*Teste do Qui-quadrado. P = 0,05.

Tabela 2

Percepção dos estudantes do curso Técnico em Enfermagem sobre a eficácia das metodologias expositiva e da problematização quanto a interesse, senso crítico e dificuldades em relação ao método – SENAC em Rio Verde, 2014. N=53

Variáveis	Metodologia expositiva N(%)	Metodologia da problematização N(%)	Ambas N(%)	Nenhuma N(%)
Estimulou o interesse	5 (9,4)	17 (32,1)	31 (58,5)	0
Estimulou o senso crítico	8 (15,1)	23 (43,4)	21 (39,6)	0
Dificuldades com o método	9 (17,0)	6 (11,3)	1 (1,9)	36 (67,9)

Gráfico 1

Percepção dos estudantes do curso Técnico em Enfermagem sobre qual metodologia estimulou o interesse pelos conteúdos – Senac em Rio Verde, 2014. N=53

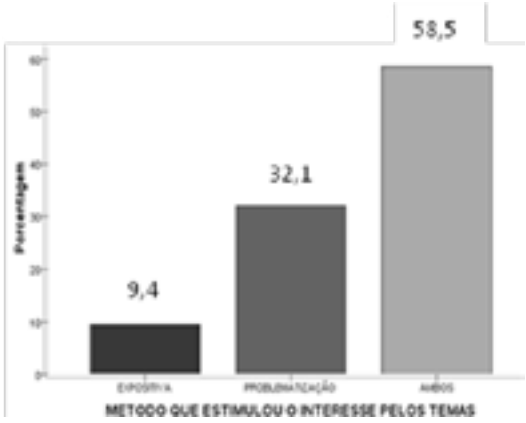


Gráfico 2

Percepção dos estudantes do curso Técnico em Enfermagem sobre qual metodologia estimulou o senso crítico pelos conteúdos – SENAC em Rio Verde, 2014. N=53

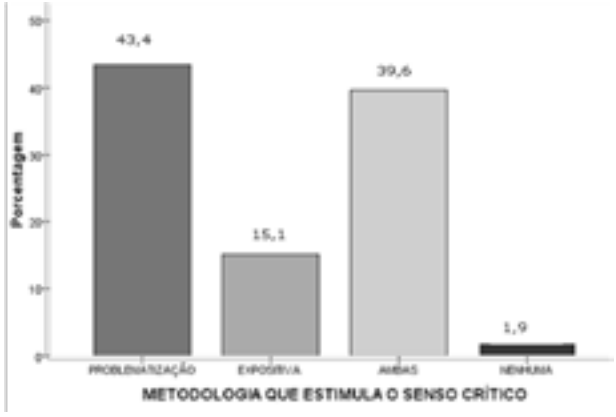
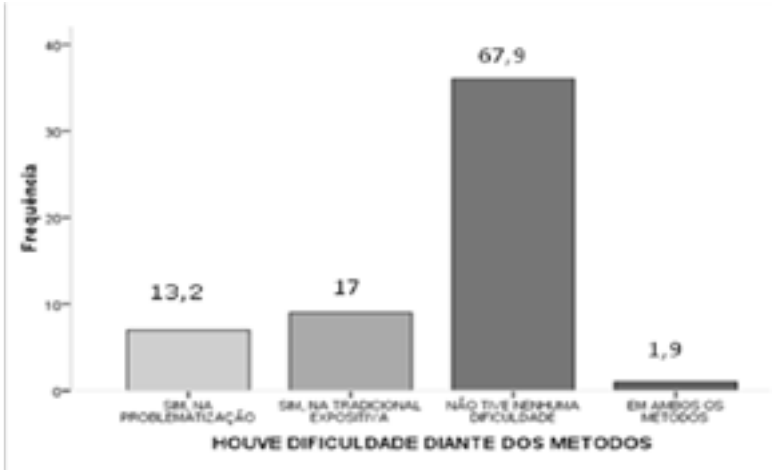


Gráfico 3

Percepção dos estudantes do curso Técnico em Enfermagem sobre o nível de dificuldade apresentado pelas metodologias tradicional e da problematização – SENAC em Rio Verde, 2014. N=53



Embora a literatura demonstre um melhor desempenho da metodologia da problematização nos aspectos analisados (ABREU; LOUREIRO, 2007; BERBEL, 2011; MENDES et al., 2012; SOBRAL; CAMPOS, 2011), isso não foi confirmado pelo presente estudo. A satisfação do aluno não apresentou diferença entre as metodologias utilizadas, isso pode ter sido influenciado pela percepção dos mesmos com relação aos outros itens, como Aproveitamento de conteúdo e Nível de exigência, embora não haja diferenças estatísticas, haveria predominância da metodologia problematizadora.

Esse atributo da Satisfação pode também estar sofrendo influência de aspectos apresentados no Gráfico 1, em que mais da metade (58,5%) afirmam ter igual estímulo ao interesse pelos conteúdos em ambas as metodologias, embora 32,10% tenham afirmado que a metodologia problematizadora estimule mais o seu interesse, contrapondo-se aos que preferem a metodologia tradicional (apenas 9,4%).

Mais de 67% dos estudantes (Gráfico 3) relatam não ter dificuldades em nenhuma das duas metodologias, o que também pode ser comprovado em relação à avaliação escrita, na Tabela 3, que demonstra não existir diferença estatisticamente significante entre as duas metodologias no processo avaliativo. Apesar de serem trabalhadas as duas metodologias, tradicional e da problematização, a escolha da forma de avaliar foi pelo método formal (prova escrita), o que pode ter interferido nos resultados do processo avaliativo. Sugere-se, em estudos futuros, a aplicação de métodos de avaliação diferenciados para aferir as metodologias de ensino que utilizem o método tradicional e as metodologias ativas.

Um número considerável dos estudantes (43,4%) considera que a metodologia da problematização provoca maior estímulo ao senso crítico (Gráfico 2), o que pode levá-los a uma capacidade de analisar e discutir os problemas propostos em sala, expondo suas opiniões e discutindo opiniões alheias. Nesse mesmo gráfico, vê-se que 39,6% dos alunos consideraram que ambas as metodologias estimulam o senso crítico, o que leva a crer que uma aula tradicional bem elaborada e aplicada com espaços para perguntas, questionamentos e discussões pode estimular o estudante a desenvolver uma visão crítica e coerente, com clareza na elaboração do pensamento e visão diferenciada na forma de desenvolver o cuidado de enfermagem nos serviços de Saúde. No entanto, não se pode desconsiderar que, comparando as duas metodologias no quesito "senso crítico", não apresentaram diferenças que fossem estatisticamente significativas.

O resultado referente à Tabela 1 pode também estar relacionado ao tamanho da amostra e ao instrumento empregado. A utilização de outros instrumentos de análise e uma amostra maior de estudantes podem produzir resultados diferentes, visto que na literatura os dois métodos apresentam-se diferentes em diversos aspectos (ANASTASIOU, 2009; LUCKESI, 2011; VASCONCELLOS; OLIVEIRA; BERBEL, 2006). A observação realizada pelas pesquisadoras foi analisada utilizando-se dos núcleos de sentido já pré-estabelecidos pelo instrumento de pesquisa (participação, senso crítico, aproveitamento, nível de satisfação e facilidade de aprendizagem).

Sobre as categorias senso crítico, aproveitamento, nível de satisfação e facilidade de aprendizagem, as observadoras, na maioria das vezes, também notaram que grande parte dos autores discute e afirma sobre esses aspectos (ABREU; LOUREIRO, 2007; BERBEL, 2011; DUARTE; BARBOZA, 2007; CECCIM; FEUERWERKER, 2004; CYRINO; PEREIRA, 2004; TACLA; BERBEL, 2000). Como exemplifica a fala da Observadora 1 sobre a metodologia: "A discussão em grupo acaba favorecendo o pensar, pois quando algum membro fala, todos se manifestam com seu ponto de vista, concordando ou discordando [...]".

O estudante questiona a utilização das metodologias de ensino

Em relação à participação, na perspectiva das observadoras externas, confirma-se o resultado da presente pesquisa apresentado na análise quantitativa obtida com os dados do questionário autoaplicável aos estudantes (Tabela 1). A literatura também corrobora essa proposição (BERBEL, 1998; BURGATTI et al., 2013; BORDENAVE; PEREIRA, 1993; VIEIRA, 2014). Ambas concordam que "em atividade de grupo o aluno é levado a pensar no tema pela circunstância da dinâmica", ou seja, é necessário pensar para produzir algo, dessa forma há melhor aproveitamento do tema discutido.

No comparativo entre as metodologias, as observadoras fizeram as seguintes constatações sobre o comportamento dos alunos submetidos à metodologia tradicional: "A participação na aula fica sempre a cargo dos mesmos sujeitos que interagem com o professor, ou seja, há participação daqueles que têm maior facilidade em se comunicar, e os demais apenas ouvem. A participação não é homogênea"; "Os mais tímidos ficam quietos e só copiam"; "Na metodologia tradicional expositiva percebo a facilidade que o aluno tem em se dispersar".

Já sobre quando os estudantes são abordados pela metodologia problematizadora, as observadoras expressam seus diagnósticos da seguinte forma: "Com o desenvolver da atividade, mesmo aqueles que estavam mais dispersos acabaram se envolvendo, ou seja, serviu de estímulo perceberem os demais membros do grupo participando"; "Aqueles que nunca emitem comentários em aulas de metodologia tradicional expositiva agora expressam suas opiniões, pois o professor solicita a participação daqueles que estão silenciosos"; "Quando os grupos são menores facilitam o envolvimento daqueles mais tímidos e as discussões ficam bastante acaloradas". Por outro lado, elas também constatam: "Percebo resistência na turma, com reclamações por terem de mudar seu ambiente, da sala de aula para o laboratório de informática", ou ainda:

> Alguns chegam a reclamar, mas quando estão no laboratório e são solicitados a pesquisarem nos bancos de dados do Ministério da Saúde, penetram na atividade, se envolvem, buscam informações e fazem anotações em seus cadernos, participam ativamente durante as explicações do professor e fazem exposição de exemplos e situações vividas (sobre a metodologia problematizadora).

Ao mesmo tempo em que o estudante questiona a utilização das metodologias de ensino, percebe-se que este, ao final, gosta da mudança, o diferente torna-se atrativo. No artigo de Baroni, Vianna e Coelho (2011), "Metodologias inovadoras na formação de nível médio em saúde", em que é pesquisada a proposta metodológica tendo como referência o instrumento de avaliação, confirma-se este achado ao escrever que "para ensinar é necessário que exista a convicção de que a mudança é possível, e esse fato ficou visível nos relatos dos alunos" (BARONI; VIANNA; COELHO, 2011, p. 604).

Quanto ao senso crítico, no relato dos observadores, sugere-se que a utilização de uma metodologia ativa, apoiada por um material didático adequado, motiva o ensino-aprendizagem e aproxima o aluno da realidade vivida em seus serviços de Saúde. Costa *et al*.(2008) em uma pesquisa com alunos do curso Técnico em Enfermagem do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae), no Ceará, trazem semelhante resultado aos encontrados no presente estudo e reforçam a importância desse tipo de estratégia educacional na formação técnica. Sobre a metodologia

problematizadora, as observadoras afirmam que "Os estudantes acham mais fácil trabalhar em grupo e entendem melhor os termos técnicos utilizados dessa forma"; "Alguns alunos mais tímidos sentem dificuldade em falar ou ler em voz alta e quando são solicitados a ler, fazem jogo de perguntas aleatórias uns com os outros". E também:

> Alguns chegam a reclamar, mas quando estão no laboratório e são solicitados a pesquisarem nos bancos de dados do Ministério da Saúde, penetram na atividade, se envolvem, buscam informações e fazem anotações em seus cadernos, participam ativamente durante as explicações do professor e fazem exposição de exemplos e situações vividas (sobre a metodologia problematizadora).

> A discussão em grupo acaba favorecendo o pensar, pois quando algum membro fala, todos se manifestam com seu ponto de vista, concordando ou discordando. No final da discussão, manifestam os conceitos que elaboraram durante a dinâmica. Alguns expressam que gostam da metodologia, que conseguem aprender o conteúdo, gostam porque pensam mais, veem o grupo todo participando (sobre a metodologia problematizadora).

Para o item aproveitamento dos conteúdos, percebeu-se que: "Os estudantes têm uma preocupação em copiar o conteúdo dos *slides* e se dispersarem ao mesmo tempo com conversas paralelas durante as aulas de metodologia tradicional expositiva" e durante as aulas, "os alunos mais falantes e mais eufóricos estão sempre prestando atenção, ao passo que aqueles alunos silenciosos não esboçam nenhuma reação, permanecendo sempre sérios e apenas copiam".

Em um comparativo entre as duas metodologias em questão, sobre a metodologia problematizadora verifica-se que "Analisando o aproveitamento de conteúdo, os estudantes verbalizaram por diversas vezes que aprenderam novos conceitos que não conheciam". Ao ter que ler, o "aluno faz sua síntese sobre o assunto estudado e ao desenvolver essas ações demonstra que assimila bem o conteúdo" e "Em uma avaliação oral feita pela professora ao final da aula, 80% dos alunos responderam as indagações. O aproveitamento da turma em relação a essa atividade foi muito bom". Já na metodologia tradicional: "Primeiramente, os alunos não têm sequer conhecimento das metodologias propostas, eles perdem muito tempo copiando conteúdo do quadro dos *slide*s, da fala dos grupos e da professora".

O nível de satisfação possibilitou às observadoras perceberem que: "Os alunos estiveram envolvidos na atividade, demonstrando entusiasmo ao fazer as conclusões"; "A atividade despertou o interesse da turma"; "Os estudantes expressam satisfação e dizem que 'assim' a aula passa mais rapidamente e a compreensão é muito maior"; "A satisfação é espontânea demonstrando

qual foi o aprendizado. Ele verbaliza que gostou"; "Na metodologia da problematização, um aspecto importante deve ser apontado: também houve insatisfação, já que alguns alunos se queixam do barulho 'quando alguns colegas falam ao mesmo tempo', alegando perderem a concentração". Percebe-se, então, que ao ser indagado acerca de seu nível de satisfação em relação às metodologias, o aluno opta pela metodologia da problematização. Porém, durante as aulas, muitos reclamam da atividade proposta, principalmente se têm de mudar de grupo ou de ambiente.

Em relação à dificuldade diante dos métodos, as observadoras mencionaram, sobre a metodologia problematizadora, que: "A dificuldade foi inicial quando o aluno teve que se integrar aos diferentes grupos e se envolver e participar"; "Alguns alunos demoram a se interessar pela atividade, mas no final participam e se envolvem nas discussões"; "A dificuldade inicial é vencida posteriormente" e "Segundo os alunos, o professor os força a prestar atenção e a entender o porquê de aprender os conceitos e assuntos abordados".

Considerações finais

Conclui-se neste estudo com alunos do curso Técnico em Enfermagem do Senac em Rio Verde/GO que o aprendizado ocorre semelhantemente em ambas as metodologias. Na percepção dos estudantes, as duas metodologias são similares, com exceção do quesito Participação, que também se destaca entre as observadoras externas. Na percepção das observadoras, a metodologia problematizadora se sobrepõe à metodologia tradicional. Assim, todas essas considerações são importantes para o processo de transformação, a fim de que se alcancem as mudanças preconizadas pela DCN e pelo Projeto Pedagógico do Senac.

Os resultados deste estudo foram encaminhados à Supervisão Pedagógica do Senac, por meio de um relatório, buscando dar subsídios a futuras decisões em relação à parceria no ensino. Pelo fato de que, no Senac, a predominância de ensino se dá na metodologia tradicional, foi proposto um curso de capacitação/formação em metodologia da problematização para a Unidade Senac em Rio Verde.

Acrescenta-se aqui a possibilidade de essas experiências não se restringirem apenas ao âmbito do Senac em Rio Verde. Este estudo também pode somar-se a outros desenvolvidos em realidades de ensino diversas, a fim de que se venha a saber como ocorre a utilização das metodologias de ensino nos cursos técnicos profissionalizantes de áreas que não a Enfermagem. E, dessa forma, também visa a permitir o intercâmbio de experiências, sejam

elas positivas, sejam negativas, o que proporcionará melhorias para o ensino técnico profissionalizante.

Sugere-se a realização de outros estudos envolvendo outros atores que participam da formação, como os estudantes, gestores e profissionais de ensino pós-médio técnico profissionalizante. Recomendam-se, também, estudos que investiguem as modificações, ao longo do tempo, na didática docente. Os alunos que participaram desse estudo sugeriram que o trabalho de mestrado o qual deu origem a este artigo seja utilizado para embasar mudanças na formação do Técnico em Enfermagem.

Referências

ABREU, Cidalina Conceição Ferreira de; LOUREIRO, Cândida Rosalinda Exposto Costa. Aprendizagem por resolução de problemas: uma experiência pluridisciplinar e multicultural. **Revista Referência**, 2. Série, n. 5, dez. 2007.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2009.

ANTUNES, Maria José Moraes; SHIGUENO, Luiza Y. Okudaira; MENEGHIN, Paolo. Métodos pedagógicos que influenciaram o planejamento das ações educativas dos enfermeiros: revisão bibliográfica. **Revista da Escola de Enfermagem da USP,** São Paulo, v. 33, p. 165-174, 1999. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/41097/44643>. Acesso em: 28 jul. 2015.

AQUILANTE, Aline Guerra et al. Situações-problema simuladas: uma análise do processo de construção. **Revista Brasileira de Educação Médica,** v. 35, n. 2, p. 147-156, 2011.

ARAÚJO, Evanísia Assis Goes; BARBOSA, Valquíria Bezerra. Desafios na implementação do currículo por competências. **Revista Brasileira de Enfermagem,** Brasília, DF, v. 57, n. 3, p. 364-365, jun. 2004.

BACKES, Dirce Stein et al. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento. **Revista Brasileira de Enfermagem,** Brasília, DF, v. 63, n. 3, p. 421-426, maio/jun. 2010.

BARONI, Fabíola Carvalho de A. Lima; VIANNA, Paula Cambraia de Mendonça; COELHO, Suelene. Metodologias inovadoras na formação de nível médio em saúde. **Revista Mineira de Enfermagem,** Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 601-606, out./dez. 2011.

BARTALO, Linete; GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: um estudo exploratório. **Informação & Informação,** Londrina, v. 13, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1828/1674>. Acesso em: 28 jul. 2015.

BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena. Desenvolvimento docente em medicina: a prática como elemento estruturante. In: BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena; ABDALLA,

Indy Guimarães (Orgs.). **Ensino em saúde**: visitando conceitos e práticas. São Paulo: Arte & Ciência, 2005. p. 303-316.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 2, n. 2, 1998.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERGAMO, Mayza. O uso de metodologias diferenciadas em sala de aula: uma experiência no ensino superior. **Revista Eletrônica Interdisciplinar,** Barra do Graças, v. 2, n. 4, 2010. Disponível em: <http://www.univar.edu.br/revista/downloads/metodologiasdiferenciadas.pdf>. Acesso em: 9 set. 2014.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BORILLE, Dayane Carla et al. A aplicação do método do arco da problematização na coleta de dados em pesquisa de enfermagem: relato de experiência. **Texto & Contexto**: Enfermagem, Florianópolis, v. 21, n. 1, jan./mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica.** Brasília, DF, 2013.

BURGATTI, Juliane Cristina. et al. Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da competência ético-política na formação inicial em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem,** Brasília, DF, v. 66, n. 2, p. 282-286, mar./ abr. 2013.

CAMPOS, Mirian Lúcia Dutra de; GRECO, Patrícia Bitencourt Toscani. **Atividade docente no curso técnico em enfermagem**: um relato de experiência. Santa Maria, 2011. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/enfermagem2011/Trabalhos/741.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2014.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura C. Macruz. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1400-1410, set./out. 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 1.133/2001, aprovado em 7/8/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 3 out. 2001. Seção 1E, p. 131. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>. Acesso em: 31 out. 2014.

COSTA, Carmem Cemires Cavalcante et al. Curso técnico de enfermagem do Profae-Ceará: a voz dos supervisores. **Texto & Contexto**: Enfermagem, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 705-713, out./dez. 2008.

CYRINO, Eliana Goldfarb; PEREIRA, Maria Lúcia Toralles. Trabalhando com estratégias de ensino: aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem

baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública,** Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, maio/jun. 2004.

DELORS, Jacques et al. **Um tesouro a descobrir:** relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF, jul. 2010.

DINIZ, C. W. Picanço; GUERRA, R. B. **Assimetrias da educação superior brasileira**: vários brasis e suas consequências. Belém: EDUFPA, 2000.

DUARTE, Ana Cléia de Souza; BARBOZA, Reginaldo José. Paulo Freire: o papel da educação como forma de emancipação do indivíduo. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia,** ano 5, n. 9, jan. 2007. Disponível em: <www.fenas.org.br/downloads.aspx?id=30&ext=PDF>. Acesso em: 29 jul. 2015.

FRIAS, Marcos Antônio da Eira; TAKAHASHI, Regina Toshie. Avaliação do processo ensino-aprendizagem: seu significado para o aluno de ensino médio de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP,** São Paulo, v. 36, n. 2, p. 156-163, 2002.

FRIAS, Marcos Antônio da Eira; TAKAHASHI, Regina Toshie. O perfil dos candidatos ao curso técnico de enfermagem de uma escola particular da cidade de São Paulo. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 309-316, set. 2000.

GONZAGA, Vanessa Furlaneto. **A humanização como tema transversal no curso técnico de enfermagem da ETSUS/TO**. 2009. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde e Gestão do Trabalho) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

IOCHIDA, Lúcia Christina. Metodologias problematizadoras no ensino em saúde. In: BATISTA, Nildo Alves. **Docência em saúde:** temas e experiências. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2004.

LALUNA, Maria Cristina M. Capel; FERRAZ, Clarice Aparecida. Compreensão das bases teóricas do planejamento participativo no currículo integrado de um curso de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem,** Ribeirão Preto, v. 11, n. 6, p. 771-777, 2003.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Goreti Silva et al. Contributos da aprendizagem baseada em problemas no desempenho do estudante de enfermagem em ensino clínico. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitária,** v. 5, n. 4, p. 227-240, out. 2012.

PEREGRINO, Mônica. Uma questão de saúde: saber escolar e saber popular nas entranhas da escola. In: VALLA, V.V. **Saúde e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PRADO, Marta Lenise et al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde**. Escola Anna Nery,** Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, mar. 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. Educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Etelvina Vitor; CUNHA Isabel Cristina Kowal Olm. **Estilos de aprendizagem de alunos num curso técnico de enfermagem**. [S.l.: s.n., 2013]. Disponível em: <www.convibra.com.br/dwp.asp?id=7393&ev=31>. Acesso em: 26 jun. 2014.

SCHAURICH, Diego; CABRAL, Fernanda Beheregaray; ALMEIDA, Mirian Almeida. Metodologia da problematização no ensino em enfermagem: uma reflexão do vivido no Profae/RS. **Escola Anna Nery,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 318-324, jun. 2007.

SILVA, Lenildes Ribeiro. Unesco: os quatro pilares da "educação pós-moderna". **Inter Ação** Goiânia, v. 33, n. 2, p. 359-378, dez. 2008.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP,** São Paulo, v. 46, n. 1, p. 208-218, fev. 2012.

SOLIGO, Rosaura. **Dez importantes questões a considerar**...: variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico. [S.l.: s.n., 2012]. Coletânea de Textos do Programa de Formação de Professores. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/dez-importantes-questoes-rosaura-soligo.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2014.

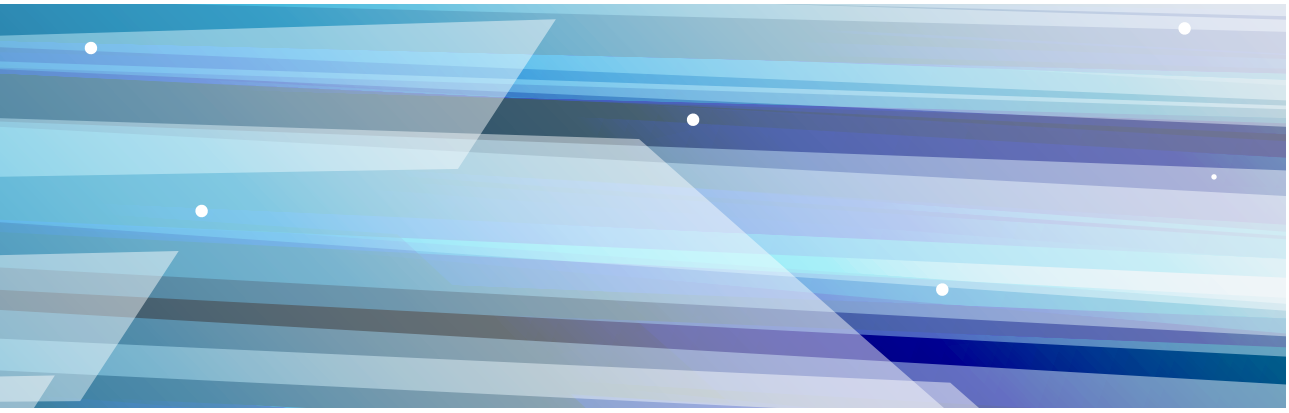
TACLA, Mauren T. G. Mendes; BERBEL, Neuse Aparecida Navas. **Abordagem do pensamento crítico e da metodologia da problematização no ensino de enfermagem**. Porto Alegre, 2000. Parte de uma pesquisa intitulada "O potencial da Metodologia da Problematização no desenvolvimento do pensamento crítico em alunos de Enfermagem", adaptado para apresentação no 3º Seminário Pesquisa em Educação da Região Sul, Porto Alegre, 2000.

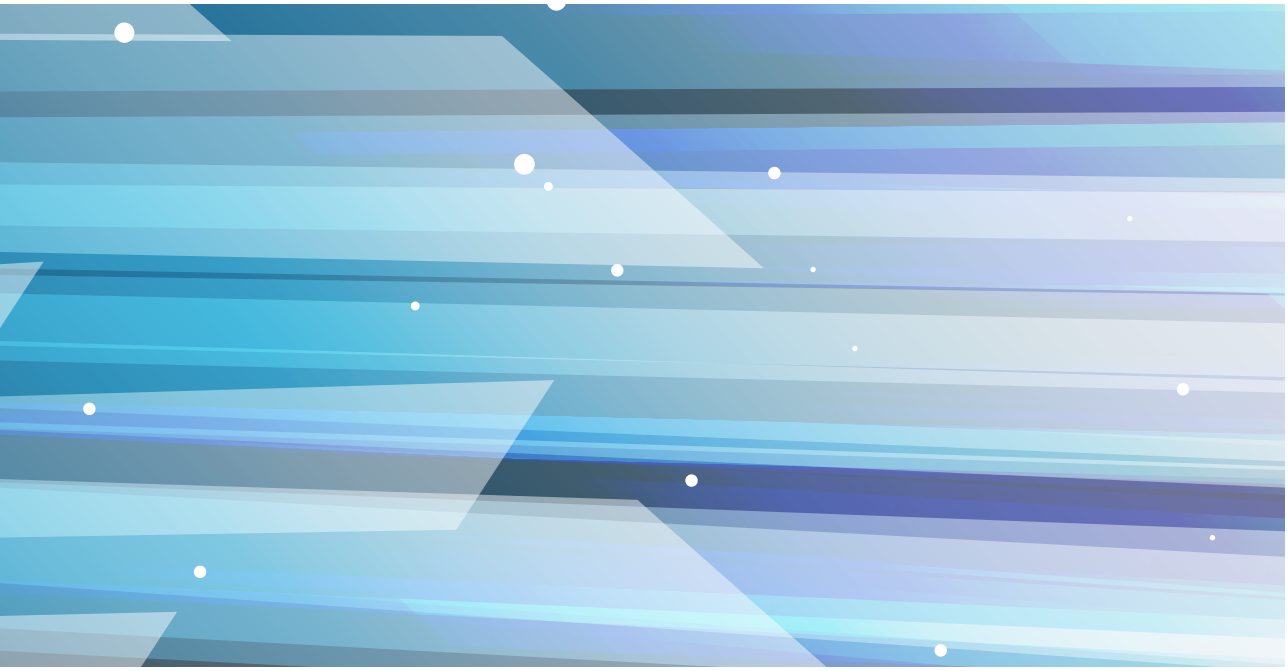
TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo**: novos paradigmas na educação. 18. ed. São Paulo: Integrare, 2006.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita; OLIVEIRA, Cláudia Chueire; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva de estudantes. **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 10, n. 20, p. 443-456, jul./dez. 2006.

VIEIRA, Silvana Lima et al. Des-interesse no ensino profissionalizante na produção do Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 67, n. 1, p. 141-148, jan./fev. 2014.





O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS POR PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA: REALIDADES DO CONTEXTO EDUCATIVO

Dirce Aparecida Foletto de Moraes*
Diene Eire de Mello Bortotti de Oliveira**
Fabiele Cristiane Dias Broietti***
Enio de Lorena Stanzani****

Resumo

As tecnologias digitais têm provocado mudanças nos modos de vida e de trabalho em várias esferas da existência humana. No campo da educação, não tem sido diferente. Com base neste pressuposto, o presente texto teve como objetivo investigar as compreensões atribuídas pelos professores participantes do projeto Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE) da UEL, quanto ao uso das tecnologias em seus contextos pedagógicos e pessoais. O estudo foi realizado com 27 docentes que atuam na escola básica. Os resultados demonstram que, apesar da disponibilização dos recursos tecnológicos digitais, a formação do professor para o uso dessas ferramentas precisa ser repensada para que possam se valer delas de maneira pedagógica.

Palavras-chave: LIFE. Tecnologias digitais. Formação de educadores.

Abstract

Digital technologies have caused changes in ways of life and work in various spheres of human life. In the educational field, it has not been different. Based on this assumption, this text aimed to investigate the understanding assigned by teachers participating in the project Interdisciplinary Laboratory of Educators Training (LIFE) of the UEL, on the use of technologies in their pedagogical and personal contexts. The study was carried out with 27 teachers working in primary school. The results show that, despite the digital technological resources availability, teacher training for these tools use need to be rethought, so that they can use the tools pedagogically.

Keywords: LIFE. Digital technologies. Educators training.

* Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), *campus* de Presidente Prudente, SP. *E-mail*: dircemoraes@uel.br

** Docente do Departamento de Educação da UEL. Doutora em Educação. *E-mail*: diene.eire@uel.br

*** Docente do Departamento de Química da UEL. Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática. *E-mail*: fabieledias@uel.br

**** Docente do Departamento de Química da UEL. Doutorando em Educação para a Ciência pela Unesp, campus de Bauru, SP. *E-mail*: enio.stanzani@gmail.com

Recebido para publicação em 3.3.2015
Aprovado em 20.7.2015

Resumen

Las tecnologías digitales han provocado cambios en los modos de vida y de labor en diversas esferas de la vida humana. En el campo de la educación, no ha sido diferente. Basándose en esta presuposición, el objetivo del presente texto fue investigar las comprensiones asignadas por los profesores participantes en el proyecto Laboratorio Interdisciplinario de Formación de Educadores (LIFE) de UEL, sobre el uso de las tecnologías en sus contextos pedagógicos y personales. El estudio se desarrolló con 27 docentes que trabajan en la escuela primaria. Los resultados demuestran que, a pesar de la disponibilidad de los recursos tecnológicos digitales, la formación del profesor para el uso de estas herramientas necesita ser repensada para que puedan utilizarlas de manera pedagógica.

Palabras clave: LIFE. Tecnologías digitales. Formación de educadores.

Introdução

As tecnologias digitais vêm se apresentando como dispositivos com grandes possibilidades para contribuir com novas formas de ensinar e de aprender, constituindo-se em um novo cenário educacional, no qual a tarefa do professor deve ser a de criar, aprender e estabelecer novos formatos de aula e de linguagem, que implicam uma nova prática pedagógica, que pressupõe alunos mais ativos e participantes. Assim, ambos trabalham em parceria no processo de construção do conhecimento. Vale lembrar, que as tecnologias por si só não implicam mudanças pedagógicas, mas contribuem para novas formas de se pensar o trabalho do professor.

No entanto, a realidade se apresenta de outra forma. Várias pesquisas (ALAVA, 2002; SILVA, 2002; VALENTE, 2002; BARRETO, 2004; SANCHO; HERNANDEZ, 2006; FREITAS, 2009; COLL; MONEREO, 2010) revelam que o uso que se faz dessas ferramentas se volta ainda a uma perspectiva instrumental, a qual resulta em práticas pedagógicas mecânicas e reprodutoras, em detrimento de ações que possibilitem experiências inovadoras e significativas, capazes de contribuir para modificar o ensino e a aprendizagem. Isso ocorre

> [...] porque as novas tecnologias da informação e comunicação que abrem novas possibilidades implicam novos desafios para o trabalho docente. E o enfrentamento desse desafio requer, como núcleo, a reflexão sobre práticas pedagógicas (BARRETO, 2002, p. 110).

Assim, fica claro que os enfrentamentos docentes aumentam cada vez mais, pois o professor se vê diante de situações com as quais não sabe como lidar, como trabalhar, e com isso intensifica a necessidade de formação adequada, pois para que possa utilizar, é preciso entender as tecnologias digitais não apenas como "máquinas de ensinar", mas como ferramentas mediadoras do processo de ensino e aprendizagem.

Destarte, é preciso entender que a "[...] formação no domínio das tecnologias deve constituir um objetivo que tem que estar subjacente a qualquer currículo ou plano de formação inicial, contínua e permanente dos professores [...]" (SILVA, 2002, p. 83). Para tal intento, a formação precisa ser entendida como processo que possibilite um pensamento analítico sobre a teoria e a prática, "capaz de fazer o professor pensar sistemática e continuamente sobre seu trabalho, de forma contextualizada, crítica e construtiva (colocando) o professor como um sujeito de práxis" (FARIAS et al., 2009, p. 68). Dessa forma, o educador torna-se o protagonista no processo em que vai ter oportunidade de pensar, de se expor, ensinar e aprender, entendendo-se como alguém que tem muito a contribuir e que está em constante construção.

A formação precisa ser entendida como processo que possibilite um pensamento analítico sobre a teoria e a prática

Assim, aventurar-se em um processo de formação de professores que possibilite a superação de um saber e uma prática que busca se distanciar da "ideia de uma escola distribuidora de informações, verticalizada e produzida de forma centralizada, em que aos estudantes só resta a opção de consumir" (PRETTO, 2010, p. 315) é um dos propósitos do LIFE, laboratório financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que teve início no ano de 2013.

O LIFE/UEL tem como objetivo sistematizar e congregar ações das diversas licenciaturas da UEL, tendo como foco o uso das tecnologias de informação e comunicação de forma interdisciplinar. As ações propostas são voltadas aos professores da educação básica e se dão por meio de oficinas, palestras e eventos. A cada ação realizada, os resultados são avaliados, com o intuito de reorganizar as ações do grupo proponente, bem como identificar o impacto dessas ações nas práticas dos professores.

As oficinas ocorrem mensalmente, no espaço do LIFE, que situa-se no Colégio de Aplicação da UEL, e consistem em momentos de intervenções, apropriações e reflexões frente às concepções e aos usos das tecnologias digitais no contexto pedagógico. As oficinas têm como principais objetivos: apropriar-se dos conhecimentos técnicos e pedagógicos das tecnologias digitais;

entender as possibilidades de uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula; refletir sobre o papel das tecnologias digitais no contexto pedagógico; relacionar as tecnologias digitais com o currículo de forma interdisciplinar.

A formação do professor e os desafios frente ao uso das tecnologias digitais

A discussão sobre as tecnologias digitais no âmbito escolar faz com que pensemos, inicialmente, no seu papel na sociedade contemporânea, pois elas têm se tornado onipresente na vida cotidiana e os modos técnicos de pensamento vêm predominando sobre todos os outros, transformando a racionalidade técnico-científica em uma nova cultura, ao passo que essas tecnologias "[...] representam uma força determinante do processo de mudança social, surgindo como a trave-mestra de um novo tipo de sociedade, a sociedade da informação [...]" (PONTE, 2000, p. 64).

Todo o avanço tecnológico que presenciamos não poderia passar despercebido no campo educacional. No entanto, sabe-se que a implementação das tecnologias digitais nas escolas e nas universidades representa, ainda, um dos maiores desafios da inovação pedagógica e tecnológica, enfrentada pelos sistemas de educação em todo o mundo. Esses problemas apresentam-se das mais variadas formas, compreendendo desde a infraestrutura até a capacitação de professores.

A implementação das tecnologias digitais nas escolas e nas universidades representa, ainda, um dos maiores desafios

A preocupação de pesquisadores e teóricos que defendem o uso das tecnologias digitais na educação tem se desdobrado na perspectiva de pensá-las como possibilidade de propor mudanças pedagógicas inovadoras porque "[...] viram nas tecnologias digitais de informação e comunicação o novo determinante, a nova oportunidade de repensar e melhorar a educação [...]" (SANCHO; HERNANDEZ, 2006, p. 19).

As possibilidades de utilizar as tecnologias digitais como ferramentas capazes de auxiliar os alunos a fazer coisas, em vez de aprenderem ouvindo dizer como é que as coisas devem ser feitas (FIGUEIREDO, 1995) e de promover experiências significativas defrontam-se com vários aspectos limitadores, entre eles o de conseguir colocar em prática "[…] uma pedagogia inovadora com materiais didáticos adaptados às características das linguagens que as tecnologias digitais viabilizam, quer no momento em que o professor realiza a mediação do ensino ou na composição dos conteúdos [...]" (MÜLBERT; BITTENCOURT; ROESLER, 2009, p. 96).

No entanto, em muitas ocasiões, o uso dessas tecnologias no ambiente educacional ainda não ocorre como ferramenta de apoio ao ensino e aprendizagem dos alunos. Não raro, os computadores e outros dispositivos acabam sendo utilizados para reproduzir práticas tradicionais já existentes e que não se coadunam com o momento presente. São necessárias mudanças que possam propiciar espaços e tempos pedagógicos adequados ao momento vivido em uma sociedade digital. Essa mudança não requer somente uma "[...] outra postura do profissional da educação perante o conhecimento desenvolvido com seus alunos, representa profunda ruptura com as formas anteriores de ensino/aprendizagem" (FREITAS, 2009, p. 20), possível de ser realizada somente com formação adequada, que permita ao educador refletir sobre sua prática e vislumbrar novas possibilidades no seu fazer docente.

Ao se falar em formação, não se pode pensar em cursos ofertados em pacotes fechados com fins imediatos e de forma "aligeirada", nos quais os professores ficam apenas ouvindo, sem nenhuma participação, sendo que estes deveriam ser os mais atuantes. Além disso, em algumas situações, também se desconsidera os limites da própria instituição, o engessamento do currículo e a burocracia que a escola tem de enfrentar. Em outros casos, a resistência em relação à aceitação de propostas diferenciadas torna-se um obstáculo porque "[...] muitos professores permanecem amarrados a práticas e métodos tradicionais de ensino, enquanto os estabelecimentos escolares são, muitas vezes, refratários a reformas [...]" (TARDIF, 2005, p. 27).

Assim, por não levar em consideração todo o contexto que envolve a escola e seus personagens, a "[...] introdução das TIC não promove formas alternativas de ensinar e aprender, pelo contrário, costuma reforçar estruturas preexistentes do conteúdo do currículo e as relações de poder" (SANCHO; HERNANDEZ, 2006, p. 23). Essa é uma realidade muito presente em relação a uso das tecnologias, pois, na maioria das escolas, serve como recurso de ensino para aulas expositivas, e não para vivenciar experiências diferenciadas no processo de ensinar e aprender.

Ao contrário disso, o uso das tecnologias digitais na educação deve estar relacionado ao entendimento de que ensinar vai além da transmissão unidirecional do conhecimento no qual o professor "[...] deixa de ser o contador de história que imobiliza o conhecimento e o transfere para aos alunos" (SILVA, 2012, p. 91), para tornar-se um agente de transformação que oferece diferentes possibilidades de aprendizagens e que entende a construção de conhecimento a partir das inter-relações que se estabelecem.

Assim, as tecnologias digitais só se tornarão ferramentas de aprendizagem quando "[...] seu uso estiver norteado por uma abordagem de educação que considere o desenvolvimento da autonomia do aprendiz" (BALADELI, 2009, p. 18), e para isso é preciso buscar novas alternativas e estratégias para

compreender a realidade e não conceber as tecnologias como a solução dos problemas da educação e a garantia de que todos vão aprender da mesma maneira e na mesma intensidade.

Neste contexto, o papel dos personagens modifica-se totalmente, ou seja, "[...] a imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos e guardião do currículo começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador" (COLL; MONEREO, 2010, p. 31). Na prática, a tarefa do professor consiste em criar, aprender e estabelecer novos formatos de aula, de linguagem e também de atividades avaliativas, ou seja, uma nova prática pedagógica em que "deve mudar o foco de ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, o "aprender a aprender", abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do seu conhecimento e do aluno" (BEHRENS, 2010, p. 70).

A tarefa do professor consiste em criar, aprender e estabelecer novos formatos de aula

O papel do estudante também se modifica, pois dele espera-se o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma, em que seja capaz de organizar o seu estudo de acordo com suas possibilidades, estabeleça relações entre diferentes conteúdos, desenvolva uma atitude crítica em relação às realidades que lhes são apresentadas, aprendendo a buscar informações, a criar e construir conhecimentos. Em relação a isso, Behrens (2010, p. 71) enfatiza a necessidade de o aluno superar o "[...] papel de passivo, de escutar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante para produzir conhecimento".

Assim, entende-se que as tecnologias digitais têm grande potencial a oferecer ao processo educativo, mas precisam ser balizadas por uma formação que assegure o entendimento e o uso pedagógico, que permita "[...] pensar as 'novas' tecnologias digitais, e a internet em particular, enquanto algo para além dessa perspectiva ferramental [...]" (PRETTO, 2010, p. 308).

Metodologia para coleta dos dados

O presente estudo justifica-se pela importância em ter referenciais que nos ajudem a construir práticas e inovações didáticas na formação docente com o uso das tecnologias. Além disso, pretende-se contribuir para construir reflexões mais amplas e sistematizar formatos de trabalho na formação de professores para o uso das TIC.

O objetivo de investigar as compreensões atribuídas pelos professores participantes do projeto LIFE/UEL quanto ao uso das tecnologias em seus contextos pedagógicos e pessoais, foi proposto, na primeira oficina, realizada em abril de 2013. A atuação do LIFE por meio de oficinas ocorria quinzenalmente durante três horas e meia. As atividades com o grupo em questão ocorreram durante um ano letivo (março a dezembro de 2013). Ressaltamos que neste estudo, apesar da amplitude do trabalho realizado, apenas nos propomos a analisar as informações relativas ao diagnóstico inicial que serviu de base para as ações de formação.

Desta forma solicitamos aos participantes que respondessem a um questionário *online* por meio da ferramenta Google Docs, composto por 28 questões, com predominância nas análises das questões.

Essas questões, algumas objetivas, outras dissertativas, buscavam caracterizar o grupo de educadores participantes desse programa de formação, identificar seu perfil profissional, diagnosticar as práticas e experiências didáticas desenvolvidas pelo professor com o uso dos dispositivos tecnológicos e identificar o uso que fazem das tecnologias digitais em seu contexto pessoal antes do início das ações de formação.

Nessa perspectiva, caracterizamos esta pesquisa como exploratória e descritiva, pois buscou investigar, refletir, analisar e entender a realidade. Além disso, apresenta uma abordagem qualitativa quanto aos meios de investigação sem, no entanto, ignorar as contribuições quantitativas para a análise.

Resultados e discussões

Na primeira etapa das oficinas, 27 professores participantes responderam o questionário. Cabe mencionar que a identidade dos participantes foi preservada, sendo caracterizados pelo código "P", que se refere a "professor". Além disso, os textos dos participantes foram mantidos na forma original.

Com relação ao perfil desses professores, a faixa etária varia entre 23 a 57 anos, sendo 23 mulheres e dois homens. O tempo de atuação desses professores na docência varia de um ano e quatro meses a 22 anos nas mais diversas áreas (Arte, História, Inglês, Química, Sociologia) e níveis de ensino (Educação Infantil, Anos Iniciais e Ensino Médio).

Em relação ao uso pessoal das tecnologias digitais, os educadores foram questionados quanto ao uso de e-*mails* e/ou redes sociais, como Facebook*, blog,* Twitter ou outra. Do total de participantes, 14 afirmam que usam *e-mail*, cinco usam *e-mail* e Facebook, seis usam só Facebook, um professor usa *e-mail,* Facebook

e *blog* e somente um participante não usa nenhum dispositivo. Com relação à frequência com que acessam os e-*mails* ou as redes sociais, 44% (12 professores) afirmam acessar mais de uma vez ao dia, 19% (cinco) uma vez ao dia, 15% (quatro) três vezes por semana, 11% (três) uma vez por semana e 11% (três) raramente.

Quando questionados se usam músicas, vídeos ou aplicativos da internet, 33% (nove participantes) responderam que costumam usar tal tecnologia para baixar músicas ou vídeos e 66% (18) dos professores responderam que não fazem uso de programas ou aplicativos que a internet dispõe.

Os dados acima revelam que os educadores conhecem as ferramentas tecnológicas, têm contato com elas e as utilizam no plano pessoal, mesmo que em alguns casos essa frequência não seja tão constante. Isso significa que tais ferramentas já fazem parte do seu cotidiano pessoal.

Em relação ao uso das ferramentas computacionais e internet, 52% (14 professores) se consideram pouco assíduos. No entanto, quando questionados acerca da sua relação com as tecnologias digitais, 58% (16 professores) as consideram positivas, mas com algumas restrições.

Ao serem questionados sobre "para que" costumam usar a internet, 59% (16 participantes) disseram que para pesquisar sugestões de práticas e estratégias didáticas para suas aulas, vídeos e outros recursos, 22% (seis) para tirar dúvidas em relação aos conteúdos e 12% (três) para outros fins. Os demais 7% (dois) expressaram que não têm tempo para acessar a internet.

Os dados evidenciam que os professores utilizam a internet como fonte de pesquisa, tanto para preparar a aula como para tirar dúvidas sobre o que vão ensinar. Ou seja, a internet é vista e usada para apoiar o ensino, e não como ferramenta pedagógica. Sobre isso, Coll e Monereo (2010, p. 74-75) expressam que o uso das ferramentas se relaciona ao "[...] nível de domínio das TIC pelos professores, a formação técnica e, principalmente, pedagógica que receberam neste campo e suas ideias e concepções prévias sobre a utilização educacional das tecnologias".

Isso fica mais evidente quando mencionam que as estratégias didáticas utilizadas são: debates, seminários, leituras de textos, pesquisas, aulas práticas, experiências, teatro e, principalmente, a aula expositiva apoiada por TV, pen-drive, quadro de giz e vídeo.

As estratégias utilizadas por esses professores revelam que o uso das ferramentas digitais está distante do uso pedagógico como possibilidade para vivenciar experiências diferenciadas no processo de ensino e de aprendi-

zagem e a aula expositiva é ainda a estratégia mais eficiente para os alunos aprenderem, como expressam alguns educadores:

> [...] utilizo aula expositiva com vídeo: porque é mais atrativo vídeo/áudio (meus alunos têm cinco e seis anos, e acredito que é mais fácil de trabalhar qualquer conteúdo, no meu caso, o projeto é música como fonte de prazer e aprendizagem). (P02)

> Considero a aula expositiva seguida da apresentação de vídeos eficiente para o aprendizado, pois os alunos podem visualizar as imagens, assimilando melhor os conteúdos. (P08)

> Aulas expositivas, seguidas de exemplos concretos. (P12)

> Aula expositiva seguida de vídeo. (P20)

> [...] os alunos se prendem mais na lousa, não por estarem prestando atenção, mas porque tem de ser copiado, hoje está difícil falar o que prende a atenção do aluno, pois eles têm diversos recursos em suas casas, e quando chegam à escola não querem produzir. (P25)

Tais dados revelam que as práticas pedagógicas precisam ser discutidas, refletidas e repensadas, pois inserir novas ferramentas em velhos formatos de aula não possibilita vivenciar experiências diferentes. É preciso discutir o que se faz em sala de aula e considerar as formas de organização, de diálogo, de comunicação e de utilização dos aparatos tecnológicos disponíveis. Isso para que a "entrada da internet e das tecnologias digitais na escola (não) termine, paradoxalmente, por configurar-se como elemento estranho ao corpo da escola" (PRETTO, 2010, p. 307) ou por ser apenas mais uma simples ferramenta auxiliar das aulas expositivas.

Em relação à questão de ter ou não dificuldades quanto ao uso das ferramentas tecnológicas, 30% (oito educadores) afirmam que não têm nenhuma dificuldade e 70% (19 educadores) afirmam que têm muitas dificuldades, as quais estão relacionadas, principalmente, à TV, ao pen-drive e ao computador. Outra dificuldade apontada pelos professores diz respeito à parte técnica

e às constantes evoluções na área da Informática, pois "a quantidade de aplicativos e as constantes novidades tecnológicas de acesso não são imediatas conforme suas mudanças" (P22) e também pela "[...] dificuldade em lidar com a parte técnica, seja com "fios, cabos, programas" (P20).

Outra questão se relaciona às limitações enfrentadas pelos professores para a efetivação de práticas inovadoras, na qual se destacam os seguintes fatores: a falta de formação que tenha significado para o professor, falta de conhecimento, de preparo técnico e pedagógico, de tempo das aulas, de equipamentos de qualidade, de domínio por parte de professores e alunos. Ainda, a falta de recursos humanos, físicos e tecnológicos e de uma infraestrutura adequada. Outro fator é o pouco tempo para estudo e pesquisa para que a partir disso consigam usar as ferramentas tecnológicas, não apenas para transmitir informações, mas para vivenciar novas experiências.

Esses depoimentos revelam que o uso das tecnologias digitais como ferramentas mediadoras capazes de promover experiências significativas e novas formas de ensinar e aprender defronta-se com vários aspectos limitadores. Muitas vezes, tem-se a ilusão de que apenas a inserção de equipamentos modernos, com uma infraestrutura adequada, é o suficiente para que melhorias e avanços na educação ocorram. No entanto, esse não é o único fator restritivo, pois "[...] mesmo quando se dispõe de um equipamento e de uma infraestrutura que garanta o acesso às TIC, professores e alunos frequentemente fazem um uso limitado e pouco inovador dessas tecnologias [...]" (COLL; MONEREO 2010, p. 74).

Isso significa que são muitos os desafios a ser enfrentar e que o caminho ainda é longo, pois o uso que se faz das tecnologias digitais em sala de aula passa a ser determinante para propor novas experiências no contexto educacional ou para continuar a reproduzir práticas já existentes.

Diante dos dados da realidade, ressaltamos o que já temos afirmado em outros textos e espaços de formação: a realidade do professor e sua materialidade não pode ser negligenciada ao se tratar de sua formação. As condições materiais e históricas desempenham papel importantíssimo na consciência dos seres humanos. Para tanto, não bastam apenas teorias, mas é necessário conhecer a realidade a fim de transformá-la. Transformar o real para, a partir daí, desenvolver uma nova consciência do mundo (OLIVEIRA, 2010).

Diante isso, pode-se afirmar que essas tecnologias serão de fato mediadoras se estiverem permeadas por uma intencionalidade pedagógica e se servirem para "[...] planejar, regular e orientar as atividades próprias e alheias, introduzindo modificações importantes nos processos intra e interpsicológicos envolvidos no ensino e na aprendizagem" (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 76).

Considerações finais

O artigo em questão buscou investigar as compreensões atribuídas pelos professores participantes do projeto LIFE/UEL quanto ao uso das tecnologias em seus contextos pedagógicos e pessoais. Os dados coletados demonstram que os professores conhecem e utilizam as tecnologias digitais tanto no plano pessoal como na sala de aula. No entanto, no contexto pedagógico, tais dispositivos têm servido como apoio para o ensino, prestando-se como recurso para "dar aula", e não para possibilitar experiências diferentes em sala de aula. A pesquisa revela também que as ferramentas tecnológicas utilizadas se limitam a TV, pen-drive e ao vídeo, e que os educadores sentem muita dificuldade no manuseio de tais ferramentas, pois não tiveram formação técnica e pedagógica para utilizar tais aparatos com segurança.

Essa realidade tem sido discutida em inúmeras pesquisas no campo da formação de professores e seu uso das tecnologias digitais, pois a formação do professor deve-se dar no âmbito técnico e pedagógico. Entretanto, tais aspectos ainda esbarram nas questões culturais que envolvem repensar a forma como se organizam os tempos e espaços do ensinar e do aprender.

O uso das tecnologias digitais precisa levar em consideração as questões do contexto em que estão inseridas. No estado do Paraná, por exemplo, cada escola pública está equipada com um laboratório de informática, além de TV e pen-drive em todas as salas de aulas. No entanto, apesar do grande investimento (R$ 19,1 milhões) para compra de um televisor para cada sala de aula da rede estadual, após 06 (seis) anos de sua implantação, os professores argumentam que ainda não sabem configu-

rar os aparelhos, os quais têm trazido poucos resultados positivos à prática pedagógica. Os laboratórios de informática são alvos de queixas frequentes, pois possuem uma infraestrutura de apoio limitada. A precariedade e a quantidade das máquinas, o local de instalação da sala, a conexão com a internet, a falta de um técnico e os programas disponíveis são fatores limitadores e que levam muitos educadores a se negarem a utilizá-lo em suas aulas.

Importa lembrar que todos esses fatores associados a um número grande de alunos em sala de aula, a um currículo engessado, às exigências burocráticas e parca formação técnica e pedagógica pouco favorecem e incentivam uma prática diversificada em sala de aula com o uso das tecnologias digitais.

Em face de tal realidade, as tecnologias não podem ser vistas como ferramentas que poderão trazer por si mesmas mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem, mas também não devem ser ignoradas na atual conjuntura em que vivemos. Crianças, jovens e adolescentes vivem imersos no mundo das TIC, alternando os diversos formatos e usos de tela ao longo do dia. Se a escola deve ser um ambiente articulado com a sociedade e conectada ao mundo, não pode ignorar o quanto as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano, pois isso significaria colocar a escola em uma redoma de vidro, distante do mundo lá fora.

Entretanto, não basta disponibilizar ao professor os dispositivos e exigir dele uma utilização pedagógica, é preciso ajudá-lo a reconstruir e ressignificar práticas já cristalizadas na escola que vêm se perpetuando por décadas. A escola deve ser vista como espaço de formação e experimentação de novas práticas. No entanto, os professores necessitam ser, além de formados, apoiados e encorajados para aos poucos irem alterando práticas. O uso das tecnologias digitais implica uma reconfiguração daquilo que se conhece por aula, em que o mestre professa o que sabe e ao aluno cabe apenas ouvir, anotar e reproduzir, associado a uma infraestrutura que apoie e favoreça o trabalho docente e discente.

Referências

ALAVA, S. (Org.). **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004.

BALADELI, A. P. D. **Desafios na formação do professor para o uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino e na aprendizagem de língua inglesa** 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

BARRETO, R. G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**: mapeando velhos e novos (des) encontros. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2010. p. 67-132.

COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias de informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-93.

FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

FIGUEIREDO, A. D. **O futuro da educação perante as novas tecnologias.** Coimbra: [s.n.], 1995. Disponível em: <http://eden.dei.uc.pt/~adf/Forest95.htm>. Acesso em: 24 ago. 2013.

FREITAS, M. T. A. Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais**... Caxambu: ANPEd, 2009. p. 1-14. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5857--Int.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MÜLBERT, A. L.; BITTENCOURT, D. F.; ROESLER, J. Do e-learning ao m-learning: reflexão para a mudança. **Revista do Centro de Educação a Distância,** Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 89-101, nov./dez. 2009. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/view/1972>. Acesso em: 3 jun. 2012.

OLIVEIRA, Diene Eire M. B. **Educação a distância:** a reconfiguração dos elementos didáticos. 2010. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

PONTE, J. P. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 24, p. 63-90, 21 set. 2000. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie24a03.PDF>. Acesso em: 15 set. 2012.

PRETTO, N. L. Redes colaborativas, ética hacker e educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 305-316, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a15.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2013.

SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. (Org.). **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, B. D. A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo: repercussões e exigências na profissionalidade docente. In: **MOREIRA, António Flávio Barbosa; MACEDO, Elisabete (Orgs.). Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Porto: Porto Ed., 2002. p. 65-91.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica... 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias de informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. R. A. (Org.). **A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.15-37.

UMA REFLEXÃO SOBRE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: RELACIONANDO TEORIA E PRÁTICA NA DISCIPLINA ORGANIZAÇÃO DE COMPUTADORES

Roberta de Carvalho Nobre Palau*
Marco Antônio Simões de Souza **

* Professora do Curso Técnico em Eletrônica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), *campus* Pelotas. Tecnóloga em Sistemas de Telecomunicações. Especialista em Educação pela IFSul e em Tecnologias e Educação a Distância pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). *E-mail*:robertacnobre@gmail.com

** Professor do Curso Técnico em Eletrônica do IFSul, *campus* Pelotas. Professor no Programa de Pós-graduação em Educação do IFSul. Especialista em Informática Industrial pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR), atual Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTF-PR). Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Doutor em Educação Ambiental pela Furg. *E-mail*: marcoantoniopel@yahoo.com.br

Recebido para publicação em 17.4.2015
Aprovado em 24.7.2015

Resumo

Este artigo tem como objetivo relatar uma experiência pedagógica realizada na disciplina de Organização de Computadores, que faz parte do currículo do Curso Técnico em Eletrônica do IFSul, a partir do estabelecimento de mudanças na forma de trabalhar com o aporte teórico da disciplina e da inserção de aulas práticas na mesma. As mudanças foram feitas para suprir necessidades que ao longo do semestre foram percebidas por meio do contato com os estudantes. A partir disso, foram estabelecidas alterações que trouxeram maior envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Profissional. Aprendizagem Significativa. Relação Teoria e Prática.

Abstract

This paper aims to report a pedagogic experience developed in the discipline of Computer Organization, which is part of the study program in the Technical Course in Electronics at IFSul, from the

establishment of changes in the way it is developed with the discipline theoretical contribution and the insertion of practical classes in it. The changes were made to meet needs observed during the semester through the contact with students. From this, changes that brought greater involvement of students were established in the teaching and learning process.

Keywords: Vocational Education. Significant Learning. Theory and Practice Relation.

Resumen

El objetivo de este artículo es reportar una experiencia pedagógica realizada en la disciplina de Organización de Computadoras, que forma parte del plan de estudios del Curso Técnico en Electrónica de IFSul, a partir del establecimiento de cambios en la forma de trabajar con el aporte teórico de la disciplina y la inserción de clases prácticas en la misma. Los cambios se realizaron para satisfacer las necesidades que se percibieron a lo largo del semestre a través del contacto con los estudiantes. A partir de esto se establecieron cambios que trajeron más envolvimiento de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Educación Profesional. Aprendizaje Significativo. Relación Teoría y Práctica.

Introdução

Hoje em dia, devido ao grande desenvolvimento tecnológico, tem havido mudanças bastante significativas em nosso cotidiano. Toda essa novidade tecnológica não só influencia nossa vida como também atinge diretamente a escola, modifica comportamentos, percepções e desperta o interesse, principalmente dos jovens. As informações estão presentes em todos os lugares e o acesso a elas por meio da internet é cada vez mais rápido e cheio de atrativos. São informações dinâmicas que envolvem sons, imagens, movimento e cores. Essa rapidez impõe novos ritmos e novas dimensões à tarefa de ensinar e aprender.

A socialização do conhecimento e a quantidade de informações disponíveis nos diversos meios de comunicação possibilitam o surgimento de uma tendência que aponta para o professor como mediador[1] do conhecimento. Sua principal função é incitar o aluno para a aprendizagem e o pensamento, os quais permitem que o estudante também traga a sua contribuição, compar-

tilhe suas ideias, já que a informação não é mais somente concentrada em livros, nem são estes sua principal e mais atualizada fonte (LÉVY, 1999).

Neste trabalho, relata-se uma experiência da autora no início da carreira docente, atuando como professora substituta do Curso Técnico de Eletrônica do IFSul, na disciplina de Organização de Computadores, em um período de dois anos. No decorrer deste artigo, serão discutidas as mudanças implementadas na disciplina, a partir de estratégias criadas e inserção de aulas práticas, a fim de que fossem melhoradas determinadas características nos alunos, como: interesse, motivação, capacidade de elaboração de conceitos e de compreensão do assunto da disciplina.

Ao cursar a Especialização em Educação no IFSul, a autora foi motivada a buscar um aprofundamento teórico sobre o tema para responder alguns questionamentos, tais como: Por que, ao modificar a abordagem da disciplina, obteve um melhor resultado e melhor interesse dos alunos? O que dizem os estudiosos sobre o processo de ensino e aprendizagem? A partir desses questionamentos foi desenvolvido este trabalho.

O acesso fácil à informação desacomoda, desestabiliza os alunos diante de uma aula somente teórica, por exemplo. Muitas vezes, os educadores se deparam com as seguintes perguntas: Por qual motivo estamos estudando esse assunto? Por que estamos vendo dessa maneira? Percebe-se que os alunos de hoje em dia não são os mesmos de algum tempo atrás. E para alunos da educação profissional não é diferente.

O processo de ensino e aprendizagem na educação profissional

Entende-se por educação profissional de nível médio a formação do aluno para o exercício de profissões técnicas, formação para o trabalho, e que pode ser proporcionada em diferentes formas: integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, que é articulada ao ensino médio; concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando e subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Essas formas possibilitam a inserção e a reinserção profissional de técnicos no mundo do trabalho atual e futuro, o que é resultado de um elo forte entre a educação e o setor produtivo (BRASIL, 2004).

O setor produtivo também sofreu consideráveis mudanças diante todo o desenvolvimento tecnológico, o que revela a exigência de profissionais com competências em níveis de maior complexidade, polivalentes, capazes de enfrentar desafios, tomar decisões, solucionar problemas, trabalhar em equi-

pe, configurando a identificação de um perfil profissional diferente de antes de toda a evolução da tecnologia (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999).

Essas mudanças geraram uma reestruturação da educação profissional, o que explica a inserção da pedagogia das competências na estruturação dos currículos e certificação profissional. Tal pedagogia salienta e valoriza atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras. Um currículo baseado em competências parte de uma análise do processo de trabalho e aborda metodologicamente projetos ou resolução de problemas (RAMOS, 2002).

A ideia de competência é relacionada à autonomia do trabalhador perante as mudanças, e a capacidade de resolução de problemas inusitados do mundo laboral, refere-se aos valores expressos na atitude, na pertinência da ação e na qualidade do trabalho. A articulação entre educação e trabalho, saber formal[2] e saber prático[3] (saber-fazer) vai ao encontro da ideia de competência, que visa à articulação do saber, saber fazer, saber ser[4] e conviver (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999).

A ideia de competência é relacionada à autonomia do trabalhador perante as mudanças

Atualmente, há uma grande discussão sobre o currículo centrado nas competências. As críticas a esse modelo giram em torno da obrigatoriedade em nível nacional, de diretrizes que levem as instituições e redes de ensino a adotarem um modelo de organização curricular pautado no desenvolvimento de competências profissionais.

Segundo pesquisadores da área de Educação Profissional, que compõem um grupo de trabalho organizado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), para discutir essas diretrizes, o termo competência remete a um aligeiramento e desvalorização do conhecimento científico, enfatizando um currículo baseado em competências de natureza comportamental, sugerindo uma ideia de treinamento voltado para o interesse mercadológico. Segundo o grupo, perde-se referência do conhecimento científico e da cultura, que são características da escola, enfatizando uma fragmentação do conhecimento (BRASIL, 2010).

A centralidade do currículo baseado em competências e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio estão em árduo debate no momento atual. Mas não é intenção desse artigo discuti-las, e, sim, situar o leitor sobre o significado do termo competência e

sobre as discussões em torno deste, apesar de os currículos da educação profissional de nível técnico continuarem baseados nesse tipo de qualificação.

Atuando como professora da educação profissional, a autora percebeu que os alunos sentiam necessidade de aulas práticas, e essa era a principal reclamação em conselhos de avaliação das turmas. Afinal, tratava-se de um ensino técnico que os estava preparando para o mundo do trabalho e o receio de não ter o conhecimento prático no início de sua atuação profissional causava-lhes insegurança.

De fato, a relação entre o conhecimento conceitual (teoria), e a aplicação desse conhecimento na situação profissional (prática) é muito importante para que o conteúdo se torne significativo. O conceito de aprendizagem significativa de Ausubel (apud MOREIRA; MASINI, 1982) não fala diretamente da relação entre teoria e prática. Mas salienta o quanto é importante trazer informações que já fazem parte do conhecimento cognitivo do aluno para a sala de aula. Essas relações de conhecimentos cognitivos com os saberes ensinados na escola são bases para que a aprendizagem possa se tornar significativa. A relação entre a teoria e a prática na educação profissional é uma forma rica de contextualizar o conhecimento, o que possibilita aos alunos relacionar saberes teóricos prévios, conceitos que estejam sendo estudados ou que eles já conheçam, com novos saberes que podem ser promovidos pela atividade prática.

Dessa forma, diante das mudanças do mundo do trabalho e da exigência de um profissional de ação competente, é necessário despertar o interesse dos alunos, também a partir do saber fazer, de mexer, de modificar, envolver-se na aprendizagem que vai além do cognitivo, do emocional. A possibilidade de o aluno contribuir para sua própria aprendizagem e aprendizagem dos colegas torna-se muito mais interessante do que somente ouvir passivamente a explicação do professor sobre determinado assunto. Se existe a possibilidade de unir a teoria com a prática, por que não o fazer? De nenhuma forma se trata de incentivar a exclusão de aulas teóricas do currículo nem de defender uma educação centrada em atividades práticas. O que se traz é a importância de fazer presente no cotidiano do aluno da educação profissional a articulação entre a teoria e a prática, já que esse ensino possui uma forte relação com o trabalho.

O aluno deve perceber a importância que o conhecimento tem para ele, pois isso motiva a ação de estudar. A motivação deve fazer parte da ação, ou seja, se motivar à medida que se atua, e não antes de atuar. Para isso, o professor e o aluno devem envolver-se no processo de ensinar e aprender de forma a construir ligações entre eles mesmos e o objeto de estudo (FREIRE; SHOR, 1986).

É discurso corrente entre professores da educação profissional que uma formação técnica é resultado de uma prática pedagógica que aponta para articulação de aulas práticas e teóricas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Essa formação objetiva preparar um sujeito apto a desempenhar uma atividade profissional em uma área específica. Aulas ministradas em laboratórios propiciam o contato com equipamentos e materiais de sua área de atuação e possibilitam aos estudantes, ao compreenderem por que executar determinada ação, tomar decisões diante de alternativas diferentes, decisões que poderão ser tomadas mais adiante em seu próprio ambiente de trabalho.

A relação entre os alunos nesse tipo de atividade prática também deve ser destacada por ser de grande importância para o seu desenvolvimento social, profissional e ético. A partir de atividades como essa, os alunos podem desenvolver habilidades como a de trabalhar em equipe, o que é muito importante tanto na relação dele com a sociedade em que vive como no ambiente de trabalho, fortalecendo a formação integral do estudante para a vida e para o trabalho.

No estabelecimento de uma relação entre teoria e prática, assim como entre sala de aula e ambiente de trabalho, é possível proporcionar aos alunos o aproveitamento de suas próprias vivências na construção de sua aprendizagem, despertar um perfil empreendedor, autônomo, criativo, que desenvolva uma participação cidadã na sociedade (FREIRE, 1996).

A experiência docente na disciplina Organização de Computadores

Entre as primeiras disciplinas que a autora trabalhou, a de Organização de Computadores (OC) representou um grande desafio, porque no primeiro instante em que se deparou com preparação das aulas, percebeu que se tratava de um assunto denso e extremamente teórico. Ao mesmo tempo, para os alunos do terceiro módulo[5] do Curso em Eletrônica da modalidade subsequente, era a primeira disciplina relacionada à área de Informática. Justamente nessa área, os alunos chegam cheios de expectativas e com muita curiosidade, pois o computador faz parte do cotidiano da maioria deles e entender um pouco mais desse equipamento, principalmente quanto à estrutura e à manutenção, é para eles uma ideia motivadora.

O computador configura-se como ferramenta de trabalho e de lazer, que está cada vez mais presente na vida social. O conhecimento básico sobre o computador é desenvolvido à medida que se usa o equipamento, de forma intuitiva. Mas relações mais técnicas e complexas quanto a funcionamento, problemas e soluções, que devem fazer parte das competências técnicas de um aluno da educação profissional da área de eletrônica, por exemplo, necessitam ser desenvolvidas por meio de um estudo formal, que articule conhecimentos teóricos e práticos.

Verifica-se, então, que se pode utilizar essa referência que o aluno já tem de computadores para despertar a aprendizagem de novos conhecimentos e saberes mais elaborados sobre o assunto, criando significado no contexto da aprendizagem. Segundo Ausubel (apud MOREIRA; MASINI, 1982), é por meio do processo conhecido como cognição que se atribui significados ao nível de consciência, a partir das relações estabelecidas de significação da realidade em que se encontra. Essa relação de conhecimentos e os conceitos preexistentes na estrutura cognitiva funcionam como "âncoras" de referência para novas ideias e conceitos. O estudante, então, é capaz de relacionar o novo conhecimento a esses conceitos, que vão ficando cada vez mais elaborados e se tornam capazes de ancorar novas informações. Em decorrência disso, tem-se como resultado uma aprendizagem significativa.

Porém, avaliando o primeiro período de trabalho com a disciplina de Organização de Computadores, foi possível perceber o desinteresse dos alunos no decorrer do semestre. A disciplina era muito teórica, conteúdo denso e com um conjunto de nomenclatura muito extenso. As partes e os circuitos do computador eram vistos isoladamente em cada unidade de conteúdo e em nenhum momento era prevista a compreensão do computador como um todo. A maioria das aulas era expositiva dialogada e o plano de ensino não previa nenhuma aula prática. Ou seja, eles "acompanhavam" passivamente a exposição dos conteúdos. Mas era possível perceber que eles esperavam mais daquela disciplina do que somente a teoria.

Os alunos demonstravam grande ansiedade e interesse, diante da tecnologia e das possibilidades de uso, chegavam com curiosidades relacionadas ao computador como um todo. O aluno da educação profissional tem uma grande expectativa pelo saber prático, pois esse tipo de ensino objetiva a inserção no mundo do trabalho. Eles chegam com uma grande expectativa com relação ao exercício da profissão técnica.

O aluno da educação profissional tem uma grande expectativa pelo saber prático

Na correção da primeira prova, a autora percebeu que os alunos não estavam compreendendo o conteúdo, e, sim, "despejando" conceitos decorados, sem

fazer relações importantes de assuntos que seriam relevantes, se eles considerassem aquela aprendizagem significativa.

Esse cenário remeteu a autora à sua experiência como técnica em eletrônica, quando fez sua primeira entrevista para o estágio. Ela cursou a mesma disciplina na época em que estudava no Curso Técnico em Eletrônica. No dia da entrevista, o proprietário da empresa fez algumas perguntas quanto aos conhecimentos na área de informática. Foi um pouco constrangedor, pois percebeu que, teoricamente, sabia o que era uma memória de computador, uma placa de vídeo, uma placa de rede, sabia a função desses dispositivos e como eles funcionavam. Mas, na prática, não sabia nem ao menos diferenciar fisicamente uma peça da outra.

O conhecimento prático nessa área foi desenvolvido somente com a experiência de estágio, que foi efetivamente quando aconteceu o primeiro contato com o mundo do trabalho. Os desafios e as instabilidades no decorrer do cotidiano fizeram com que fosse desenvolvendo um saber prático que, com certeza, tinha como base o sólido e formal conhecimento que teve na educação profissional. Mas foi realmente atuando como técnica em eletrônica que desenvolveu certas percepções e competências que foram se constituindo em um conhecimento prático.

Lembrando esse episódio e, não querendo que isso se repetisse com os seus alunos, pelo menos os de Organização de Computadores, resolveu aproveitar a experiência e fazer algumas mudanças na disciplina. Tinha o objetivo de despertar o interesse dos alunos e suprir as expectativas iniciais que eles tinham ao ingressar no terceiro módulo, assim como possibilitar-lhes a vivência de experiências práticas semelhantes às que poderiam encontrar no mundo de trabalho, se optassem por atuar na área de manutenção de computadores.

Com o consentimento do coordenador do curso e de professores que trabalhavam com a mesma disciplina, que posteriormente ficou sob sua responsabilidade, acrescentou aulas práticas de manutenção e montagem de computadores. Incluiu, ainda, um capítulo inicial, que descreve o computador como um todo, funcionamento básico, reconhecimento de *hardware*, peças e montagem. Buscou, primeiramente, trazer os alunos para conhecer a estrutura como um todo e depois entrar na parte teórica, na qual em cada unidade era estudada a importância e o funcionamento de cada peça. Percebeu que, ao trabalhar com a disciplina dessa forma, obteve melhor resultado e interesse da parte dos alunos do que quando manteve a disciplina como era antes: basicamente teórica e começando pelas partes do computador, sem a noção do todo.

Edgar Morin (2003) expõe uma grande preocupação com relação aos saberes fragmentados e compartimentados em disciplinas e à necessidade da contextualização diante a realidade, em que os problemas são cada vez mais multidimensionais, polidisciplinares e globais. Segundo o autor, a fragmentação dos saberes nos impede de pensarmos de forma complexa e global, pois ficamos limitados, tentando acumular informações, em vez de selecioná-las e organizá-las para ligar os saberes e lhes dar sentido.

Ainda hoje, com os saberes compartimentados em disciplinas específicas, há formas de estimular o pensamento complexo. Cabe ao professor tornar essas fronteiras mais amenas entre as disciplinas. Fazer relações dos conteúdos com a realidade, de conhecimentos específicos com outras disciplinas e ainda atividades que estimulem articulação de saberes teóricos com saberes práticos, projetos e entrosamentos com outras disciplinas podem trazer bons resultados quanto à aprendizagem dos alunos e ao interesse da parte deles de envolver-se com o assunto estudado.

A expectativa quanto à inserção de aulas práticas na disciplina Organização de Computadores foi relacionar a teoria aprendida na sala de aula, a parte conceitual, com a solução de problemas de *hardware* de computadores, que correspondem à parte prática. Esse tipo de atividade os aproxima da realidade e permite aplicar determinados conhecimentos na prática e envolvê-los com o processo de ensino e aprendizagem da disciplina, pois eles verificam que, com o conhecimento que estão desenvolvendo, são capazes de solucionar problemas relativos à área. Além disso, as aulas práticas suprem a expectativa que o aluno do curso técnico tem do "mexer", de consertar algo e também trazem maior motivação e interesse pela disciplina, o que é muito positivo.

Morin (2003, p. 88) destaca também uma frase citada por Pascal: "o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, como o conhecimento do todo depende dos conhecimentos das partes". Salienta a necessidade de um pensamento que compreenda, que reconheça os fenômenos multidimensionais, em vez de isolá-los. Segundo ele, "É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une [...]" (MORIN, 2003, p. 89).

A autora pôde relacionar essa teoria com algumas mudanças que fez na disciplina na apresentação dos conceitos. Passou a apresentar o todo primeiro, que seria o computador, a estrutura, como ele funciona, quais são as peças principais, para então distinguir uma peça da outra, vendo as partes do computador com todas as suas especificidades. Isso passou a ser feito após os alunos já terem uma noção do todo. Por quê? Percebeu no primeiro semestre que, quando começava pelas partes até chegar ao todo, no resultado final, já não tinha mais a atenção dos alunos. A expectativa que eles traziam quando começavam a disciplina era uma necessidade imediata de conhecer

o todo. Esse imediatismo também é característica predominante nos jovens atualmente, que influencia o processo educativo, e que precisa ser levada em conta no planejamento das aulas.

A teoria da disciplina Organização de Computadores é de fato bastante importante para o técnico em eletrônica. Mas vista isolada, sem a noção da estrutura do computador, de como ele é fisicamente, do todo, de como aquelas peças que eram vistas de forma teórica se encontram distribuídas e conectadas no interior do gabinete do equipamento, parece perder o seu significado. A partir do momento em que a teoria foi relacionada com a estrutura física e com a prática de diagnóstico de *hardware* de computadores, houve um entendimento da peculiaridade e da importância de cada peça, os alunos passaram a participar mais nas aulas, demonstrar interesse e trazer contribuições, curiosidades que eles tinham a respeito da máquina. Nas aulas práticas, os problemas apresentados pelo *hardware* do computador poderiam ser mais bem compreendidos e investigados se eles conseguissem estabelecer relações entre a teoria e a prática. A partir daí, o computador passa a ser, além daquele equipamento usado no dia a dia dos alunos, também um objeto de estudo e de interesse.

A ideia de acrescentar um capítulo inicial sobre "placa-mãe"[6] permitiu, em um primeiro momento, falar do funcionamento do computador como um todo, explicar a importância de cada peça e fazer com que os alunos reconhecessem também a parte física do computador. Geralmente, essa é a parte pela qual eles demonstram mais interesse, pois chegam à sala de aula com vontade de tocar, mexer, consertar; antes, eram "bombardeados" com muita teoria e nada de prática, o que gerava um desestímulo com relação à disciplina.

Após essa ideia inicial, foram, então, estudadas as partes do computador isoladamente, porém, era sempre possível articular com a ideia do funcionamento como um todo e com a importância de cada componente. Intercaladamente aos conceitos teóricos, foram sendo acrescentadas aulas práticas de montagem e manutenção, que iam se complementando pela teoria, e de uma atividade prática de diagnóstico de defeitos no *hardware,* que estava sendo estudado teoricamente. A partir do primeiro semestre dessa atividade com os alunos, foi possível perceber um interesse muito maior pela disciplina, que ganhou um significado mais amplo, pois a expectativa de fazer a manutenção possibilitou-lhes perceber o resultado do seu trabalho, da aplicação prática dos conceitos que estavam sendo estudados. Muitos relataram em aula problemas que tinham conseguido resolver em seus computadores de casa ou nos de seus amigos, ou até mesmo na empresa em que trabalhavam.

No fim do semestre, com a primeira turma em que foram aplicadas as modificações da disciplina, a autora fez o seguinte questionamento com relação

às aulas práticas: "Em sua opinião, o quanto a disciplina de Organização de Computadores colaborou na sua compreensão do funcionamento do microcomputador e *hardware*?", pedindo que os estudantes entregassem a resposta de forma escrita. Explicando a eles que era para ter uma ideia de como as aulas práticas estavam sendo aceitas, se estavam acrescentando algo novo e contribuindo para a sua aprendizagem como futuros técnicos em eletrônica. Ao mesmo tempo em que essa questão daria um *feedback*, as respostas poderiam ser utilizadas para novas ideias, aperfeiçoar ou redirecionar aquela nova estratégia que estava incorporando na disciplina.

Segundo um dos alunos:

> Organização de Computadores foi a matéria que eu me identifiquei mais, assim como em Soad[7], porque computadores estão presentes no trabalho, em casa e estão sempre dando algum problema, e quando se usa o conhecimento adquirido nesta disciplina, a gente se orgulha porque é sinal que se somou muito para realizações pessoais na área profissional ligada à eletrônica.

A fala desse aluno destaca a ideia de que o computador está presente no seu cotidiano. Isso estimula a curiosidade de pessoas que estudam nessa área em aprender mais sobre o equipamento. Outro detalhe que é importante salientar é o orgulho que ele diz ter em poder usar o conhecimento da disciplina no dia a dia, é plausível dizer que essa aprendizagem para ele tenha sido significativa. Parte-se de um conhecimento cognitivo, pois ele conhece o microcomputador, e a partir deste, constroem-se novos significados. Significados estes mais técnicos e aplicáveis na área de atuação de um Técnico em Eletrônica.

Segundo outro aluno, "foi de importância técnica e prática, pois acrescentou conhecimentos até então superficiais". Nessa fala, embora curta, percebe-se mais uma vez que o conhecimento já existia superficialmente, ou seja, o aluno já possuía algum conhecimento prévio a respeito de computadores, mas superficial. Ao indicar a importância técnica e prática, é possível que esteja se referindo ao surgimento de um conhecimento novo, o conhecimento prático.

"Eram assuntos já conhecidos, mas aprendemos bem mais profundamente cada peça. Eu já tinha feito essas práticas em um cursinho e por isso, pra mim, foram bem mais úteis as aulas teóricas". A partir dessa fala e relacionando com as outras, compreende-se como um grupo de estudantes pode trazer para a aula diferentes conhecimentos cognitivos e experiências anteriores. Isso demonstra o quão heterogêneo se configura esse grupo de trabalho, pois cada um tem a sua forma de aprender

e percursos diferentes para construir determinado conceito. Esse aluno já tinha um conhecimento prático desenvolvido em outra ocasião e, para ele, a parte teórica foi muito mais importante devido ao aprofundamento conceitual.

> As aulas de OC foram muito úteis, pois aprendi coisas que nem pensava que existiam; em relação à parte teórica, achei algumas aulas um pouco cansativas, as práticas foram ótimas, com elas, conseguimos colocar em prática tudo que aprendemos na parte teórica, professor e aluno colaboraram para que nossas aulas fossem além de aulas teóricas e práticas, aulas divertidas e boas de podermos aprender sem aquelas pressões que nem outras matérias.

O discurso desse aluno já envolve a percepção da articulação da teoria e da prática, da aplicabilidade dos conceitos estudados e de ter gostado das aulas práticas. Ele considerou as aulas teóricas um pouco cansativas, provavelmente devido ao conteúdo denso e bastante informativo. Às vezes, torna-se realmente cansativo, tanto para eles quanto para o próprio professor, principalmente em aulas expositivas e dialogadas. Por isso, é necessário buscar maneiras que tornem significativos para os alunos esses conceitos, indispensáveis para o exercício de sua futura profissão. O importante é poder fazer essa relação entre teoria e prática, capaz de contextualizar conhecimentos e promover reflexões.

Quando o aluno fala da possibilidade de colocar em prática o que foi estudado nas aulas teóricas, mostra que foram mobilizados conhecimentos prévios para o desenvolvimento dessas atividades, assim como também as aulas práticas podem atuar como forma de significar, de dar sentido aos conteúdos estudados nas aulas teóricas.

As aulas práticas podem atuar como forma de significar

O mesmo sujeito ainda fala em trabalho colaborativo, entre professor e aluno, o que mostra a importância da interação e da contribuição dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que pode ocorrer de forma recíproca. Isto remete à fala de Freire: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

A autora pode dizer que, com certeza, no decorrer das aulas, tanto práticas como teóricas, buscou contribuir para a aprendizagem desses alunos, mas também aprendeu muito com eles. Desde as perguntas que faziam pensar e buscar na experiência anterior como técnica soluções para problemas, até a maneira de trabalhar na sala de aula, na posição de professora. Assim, também as contribuições dos alunos que já tinham algum conhecimento prático sobre o assunto, por serem curiosos e já realizarem manutenção em computadores, ou por já estarem trabalhando na área, traziam informações atuais

sobre suas práticas e novidades do cotidiano deles, que a professora só saberia se estivesse ainda atuando como técnica em eletrônica na área de Informática. Essas novas aprendizagens costumavam atualizar o "repertório" para o semestre seguinte. Assim, embora não estivesse atuando como técnica, por meio da contribuição dos alunos ia me atualizando também sobre os conhecimentos novos e práticos do mundo do trabalho e levando essas ideias adiante.

Embora no discurso desse último aluno não tenha sido falado diretamente da relação com os colegas, é importante destacar que essas atividades proporcionaram momentos de troca e de apoio entre os próprios alunos. Por exemplo, é impossível atender todas as bancadas de trabalho ao mesmo tempo durante uma atividade prática. Então, enquanto estava auxiliando uma dupla de alunos, os demais trocavam ideias entre si e experiências que estavam construindo a partir de suas próprias vivências da prática.

Durante as atividades práticas, era perceptível o interesse e o compromisso que eles demonstravam com o aprender, cada aluno envolvido com as atividades que estavam desenvolvendo, rodeados por equipamentos e ferramentas de auxílio para o desenvolvimento das atividades práticas.

Organização de Computadores

Acredito que, a partir dessas mudanças promovidas na disciplina, foi possível fazer uma relação entre o que eles estavam aprendendo em sala de aula e o cotidiano do técnico, que vai trabalhar na manutenção de computadores, tornando o assunto mais significativo pela possibilidade de articulá-lo com a prática e aproximando-os de uma realidade semelhante ao mercado de trabalho.

Por meio de atividades de intervenção no dia a dia, a partir de questionamentos, aulas práticas e contextualizações entre conhecimentos da área, foi possível perceber na fala dos alunos que alguns conceitos estavam sendo construídos, e não decorados, pois aquele assunto passou a ter um significado, eles passaram a entender o porquê daqueles conteúdos.

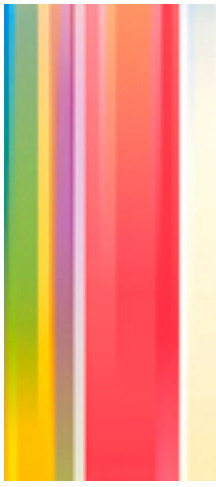
Considerações finais

A inclusão de aulas práticas no cotidiano da sala de aula permitiu que os alunos se envolvessem e percebessem a importância do conhecimento teórico na hora de diagnosticar e resolver um problema de *hardware* no microcomputador. Tal processo integrou o conhecimento formal e uma realidade que pôde ser vivenciada dentro de sala de aula, e que ainda poderá ser vivenciada novamente no mercado de trabalho.

Apesar de este trabalho ter dado um enfoque na importância de aulas práticas na educação profissional, em nenhum momento é desprezado o conhecimento teórico. Coloca-se em evidência o quanto é importante a articulação de um conhecimento prático com o conhecimento formal na educação profissional, e o quanto ele pode dar novo significado ao processo de ensino e aprendizagem.

O contato com determinados equipamentos, o envolvimento dos alunos com essas atividades desenvolve o trabalho em equipe e estimula a troca de experiências e vivências em sala de aula. As dificuldades, os erros cometidos durante uma atividade prática vão contribuindo para a aprendizagem, assim como dão um sentimento de segurança ao aluno, em seu ingresso no mundo do trabalho. O aluno estabelece uma nova relação com o saber, o saber da prática, motivando-se para novas aprendizagens no ambiente escolar. Porém, a prática vista dissociada da teoria perde o seu sentido. Teoria e prática precisam andar juntas para proporcionar uma aprendizagem realmente significativa.

Para que um técnico se diferencie de uma pessoa leiga, ele necessita do conhecimento formal na sua área, a educação profissional vai além da ação de executar. Qualquer pessoa pode executar uma função, se for treinada para isso. A operação deixa de ser uma execução mecânica. O técnico de hoje em dia precisa pensar, articular, resgatar conhecimentos e resolver problemas. No momento do problema, do inesperado, ele tem subsídios suficientes para pensar uma solução, porque ele compreende todo o processo teórico envolvido. É esse embasamento teórico que o sustenta, o diferencia e o prepara para o enfrentamento do cotidiano como técnico. A educação profissional deve apontar para resultados como este, ser um instrumento de transformação social, e inserir o estudante no mundo do trabalho, que se encontra em constante mudança, dessa forma cumprindo seu objetivo principal.



Notas

[1] Mediador porque o professor não é mais a única fonte de conhecimento, mas tem papel fundamental de orientar o aluno a selecionar as informações e, a partir delas, produzir conhecimento.

[2] A expressão saber formal é utilizada para designar o saber que passou por um processo de formalização que lhe dá o título de legítimo. O substantivo saber designa o objeto dessa atividade de formalização, ou seja, aquilo que foi formalizado. O adjetivo formal refere-se a uma qualidade desse saber que o torna diferente daquele que é feito informalmente. O saber formal, diferentemente do informal, é o produto de uma atividade de formalização que supõe a obediência a regras definidas por um determinado segmento social que está na escola ou que com ela tem uma relação muito próxima (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 295).

[3] [...] utiliza-se para designar o produto de uma aprendizagem do trabalhador e sua disposição para mobilizar seus saberes no trabalho, sempre que necessário. Compreende os saberes práticos, empíricos, as manhas do ofício, o golpe de vista. Hoje em dia, compreende também a experiência do profissional que conhece tão bem seu meio de trabalho que pode antecipar suas reações e resolver os problemas surgidos (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 297).

[4] A expressão saber-ser é utilizada para designar as qualidades pessoais que devem ser mobilizadas no trabalho para garantir maior produtividade e eficiência. O saber-ser compreende qualidades tais como ordem, método, precisão, rigor, polidez, autonomia, imaginação, iniciativa, adaptabilidade e comunicabilidade. Esse tipo de saber ganhou evidência, nas últimas décadas, com a reestruturação produtiva, movimento marcado pela introdução de mudanças no trabalho e na produção (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 297).

[5] No Curso Técnico em Eletrônica, nas formas concomitante e subsequente, as disciplinas são distribuídas ao longo de quatro semestres, que são chamados de módulos. A modularização dos cursos foi instituída pelo Decreto 2.208/97, no intuito de flexibilizar o ensino e possibilitar a certificação de competências ao final de cada módulo. Apesar da revogação desse Decreto no ano de 2004, o termo módulo permanece sendo utilizado pelo curso.

[6] "Também chamada *motherboard* ou *mainboard*, a placa-mãe é, basicamente, a responsável pela interconexão de todas as peças que formam o computador. O HD, a memória, o processador, o teclado, o *mouse*, a placa de vídeo, enfim, praticamente todos os dispositivos precisam ser conectados à placa-mãe para formar o computador. É um dos componentes mais complexos, e também o que mais influencia a estabilidade e as possibilidades de expansão do sistema" (ALECRIM, 2005).

[7] A sigla SOAD diz respeito a uma disciplina do Curso Técnico em Eletrônica, chamada Sistemas Operacionais, Aplicativos e Diagnósticos, que é vista de forma paralela à disciplina de Organização de Computadores.

Referências

ALECRIM, E. **Placa mãe**: principais características. [S.l.]: Info Wester, 3 abr. 2005. Disponível em: <http://www.infowester.com/motherboard.php>. Acesso em: 22 ago. 2013.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Revogado pelo Decreto n. 5.154/2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 10 ago. 2013.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9>. Acesso em: 19 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico em debate: texto para discussão**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.phpem:?Itemid=&gid=6695&option=com_docman&task=doc_download>. Acesso em: 2 ago. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 16/99**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**.** Brasília, DF, 1999**.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2013.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Eds.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Nete, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

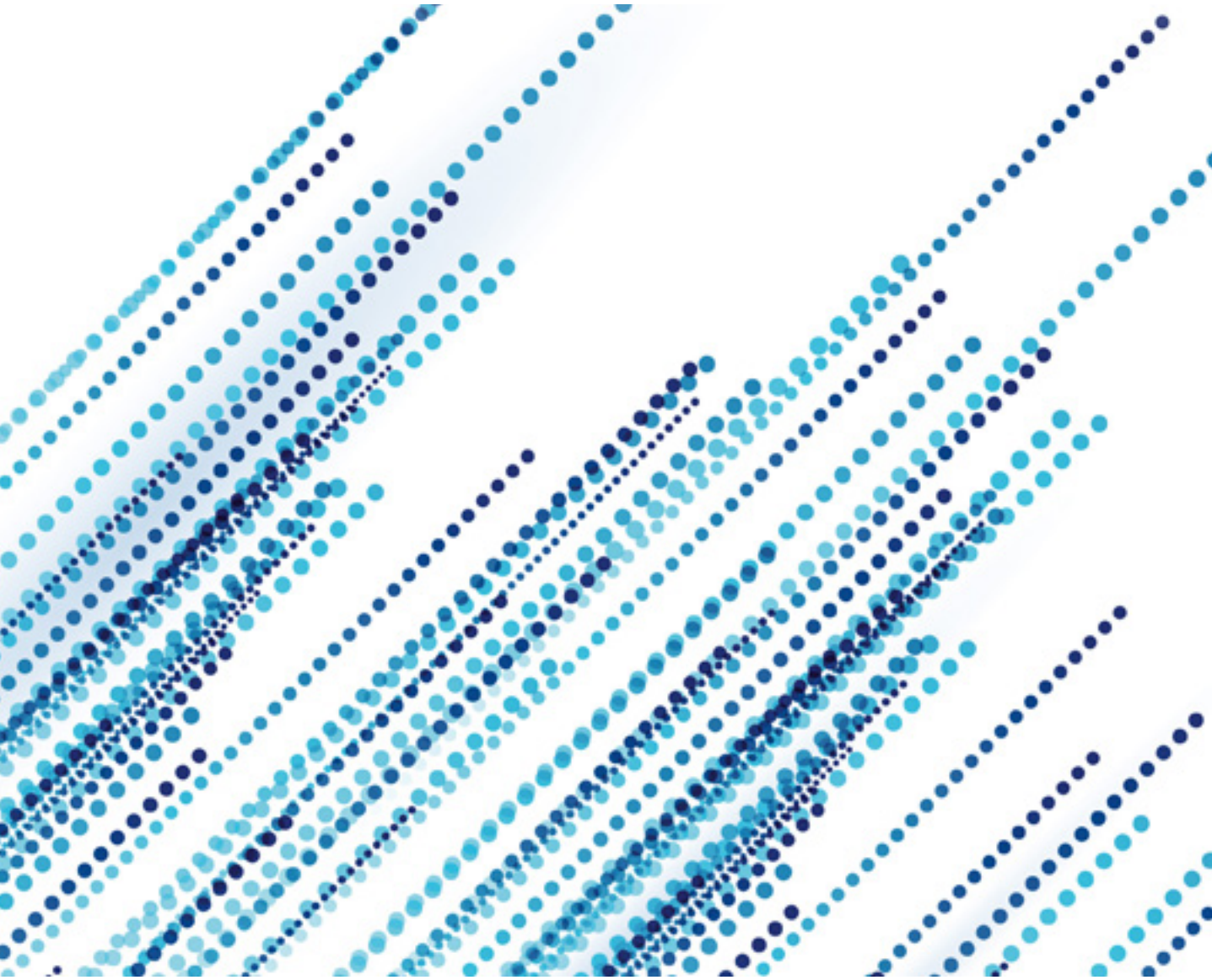
FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MOREIRA, M. A; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE EMPREENDEDORISMO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS NO PERÍODO 2007-2013

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira*
Clarissa Rocha**

*Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Mestre e Doutora em Educação. *E-mail:* alboni.vieira@pucpr.br; alboni@alboni.com

**Mestranda em Administração de Empresas na PUC-PR. *E-mail:* kaclaia@gmail.com

Recebido para publicação em 21.3.2015
Aprovado em 2.7.2015

Resumo

O estudo analisa as práticas pedagógicas contemporâneas aplicadas com sucesso para o ensino de empreendedorismo e os problemas que tal ensino encontra, por meio da exploração sobre o que foi discutido, de 2007 a 2013, na disciplina de Empreendedorismo para alunos de graduação e pós-graduação do curso de Administração no Brasil. Foi realizado um estudo bibliométrico, procurando identificar o estado da arte de publicações em três encontros sobre estudos em Empreendedorismo no Brasil. Os achados mostraram a importância de se utilizar recursos informatizados para comunicação a partir de metodologias eficazes e contemporâneas, em conteúdos de caráter multidisciplinar.

Palavras-chave: Processo didático e pedagógico. Empreendedorismo. Bibliometria. Estado da arte.

Abstract

The research analyzes the contemporary pedagogical practices successfully applied for the entrepreneurship teaching and the problems found by such teaching, through the exploration of what was discussed, from 2007 to 2013, in the discipline of Entrepreneurship to undergraduate and postgraduate students of the Administration course in Brazil. A bibliometric study was carried out, seeking to identify the publications state of the art in three meetings on Entrepreneurship studies in Brazil. The findings showed

the importance of using computerized resources for communication from effective and contemporary methodologies, in multidisciplinary character contents.

Keywords: Didactic and pedagogical process. Entrepreneurship. Bibliometrics. State of the art.

Resumen

El estudio analiza las prácticas pedagógicas contemporáneas aplicadas con éxito para la enseñanza de iniciativa empresarial y los problemas que tal enseñanza encuentra, a través de la exploración sobre lo que se discutió, entre 2007 y 2013, en la disciplina de Iniciativa Empresarial para los alumnos de grado y postgrado del curso de Administración en Brasil. Se realizó un estudio bibliométrico, tratando de identificar el estado del arte de las publicaciones en tres reuniones sobre estudios en Iniciativa Empresarial en Brasil. Los hallazgos demostraron la importancia de la utilización de recursos computarizados para la comunicación a partir de metodologías eficaces y contemporáneas, en los contenidos de carácter multidisciplinario.

Palabras clave: Proceso didáctico y pedagógico. Iniciativa Empresarial. Bibliometría. Estado del arte.

Introdução

O ensino de Empreendedorismo vem se disseminando com rapidez no Brasil. De acordo com Dolabela (1999), a primeira matéria de que se tem notícia na área surgiu em 1981, na Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, por iniciativa do professor Degen, e se chamava Novos Negócios. Pertencia ao Curso de Especialização em Administração para graduados. Em geral, instituições de ensino superior (IES) têm sido alvo de críticas relativas à sua eventual dificuldade de formar profissionais com características vinculadas ao perfil de um sujeito empreendedor, ou seja, profissionais com criatividade, liderança, visão, capacidade de construir redes de relacionamento e de manter um negócio de forma sustentável, entre outras características que são vinculadas às de um sujeito empreendedor (SOARES, 2003). O Empreendedorismo, como campo de conhecimento, ainda está em fase de construção de seus paradigmas, os quais ajudariam a organizar o processo da pesquisa e desenvolvimento da área (FERREIRA;

RAMOS; GIMENEZ, 2007). Em função disso, numerosos estudos (DOLABELA, 1999; FILIÓN, 1999; DORNELAS, 2001; GIMENEZ, 2000; DRUCKER, 2003) têm sido feitos para melhor entender e desvendar esse fenômeno multifacetado, multinível e multidisciplinar.

Para Rocha e Freitas (2013, p. 482), a formação de empreendedores tem estado na pauta das estratégias governamentais. O sujeito empreendedor é aquele que não mede esforços para abrir e gerir seu próprio negócio, gerando emprego e renda para a sociedade. No entanto, a sustentabilidade das novas empresas é uma preocupação que permeia o empreendedorismo. Uma possível solução para amenizar essa situação seria a formação de empreendedores mais qualificados para a gestão. Os cursos de Administração aparecem como parte atenuante desse fenômeno da baixa sustentabilidade das novas empresas.

Empreendedorismo tem se tornado importante área para a criação de negócios no mundo, sendo que vários países, incluindo o Brasil, têm realizado ações no sentido de incluir o ensino de Empreendedorismo nos currículos do ensino superior, cientes de que o empreendedor é o elemento que proporciona condições de elevação de emprego e renda (VIEIRA; RIBEIRO; MELATTI, 2010), trazendo significativas contribuições para o crescimento econômico e o desenvolvimento social. Porém, para Ferreira, Ramos e Gimenez (2007), muitas tentativas têm sido feitas a fim de desvendar características de indivíduos empreendedores e identificar a melhor prática pedagógica nesse tipo de educação. Apesar dos esforços, esses estudos não se apresentam exaustivos ou conclusivos, seus resultados formam um conhecimento parcial sobre sua relevância, seus métodos e suas consequências, sem, no entanto, constituir um referencial sobre a melhor forma de gerar empreendedores.

No Brasil, somente 39% da população economicamente ativa é constituída por trabalhadores com vínculos formais. Segundo dados da Global Enterpreneuship Monitor (GEM), cerca de 15,37 milhões de habitantes são caracterizados como empreendedores e, dentre eles, 46% resultam da necessidade e 52%, de oportunidade (EMPREENDEDORISMO..., 2009). Percebe-se a necessidade de se desenvolver e aprimorar práticas empreendedoras no país, as quais são construídas por pessoas que sabem aproveitar as oportunidades, muito embora ainda não saibam como mantê-las, no longo prazo, e com sucesso.

O mundo empresarial contemporâneo demanda profissionais qualificados e adaptáveis às novas exigências mercadológicas. A taxa de mortalidade de novas e pequenas organizações é expressiva. Fala-se que, das empresas que

são fecundadas no Brasil, em torno de 80% perecem até o quinto ano de vida. Além disso, os jovens estudantes estão predispostos a acompanhar as mudanças que os cercam e a estabelecer um novo modelo mental, livre das amarras de se trabalhar em uma única empresa durante toda a trajetória profissional. Esses jovens (68%) veem na oportunidade de abrir um negócio opção de carreira desejável (EMPREENDEDORISMO..., 2009). Tais dados, um tanto preocupantes e calcados na esperança de possíveis novos e pequenos negócios de sucesso desses jovens, fomenta a necessidade, tanto no mundo acadêmico quanto empresarial, de se formar empreendedores mais capacitados e mais orientados ao mercado para poder empreender com sucesso.

De acordo com Cruz, Forner e Libermann (2003), a visão do empreendedorismo como fenômeno contemporâneo e do empreendedor como gerador de riquezas deixa clara a função essencial do empreendedor no desenvolvimento da sociedade, tanto na geração de novos negócios como na própria ação de desenvolvê-los. Dolabela (1999) evidencia o alto índice de insucesso das empresas emergentes e a demanda organizacional por indivíduos capazes de identificar oportunidades, inovar e compreender o negócio em que atuam. Ressalta a inadequação das atuais metodologias de ensino com foco em grandes empresas para a educação de empreendedores e a distância entre os centros de formação e os sistemas de suporte – empresas, incubadoras, associações de classe, órgãos governamentais e de fomento.

Diante desta contextualização, a importância e urgência, no contexto brasileiro, de se analisar quais são as práticas didáticas e pedagógicas com potencial de sucesso, bem como os problemas encontrados no ensino de empreendedorismo em cursos superiores de Administração, o presente trabalho objetiva, via revisão das publicações nos principais encontros em Administração – Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (Egepe); Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ) e Seminários em Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (Semead/FEA-USP), no período de 2007 a 2013 – abordar a temática da formação empreendedora nos cursos de Administração no Brasil; e se justifica, ao se perceber que, no Brasil, o debate sobre a formação de empreendedores nos cursos de Administração ainda é recente. Dolabela (1999) ressalta a importância da criação de uma metodologia de ensino brasileira mais eficaz, sem desprezar conquistas alcançadas em outros centros.

Esta pesquisa tem como foco, portanto, analisar e obter melhor compreensão, primeiramente, a partir da exposição de pensamentos de vários teóricos especialistas sobre a problemática de como pequenas empresas podem melhorar a sua gestão com gestores mais bem capacitados, obtendo e mantendo boas práticas empreendedoras e, também, sobre como os professores podem ensinar aos alunos, de forma mais eficaz e impactante, as práticas empreendedoras no curso de Administração.

Definições e importância das práticas empreendedoras

Empreendedorismo é a livre tradução da palavra *entrepreneurship*, utilizada para designar os estudos relativos ao empreendedor, seu perfil, suas origens, suas atividades e seu universo de atuação (DOLABELA, 1999). Essa variedade de conteúdo e aspectos gerou muitos estudos e pesquisas sobre o tema empreendedorismo, sendo que cada um deles carrega visões e abordagens de diversas áreas do conhecimento.

Percebe-se que não há limites claros em cada abordagem de estudo sobre o tema, e que cada nova visão traz boa parte do conhecimento obtido em estudos anteriores, com mudanças relativas à época e ao contexto em que foram propostas e estudadas. É possível dizer que três abordagens de estudo nortearam boa parte dos trabalhos sobre o empreendedorismo (VIEIRA; RIBEIRO; MELATTI, 2010): a econômica; a comportamental e a sociológica.

Os estudiosos da perspectiva econômica definem os empreendedores como pessoas que buscam identificar elementos inerentes aos agentes econômicos e destacar seu papel na formulação de processos inovadores em gestão e tecnologia. Tal corrente é defendida por Cantillon, Say e Schumpeter, sendo que para os dois primeiros autores, os empreendedores podiam ser vistos como pessoas que corriam riscos. Say fazia distinção entre empreendedores e capitalistas, bem como entre os lucros de cada um e, com isso, começou a associar os empreendedores à inovação, vendo-os como agentes de mudança (VIEIRA; RIBEIRO; MELATTI, 2010). Porém, foi Schumpeter o mais expressivo autor dessa corrente, associando o empreendedor à inovação, e mostrando em sua obra a importância dos empreendedores na explicação do desenvolvimento econômico. Para ele, o empreendedor, além de ser um inovador, é responsável por desenvolver tecnologias que ainda não foram testadas (VIEIRA; RIBEIRO; MELATTI, 2010).

Na abordagem comportamental, McClelland deu início à contribuição das ciências do comportamento para o empreendedorismo (FILIÓN, 1999). Essa perspectiva trata das responsabilidades individuais na criação e gestão de negócios, tendo como fundamento as características psicológicas e comportamentais dos empreendedores (VIEIRA; RIBEIRO; MELATTI, 2010). Depois de McClelland, os comportamentalistas dominaram o campo do Empreendedorismo, e entre as características atribuídas por eles aos empreendedores estão a inovação, a liderança, a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança e a necessidade de realização. Nas abordagens de base social, assim como nas anteriores, destaca-se o papel do empreendedor como inovador e criador de negócios, mas não são as características pessoais do indivíduo que o determinam como empreendedor, e, sim, as características sociais do grupo no qual ele está inserido. Weber é o principal expoente da abordagem sociológica, afirmando que a escolha da ocupação do indivíduo é decorrente das peculiaridades mentais adquiridas do meio ambiente, em especial a educação recebida da família (FERREIRA; RAMOS; GIMENEZ, 2007).

A partir do estudo desses principais teóricos sobre o empreendedorismo, chegou-se às suas atuais definições. Para Hisrish e Peters (2004), empreendedorismo é o processo de criar algo novo com valor, dedicando o tempo e o esforço necessários, assumindo os desafios e riscos financeiros, psíquicos e sociais correspondentes e recebendo as consequentes recompensas da satisfação e independência econômica e pessoal. Para Vieira, Ribeiro e Melatti (2010), essa definição contempla o atual entendimento sobre o empreendedorismo, uma vez que salienta aspectos básicos, como o processo de criação, a exigência de dedicação de tempo e esforço para se criar algo novo e passível de execução, internalizando as oportunidades identificadas e recebendo as recompensas que se apresentam em função do sucesso do empreendimento, sem, contudo, ignorar os desafios e riscos de assumir e gerir um novo empreendimento. O empreendedorismo, porém, vai muito além da posição de assumir riscos e receber as recompensas de criação e desenvolvimento do empreendimento. Nesse sentido, a concepção de Filión, importante estudioso do assunto, ampliou o campo da ação empreendedora ao estabelecer que "um empreendedor é uma pessoa que imagina, desenvolve e realiza visões" (FILIÓN, 1999, p. 19).

De acordo com Dornelas (2005), diversas pesquisas têm mostrado que nos países onde há incentivo para novas práticas empreendedoras é constatada uma elevação do crescimento econômico e queda da taxa de desemprego. O empreendedorismo passa a ser um dos fatores de desenvolvimento da economia e da geração de empregos. Assim, o empreendedorismo surge como meio para o desenvolvimento econômico e social dos países, gerando empregos e

transformando empregados em empreendedores. No Brasil, o tema ganha popularidade devido à expansão da criação de micro e pequenas empresas e pelo fato de o empreendedor brasileiro ter passado a empreender muito mais por oportunidade do que por necessidade (DORNELAS, 2005). Porém, a taxa de mortalidade de uma parte significativa de negócios empreendedores é ainda alarmante no país, o que transparece a necessidade e urgência de se desenvolver melhores práticas pedagógicas no ensino de empreendedorismo.

Papel das IES na formação de empreendedores

O empreendedorismo surge como meio para o desenvolvimento econômico e social

O estudo do Empreendedorismo, como disciplina, com seus processos e metodologias de ensino, é algo relativamente novo na comunidade acadêmica. Isso porque empreendedores são considerados pessoas de destaque na sociedade, com aspectos tão peculiares que por muito tempo foram tidos como dons natos (DORNELAS, 2005). O aumento do interesse pelos processos e metodologias de ensino do Empreendedorismo teve início em estudos que questionavam esse entendimento geral, de que a capacidade empreendedora é habilidade inata ao ser humano. Para Dornelas (2005), cada vez mais, acredita-se que o processo empreendedor pode ser ensinado e entendido por qualquer pessoa e que o sucesso é decorrente de uma gama de fatores internos e externos ao negócio, do perfil do empreendedor e de como ele administra as adversidades que encontra no dia a dia.

Diante desses fatos, a disciplina Empreendedorismo foi se desenvolvendo e se adaptando por estudos e trabalhos esparsos, elaborados por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, impulsionados pelas necessidades do mercado. Tal situação encontra respaldo em Dolabela (1999), que afirma que, atualmente, o mercado exige dos profissionais alto grau de empreendedorismo. Segundo pesquisas de Nassif *et al*. (2010), que tem diversos trabalhos sobre o real perfil empreendedor no Brasil, do total de artigos sobre o empreendedorismo que foram publicados no Egepe, no EnEPQ e nos Semead, mais especificamente a área temática de Ensino em Administração, considerando o período de 2001 a 2008, 19% são referentes ao ensino e pesquisa em Empreendedorismo. Embora esse número pareça ser pouco significativo, o percentual representa o segundo tema mais abordado pelos estudiosos, ficando atrás apenas dos 45,5% de trabalhos relativos ao comportamento, perfil e competências do empreendedor.

Percebe-se, então, que o ensino do Empreendedorismo vem ganhando forças no campo acadêmico, ao lançar mão de sugestões de práticas e metodologias eficazes e adequadas ao desenvolvimento da disciplina (VIEIRA; RIBEIRO; MELATTI, 2010). O exercício dessa prática didática e pedagógica favorece o surgimento de análises as quais indicam que os métodos convencionais e antigos não oferecem suporte suficiente e adequado ao completo aprendizado do Empreendedorismo. Isso porque os currículos são normalmente calcados em conteúdos teóricos e limitados à sala de aula, como uso dos planos de negócio ensinados aos alunos, o que pode prejudicar o alinhamento da educação à realidade prática e competitiva do mercado. Tais desafios já foram salientados por Drucker (2003, p. 16), quando afirma que "Empreendimento não é nem ciência nem arte. É uma prática". O que faz com que boa parte da base de conhecimento necessária para a execução de um empreendimento seja definida pelos fins, ou seja, pela própria prática e experiência adquirida (DRUCKER, 2003).

Vieira, Ribeiro e Melatti (2010) destacam que os cursos de Administração precisam enfrentar o desafio de aproximar o máximo possível os alunos do mundo exterior à sala de aula, considerando que o principal aprendizado está na capacidade de sondar o mercado, enxergar e internalizar, com sucesso e em longo prazo, as oportunidades. Dolabela (1999) salienta que o melhor ambiente acadêmico do aluno-empreendedor é aquele no qual se encontram e articulam forças produtivas, econômicas, sociais, políticas. É ali que o aluno vai desenvolver sua percepção do negócio e aprender com os pares.

Drucker (2003) ainda afirma que as metodologias de ensino precisam estimular os alunos a saírem das salas de aula para entender o real funcionamento do mercado e que, quando submetidos a aulas expositivas, precisam entender a teoria por meio de sua aplicação na prática, com o uso de jogos, casos, estudos de biografias, seminários e relatos de empreendedores retratando seus casos de sucesso e insucesso. Ferreira, Ramos e Gimenez (2007) afirmam que muitos estudos na área do ensino de empreendedorismo também apontam para a necessidade de aprimoramento do docente em todos os níveis da educação, a fim de que se construa um ambiente empreendedor que envolva os alunos. Dessa forma, além de boas práticas pedagógicas e de alunos predispostos ao aprendizado, o ensino também necessita de docentes capacitados a instigar e estimular seus alunos no processo de desenvolvimento de habilidades necessárias a um empreendedor.

Ao considerar a experiência brasileira, os cursos de graduação e pós-graduação em Administração tradicionalmente "organizam seus currículos vi-

sando à formação de profissionais que atuem como gerentes em grandes organizações, se esquecendo da realidade das pequenas e médias empresas nacionais, que, de forma geral, infelizmente encontram-se em estado alarmante devido, entre outros motivos, à má formação e capacitação de seus gestores" (DOLABELA, 1999, p. 35). Logo, a educação tradicional privilegia a formação de empregados, situação que negligencia o aprendizado do grande desafio que é a capacidade de inovar e de se adequar às tendências e oportunidades mundiais de negócios. É possível dizer que, em relação ao conteúdo do ensino de empreendedorismo, as recomendações convergem ao apontar elementos relacionados às habilidades dos alunos em identificar oportunidades e avaliar negócios, lidar com riscos, incertezas e adquirir conhecimentos técnicos que permitam criar e gerenciar novos negócios (GUIMARÃES, 2002). Os métodos de ensino mais sugeridos para o ensino de Empreendedorismo, pois, são orientados para a ação e apresentação de ideias, calcados na experiência e dominados por um caráter vivencial ou prático.

Aprendizagem empreendedora

Teorias de aprendizagem oferecem boa compreensão do aprendizado em empreendedorismo (RAE; CRESWELL, 2000). Uma das mais conhecidas teorias é a de Kolb (1984), que defende a experiência como eixo central da aprendizagem. Para ele, o conhecimento é resultado de um processo combinado de compreensão e transformação de experiências. A ênfase na experiência como provedora da aprendizagem pode ser verificada em diversos estudos de Rae e Creswell (2000), que buscaram criar um quadro conceitual de aprendizagem empreendedora por meio do relato da história de vida de 30 empreendedores. Man (2006) classifica os estudos dedicados à aprendizagem empreendedora em três diferentes bases teóricas: abordagem experimental, abordagem cognitiva e afetiva e abordagem de rede de relacionamentos. O centro da abordagem cognitiva e afetiva considera a aprendizagem como trabalho mental de aquisição e estruturação de conhecimentos e inclui tentativas de desmistificar o processo de aprendizagem empresarial, com foco em fatores cognitivos, emocionais, de atitudes e de personalidade que afetam a aprendizagem (MAN, 2006). A abordagem de redes é sustentada pelo argumento de que as habilidades e os conhecimentos dos gestores de empresas de pequeno porte são adquiridos por intermédio das relações sociais com fornecedores, clientes, empresas anteriores, ensino universitário, associação profissional, pais e mentores, dentro e fora das organizações.

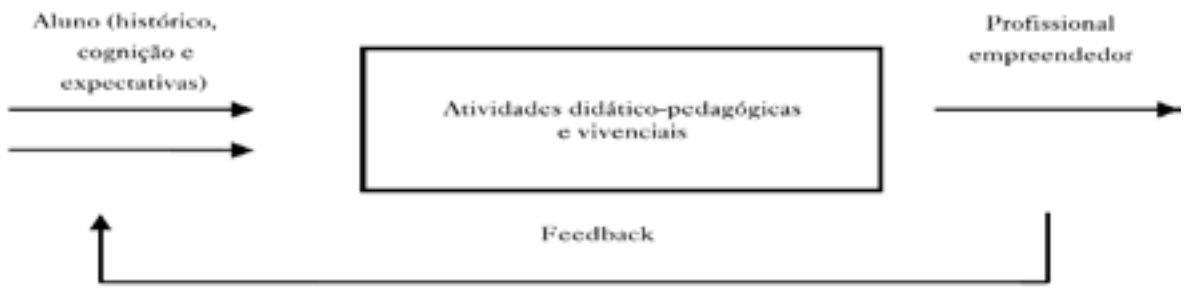
Segundo Inácio Júnior (2002), recentemente, uma nova corrente tem surgido do entendimento de que o empreendedorismo deve ser visto de uma forma

mais integradora, que pressupõe o uso de um número maior de variáveis articuladas de forma mais complexa do que a simples relação causa/efeito, que é característica dos estudos positivistas. Essa abordagem tenta entender o fenômeno por meio das relações do indivíduo com a criação de novos valores, interagindo com o ambiente em um processo ao longo do tempo. De certa forma, ela se assemelha à "Escola das Configurações" identificada por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000) no campo da formação de estratégias, ou seja, o processo de empreender, para ser melhor compreendido, deve ser visto como configuração complexa de dimensões individuais, organizacionais e contextuais. Para Ferreira, Ramos e Gimenez (2007), o empreendedorismo pode ser entendido de forma a distingui-lo de seu agente – empreendedor – e de seu produto – organização. O fenômeno, nessa visão, extrapola essa relação e pode ser entendido de forma mais ampla, sendo associado a formas de pensamento e culturas. A definição elaborada remete à teoria dos sistemas que, ao procurar leis que serviriam para explicar diversos fenômenos, descreve a relação dinâmica entre organismos e ambiente. Nesse tipo de relação, o sistema combate a entropia e, por meio de *inputs*, *outputs* e *feedback*, busca a perpetuação (BERTALANFFY, 1976). O *feedback* é a retroalimentação do sistema com novas informações, regulando o processo e permitindo a melhoria da *performance*. Ele é que garante o equilíbrio dinâmico do sistema com o ambiente, gerando adaptações. O significado proposto para o empreendedorismo aponta para um sistema aberto, cuja finalidade é promover melhor aproveitamento dos recursos sociais, materiais e cognitivos. Tais achados podem ser esquematizados na Figura 1.

O significado proposto para o empreendedorismo aponta para um sistema aberto

Figura 1

Educação para o Empreendedorismo



Fonte: Ferreira, Ramos e Gimenez (2007).

Procedimentos metodológicos

Este trabalho se caracteriza por ser um estudo da arte sobre os processos didáticos e pedagógicos de sucesso, bem como sobre quais os desafios e obstáculos na disciplina de Empreendedorismo no curso de graduação e pós-graduação em Administração. O objetivo deste estudo não é fazer uma análise crítica dos trabalhos já publicados sobre práticas pedagógicas para o ensino de Empreendedorismo nos cursos de Administração no Brasil, mas, sim, prover um balanceamento sobre o que vem sendo publicado ultimamente nos principais periódicos nacionais quanto ao ensino em Empreendedorismo. Diante deste objetivo, torna-se cabível, em termos metodológicos, realizar uma pesquisa do tipo estado da arte, que possibilita a efetivação do balanço da pesquisa de uma determinada área.

A problemática levantada por estudo do tipo estado da arte se dá pela falta de estudos que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado, apontando os enfoques, os temas mais pesquisados, além de lacunas e desafios existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006). O interesse por pesquisas do tipo "estado da arte" deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. Para Romanowski e Ens (2006, p. 39), a "realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais". As autoras enfatizam a importância de se fazer estudos do tipo estado da arte, pois eles podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, já que procuram: (I) identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica; (II) apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa e apontar as suas lacunas de disseminação; III) identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática.

Os objetivos, neste tipo de estudo, favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses, dissertações, artigos de periódicos e publicações. Os estudos de estado de conhecimento diferem dos de estado da arte, segundo Romanowski e Ens (2006), porque os primeiros abrangem apenas um setor das publicações sobre o tema estudado, ao passo que os de estado da arte são mais abrangentes, uma vez que não se restringem apenas às teses e dissertações, incluindo também as produções em congressos e publicações em periódi-

cos da área. No presente estudo, a amostra de trabalhos publicados analisados compreendeu três congressos brasileiros. Essas análises possibilitam examinar ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança da prática pedagógica; e a contribuição dos professores ou pesquisadores na definição das tendências e desafios do campo de formação de professores (SOARES; MACIEL, 2000).

Para Soares e Maciel (2000, p. 4), no estado da arte é necessário considerar "categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado". Neste estudo, as categorias que foram analisadas em cada um dos artigos que compreendeu a amostra se deram em torno das: "práticas de sucesso para o ensino de empreendedorismo no Brasil" e dos "desafios do ensino de empreendedorismo para alunos". Diante dos fatos mencionados quanto à estratégia de pesquisa adotada neste estudo, o estado da arte tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto, a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área (BRANDÃO; BAETA; ROCHA, 1986). Para Messina (1998, p. 1),

> um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática de uma área do conhecimento.

Para Brandão, Baeta e Rocha (1986), os estudos do tipo estado da arte podem estabelecer relação com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes e apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se de orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área.

Assim, apresenta-se uma metodologia de caráter descritivo, própria dos trabalhos conhecidos como estado da arte e que podem ser caracterizados como estudos bibliométricos (FERREIRA; RAMOS; GIMENEZ, 2007). A bibliometria, nesse sentido, é uma ferramenta que possibilita o mapeamento e a geração de

> diferentes indicadores de tratamento e gestão da informação e do conhecimento, [...] necessários ao planejamento, avaliação e gestão da ciência e da tecnologia, de uma determinada comunidade científica ou país (GUEDES; BORSCHIVER, 2005, p. 15).

Cardoso, Sousa e Lopes (2012) afirmam que a análise bibliométrica constitui parte essencial no processo de compreensão da ciência e, quando tal análise é acrescida de pesquisas qualitativas, os resultados adquirem maior alcance na interpretação. Complementar, para Romanowski (2002), um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre um tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Esse tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico.

Segundo Romanowski (2002), para a realização de uma pesquisa do tipo estado da arte, são necessários inúmeros procedimentos que foram seguidos no presente estudo. A seleção dos artigos para este trabalho atendeu aos critérios que se seguem:

a) Foram recuperados artigos publicados nos congressos brasileiros em Administração: (I) o EnEPQ, promovido pelo Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (Enanpad), no qual foram encontrados trabalhos sobre as novas práticas pedagógicas no ensino em Empreendedorismo e a importância desse ensino no contexto nacional; (II) Egepe, em que foram encontrados trabalhos sobre como é e deveria ser o ensino pedagógico para a disciplina de Empreendedorismo; e (III) Semead, no qual, na área temática "Ensino e Pesquisa em Administração", foram encontrados alguns trabalhos sobre casos de práticas pedagógicas já aplicadas em instituições de ensino superior no Brasil, bem como trabalhos que expõem os problemas, erros e desafios no ensino em Empreendedorismo. Os eventos promovidos por esses três congressos foram escolhidos como *corpus* para este trabalho, tendo em vista a representatividade que essas associações têm em publicações na área de Administração;

b) O período de análise escolhido (2007-2013) se justifica pelo fato de o primeiro EnEPQ ter ocorrido no ano de 2007. Já o primeiro Egepe ocorreu em 2000. O Semead ocorre anualmente, desde 1997. Porém, os mais recentes EnEPQ e Egepe ocorreram em 2013. Logo, os três congressos têm, em comum, este período quanto às suas publicações;

c) As palavras-chave pesquisadas foram: processo ensino-aprendizagem; práticas pedagógicas e didáticas; empreendedorismo; avaliação do ensino de empreendedorismo; educação empreendedora; ferramentas para ensino empreendedor; competências empreendedoras; pedagogia no desenvolvimento de empreendedores; educação empreendedora; e metodologias para ensino em empreendedorismo;

e) A recuperação dos artigos foi realizada no período de 23 de setembro a 30 de outubro de 2014.

Após a demarcação do universo e a coleta dos artigos, foi possível constituir o *corpus* da pesquisa. "O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos" (BARDIN, 2011, p. 126). A análise de conteúdo de Bardin foi utilizada como técnica de análise de dados:

> conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não (BARDIN, 2011, p. 44).

Dos 25 trabalhos que responderam ao objetivo especifico levantado neste estudo, seis artigos foram publicados no Semead, sete, no EnEPQ e 12, no Egepe, que publicou maior quantidade de artigos a respeito das práticas didático-pedagógicas para o ensino de Empreendedorismo nos cursos de graduação no Brasil. Após a leitura dos artigos, foi feita uma organização dos dados obtidos via tabulação em quadros, aos quais segue uma leitura analítica, para que sejam expostas, posteriormente, uma síntese geral, inferências, interpretações e considerações finais.

Principais resultados dos estudos precedentes

A contextualização, os objetivos e os principais achados e evidências de trabalhos encontrados nos congressos EnEPQ, Egepe e Semead no período de 2007-2013 possibilitaram atingir o objetivo da pesquisa, que é contribuir para a compreensão do processo ensino-aprendizagem, analisando os conceitos e as práticas pedagógicas nas IES.

Para Ferreira, Ramos e Gimenez (2007), o ensino de empreendedorismo no Brasil ainda é carente de estudos que possam subsidiar a elaboração de metodologia para a formação de empreendedores. Como resultado, esses autores descobriram que o ensino de Empreendedorismo pode incrementar o pensamento criativo, a inovação e a habilidade de descobrir problemas e resolvê-los de forma original. As práticas pesquisadas foram agrupadas em quatro eixos: teóricas – aulas expositivas, trabalhos teóricos individuais e em grupo, exigência de ficha de leitura e provas dissertativas; práticas – estudos de caso e trabalhos práticos individuais e em grupo; incentivo à rede de relacionamentos – seminários com executivos e empresários, visitas a empresas, tarefa extraclasse que exige visita a empresa; e de simulação de atividades em-

preendedoras – desenvolvimento de produto ou empresa fictícia, elaboração de plano de negócio. Todos os casos apresentaram práticas que contemplam os quatro eixos, o que pode refletir uma preocupação com a formação integral do aluno-empreendedor. As aulas práticas e as de incentivo à rede de relacionamentos foram observadas como as mais usadas. Já as práticas pedagógicas mais tradicionais foram menos usadas. Achados semelhantes foram observados no trabalho de Fonseca Júnior e Hashimoto (2013).

Para Raimundo, Rambalducci e Pacagnan (2010), a atividade empreendedora tem sido alvo de estudos e reflexões pautados pela observação sistemática do ensino e aprendizado do fenômeno empreendedor. O estudo objetivou analisar como o ensino de Empreendedorismo vem sendo disseminado nas IES. A análise dos dados deste estudo apontou que a disciplina de Empreendedorismo tem como objetivo estimular o desenvolvimento de uma proposta educacional instigadora e desafiante, que contemple o aprimoramento das potencialidades criativas dos alunos, levando-os a perceber novas opções de emprego e reorientação de carreira. Os citados autores concluem que o modelo de ensino tradicional não mais preenche as necessidades e expectativas de mercado e, para que a metodologia de ensino seja coerente com a expectativa exigida, deve-se procurar equilibrar teoria e prática, além de atividades que estimulem o processo criativo. Quanto aos procedimentos de ensino constatados nas IES para a disciplina de Empreendedorismo, as aulas são desenvolvidas por meio de exposições do professor, trabalhos em grupos, estudos de caso, apresentação de seminários e demais técnicas integradoras e participativas. Já os critérios de avaliação se baseiam em aplicação de prova escrita, apresentação de *cases* de empreendedorismo, palestras com empresário convidado pelos grupos, elaboração e apresentação de um plano de negócios. Esses autores concluem que as IES necessitam estabelecer e estreitar suas relações e parcerias com as empresas, a fim de desenvolverem projetos que proporcionem a formação de alunos mais criativos, inovadores e autônomos. Uma possível proposta pedagógica de ensino empreendedor deve estar focada na aprendizagem vivencial. Tais achados também foram encontrados no trabalho de Oliveira e Souza (2012). O estudo de Raimundo, Rambalducci e Pacagnan (2010) aponta um esforço quanto à adoção de práticas pedagógicas que visem a inserir o discente em processos com estímulos criativos, no intuito de se equilibrar teoria e prática na academia, objetivando aproximar as expectativas ao ambiente real.

Para Gralik et al. (2009), o ensino em Empreendedorismo é capaz de auxiliar a formação de empreendedores. Para Vieira, Ribeiro e Melatti (2010), para o desenvolvimento econômico e social, é necessário construir uma socieda-

de empreendedora. O melhor caminho para tanto é pelo ensino, que pode estimular e desenvolver nos discentes habilidades e capacidades necessárias à gestão de um empreendimento. A efetiva aprendizagem da disciplina de Empreendedorismo depende da adoção de métodos e práticas de ensino específicas, e não mais dos modelos da educação tradicional.

Em dois estudos de caso – duas IES no Paraná – constatou-se o uso de técnicas mais tradicionais, como plano de negócio e aulas expositivas, no ensino de Empreendedorismo. Os resultados desse trabalho apontam que o Empreendedorismo é tratado com diferentes enfoques em cada instituição, sendo que em uma delas os métodos são mais voltados para a prática e para a criação de negócios. Foi também constatada a eficácia quanto ao uso de práticas pedagógicas tanto tradicionais quanto contemporâneas nas duas IES: aulas expositivas, trabalhos teóricos individuais e em grupo, adoção de livro-texto, aplicação de provas dissertativas, estudos de caso, por uma delas; e depoimentos de empreendedores convidados, trabalhos práticos em grupo, palestras com executivos e empresários empreendedores convidados, apresentação de seminários pelos alunos, elaboração de um plano de negócios, por outra.

No estudo de Lima et al. (2013), verifica-se que os fatores: (I) experiência e conhecimento acerca do processo empreendedor; (II) percepção em relação ao tema empreendedorismo e influência da imagem do empreendedor e (III) incentivo promovido pelas instituições de ensino superior aos seus alunos explicam o surgimento da intenção empreendedora nos discentes de Administração e Economia da Universidade Federal do Ceará, onde foi constatado um eficaz uso de práticas pedagógicas ditas tradicionais para a disciplina de Empreendedorismo, como os planos de negócio. Ao criar esses planos, os alunos pesquisados conhecem técnicas para identificar o que o mercado quer; aprendem como financiar legalmente um novo conceito de negócio; e compreendem o tipo de questões que se colocam a um empreendedor no momento de levar uma ideia para o mercado. Por desenvolver planos de negócio na disciplina, os pesquisados acreditam que a universidade estimula a criação dos próprios negócios dos alunos. Os resultados deste estudo confirmam que a propensão dos estudantes a empreender pode ser incentivada pelas universidades por meio da criação de uma atmosfera propícia e práticas pedagógicas estimulantes, via projetos de empreendedorismo, como uso do plano de negócios, eventos e conferências, agregando a participação de empreendedores externos que já tenham iniciado o próprio negócio. Parte dos achados dessa pesquisa foram também constatados nos achados da pesquisa de Iisuka e Moraes (2013).

O estudo de Rocha e Bacchi (2010) propõe analisar os conteúdos e as meto-

dologias pedagógicas de disciplinas de Empreendedorismo à luz do processo de ensino-aprendizagem. Os resultados apontam para o fato de que, na fase inicial, uma considerável parcela das IES pesquisadas não contemplou o ensino de Empreendedorismo em seus projetos pedagógicos. Entre as que contemplaram, foi verificado um predomínio da aplicação de práticas pedagógicas tradicionais. No que se refere aos conteúdos, as disciplinas sobre habilidades do empreendedor e o estudo de oportunidades, juntamente com o plano de negócios, foram as temáticas mais destacadas. Com relação aos métodos e recursos didáticos, observou-se maior presença de atividades teóricas. Esse trabalho conclui que o processo convencional de ensino não contempla em bom nível das prerrogativas pedagógicas para a formação do empreendedor.

Para Flores, Hoeltgebaum e Silvana (2007), em estudo que objetiva caracterizar os programas de pós-graduação em Administração no Brasil que possuem disciplinas de Empreendedorismo em sua estrutura curricular, foram analisados os planos de ensino quanto às ementas, cargas-horárias, bibliografias e práticas pedagógicas. Plano de negócios, inovação, criação de novos negócios e reconhecimento de oportunidades foram os tópicos mais constatados.

O artigo de Rodrigues, Mello e Lopes (2013) objetiva verificar a prática didático-pedagógica na área do Empreendedorismo e sua interferência na propensão às atividades empreendedoras na percepção de alunos e professores do curso de Administração de uma IES em Minas Gerais, onde a prática didático-pedagógica adotada propicia aos estudantes condições no processo de empreender, indicando a possibilidade de ensino formal do empreendedorismo. Como fenômeno "multifacetado e multidisciplinar", demonstra que nem uma via nem outra de aprendizado são excludentes, exigindo no ambiente da instituição atividades práticas nos moldes da empresa-ação ou de empresas simuladas. Essa IES utiliza práticas didáticas contemporâneas. Do ponto de vista institucional, ficam contribuições como a adoção de mecanismos de apoio ao ensino, a realização de parcerias entre os atores institucionais privados – aulas "dadas" pelos empreendedores de sucesso contando aos alunos suas experiências e vivências – e públicos: empresas de transferência de tecnologia ofertando condições estruturais e de ensino, além das incubadoras.

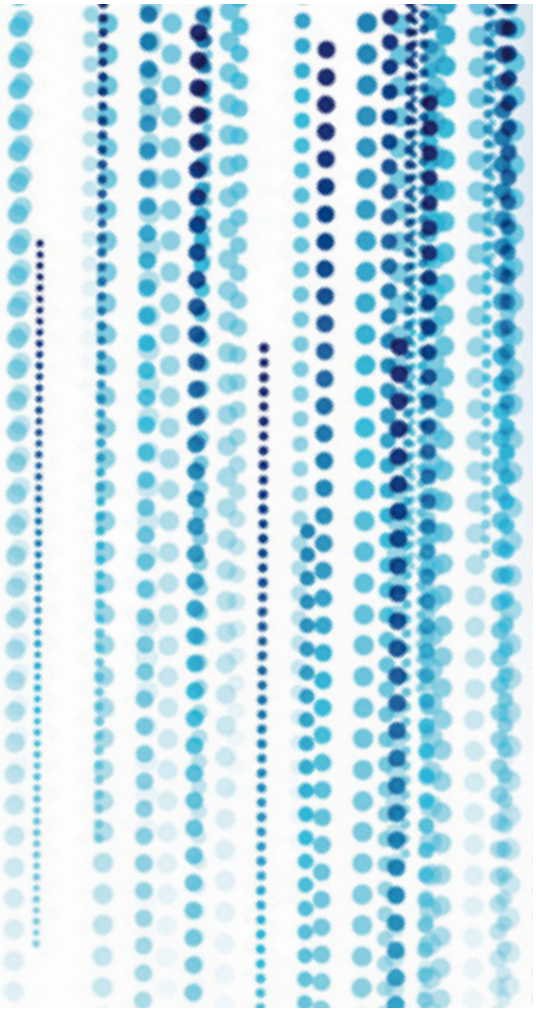
O estudo de Nassif et al. (2011) objetiva analisar em uma universidade brasileira as práticas de ensino que estimulam a geração de competências empreendedoras em seus alunos. O estudo visou compreender quais são as práticas geradoras de competências empreendedoras. Esses autores sugerem um padrão de ensino que permita inspirar os alunos a buscar um aprendizado contínuo e deixá-los mais à vontade em assumir o papel de empreender.

Os autores propõem que as IES no Brasil devem se adaptar às transformações do ambiente social no que concerne a uma formação multifacetada, às transformações tecnológicas, à pesquisa e à disseminação de novas culturas. Tais demandas têm exigido um repensar constante das abordagens pedagógicas, buscando desenvolver novas metodologias com aporte de novas tecnologias. Quando questionados sobre o estímulo ao empreendedorismo, os professores entrevistados destacam algumas práticas e dinâmicas desenvolvidas com os alunos durante a disciplina, que consideram como fonte de estímulos ao empreendedorismo. Citam os seminários e *workshops* que gerem discussões e dilemas, jogos e debates como provocações que contribuem para despertar o senso crítico nos alunos; estudos de casos práticos em que aplicam a teoria estudada; visitas às empresas para o desenvolvimento do pensamento crítico, palestras com empreendedores e o envolvimento com a incubadora de empresas da universidade pesquisada. Constatou-se na pesquisa, portanto, o uso e a eficácia de práticas pedagógicas contemporâneas.

Os achados de Nassif et al. (2011) também foram observados na pesquisa de Salusse e Andreassi (2013), cujo objetivo foi compreender como professores ensinam o empreendedorismo com fundamento na teoria *Effectuation*. Essa teoria surge como alternativa à lógica causal dominante ao ensino em Empreendedorismo e não assume objetivos predeterminados e claramente específicos. Os objetivos emergem como parte de negociações com parceiros. Essas negociações não só resultam em novos objetivos de oportunidades que a empresa busca realizar, mas também reformam e transformam o ambiente no qual a organização opera. As principais metodologias de ensino de Empreendedorismo que utilizam a lógica do *effectual* constatadas em IES são: estudos de caso, *coaching* (mentores, criatividade e simulação *role playing*), dinâmicas, jogos e simulações, vídeos, palestrantes convidados; ferramentas multimídia, *Pitch* (*storytelling*), reflexões sobre a prática, desafios reais, entre outras. Junto a essa lógica, foram usadas nessas instituições metodologias mais tradicionais, como plano de negócios, uso de livro-texto e aulas expositivas. A partir da análise dos dados, foram identificados indícios no sentido de que a teoria *Effectuation* influencia a intenção dos alunos em empreender (SALUSSE; ANDREASSI, 2013).

Já o objetivo do ensaio teórico feito por Lucena e Centurion (2011) foi analisar como a pedagogia freiriana contribui para o desenvolvimento de profissionais empreendedores no curso de Administração. A pedagogia da educação contemporânea direciona a formação do indivíduo crítico, pensante e contestador de práticas autoritárias, estimulando o aluno a criar, a se arriscar e a aprender com os erros. Foram destacadas medidas pedagógicas aptas a renovar o pro-

A pedagogia da educação contemporânea direciona a formação do indivíduo crítico, pensante e contestador



cesso de ensino-aprendizagem de Administração, com ênfase na formação de profissionais reflexivos, proativos, socialmente responsáveis e preocupados com as demandas da sociedade em que atuam. Os fundamentos dessa pedagogia alternativa foram também constatados no trabalho de Cabral (2007). O estudo de Portes, Ananias e Teixeira (2012) buscou investigar como a prática da extensão universitária, por meio da Empresa X, contribuiu para o ensino do empreendedorismo. A partir de um estudo de caso, foi possível constatar que essa empresa promoveu a aproximação da universidade com a sociedade e dos alunos com o mundo do trabalho.

No estudo de Santos e Souza (2012), foi constatada a importância da atuação das IES na formação de administradores dinâmicos, criativos, flexíveis, ágeis, proativos, enfim, que tenham perfil empreendedor. É de extrema relevância que as IES desenvolvam atividades didáticas e pedagógicas que proporcionem a conexão entre teoria e prática, a fim de fomentar e desenvolver entre os acadêmicos habilidades, comportamentos e conhecimentos que os motivem a ser agentes de transformação como ótimos empresários de sucesso. Nas três IES pesquisadas, foi constatada certa familiaridade com o conceito teórico de empreendedorismo, porém, na visão dos acadêmicos entrevistados, ainda existem muitos pontos a serem melhorados, pois o tema é tratado apenas em disciplinas constantes no sistema tradicional de ensino. Aqueles professores que usam apenas práticas pedagógicas convencionais, na sua maioria, não apresentam características empreendedoras inatas. Esse artigo, portanto, apresenta os desafios e problemas que devem ser urgentemente superados no ensino de empreendedorismo no curso de Administração.

Os achados de Santos e Souza (2012) complementam o trabalho de Rezende e Sales (2010). Para os autores, é necessária uma reformulação nas estratégicas pedagógicas existentes na maior parte do sistema educacional do país, com o intuito de adotar a mescla de práticas didáticas convencionais e contemporâneas. É necessário que as universidades revejam seus objetivos, de forma a poderem dar condições para o desenvolvimento das habilidades e competências empreendedoras que poderão de fato contribuir para um desenvolvimento igualitário da sociedade (REZENDE; SALES, 2010).

Para Souza e Castro-Lucas (2008), o setor educacional brasileiro e, de forma mais específica, as disciplinas em Empreendedorismo nos cursos de Ad-

ministração, passam por tensões para atender às demandas trazidas pelas novas tecnologias da educação. O grande desafio do sistema de educação é criar condições para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma efetiva, tornando os professores capazes de incorporar e utilizar novas tecnologias, inovar o processo didático e metodológico nas universidades e formar pessoas preparadas para tomar decisões de maneira mais autônoma e inovadora, escolhendo e construindo seu caminho de aprendizagem. Isso pode ser corroborado no trabalho de Limongi et al. (2012). Os métodos tradicionais no ensino do empreendedorismo têm sido questionados na literatura sobre educação empreendedora, por serem basicamente de reprodução, o que contraria a necessidade de criação de um ambiente propício à aprendizagem do empreendedorismo, por meio da utilização de técnicas alternativas, como estudos de casos, jogos e teatro popular. Há demanda pela aplicação de metodologias contemporâneas favoráveis ao contexto empreendedor, baseadas em discussão, reflexão e experimentação (LIMONGI et al., 2012).

Para Fontenele et al. (2012), os traços do comportamento empreendedor podem ser adquiridos pelas práticas e experiências vividas, em consonância com a assimilação de conhecimentos formais e codificados no contexto da sala de aula. Já Ortega (2012) questiona e critica o papel do professor tradicional em ensinar Empreendedorismo, disciplina em que as relações com o ambiente natural do empreendedor constituem a fonte essencial de conhecimento/aprendizado. Nessa disciplina, a conexão do aluno com o mundo exterior à universidade precisa ser intensa e sem intermediários. Esse autor observa que a metodologia que dá suporte à prática pedagógica proposta pelos professores no ensino de empreendedorismo está centrada não só na teoria, mas também em jogos de empresas, dinâmicas de grupo e vivências, que têm, na "pedagogia nova", sua sustentação teórica. O autor defende o método comportamental – objetiva o desenvolvimento psicológico por dinâmicas de grupo e vivências; o método simulado – alunos aprendem por imitação da realidade por jogos, dramatizações, jogos de empresas e estudos de casos; e o método prático ou *Effectuation*, no qual eles "aprendem fazendo". É por esses métodos que os alunos podem desenvolver habilidades e atitudes pessoais para empreender com sucesso. Já os achados encontrados no estudo de Ramos, Ferreira e Gimenez (2007) e Pacagnan et al. (2012) são semelhantes. Em ambos os trabalhos, concluiu-se que é preciso buscar novos métodos de ensino adequados, além de (re)institucionalizar e (re) inventar o ensino superior brasileiro em Empreendedorismo, que ainda carece de delimitação metodológica, ferramental adequado e monitoração de resultados.

Considerações finais

O presente estudo teve o desafio de mapear e discutir a produção acadêmica em alguns campos do conhecimento sobre o ensino em Empreendedorismo no Brasil, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas (de 2007 a 2014) e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos. Foi constatada a importância do empreendedorismo no desenvolvimento econômico e social, principalmente em países emergentes como o Brasil. Surge a necessidade de se construir uma sociedade empreendedora. Segundo os artigos lidos dos três congressos, o melhor caminho é o ensino, que pode estimular e desenvolver, nos discentes, habilidades e competências necessárias à gestão de um empreendimento bem-sucedido. A efetiva aprendizagem da disciplina de Empreendedorismo depende da adoção de métodos pedagógicos específicos, abordando, com a devida harmonia, práticas contemporâneas e modelos da educação convencional.

Ensinar e aprender exige atualmente muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, maior conhecimento do professor sobre quem são seus alunos, quais os seus *backgrounds*; exige menos conteúdos fixos e tradicionais, mais processos abertos de pesquisa e de comunicação professor-aluno. De forma geral, diante dos artigos analisados, há necessidade de considerar outras abordagens pedagógicas no ensino de Empreendedorismo, sob uma visão não determinística e não linear. O papel principal do professor, especialmente aquele vinculado à disciplina de Empreendedorismo, é ajudar o aluno a interpretar dados, a relacioná-los e contextualizá-los (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2008; SALUSSE; ANDREASSI, 2013; ORTEGA, 2012). Para a disciplina de Empreendedorismo, é considerado ainda importante fator metodológico que é marcado pela interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, não como soma de disciplinas, mas pela capacidade de mobilizar diversos conceitos e práticas adequadas às necessidades atuais e aos desafios de formação de um eficaz gestor empreendedor no Brasil.

É possível formar sujeitos empreendedores, muito embora haja afirmações contraditórias na literatura (TORTATO, 2003). Entretanto, já é majoritário o conceito paradoxal a essa afirmação, no sentido de que é possível desenvolver características empreendedoras a partir de processos de formação formatados para esse fim. Tais processos formativos devem ser concebidos muito mais por pedagogias alternativas do que convencionais, e que talvez ainda estejam, na sua concepção e operacionalização, por serem construídas (RAIMUNDO; RAMBALDUCCI; PACAGNAN, 2010, VIEIRA; RIBEIRO; MELATTI, 2010; REZENDE; SALES, 2010; SOUZA; CASTRO-LUCAS, 2008; SOARES, 2003, FERREIRA; RAMOS; GIMENEZ, 2007).

Evidenciou-se, neste trabalho, a conjugação de alguns pontos centrais para o sucesso e a eficácia no ensino em Empreendedorismo no Brasil: novos meios de ensino-aprendizagem em metodologias mais contemporâneas como a *Effectuation*, assentada na intuição e nas experiências passadas de alunos; interatividade professor-alunos-empreendedores de sucesso; e apresentação dos desafios a enfrentar ao empreender (SALUSSE; ANDREASSI, 2013; ORTEGA, 2012), bem como a apresentação do professor sobre a importância de se fazer um plano de negócios para aqueles com potencial em empreender (ROCHA; BACCHI, 2010). É necessário conciliar tanto a abordagem mais tradicional – elaboração de um planejamento para empreender e sua devida execução – quanto as abordagens mais modernas e interativas (VIEIRA; RIBEIRO; MELATTI, 2010; LUCENA; CENTURIÓN, 2011). O ensino do empreendedorismo deve então, respeitando as potencialidades dos indivíduos, integrar o ser e o fazer numa atitude proativa diante do aprendizado, transformando pessoas em agentes propulsores de desenvolvimento econômico e social (FERREIRA; RAMOS; GIMENEZ, 2007; RODRIGUES; MELLO; LOPES, 2013).

Os principais resultados demonstram, portanto, que alguns cursos de Administração no Brasil implantaram ou estão implantando o ensino de Empreendedorismo em suas matrizes curriculares em sinergia com as metodologias e práticas didático-pedagógicas mais eficazes e contemporâneas para seu aprendizado, porém sem deixar de lado, em muitas ocasiões, os métodos tradicionais de ensino, como a elaboração de um plano de negócios e as aulas expositivas. Como outros resultados: (I) o professor deve estabelecer um equilíbrio entre o papel de facilitador do processo de aprendizagem e de educador e (II) experiências passadas e trabalho em pequenas empresas ajudam e incentivam os alunos no processo de aprender a empreender.

A análise dos artigos sugere também que não foi possível identificar uma elite de pesquisadores responsável por um volume de produção científica sobre educação em práticas empreendedoras no curso de Administração. Os dados analisados permitem apontar algumas similaridades e discrepâncias quanto às práticas pedagógicas para o empreendedorismo e subsidiam recomendações para o aprimoramento da formação de empreendedores. As percepções dos artigos dos três congressos, em geral, apresentaram-se de forma positiva, existindo obviamente lacunas a serem trabalhadas e supridas ao decorrer do tempo, porém as expectativas convergem para a otimização de uma formação voltada para um indivíduo crítico, proativo e empreendedor.

Na maioria das vezes, nos cursos de Administração, o ensino de Empreendedorismo restringe-se à elaboração de planos de negócios ou abordagem de outras ferramentas tradicionais e meios técnicos para incentivo de pequenas e microempresas por parte dos alunos (SANTOS; SOUZA, 2012; FLORES; HOELTGEBAUM; SILVANA, 2007; ROCHA; BACCHI, 2010). Ao fazer um

balanceamento dos artigos lidos, essas práticas apresentam prós e contras. Este artigo buscou enfatizar que métodos tradicionais de ensino para empreender são necessários, porém insuficientes atualmente. É preciso mesclar a necessidade de se formalizar e documentar um planejamento para a execução de uma ideia empreendedora com a necessidade de o professor escutar as expectativas, o passado e as experiências prévias de seus alunos, a fim de que elabore aulas contextualizadas para o seu público. As experiências educacionais proporcionadas no ensino da disciplina Empreendedorismo podem promover um diferencial curricular que repercute na formação de um profissional competente, de visão integradora, com uma postura crítica, ética e proativa, capaz de sobreviver e se destacar de forma duradoura em um mercado de trabalho dinâmico e competitivo.

Apesar das muitas publicações analisadas nos três congressos que formaram o *corpus* da presente pesquisa, resultados indicam que as IES formam empregados; a cultura pedagógica das universidades brasileiras está voltada para alocar o aluno em grandes corporações; o ensino de empreendedorismo no Brasil se mostra em fase de consolidação e formação (FLORES; HOELTGEBAUM; SILVANA, 2007; HENRIQUE; CUNHA, 2008; FERREIRA; RAMOS; GIMENEZ, 2007; IISUKA; MORAES, 2013). Diante deste cenário, é necessário aprofundar a discussão sobre o ensino de empreendedorismo no ambiente do ensino superior, pois é por essa vertente que a sociedade poderá ter condições de se preparar melhor nesse setor, o que poderá resultar em desenvolvimento econômico e social.

Romanowski e Ens (2006, p. 46) afirmam que a realização de pesquisas do tipo estado da arte, "que tomam por base [...] bancos de resumos na realização da leitura e categorização dos dados têm salientado limites de critério e de fonte utilizada". Este estudo constatou que a variação no formato de apresentação dos resumos de alguns periódicos dos três congressos foi um fator que dificultou a análise, pois alguns resumos são muito sucintos e outros incompletos, sem informação sobre o tipo de pesquisa e os procedimentos metodológicos e sem deixar claros os resultados de pesquisa. Nestes casos, as pesquisadoras tiveram a necessidade de ler o artigo na íntegra para compreender melhor os achados dos artigos e conseguir alocá-los nas respectivas categorias de análise. Pode ser destacado também que o acesso ao material de pesquisa, os 25 trabalhos analisados, constituiu um limite severo na realização desse estado da arte. Vale ressaltar que o acesso aos artigos do Congresso Semead apresentou dificuldades, já que em seu site não foi constatado um banco de dados adequado e completo quanto aos artigos já publicados. Cabe destacar que os estados da arte demandam tempo para a realização das leituras. Em muitas áreas são produzidas centenas de pesquisas em um só ano. O presente estudo não procurou fazer um comparativo entre as práticas pedagógicas para o ensino de empreendedorismo do Brasil e dos demais países, o que seria interessante fazer em pesquisas futuras.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERTALANFFY, L. V. **Teoria dos sistemas**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1976.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

CABRAL, R. **Estratégias didáticas para o ensino do empreendedorismo em cursos de pós-graduação lato sensu**. Recife, 2007. Trabalho apresentado no 1. Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Recife, 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2007/ENEPQ106.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2015.

CARDOSO, I.; SOUSA, Á.; LOPES, F. Características empreendedoras dos técnicos de diagnóstico e terapêutica dos hospitais dos Açores. In: WORKSHOP DA APDR - EMPREENDEDORISMO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL, 14., 2012, Setúbal. **Actas...** Açores: Universidade de Açores, 2012. p. 83-97.

CRUZ, R.; FORNER, C.; LIBERMANN, N. Perfil de pequenas empresas brasileiras atendidas pelo Programa Empretec do Sebrae e seus empreendedores. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais do...** Rio de Janeiro: Anpad, 2003.

DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor**. São Paulo: Cultura, 1999.

DORNELAS, J. **Empreendedorismo**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

DORNELAS, J. **Transformando ideias em negócios**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

DRUCKER, P. F. **Inovação e espírito empreendedor**: prática e princípios. São Paulo: Pioneira, 2003.

EMPREENDEDORISMO no Brasil 2009. Curitiba: GEM Global Enterpreneuship Monitor: Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade, 2009. Disponível em: <http://www.comicro.org.br/imgs/estudos/10-Pesquisa%20GEM.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2014.

FERREIRA, J. M.; RAMOS, S. C.; GIMENEZ, F. A. Estudo comparativo das práticas didático pedagógicas do ensino de empreendedorismo em universidades brasileiras e norte americanas. In: SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO, 10, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEA- USP, 2007.

FILIÓN, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 5-28, 1999.

FLORES, D.; HOELTGEBAUM, M.; SILVANA, A. **O ensino do empreendedorismo nos cursos de pós-graduação em administração no Brasil**. Recife, 2007.

Trabalho apresentado no 1. Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Recife, 2007.

FONSECA JUNIOR, R.; HASHIMOTO, M. A importância do ensino empreendedor na formação. In: ENCONTRO DE ESTUDOS EM EMPREENDEDORISMO, 8., 2013, Goiania. **[Anais...]**. Goiânia, 2013.

FONTENELE, R. et al. Influência do comportamento empreendedor, das competências empresariais e do ambiente institucional na determinação da intenção empreendedora de discentes em um Instituto de Ensino Superior. In: ENCONTRO DE ESTUDOS EM EMPREENDEDORISMO, 7., 2012, Florianópolis. **[Anais...]**. Florianópolis, 2012.

GIMENEZ, F. The benefits of a coherent strategy for innovation and corporate change: A study applying Miles and Snow's model in the context of small firms. **Creativity and Innovation Management,** v. 9, n. 4, p. 235-244, 2000.

GRALIK, E. et al. Ensino em empreendedorismo no curso de administração em duas instituições do curso de administração de ensino superior públicas do estado do Paraná. In: SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO, 13., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEA- USP, 2009.

GUEDES, V.; BORSCHIVER, S. **Bibliometria**: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. Salvador: Ancib, 2005. Trabalho apresentado no Encontro Nacional de Ciência da Informação, 2005, Salvador, 2005.

GUIMARÃES, L. O. Empreendedorismo no currículo dos cursos de graduação e pós-graduação em Administração: análise da organização didático-pedagógica destas disciplinas em escolas de negócios norte-americanas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2002, Atibaia. **Anais do...** Rio de Janeiro: Anpad, 2002.

HENRIQUE, D.; CUNHA, S. Práticas didático-pedagógicas no ensino de empreendedorismo em cursos de graduação e pós-graduação nacionais e internacionais. **RAM**: revista de administração Mackenzie, São Paulo, v. 9, n. 5, 2008.

HISRICH, R. D.; PETERS, M. P. **Empreendedorismo**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

IISUKA, E.; MORAES, G. Potencial e perfil empreendedor do estudante de Administração e o ambiente universitário: investigação em três IES de São Paulo. In: SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO, 16., 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEA-USP, 2013.

INÁCIO JUNIOR, E. **Empreendedorismo e liderança criativa**: um estudo sobre os proprietários gerentes de empresas incubadas no Estado do Paraná. 2002. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

KOLB, D. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LIMA, S. et al. Avaliação da intenção empreendedora de estudantes universitários: aplicação de modelagem de equações estruturais. In: SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO, 16., 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEA-USP, 2013.

LIMONGI, R. et al. Ensino do marketing empreendedor: descrição e análise comparativa de experiências realizadas em duas regiões brasileiras. In: ENCONTRO DE ESTUDOS EM EMPREENDEDORISMO, 7., 2012, Florianópolis. **[Anais...]**. Florianópolis: [s.n.], 2012.

LUCENA, R.; CENTURION, W. **As contribuições da pedagogia freireana ao desenvolvimento de profissionais empreendedores na área de administração**. João Pessoa, 2011. Trabalho apresentado no 3. Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, João Pessoa, 2011.

MAN, T. Exploring the behavioural patterns of entrepreneurial learning: a competency approach. **Education e Training**, v. 48, n. 5, p. 309-321, 2006.

MESSINA, G. **Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa**. México, 1998. Trabalho apresentado na Reúnion de Consulta Técnica sobre investigación en Formácion del Professorado, Organización de Estados Ibero-Americanos para la Educación, la Ciência y la Cultura, México, 1998.

MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safári de estratégia**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.

NASSIF, V. et al. Empreendedorismo: área em evolução?: uma revisão dos estudos e artigos publicados entre 2000 e 2008. **RAI**: Revista de Administração e Inovação, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 175-192, jan./mar. 2010.

NASSIF, V. et . **A universidade desenvolve competências empreendedoras?**: um mapeamento das práticas de ensino numa universidade brasileira. João Pessoa, 2011. Trabalho apresentado no 3. Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, João Pessoa, 2011.

OLIVEIRA, M.; SOUZA, R. **Uma análise comparativa da tendência empreendedora entre os acadêmicos do curso de administração nas modalidades de educação presencial e a distância do município de Corumbá-MS**. Florianópolis, 2012. Trabalho apresentado no 7. Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Florianópolis, 2012.

ORTEGA, L. **Influenciando uma instituição de ensino através do empreendedorismo**. Florianópolis, 2012. Trabalho apresentado no 7. Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo, Florianópolis, 2012.

PACAGNAN, M. et al. **Meta-análise das dissertações sobre empreendedorismo do PPA - Programa de Mestrado em Administração UEL entre 2002 e 2009**. Florianópolis, 2012. Trabalho apresentado no 7. Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo, Florianópolis, 2012.

PORTES, M.; ANANIAS, S.; TEIXEIRA, H. **Ensino do empreendedorismo e extensão universitária**: uma política pedagógica articulada. Florianópolis, 2012. Trabalho apresentado no 7. Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo, Florianópolis, 2012.

RAE, D.; CRESWELL, M. Using a life-story approach in researching entrepreneurial learning: the development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences. **Education and Training**, v. 42, n. 4/5, p. 220-228, 2000.

RAIMUNDO, C.; RAMBALDUCCI, P.; PACAGNAN, M. **Ensino em empreendedorismo**: desafios da compatibilização de demandas acadêmicas e perspectivas de mercado. São Paulo, 2010. Trabalho apresentado no 13. SEMEAD–Seminários em Administração, FEA- USP, 2010.

RAMOS, S.; FERREIRA, J.; GIMENEZ, F. **O estudo de caso como ferramenta para o ensino de empreendedorismo**. [S.l.], 2007. Trabalho apresentado 3. Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas, 2007.

REZENDE, A.; SALES, R. **Empreendedorismo na escola**: as práticas adotadas no ensino do município de Leopoldina–MG. Recife, 2010. Trabalho apresentado no 6. Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas, Recife, 2010.

ROCHA, E.; BACCHI, G. **Ensino de empreendedorismo nos cursos de graduação em administração na cidade de Fortaleza**: um estudo comparativo dos conteúdos e instrumentos pedagógicos. Rio de Janeiro, 2010. Trabalho apresentado no Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Rio de Janeiro, 2010.

ROCHA, E.; FREITAS, A. **Avaliação do ensino de empreendedorismo entre estudantes universitários por meio do perfil empreendedor**. [S.l.], 2013. Trabalho apresentado no 8. Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo, 2013.

RODRIGUES, S.; MELLO, M.; LOPES, A. **Ensino do empreendedorismo sob a ótica de alunos e professores do curso de administração de uma IES**. [S.l.], 2013. Trabalho apresentado no Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 2013.

ROMANOWSKI, J. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI. J.; ENS, R. As pesquisas denominadas "Estados da Arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, 2006.

SALUSSE, M.; ANDREASSI, T. **O ensino de empreendedorismo com fundamento na teoria Effectuation.** Rio de Janeiro, 2013. Trabalho apresentado no Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, M.; SOUZA, R. **Uma análise comparativa da tendência empreendedora entre os acadêmicos do curso de administração nas modalidades de educação presencial e a distância do município de Corumbá**.

[S.l.], 2012. Trabalho apresentado no Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas, 2012.

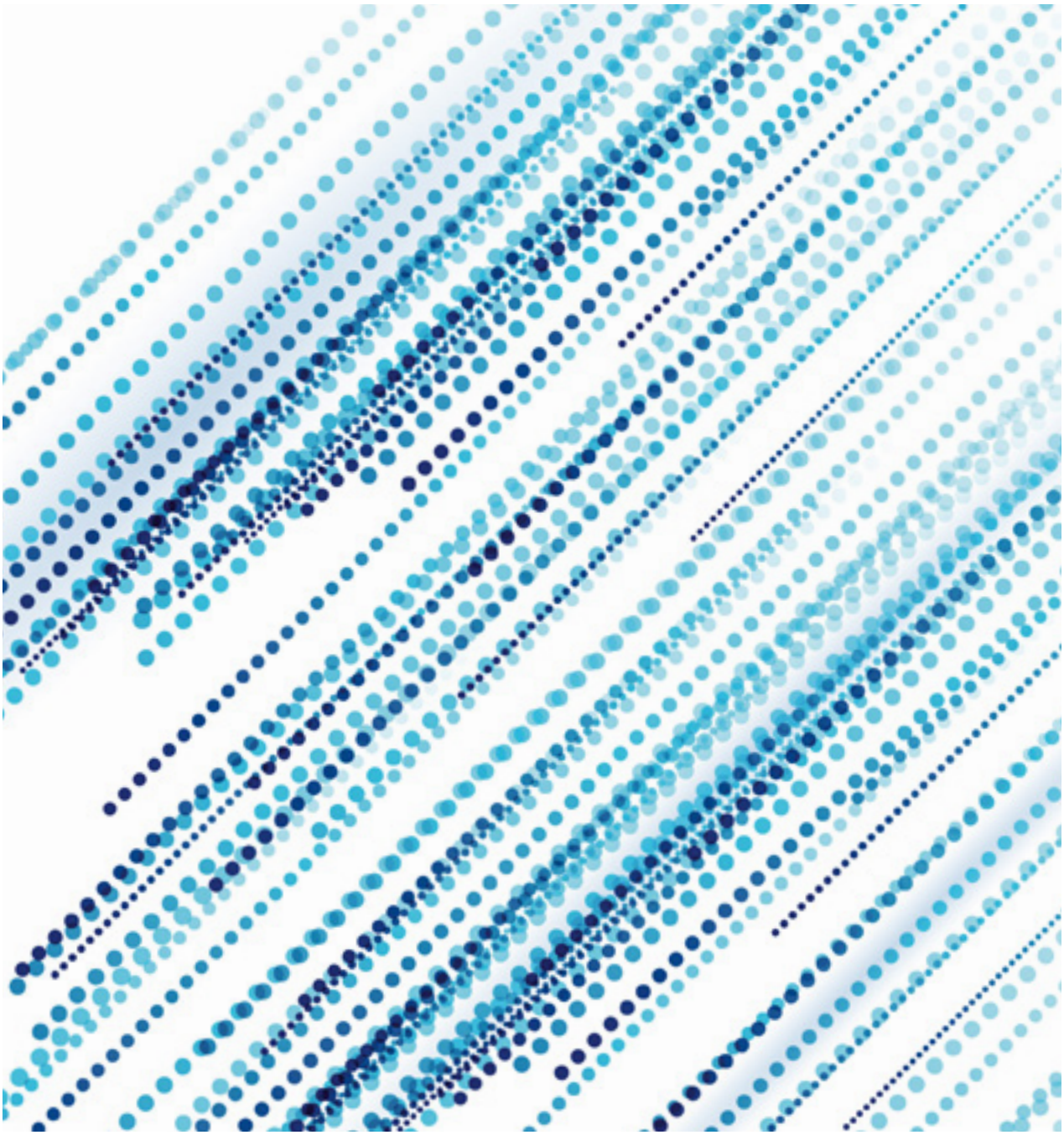
SOARES, J. C. **Desenvolvimento empreendedor**: uma proposta para a formação de empreendedores. Rio de Janeiro, 2003. Trabalho apresentado no 21. Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, Rio de Janeiro 2003.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização no Brasil:** o estado do conhecimento. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>. Acesso em: 9 nov. 2014.

SOUZA, E.; CASTRO-LUCAS, C. **Empreendedorismo, inovação e cultura**: uma experiência de ensino-aprendizagem. São Paulo, 2008. Trabalho apresentado no 5. Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas. São Paulo, 2008.

TORTATO, U. Empreendedorismo: valores e configuração estrutural. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., Atibaia, 2003. **Anais do...** Rio de Janeiro: Anpad, 2003.

VIEIRA, S.; RIBEIRO, P.; MELATTI, G. **O ensino de empreendedorismo nos cursos de graduação em administração**: um estudo comparativo entre as universidades estaduais de Londrina e Maringá. São Paulo, 2010. Trabalho apresentado no 14. Seminários em Administração, FEA-USP, 2010.



ORIGENS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

Adrian Alvarez Estrada*

*Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

E-mail: adrianalvarez.estrada@gmail.com

Recebido para publicação em 24.10.2014
Aprovado em 26.2.2015

Resumo

Este artigo apresenta alguns pontos sobre a formação e o desenvolvimento do quadro teórico da administração escolar no Brasil, a partir da análise da obra *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*, de José Querino Ribeiro, e de alguns de seus interlocutores. O recorte a essa obra se justifica pelo fato de ela ser considerada um marco inicial na tentativa de desenvolver um modelo teórico para a administração escolar no Brasil. Querino Ribeiro teve uma expressiva contribuição para os estudos da área e foi o principal fundador e primeiro presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae). Sua obra possibilitou a investigação das raízes do modelo teórico produzido no Brasil.

Palavras-chave: Querino Ribeiro. Administração escolar. Educação.

Abstract

This paper presents a few points about the theoretical framework formation and development of school administration in Brazil, from the analysis of the work *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar* (Essay of a School Administration Theory), of José Querino Ribeiro and some of his interlocutors. This work clipping is justified by the fact that it is considered a milestone in the attempt to develop a theoretical model for the school administration in Brazil. Querino Ribeiro had a significant contribution to the studies of the area; he was the principal founder and first president of the National Association of Education Politics and Administration (Anpae). His work allowed the investigation of the roots of the theoretical model produced in Brazil.

Keywords: Querino Ribeiro. School Administration. Education.

Resumen

Este artículo presenta algunos puntos sobre la formación y desarrollo del marco teórico de la administración escolar en Brasil, a partir del análisis de la obra *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar* (Ensayo de una Teoría de la Administración Escolar), de José Querino Ribeiro y algunos de sus interlocutores. El recorte a este trabajo se justifica por el hecho de que es considerado un hito inicial en el intento de desarrollar un modelo teórico para la administración escolar en Brasil. Querino Ribeiro tuvo una expresiva contribución para los estudios del área, fue el principal fundador y primer presidente de la Asociación Nacional de Política y Administración de la Educación (Anpae). Su trabajo posibilitó la investigación de las raíces del modelo teórico producido en Brasil.

Palabras clave: Querino Ribeiro. Administración Escolar. Educación.

Introdução

O objetivo central deste texto é investigar a formação e o desenvolvimento do quadro teórico da administração escolar no Brasil, a partir da análise da obra *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*, de José Querino Ribeiro, considerado um dos pioneiros na sistematização da administração escolar no Brasil. Para tanto, faz-se necessário resgatar o contexto histórico e a trajetória desta área temática no país, e a tentativa de sistematização de uma teoria da administração escolar nacional.

O estudo da Administração é recente, mesmo sendo a administração considerada uma prática milenar, está ligada ao fortalecimento da Revolução Industrial. O fortalecimento da industrialização e o desenvolvimento das organizações, entre outros fatores, motivaram o desenvolvimento de modelos teóricos e estudos sistemáticos sobre a melhor forma de desenvolver a administração geral. Essa busca também ocorreu na administração pública e na administração da educação. No Brasil, tal fato se manifestou no intuito de desenvolver um modelo próprio para a administração escolar, pois a influência externa ficou evidente na concepção e na prática da mesma (SANDER, 2007b).

A influência externa se fez presente à organização e administração da educação brasileira

Na procura por modelos teóricos de administração desenvolvidos em outro contexto – devido a interesses econômicos e com objetivos políticos distantes da realidade brasileira – ficou visível o risco de desenvolver custos oriundos de uma importação que não cabe à realidade nacional. Assim, conforme afirma Sander (2007a, p. 13):

> A resistência intelectual à importação e adoção acrítica de perspectivas e soluções exógenas veio na segunda metade do século XX, manifestando-se na crescente orientação sociológica e antropológica dos estudiosos de administração pública e educacional que, na sua intervenção social, se identificaram com os movimentos políticos de redemocratização das décadas de 1970 e 1980.

Buscando coerência, estudiosos brasileiros se propuseram a desenvolver um modelo teórico que apresentasse soluções para a realidade nacional, evidenciando a importância de redefinir princípios que norteassem os estudos e o desenvolvimento da prática na administração da educação. E ainda assim, a influência externa se fez presente à organização e administração da educação brasileira, por meio da importação de elementos teóricos de origem europeia.

Dessa forma, Sander (2007a, p. 18) esclarece que: "durante o período colonial até o início do século 20 utilizaram um enfoque jurídico, essencialmente normativo e estreitamente vinculado à tradição do direito administrativo romano". A influência europeia na educação perdurou até depois da Segunda Guerra Mundial, quando a influência norte-americana passa a ser mais presente. Para Sander (2007a, p. 20):

> A compreensão dessas características do pensar, do legislar, do planejar, do organizar, do fazer e do avaliar políticas sociais e educacionais é importante para entender o próprio caminho trilhado pelos pesquisadores e estudiosos da administração pública e da gestão da educação no Brasil.

Pode-se observar que, antes de 1930, pouco material foi produzido na área de administração escolar no Brasil e as publicações referiam-se a relatórios descritivos de experiências pessoais exitosas e pautadas no bom senso. A partir do século 19, a filosofia positivista teve grande impacto na sociedade brasileira e consequentemente na educação, deixando sua marca por meio da introdução do "método científico, do enciclopedismo curricular e dos modelos normativos de gestão da educação" (SANDER, 2007a, p. 26).

Desde as primeiras décadas do século 20, foi significativa a agitação que se manifestou no setor público e na educação, com movimentos reformistas na administração do Estado e na gestão da educação.

Sander (2007b) destaca ainda alguns movimentos que influenciaram a sociedade brasileira: como culturais e políticos, a Semana da Arte Moderna em 1922, a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 e outros que tinham como objetivo uma reforma cívica e ética da sociedade. Esses movimentos tiveram reflexos na educação por meio da Escola Nova,

que surgiu no fim do século 19 e ganhou força na primeira metade do século 20, e do Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932.

A educação, nessas décadas, por meio de exposições de reformas, discussões, resultou em um momento de visão otimista para com a democratização e a equalização social. Resultado: a educação escolar passou a ser considerada um instrumento essencial para a inserção social, desejada por grande parcela da população.

A década de 1930, marcada pelo processo de industrialização e urbanização, representa um marco para o Brasil, na entrada da modernidade. Vários movimentos realizados nesse período alavancaram discussões em torno da educação e tiveram reflexos nela, por meio do movimento da Escola Nova, formada por educadores, e refletiram os ideais liberais de uma escola pública para todos. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, conhecido como um Plano de Reconstrução Nacional, foi evidente a preocupação com a administração escolar no Brasil e a falta de soluções para os problemas dessa natureza:

> Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar (MANIFESTO..., 1932, p. 188).

A formação de profissionais para exercerem a função de diretor de escola tornou-se uma das preocupações do período e, com isso, iniciativas foram tomadas para que eles pudessem atuar de forma qualificada na administração escolar.

Em 1931, por influência de Lourenço Filho, foi criada na Escola Normal de São Paulo a disciplina de Organização Escolar para a formação de inspetores escolares, delegados de ensino e diretores de grupo escolar (SANTOS apud ANDREOTI, 2006).

O período da Segunda República caracterizou-se pela contribuição de teóricos como Lourenço Filho e sua teoria psicológica; Fernando de Azevedo e sua teoria sociológica; e Anísio Teixeira com seu pensamento filosófico e político. Outra ação de destaque nesse período é a preocupação com o desenvolvimento de soluções racionais que pudessem contribuir para com os problemas de organização e administração. A solução eficiente foi o foco central dos reformistas, que se basearam em um "enfoque tecnoburocrático, no qual as considerações políticas, os aspectos humanos e os valores éticos muitas vezes ocupavam lugar secundário" (SANDER, 2007a, p. 28).

Assim, o pragmatismo, aliado à pedagogia, é invocado a oferecer soluções para os problemas da administração das instituições de ensino. Pode-se observar que o enfoque administrativo em relação ao pedagógico mostrou que a concepção de administração escolar em harmonia com a linha da administração empresarial atendeu ao desenvolvimento necessário para a época. Foi a denominada fase organizacional, de meados da década de 1930, quando se sobressaíram movimentos reformistas e trabalhos de pioneiros que avançaram no desenvolvimento da administração pública e da gestão da educação.

Na USP, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi criado um curso de especialização para administradores escolares, ministrado por Roldão Lopes de Barros, em 1934. Para o desenvolvimento do curso, Roldão baseou-se na obra de Henri Fayol, que complementa a teoria de Taylor. O curso de especialização no qual Roldão estava à frente tinha como propósito melhorar a qualificação do profissional que já estava no cargo de diretor de escola. Querino Ribeiro participou do curso como diretor de escola, e em *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar* revelou as primeiras questões apresentadas por Roldão Lopes, sendo uma delas: "Já leu algo a respeito de racionalização do trabalho ou de Administração?" (RIBEIRO, 1978, p. 191). Ribeiro relatou ainda que a maioria dos inscritos não conhecia a formulação "Administração Escolar", nem mesmo a que se referia a sua prática profissional.

Roldão Lopes é considerado o precursor dos estudos de administração escolar, a base de sua linha de estudos foi produtiva, servindo aos estudiosos da matéria de Administração Escolar, introduzida pela Reforma Capanema nos cursos de Pedagogia. Roldão escreveu seus textos tendo como referência a bibliografia americana, em especial a obra de Cubberley, e sua análise tinha também a influência do trabalho de John Dewey, introduzida no país por Anísio Teixeira (RIBEIRO, 1978, p.192).

Na efervescência nacionalista no período do Estado Novo, os defensores do modelo organizacional recorriam à Europa e à América do Norte na busca de teorias que dessem respostas, ou seja, que fornecessem elementos teóricos para a administração. Em razão disso, a fase organizacional é formada por princípios da administração clássica, que compreende movimentos teóricos como: a administração científica (representada por Taylor, nos EUA) e a administração geral (representada por Fayol, na França).

No Brasil, alguns autores se dispuseram a sintetizar as teorias organizacionais e administrativas internacionais que tiveram destaque nesse período no país. Sander (2007a, p. 31) afirma que:

> Em muitos aspectos, o enfoque tecnoburocrático da fase organizacional assumiu características de um modelo-máquina, preocupado com a economia, a produtividade e a eficiência. À semelhança do enfoque jurídico do período colonial, a orientação do enfoque tecnoburocrático da fase organizacional era normativa e dedutiva. Como solução para os problemas administrativos associados à explosão organizacional resultante da consolidação da Revolução Industrial, os protagonistas do novo enfoque impulsionaram uma reforma técnica da administração pública, incluindo seus sistemas de organização do serviço civil.

A ampliação de princípios da administração clássica dificultou o desenvolvimento de um enfoque mais apropriado para as características da cultura brasileira

A ampliação de princípios da administração clássica dificultou o desenvolvimento de um enfoque mais apropriado para as características da cultura brasileira, que seria um enfoque interdisciplinar. Os primeiros trabalhos na tentativa de sistematização e ensaios teóricos começam a ser realizados por estudiosos da área: Anísio Teixeira, em 1935 e 1956, interpretou uma vertente do pragmatismo pedagógico, na direção de James em 1909, Dewey em 1916 e Querino Ribeiro em 1938, 1952 e 1978, inicialmente influenciado pela teoria de Fayol e Carneiro Leão em 1939, buscando uma orientação mais eclética (SANDER, 2007a, p.32).

É por meio do trabalho desses pioneiros da administração escolar brasileira que se estabelecem conceitos e conteúdos que dão início aos estudos da disciplina de administração escolar no Brasil. Como resultado do trabalho desenvolvido pelos pioneiros, em 1961 foi fundada a Anpae (atual Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação), que é conhecida como a mais antiga associação de administradores educacionais da América Latina.

Querino Ribeiro, em conjunto com outros pioneiros, liderou o movimento que fundou a Anpae, com a qual passou a ser escrita uma nova história da administração escolar no Brasil. Como os trabalhos até então se resumiam a experiências bem sucedidas, Ribeiro (1978) redigiu um ensaio firmado em bases científicas, pela importância que entendia ter a administração escolar. Nesse seu ensaio, apresenta questões que enfatizam a importância no meio educacional e dos estudos da administração escolar. Seu trabalho é resultado de suas reflexões e experiências, uma obra clássica de um pioneiro, que continua sendo referência por abordar aspectos de extrema importância no campo da administração escolar.

A obra *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar* se apresenta em três partes. A primeira refere-se aos fundamentos da Administração Escolar. A segunda aborda os conteúdos da Administração Escolar que revelam a compreensão que o autor tem sobre os mesmos. A terceira descreve os elementos do processo da Administração Escolar: planejamento, organização, atividades que se exercem durante o processo de escolarização e atividades posteriores ao processo de escolarização.

A contribuição de Querino Ribeiro

Querino Ribeiro (1907/1990) é natural de Descalvado, São Paulo. Cursou o ensino normal e formou-se em 1924, exerceu inicialmente a sua carreira no magistério como professor primário na zona rural, até ser aprovado como diretor de escola. Cursou Administração Escolar no Instituto de Educação anexo à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, onde também ingressou no curso de Ciências Sociais, concluindo bacharelado e licenciatura em 1940. Realizou seu doutorado em História da Educação no Brasil em 1943, época em que ingressou como docente na Faculdade de Filosofia da USP. Em 1953, foi aprovado em primeiro lugar no concurso que prestou para "provimento da Cátedra de Administração Escolar e Educação Comparada do Curso de Pedagogia" (MENESES, 2007, p. 544).

Exerceu também o cargo de Professor Titular do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação, no período da Reforma Universitária (Lei 5.540/68). Entre outros cargos, foi diretor da Faculdade de Educação da USP; foi também organizador e diretor da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) e Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais "Prof. Queiroz Filho", vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em 1961, foi o principal fundador da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, atual Associação Nacional de Política e Administração da Educação, acompanhado por educadores brasileiros como: Carlos Correa Mascaro, Anísio Teixeira, Antonio Pithon Pinto e outros.

O primeiro trabalho do autor foi publicado em 1938, "Fayolismo na Administração da Escola Pública", considerado um trabalho pioneiro na academia. Nesse período, Querino era assistente da Cadeira de Administração e Legislação Escolar do Instituto de Educação da USP, cujo titular era Roldão Lopes de Barros. A obra *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*, publicada pela primeira vez em 1952, consiste na própria tese de cátedra de José Querino Ribeiro, que foi conquistada nesse mesmo ano. Repercutiu de forma positiva no meio acadêmico, destacando-se nos cursos de formação de administradores, considerada uma importantíssima contribuição para os estudos da administração no setor educacional. O trabalho de

Querino Ribeiro traduz a forma como era pensada a administração escolar no período, ou seja, enfatizava-se a importância de uma formação com bases científicas para o administrador escolar. Querino foi um educador com currículo rico de obras significativas no meio acadêmico, e preocupou-se em desenvolver um trabalho recheado de questões de grande importância no meio educacional, que se destacam até a atualidade. Seu trabalho é resultado de sua experiência e reflexões sobre a Administração Escolar (MENESES, 2007).

Fundamentos da Administração Escolar: concepção de educação, escola e ensino

Querino Ribeiro inicia seu trabalho delimitando o tema Administração Escolar: envolve apenas os "aspectos da educação e da instrução" que se incluem no processo de escolarização. Já o termo Administração Educacional abrange uma área maior e mais complexa. O autor ainda esclarece o sentido por ele atribuído à palavra "educação", entendida como o "processo geral que envolve a vida toda dos indivíduos e dos grupos humanos, abrangendo não só os aspectos informativos, como também e ao mesmo tempo, os formativos que baseiam e orientam todas as suas atividades" (RIBEIRO, 1978, p. 7).

Em seu ensaio, declara que a educação se apresenta como um "fenômeno social", considerando ainda que o correto é dizer "educar-se", pois é o "próprio indivíduo que organiza e reorganiza suas experiências", e que "o fenômeno puro da educação é, portanto, a autoeducação, quer para as experiências bióticas, quer para as psíquicas, quer para as sociais" (RIBEIRO, 1978, p. 8).

O referencial teórico de Querino Ribeiro tem origem nas Ciências Sociais, e revela sua preocupação com a construção de uma concepção de educação embasada em diferentes contribuições científicas. Percebe-se que o autor estabelece suas bases em princípios que derivam de estudos na área da Biologia e da Psicologia, sem deixar de se relacionar com as mudanças da vida social.

Querino Ribeiro considera que os aspectos sociais da educação se apresentam de formas distintas: a intencional e a não intencional. Na forma intencional, compreende-se que houve um preparo a fim de produzir a incorporação do educando no meio; já na forma não intencional, o indivíduo se apresenta como espectador, não existe intenção ou condições reservadas para uma ação sobre o mesmo.

Para o autor, a instrução é fator essencial da educação, e é na educação intencional que acontece a preocupação da comunicação das experiências

anteriores, intencionalmente preparadas com o objetivo de interpretação por parte do indivíduo. Querino Ribeiro enfatiza que, "a esse aspecto da educação intencional – comunicação das experiências ou conhecimentos – chamamos instrução" (RIBEIRO, 1978, p.11).

Dessa forma, Querino Ribeiro afirma que as experiências e os conhecimentos representam instrumentos reservados para a integração do indivíduo na sociedade, a eficiência da instrução é garantida à medida que o indivíduo a absorve como experiência individual. Assim, conclui que a instrução é um dos "recursos básicos da educação" e uma das "condições indispensáveis" do processo educativo.

A escola como sistema de ensino não deve limitar a educação somente à transmissão de conhecimentos historicamente produzidos, ela tem por finalidade o compromisso do pleno desenvolvimento de um aluno autônomo para atuar na sociedade na qual está inserido. Nesse sentido, entende-se que o papel da escola foi ampliado. Querino Ribeiro sustenta que a verdadeira educação está no ato de educar-se, tal fato depende também da vontade do próprio educando, para isso deve-se desenvolver, no processo de ensino, subsídios para que o educando possa ser livre com relação a sua própria aprendizagem.

Paro (2007) afirma que a educação depende basicamente do próprio educando, cabe ao professor buscar meios para desenvolver e despertar o interesse do aluno, ou seja, levar o aluno a querer aprender. Assim, é necessário para a administração escolar apresentar-se como mediadora nessa concepção, que tem por objetivo uma educação integral, caso contrário, servirá de obstáculo para o desenvolvimento de tal fim. Paro (2009) critica a visão disseminada no senso comum, na qual o papel da escola é tão somente a transmissão de conhecimentos e informações.

Para uma formação que prepara para a vida, defendida por Querino Ribeiro, a administração escolar deve ser democrática

Para uma formação que prepara para a vida, defendida por Querino Ribeiro, a administração escolar deve ser democrática, ou seja, o aluno tem acesso a uma herança cultural e em igual medida acesso à arte, ao esporte e à filosofia; enfim, uma educação completa para o desenvolvimento integral do aluno. Paro (2009) defende que educação não é somente a exposição de conteúdos, é na verdade proporcionar condições para que o aluno se faça sujeito de seu aprendizado, considerando o seu processo de desenvolvimento.

No sentido de proporcionar maiores condições para que o aluno desenvolva-se como sujeito de seu aprendizado, nota-se que a Educação é uma área muito mais abrangente, que não se limita à escola ou à sua administração, e,

sim, depende de políticas verdadeiramente comprometidas que permitam desenvolver o processo de ensino e aprendizado, visando a uma educação integral do aluno.

Em seu ensaio, Querino Ribeiro apresenta algumas considerações referentes à complexidade da escola moderna como resultado de um "progresso social". Dessa forma, a escola ganha uma importância cada vez maior no que o autor chama de "constelação das instituições sociais". A industrialização é uma das situações concretas para efetivar o "progresso social", devido às "novas técnicas de produção, multiplicação das máquinas e aplicação das novas fontes de energia, disciplinadas e aproveitadas pela ciência" (RIBEIRO, 1978, p. 24).

Querino Ribeiro enfatiza que, devido a tal fato, a repercussão no campo escolar

> [...] tem um sentido eminentemente educacional e por isso não podia deixar de refletir-se na escola, a começar pelas novas filosofias de educação de caráter mais humano, pelo menos porque diminuem as distâncias sociais e abrangem mais extensa e profundamente todos os grupos de população. Por outro lado e ao mesmo tempo, uma nova política de educação se impôs como resultado natural não só das novas concepções, como das técnicas sociais aperfeiçoadas, inclusive e especialmente as instrucionais escolares (RIBEIRO, 1978, p. 27).

Consequentemente, para a grande demanda qualitativa e quantitativa à qual a escola é submetida, referente ao desenvolvimento social e econômico, são necessários mecanismos que garantam bons resultados.

Nesse sentido, entende-se que Querino Ribeiro justifique a necessidade de mudanças que possam garantir a eficiência da escola. Para tanto, o autor esclarece que a escola se tornou "um organismo altamente complexo que exigiu o estabelecimento de uma estrutura intermediária capaz de ajustar suas atividades específicas e supletivas às imposições decorrentes do progresso social" (RIBEIRO, 1978, p. 29). De igual modo, para Lourenço Filho (2007, p. 29, grifos do autor)

> os problemas de *Organização* e *Administração Escolar* terão de ser nessa forma compreendidos, analisados e resolvidos, e, pois, com maior sentido de previsão. Terão eles de ser propostos no conhecimento das realidades sociais em mudança, e reinterpretados à luz de uma nova *política da educação*, que não caberá aos administradores escolares por si mesmos elaborar, é certo, mas bem traduzir em realidades práticas, de satisfatória eficiência.

Para Alonso (1983, p. 98), "trata-se, portanto, de uma busca de eficiência da organização escolar em relação às suas novas funções" e o caráter integrador do processo educativo foi se perdendo, juntamente com a relação próxima de aluno e professor.

A instituição escolar, para Querino Ribeiro, assumiu importantíssima função, e desse modo, ressalta o valor de uma política e de uma filosofia da educação, que se desenvolva integralmente no ambiente escolar. O autor entende como política de educação o meio, a forma de se realizar um sistema educacional, e a filosofia da educação, os ideais, os objetivos a atingir. Dessa forma, Querino Ribeiro aponta a filosofia e a política de educação como fundamentos da Administração Escolar.

Segundo Alonso (1983), Querino Ribeiro destaca a importância que a educação assumiu, a fim de justificar uma teoria de administração direcionada para a escola. Ribeiro levanta questões referentes ao aparecimento da escola dentro do "processo de diferenciação social". Alonso ainda enfatiza que, de acordo com Querino Ribeiro,

> [...] dentro da realidade social presente, em que a escola deve desenvolver um objetivo bastante complexo e um trabalho quantitativo crescente, com exigência de um conjunto de atividades específicas e multiplicação de pessoas para seu desempenho, a administração impõe-se como necessidade e não como acréscimo de funções para garantir a unidade e a coerência do processo educativo (ALONSO, 1983, p. 35).

Ribeiro (1978) propõe em sua obra que a administração escolar busque inspiração na administração científica para, dessa forma, ter subsídios para resolver os problemas relacionados à educação, devido ao "progresso social". Com a intenção de fornecer à escola ferramentas aptas para afastar as dificuldades apontadas pelo autor, o mesmo afirma que:

> [...] o Estado e as empresas privadas encontraram nos estudos de administração os elementos para remover suas dificuldades decorrentes do progresso social e a escola não precisou mais do que inspirar-se neles para resolver as suas. Acresce ainda que, sendo evidente a semelhança dos fatores que criam a necessidade dos estudos de administração pública ou privada, a escola teve apenas de adaptá-los a sua realidade (RIBEIRO, 1978, p. 60).

Querino Ribeiro apresenta outro fundamento da Administração Escolar, os estudos gerais de Administração servindo de suporte para uma administração escolar eficiente, capaz de desempenhar bem o seu papel na sociedade. Em seu trabalho, procurou desenvolver uma teoria em Administração Escolar, fundamentada na Administração Científica, para que pudesse definir uma administração escolar pautada em uma ação eficiente e racional. Apre-

senta em sua obra teóricos da Administração Científica, como Taylor e Fayol, e argumenta que os mesmos propõem em seus trabalhos soluções para a problemática na qual não só a escola, mas toda a sociedade se encontrava, ou seja, urgência na formulação da técnica do trabalho.

Segundo Querino Ribeiro, as contribuições de Fayol são tão importantes quanto as de Taylor, pois uma complementa a outra. Fayol, também engenheiro, desenvolveu um trabalho referente à sua análise do processo administrativo, *Administration Industielle et Générale*, publicado em 1916. Para Querino Ribeiro, a contribuição mais considerável de Fayol foi à concepção de administração, pois apresenta a diferença entre administração e organização. Fayol deixa claro que "administração é um todo de que a organização é, apenas, uma das partes" (RIBEIRO, 1978, p. 63). Ressalta ainda que Fayol apresenta um conceito clássico, no qual administrar é prever, organizar, comandar e controlar por tais razões a administração apresenta-se de forma mais ampla que a organização.

Porém, Querino Ribeiro em sua obra critica o trabalho de Fayol referente à sua "obsessão pela unidade de comando", pois Fayol define o comando como "arte de manejar os homens", já que para ele a autoridade consiste no direito de mandar aliado ao poder de conseguir obediência (SILVA, 1987, p. 74). A crítica que apresenta não se mostra de forma contundente, o autor esclarece que não se deve tirar o devido mérito nem de Fayol nem de Taylor, pois eles contribuíram muito para os estudos de Administração e o conjunto do trabalho dos mesmos deve ser considerado como fruto de uma época. Finaliza apontando, de forma resumida, as ideias fundamentais de Taylor e Fayol referente à administração.

> Administração é um problema natural inerente a qualquer tipo de grupo humano em ação.
>
> Administração é uma atividade produtiva.
>
> Administração é um conjunto de processos articulados dos quais organização é parte.
>
> Administração pode ser tratada por método científico.
>
> Administração interessa a todos os elementos do grupo, embora em proporção diferente (RIBEIRO, 1978, p. 64).

Paro (2007) esclarece que, apesar de adotar a administração geral e não apresentar críticas mais profundas, Querino Ribeiro não se vinculou ao pensamento de controle e exploração do trabalho de outro. A preocupação de Querino Ribeiro é que a escola desempenhasse de forma adequada a sua importantíssima missão, mostrando que não compartilha do pensamento de uma administração no sentido capitalista, baseada na exploração do trabalho.

O trabalho de Taylor e Fayol foi amplamente divulgado, devido às necessidades referentes aos acontecimentos do período, isto é, serviram de resposta para os problemas do "progresso social". Assim, o avanço científico que impulsionou o "progresso social" garantiu o fortalecimento e o estímulo para o estudo da educação e da sociedade.

O trabalho de Querino Ribeiro não foi influenciado somente por uma administração científica pautada no racionalismo, mas recebeu grande influência de áreas diversas tais como: Sociologia, Biologia, Psicologia, Filosofia e História, entre outras. O contexto histórico também o influenciou nas condições da produção de sua teoria.

A realidade do Brasil foi a preocupação fundamental de Querino Ribeiro ao desenvolver uma teoria da administração escolar. Teóricos como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Antonio Carneiro Leão, conhecidos como os pioneiros da Administração Escolar no Brasil, objetivavam desenvolver conceitos próprios de administração escolar. Querino Ribeiro também se preocupou com a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Outra preocupação evidente em seu trabalho (bem como nos trabalhos de Lourenço Filho) foi a utilização, de forma eficiente, dos recursos financeiros empregados pelo estado para suprir o desenvolvimento do trabalho educacional.

Querino Ribeiro deu destaque em sua obra ao que já havia sido desenvolvido no Brasil, no que dizia respeito aos estudos de administração que, em sua opinião, não apresentavam novidades significativas, mas proporcionavam excelentes subsídios para a realização do seu trabalho.

> [...] a bibliografia brasileira sobre Administração Escolar vem sendo enriquecida nos últimos anos por obras valiosas que vêm oferecendo novas perspectivas para o ensino dessa disciplina nos cursos de Pedagogia [...] (RIBEIRO, 1978, p. 91).

Ele evidenciou ainda os vários acontecimentos importantes que surgiram e contribuíram para enriquecer o campo de estudos da Administração Escolar no Brasil e chamou a atenção para a criação do INEP em 1941, onde Lourenço Filho criou e publicou "um pioneiro e preliminar estudo da administração escolar no Brasil sob o título *Administração dos Serviços de Educação*" (RIBEIRO, 1978, p. 87).

Conteúdos específicos da Administração Escolar: objetivos, aspectos, tipos e meios

Para falar em Administração Escolar, Querino Ribeiro a relacionou com a Administração Geral, por entender que ambas se aproximam, por possuírem

processos, objetivos e meios semelhantes. Segundo Paro (2007), Querino Ribeiro mostrou o fato de que a administração escolar serviu como "um instrumento para a realização dos objetivos da educação".

Paro (1988, p. 13) argumenta que a "atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidade e interesses de pessoas e grupos". Ele ressalta ainda que a administração é a mediação na busca dos objetivos e no sentido geral da administração, a atividade administrativa é "a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados" (PARO 1988, p. 18).

É essencial o desenvolvimento de harmonia e equilíbrio pela unidade, rendimento e satisfação pela economia

Ao analisar os objetivos da administração escolar propostos por Querino Ribeiro, nota-se que ele põe em destaque os pontos principais no processo de escolarização: a unidade e a economia. Para ele, é essencial o desenvolvimento de harmonia e equilíbrio pela unidade, rendimento e satisfação pela economia. Devido à extensa divisão de trabalho, admitida na administração científica, destacou a dificuldade que ameaça o princípio de unidade dentro do processo de administração.

Dentro da administração escolar, Querino Ribeiro ainda evidenciou sua percepção referente aos tipos de administração que variam conforme a sua natureza, extensão e estrutura. Em relação à natureza, estabeleceu a diferença entre a escola pública e a escola privada, argumentando que a escola pública estava "presa a um sistema que depende diretamente dos objetivos e recursos do poder constituído". E que a escola privada não costumava ficar à espera de benefícios de interesses, apresentava "[...] as possibilidades de maior ou menor liberdade de experimentação no campo escolar [...]" (RIBEIRO, 1978, p. 105).

Querino Ribeiro não deixou de argumentar que uma diferença essencial entre as escolas públicas e privada estava no objetivo de serviço, a escola privada alia-se ao rendimento e lucro, alterando consideravelmente os problemas administrativos.

Ao apresentar os tipos de administração escolar, no que se refere à sua extensão, Ribeiro estabelece diferenças e faz considerações sobre a unidade ou um sistema, que basicamente se institui na extensão da área, na quantidade de pessoal e na variedade dos tipos e graus de unidades envolvidas (RIBEIRO, 1978, p. 107). Considerou ainda o tipo de estrutura, ou seja, a maneira que se organiza o sistema da escola; discorreu sobre a forma que a administração se apresenta com "uma divisão de trabalho caracteristicamente funcional, constituindo-se de setores nitidamente distintos: o que financia, o que plane-

ja e o que dirige" (RIBEIRO, 1978, p. 107). Ele relata ainda que uma unidade ou sistema escolar pode ser de estrutura linear e funcional, e se apresenta conforme os termos de uma política de centralização ou descentralização, consequentemente ligada a questões de autoridade e responsabilidade. Querino Ribeiro esclarece que:

> Essa diferença de tendência à maior ou menor centralização e descentralização tem sido resolvida praticamente, sem outra alternativa, pela centralização do planejamento e controle gerais e descentralização da execução (RIBEIRO, 1978, p. 108).

Com relação aos meios de que se serve a administração escolar, Querino Ribeiro os classifica em três categorias: humanos, legais e materiais. A categoria humana, Querino Ribeiro afirma ser a mais importante, e conclui que a função de direção na administração da escola deve ser atribuído ao grupo, e não a indivíduos. Segundo ele, a escola tende a exigir "novos elementos especializados (médicos, psicólogos, estatísticos, bibliotecários etc.), que se vão encaixando conforme suas atribuições se liguem mais ou menos específica e diretamente ao processo de escolarização, à burocracia ou aos serviços simples" (RIBEIRO, 1978, p. 114). Os meios legais são considerados aqueles que proporcionam o suporte jurídico e estatutário para o processo da administração escolar. E os meios materiais são propriamente os recursos financeiros, que apresentam uma complexidade devido a "fontes, o volume, o ritmo de entrada e saída, a distribuição, o controle e a expectativa de recuperação" (RIBEIRO, 1978, p. 109).

Processos da administração escolar, aspectos concernentes a planejamento, organização, atividades anteriores e posteriores ao processo de escolarização

Querino Ribeiro apresenta os processos da Administração Escolar em três momentos sucessivos: primeiro momento, antes das atividades específicas e supletivas da escola: planejamento e organização. O segundo momento, simultaneamente a elas: comando e assistência à execução. E o terceiro momento, depois que elas se completaram ao fim de cada etapa: avaliação de resultados e relatório crítico.

No primeiro momento, são desenvolvidas as atividades específicas da administração, que são o planejamento e a organização, como descrito acima, atividades também supletivas da escola. Em seguida, no segundo momento, destacam-se dois aspectos principais, o comando e a assistência à execução. O comando marca o tempo das atividades e se revela em termos impessoais. E a assistência à execução se desenvolve simultaneamente

ao processo e é conhecida de modo comum por direção e controle. Querino Ribeiro preferiu o primeiro termo, por demonstrar uma ideia mais compreensiva e precisa que abrange as tarefas de estimular, orientar, coordenar e controlar.

Para concluir, considerado aqui o terceiro momento, é posto em prática o processo de medir uma tarefa delicada que se inicia ao final de cada período, ou seja, a avaliação. Ribeiro compartilhou com Sears, o que considerou crucial para o desenvolvimento dos estudos de administração escolar, ou seja, Filosofia e Política, fundamentos indispensáveis para definir a administração. Dessa forma, Ribeiro (1978, p. 119) buscou, inspirado nos estudiosos da Administração, defender uma reformulação dos textos de forma crítica, e em razão disso resumiu as atividades específicas da administração em:

> Planejamento
>
> Organização
>
> Assistência à Execução
>
> Medida ou Avaliação dos Resultados
>
> Relatório Crítico (RIBEIRO, 1978, p.119).

Entendendo que o planejamento é a primeira tarefa a ser realizada em relação às demais, é a primeira das atividades específicas. Para tanto, sistematizou seus estudos em experiências anteriores, examinando autores estrangeiros que apresentassem os conceitos de *prevoyance* e *planning*, termos que exprimiram para Querino Ribeiro (1961) o sentido exato que buscava para planejar: fazer planos; projetar. Procurou estabelecer de forma clara e precisa a diferença de planejamento e as demais atividades específicas da administração, para evitar que erroneamente se acreditasse que o planejamento compreende todas as operações que envolvem o processo administrativo.

Na busca de uma caracterização segura para o planejamento, o autor deu ênfase, assim como para a administração como um todo, para o planejamento, em particular, instrumento reservado a servir certa filosofia e certa política de educação; dessa forma, ela é apenas o meio para que se possam atingir alguns objetivos.

O planejamento é resultado de uma ideia que segue em análise de suas implicações para se desdobrar em novo conceito, que deve ser submetido a estudos para seguir uma ação. Dentro do planejamento, a etapa final é realizada por meio de um projeto, que consiste na apresentação clara e indispensável dos objetivos a serem desenvolvidos.

Com o desenvolvimento do projeto, o próximo passo a ser considerado dentro do processo administrativo é a organização, a saber, o desenvolvimento das ordens, providências concretas. Querino Ribeiro deixou claro que a atividade de planejar se apresenta em constante movimento, é viva e não pode se prender em decisões irrevogáveis.

Dentro do desenvolvimento do planejamento, deve-se considerar a previsão, apontada no estudo clássico de Fayol, porém Querino Ribeiro (1978) afirma que previsão (incluindo a ideia de prudência) revela-se mais como atitude do planejador do que verdadeiramente o ato de planejar. O autor expõe de forma clara e sintética o significado de planejamento escolar como sendo:

> [...] uma das atividades específicas da Administração Escolar destinada a, partindo de uma ideia, examinar as condições de sua viabilidade e a determinação de preceitos que deverão servir de base e modelo para sua concretização [...] (RIBEIRO, 1978, p. 90).

Apresentou a organização como atividade específica, isto é, a tomada das providências concretas

É importante que seja dada ênfase à reflexão de Querino Ribeiro (1978) sobre o planejamento escolar brasileiro, quando defendeu sua relevante importância. Em sua opinião, um planejamento escolar nacional teria grandes dificuldades de execução pelas características da realidade nacional, um país grande e rico em diversidade. E apontou ainda outros fatores que tornavam um planejamento escolar brasileiro inatingível: "- falta de uma filosofia e de uma política de educação definidas; - falta de decisão efetiva dos que têm os poderes e os meios de ação; - condições geográficas, históricas e sociais do País" (RIBEIRO, 1978, p. 93).

Querino Ribeiro era contrário ao emprego do termo organização no sentido de empresa. Nesse sentido, apresentou a organização como atividade específica, isto é, a tomada das providências concretas, tais como, "convocação de pessoal, aquisição de equipamentos, distribuição espacial dos órgãos etc." (RIBEIRO, 1978, p. 88). Mais uma vez, reporta-se a Taylor e Fayol, bem como à Sociologia, para apresentar sua concepção acerca do conceito de função, estrutura da organização e normas de relacionamento entre os indivíduos.

Argumentou ainda sobre as atividades que são exercidas durante o processo de escolarização, apresentando sua análise minuciosa sobre comando e comunicação, liderança, tomada de decisão, comando e comunicação, assistência à execução, orientação, coordenação, controle e supervisão e, concluindo, as relações públicas e humanas na administração escolar. De acordo com Ribeiro (1978, p. 153-161):

- Comando e comunicação: comando é entendido por muitos autores como parte de um processo maior, que se refere ao processo de comunicação.

Comunicação como um processo de transmissão de informação, de forma compreensiva e eficiente. A função de comando tem um sentido próprio, ela rejeita a ideia histórica de elementos que prejudicam a sua compreensão. Assim, ela se apresenta "em termos impessoais, para marcar o início, a duração e o término das atividades, segundo as conveniências determinadas pelos dados científico-objetivos do processo de escolarização";

- Liderança: os estudos sobre liderança são importantes na administração para se trabalhar com eficiência. Para Querino Ribeiro (1978), a figura do líder "refere-se à pessoa que comanda e liderança significa os estilos ou as maneiras do líder no exercício do comando";

- Tomada de decisão: entendeu que é uma tarefa típica da direção, apoiado em Gulick. A tomada de decisão é vital para o processo administrativo, os demais elementos do processo administrativo dependem dela;

- Assistência à execução: envolve os principais aspectos de assistência para o desenvolvimento dos diversos trabalhos e tarefas;

- Orientação: necessária aos diversos trabalhos decorrentes que envolvem a escola e um conjunto de relações. Assim, argumentou que o diretor deve possuir uma visão mais ampla ou maior experiência para exercer tal função;

- Coordenação: é uma atividade que busca prevenir e corrigir as consequências da divisão de trabalho. Assim, "a coordenação revela-se na escola um dos aspectos específicos de sua administração e, além dele, apresentou todos os demais comuns a empreendimento de qualquer espécie";

- Controle e supervisão: entendidos como todas as atividades que envolvem "da assistência à execução, tarefa de verificação de cada elemento em seu posto a tempo e a hora";

- Relações públicas e humanas na administração escolar: considerou que o trabalho seria incompleto caso não incluísse tal item, pois é preocupação contínua dos administradores o desenvolvimento de boas relações públicas e relações humanas no trabalho.

Finalizou seu ensaio, lembrando que cada item dessas atividades ao ser exercido "é algo de especialmente sério e delicado, que não pode ser feito sem a direção e responsabilidade de quem possua um alto senso humano das contingências sociais, aliado a uma formação intelectual ampla e variada" (RIBEIRO, 1978, p.168). E também se preocupou com as atividades posteriores ao processo de escolarização, como: avaliação de resultados, a prestação de contas e o relatório crítico:

- Avaliação de resultados: é considerada pelo autor uma tarefa delicada, com a qual se busca medir, verificar o rendimento dos processos em relação ao que foi planejado e assistido durante a execução. A avaliação está atrelada aos resultados que mostram em que medida os objetivos foram alcançados e assim permitem identificar e minimizar as dificuldades;

- O relatório crítico é a prestação de contas, reavaliação da ação, permite reajuste, replanejamento, fechando o processo administrativo.

Considerações finais

A entrada do Brasil para a modernidade é determinada pelo início do processo de industrialização e urbanização que ocorre por volta da década de 1930, período que contempla diversas mudanças que deram início aos principais movimentos, já apresentados neste trabalho. Assim, nota-se que a concepção de administração escolar, está vinculada ao contexto social, econômico e político do Brasil.

As reformas que permeiam esse período têm por intuito dar à educação do país um caráter organizado, pois, devido à relevância que a educação escolar foi adquirindo, ela é considerada um instrumento para a inserção social, almejada pela população e por educadores. Desse modo, observa-se que no discurso a educação adquiriu importância que não se efetivou de forma contundente.

Nesse sentido, devido a tal importância, estudiosos da área buscam nas ciências os benefícios que possam ofertar para a ampliação de uma administração racional na escola, ou seja, uma solução eficiente para a responsabilidade que a mesma adquiriu.

Por tais razões, Sander (2007a, p.14) afirma que essa perspectiva se fundamenta na convicção de que a gestão da educação, longe de ser um instrumento ideologicamente neutro, desempenha um papel político e cultural específico, situado no tempo e espaço.

Querino Ribeiro, em *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*, apresenta uma contribuição para o desenvolvimento do processo educativo. O autor acreditava que a administração escolar apresenta-se como mediadora para o que se deseja, ou seja, uma solução eficiente para desempenhar o papel da administração da escola**.**

Ele possui uma grande preocupação em deixar claro que a administração escolar serve de instrumento para desenvolver os objetivos da educação, e

que dessa maneira é essencial ter claras a filosofia e a política a que serve. Nesse sentido, faz-se necessário um comprometimento político, uma visão ampla de educação, voltada para formação do homem integral. Considera a educação um fenômeno social, e o ato de educar-se é, pensado na sua forma pura; nas palavras do autor: "o fenômeno puro da educação é, portanto, a autoeducação, quer para as experiências bióticas, quer para as psíquicas, quer para as sociais" (RIBEIRO, 1978, p. 8).

O pensamento do autor ressalta a importância do compromisso com uma educação formadora de um homem com uma concepção crítica de sociedade, ciente de seu compromisso com a mesma. Nesse sentido, compreende-se que a educação é composta pela estrutura social e é por meio desse entendimento que ressalta o compromisso político do educador.

Por tais razões, entende-se a necessidade de refletir sobre sua obra aproveitando a contribuição teórica de seu trabalho. É importante frisar que a obra apresentada é fruto de um período de desenvolvimento científico, e da necessidade de se obter maior eficiência no campo educacional.

Percebe-se que a preocupação de Querino Ribeiro, ao desenvolver seu ensaio, é dar respostas para questões que conhecia bem, além de suprir a falta de material específico sobre o assunto. Sua conceituação parte da administração geral, para buscar nela formas eficientes de realizar a administração escolar e desenvolver os objetivos educacionais.

Diante o que foi exposto pelo autor, percebe-se que ele não tinha a intenção de transportar para o meio educacional as técnicas de dominação que fazem parte de uma administração racional. Nessa perspectiva, Paro (2007) acrescenta que Querino Ribeiro não se filiava ao pensamento de controle do trabalhador, sua preocupação maior era com a educação, e o limite da obra de Querino Ribeiro se dá devido à falta de uma crítica contundente a conceitos tão racionais de uma administração geral. Pela leitura realizada da sua obra, entende-se que não concebia na divisão do trabalho algo que se apresenta de forma desumana.

Querino Ribeiro encerra seu trabalho afirmando a importância do mesmo e o papel da escola diante a sociedade moderna, destacando a sua responsabilidade. Sintetiza sua obra no que considera essencial:

> Administração Escolar é o complexo de processos, cientificamente determináveis, que, atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia (RIBEIRO, 1978, p. 177).

Para Meneses (2007), Querino Ribeiro apresentou equilíbrio em sua obra, alertando para a particularidade do trabalho da administração escolar:

> José Querino Ribeiro sempre apresentou, com objetividade, uma posição de equilíbrio com relação à administração escolar, alertando para o perigo de reducionismo ao se aplicar à escola a lógica da empresa ou ao tratar as questões escolares como expressão e continuidade de uma empresa industrial. MENESES, 2007, p. 548)

Não se pode negar, do que foi visto até o momento, que as raízes da administração escolar foram firmadas em bases da Administração Científica. Também não resta dúvida de que o modelo centralizador e autoritário predominou e deixou marcas nas estruturas de relações das escolas até o período atual. A administração escolar precisa ser compreendida como resultado de um longo processo, marcado historicamente pelas contradições sociais e pelos interesses políticos presentes na sociedade.

Transpor o modelo taylorista/fordista que serviu de estrutura para a administração escolar por um longo período é um desafio grande, pois resquícios desse modelo ainda se fazem presentes até os dias de hoje. A atribuição designada para a administração escolar é de extrema importância, em razão disso se faz necessário um comprometimento com a educação, pois a mesma pode servir a dois papéis distintos.

De acordo com Paro (1988, p.123), "a administração se constitui num instrumento que, como tal, pode articular-se tanto com a conservação do *status quo* quanto com a transformação social, dependendo dos objetivos aos quais ela é posta a servir". Nesse sentido, Paro (2007) ainda argumenta que "a Administração Escolar não se faz no vazio", a mesma está sujeita a uma variedade de indicações sociais que a colocam à disposição de uma classe dominante.

Enfim, a administração escolar pode contribuir para a solidificação da manutenção da sociedade de classe, como também tem condições de superá-la, pois se acredita que ela possa contribuir para um movimento contrário, no qual a escola pode e deve ser um local de transformação social. Para atingir esse fim, faz-se necessário que os envolvidos na organização escolar sejam comprometidos com essa transformação, e concebam a escola como local de estabelecimento de condições que permitam ao ser humano instrumentalizar-se do conhecimento historicamente acumulado, e que possa refletir sobre sua condição e, dessa forma, posicionar-se politicamente em favor de sua classe.

Referências

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. 5. ed. São Paulo: Difel, 1983.

ANDREOTTI, A. L. A administração escolar na era Vargas e no nacional-desenvolvimentismo (1930-1964). ***Revista HISTEDBR On-line,*** Campinas, p. 102–123, ago. 2006. Número especial.

ANPAE. **Políticas e gestão da educação** (1991-1997). Brasília, DF: Inep, 2001.

DOURADO, L. F. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, set. 2013.

EVANGELISTA, O. Curso de pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 45, p. 185-198, 2012.

KUENZER, A. Z.; LIMA, H. R. As relações entre o mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração. **Educação**, Santa Maria, v. 38, p. 523, 2013.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar**. Brasília, DF: Inep, 2007.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (1932). ***Revista HISTEDBR On-line,*** Campinas, p.188-204, ago. 2006. Número especial. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 4 set. 2012.

MENESES, J. G. C. A teoria da administração de Querino Ribeiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 543-549, set./dez. 2007.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1988.

PARO, V. H. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009.

PARO, V. H. José Querino Ribeiro e o paradoxo da administração escolar. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 561-570, set./dez. 2007.

PEREIRA, L. C. Bresser. Uma alternativa para o capitalismo? **Estudos Avançados,** São Paulo, v. 28, p. 289-294, 2014.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria de administração escolar.** São Paulo: Saraiva, 1978.

RIBEIRO, J. Q. Planificação educacional (planejamento escolar). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, p. 85-91, jan./abr. 2005.

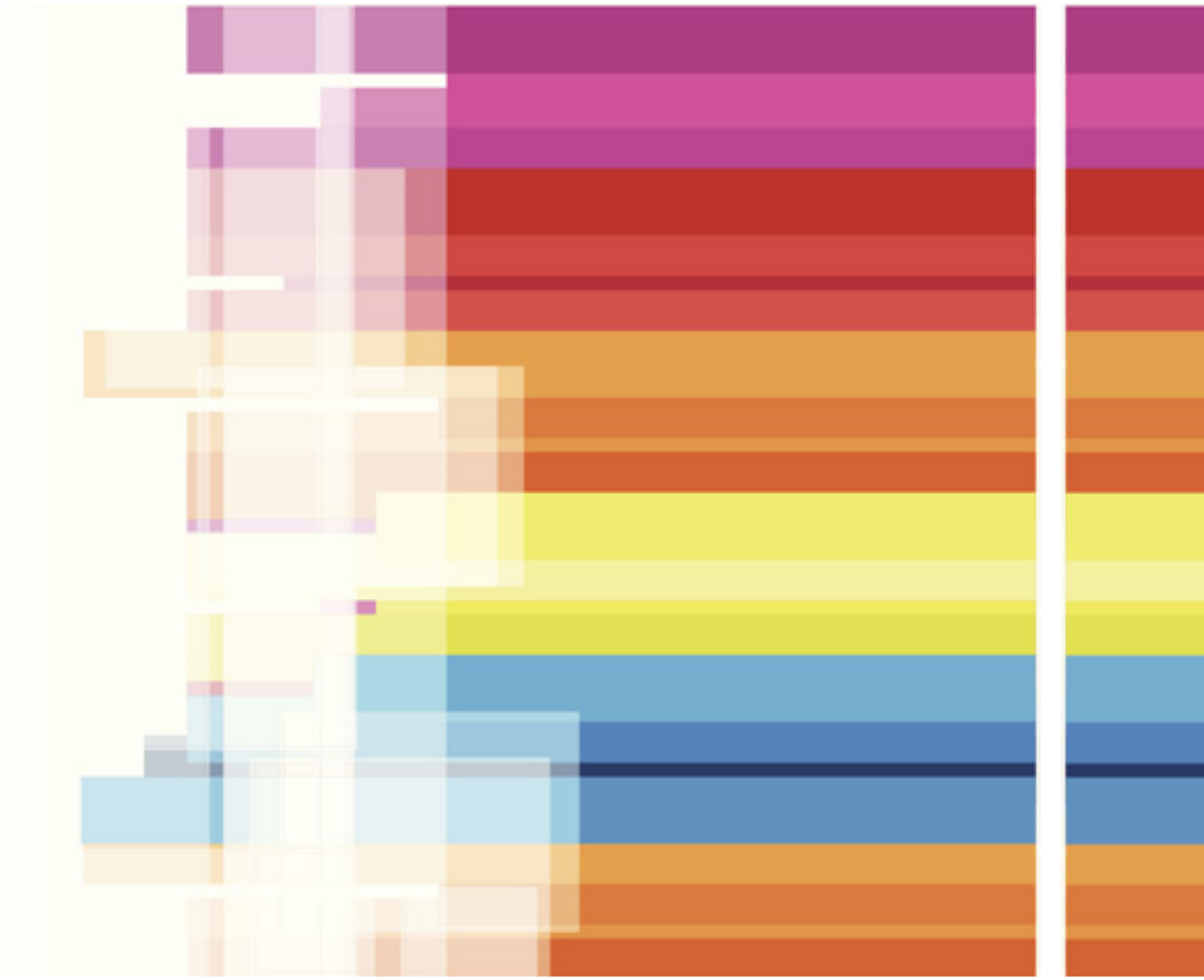
SANDER, B**. Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília, DF: Liber Livro, 2007a.

SANDER, B**.** A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 421-447, set./dez. 2007b.

SHIROMA, E. O. Networks in action: new actors and practices in education policy in Brazil. **Journal of Education Policy**, v. 29, p. 323-348, 2014.

SILVA, B. **Taylor e Fayol**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1987.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1990.



ALUNOS DO ENSINO VOCACIONAL E PROFISSIONAL DO INTERIOR DE PORTUGAL NOS MEANDROS DA INTERVENÇÃO SOCIAL E ESCOLAR

Ernesto Candeias Martins*
Susana Isabel Bártolo Martins**

Resumo

Abordamos as problemáticas dos alunos provenientes do ensino regular para o profissional e vocacional em agrupamento de escola e escolas profissionais (zona rural e urbana) em Portugal para compreender: variáveis demográficas; necessidades de aprendizagem e respostas socioeducativas, psicopedagógicas e orientações; opiniões sobre escola, curso, currículo/conteúdos, aprendizagem e motivações; relação pedagógica; ambiente educativo e convivência. Propomos um plano de orientação para essas escolas apoiarem os alunos na decisão de curso e formação.

Palavras-chave: Intervenção social e escolar. Orientação profissional. Ensino profissional e vocacional. Desafios escolares. Escolas profissionais.

Abstract

The issues of students coming from regular education to professional and vocational education in school group and vocational schools (rural and urban areas) in Portugal were addressed to understand: demographic variables; learning needs and socioeducational and psychopedagogic responses, and guidelines; opinions about the school, course, curriculum/content, learning and motivation; pedagogical relationship; educational environment, and coexistence. We proposed a guidance plan for these schools to support students in the course decision and education.

Keywords: Social and school intervention. Vocational guidance. Professional and vocational education. School challenges. Vocational schools.

* Doutor em Ciências da Educação. Mestre em Educação. Licenciado em Letras e em Pedagogia. Professor, desde 1987, da Escola Superior de Educação (ESECB) do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB). Coordenador do Mestrado em Intervenção Social Escolar e Membro das Comissões de Mestrados (Educação Especial). Investigador do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED) da Universidade Lusófona de Lisboa.
E-mail: ernesto@ipcb.pt

** Mestre em Intervenção Social Escolar. Licenciada em Serviço Social. Doutoranda do CeiED da Universidade Lusófona de Lisboa. Bolsista em projeto de investigação do IPCB.
E-mail: susanabartolo@gmail.com

Recebido para publicação em 27.3.2015
Aprovado em 26.7.2015

Resumen

Abordamos los problemas de los estudiantes provenientes de la educación regular para la profesional y vocacional en el grupo escolar y escuelas vocacionales (zonas rurales y urbanas) en Portugal para entender: variables demográficas; necesidades de aprendizaje y respuestas socioeducativas, psicopedagógicas y orientaciones; opiniones acerca de la escuela, curso, currículo/contenido, aprendizaje y motivaciones; relación pedagógica; ambiente educativo y la convivencia. Proponemos un plan de orientación para que estas escuelas apoyen a los estudiantes en la decisión de curso y educación.

Palabras clave: Intervención social y escolar. Orientación vocacional. Educación profesional y vocacional. Desafíos escolares. Escuelas vocacionales.

Introdução

Pretendemos, na sociedade atual, que os jovens possuam uma cidadania ativa, promotora da sua integração social, valorizando a sua participação e cooperação no grupo, na família e na comunidade. Nesse sentido, os alunos necessitam de apoio em seus processos de aprendizagem, na regulação dos seus comportamentos sociais e cívicos (AFONSO, 2000). Para isso, é preciso conhecer os alunos em seus contextos escolares, no binómio urbano/rural, cabendo essa incumbência aos Agrupamentos de Escola e às Escolas Profissionais, onde a intervenção social e escolar deve fazer-se no âmbito da orientação profissional e vocacional, dando respostas às suas necessidades.

O nosso estudo, inserido na área das Ciências da Educação, no domínio da intervenção social e escolar, pretende diagnosticar e perceber essas dificuldades e esses problemas existentes nos jovens de um agrupamento de escola urbano e duas escolas profissionais, que oferecem cursos de formação vocacional e profissional. Sabemos que a orientação é fundamental para esses alunos, quando transitam do ensino regular para esse tipo de ensino vocacional e/ou profissional, pois favorece a sua tomada de decisões de futuro profissional. O estudo pretende saber: quais as respostas de intervenção dadas por duas escolas profissionais e dois agrupamentos de escola portugueses (Castelo Branco = zona urbana; Idanha-a-Nova = zona rural) aos problemas pedagógicos e/ou socioeducativos apresentados pelos alunos que frequentam cursos profissionais e vocacionais nas instituições em análise no ano de 2014?

Os propósitos fundamentadores do problema são os seguintes: conhecer os problemas, as necessidades e dificuldades (aprendizagens, comportamentos, reações) dos alunos que frequentam os cursos vocacionais/profissionais

nas escolas em estudo; compreender a realidade educativa e social desses estabelecimentos de ensino, radicados em zona urbana e rural; identificar as respostas dadas pelas instituições de estudo, para que os técnicos e professores possam intervir e orientar melhor no âmbito escolar e profissional; analisar as opiniões dos alunos das três escolas sobre o seu curso e as respostas dadas aos seus problemas em termos de intervenção. Sabemos que o desenvolvimento vocacional do aluno é uma parte integrante da construção da sua identidade, assim como do seu desenvolvimento pessoal e social (SILVA, 2001, p. 14). Por isso, os alunos devem: saber o que querem; avaliar o que fizeram; saber o que fizeram bem; saber o que aprendem melhor e gostam de fazer.

Partimos da metodologia de investigação mista ou "híbrida de triangulação", analisando três instituições de ensino: um agrupamento de escola de zona urbana, Nuno Álvares Castelo Branco (NA-AENACB de Castelo Branco), e duas escolas profissionais, uma de zona urbana (ET-ETEPA de Castelo Branco) e outra de zona rural, Escola Profissional da Raia Idanha-a-Nova (EP-EPRIN de Idanha-a-Nova). Aplicamos a uma amostra global de alunos (n=255), frequentadores dos cursos vocacionais e profissionais daquelas instituições (subamostras: NA=36; ET=86; EP=133), um inquérito por questionário e, ainda, uma entrevista semiestruturada a uma amostra de professores (n=11) (subamostra: NA=3; ET=3; EP=1), acompanhada por observações e notas de campo. Efetuamos a triangulação de dados e metodologias (Quant.-Qual.), a análise de conteúdo dos documentos e entrevistas semiestruturadas aos professores e a análise estatística às variáveis/fatores do questionário. Analisamos, ainda, a variância por cada escola com o teste ANOVA, destinado a realizar comparações múltiplas com *teste Scheffe* (sexo e curso/escola). Verificamos que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre cada uma das escolas em estudo.

Enquadramento teórico-conceitual: teorias e modelos de intervenção

No período da adolescência, há profundas transformações fisiológicas, psicológicas, afetivas, intelectuais e sociais, segundo o contexto em que se encontram. Mais do que uma fase, a adolescência constitui um processo dinâmico, de passagem entre a infância a idade adulta, apresentando características especiais. Uma das dificuldades do uso dos termos "adolescência" e "juventude" advém da delimitação etária desses períodos, pois existem diferenças relacionadas com

seus contextos culturais, antropológicos, o meio físico-geográfico, o gênero, as condições socioeconômicas, políticas etc. (YAGÜE, 2014, p. 158-162). A ambiguidade e as dificuldades dessas definições agravam-se pelas representações sociais e os preconceitos, que associam o adolescente aos atos de marginalidade, vandalismo, delinquência, droga, alcoolismo, rebeldia etc. Por isso, a adolescência é uma etapa da vida em que se amadurece o pensamento lógico formal (objetividade e racionalidade) e se pensa abstraindo-se das circunstâncias presentes.

Muitos jovens provenientes de meios familiares com índices baixos de alfabetização, como os do nosso estudo, têm mais necessidades de apoio, envolvimento e orientação, por exemplo: na fase de desenvolvimento (segurança e autonomia; necessidade de experiência, de integração e afetivo-emocional), manifestam comportamentos/atitudes (abandono escolar, desinteresse, desmotivação, absentismo e repetições, falta de atenção, impulsividade, hiperatividade, *bulling* etc.), dificuldades na relação com a família e família-escola (desresponsabilização dos pais na formação integral dos jovens). Ora, sendo a educação um fenômeno complexo, os jovens necessitam da interação com professores e outros agentes educativos, nomeadamente por meio de apoio psicopedagógico, ou de orientação pessoal, escolar, social e profissional para decidirem o que querem "ser". Sabe-se que as famílias têm nesse processo orientador um papel relevante, colaborando na educação e no desenvolvimento dos filhos, ajudando-os a tomar decisões úteis, ou seja, a tomar consciência do seu projeto pessoal e escolar/profissional (GÓMEZ GÓMEZ, 2008, p. 22-45). Para isso, o jovem tem que conhecer as suas necessidades, seus valores, interesses, capacidades ou aptidões (BOQUÉ, 2008).

No campo da intervenção, há bastantes teorias e modelos preocupados com essas questões dos jovens: teorias sociológicas, que analisam os fenômenos psicossociais (grupos) e os aspectos que envolvem uma análise para poder intervir; teorias psicológicas, que ajudam a compreender o porquê da necessidade de intervenção, ou seja, abordam os acontecimentos existentes no contexto do sujeito. Quanto à intervenção, há vários modelos gerais (VÉLAZ, 1998): modelo básico, que se caracteriza pelo conhecimento da realidade a intervir, por exemplo, implementando programas ou projetos em contexto comunitário concreto; modelo organizativo, que planeja a forma de programar a intervenção; modelo misto, que combina modelos comunitário, ecológico, sistêmico e psicopedagógico, para satisfazer as necessidades do sujeito em um determinado contexto. Em relação à intervenção psicopedagógica, podemos referir o modelo de *counselling*; o modelo de consulta; o modelo de programa; o modelo condutista ou *behaviorista*; o modelo cognitivo; o modelo psicodinâmico; o modelo humanista; o modelo sistêmico; o modelo de gestão de casos; o modelo centrado em crise e tarefa; o modelo existencialista e o modelo ecológico (ABREU, 2002).

Das respostas do sistema aos cursos vocacionais e profissionais

No atual sistema educativo português, os alunos permanecem obrigatoriamente na escola até os 18 anos (Decreto-lei n.º 176/2012 - D.R. n.º 149, Série I, de 02/08/2012). As escolas têm que dar respostas adequadas aos alunos, incluindo aqueles que não estão motivados ou têm dificuldades no seu percurso de ensino regular, oferecendo-lhes cursos profissionais e vocacionais para poderem seguir um caminho que vá ao encontro daquilo que procuram. Assim, a transição do ensino regular para o ensino profissional revela que o jovem envereda por um percurso de formação, com dupla certificação, com disciplinas mais práticas e conteúdos flexíveis. Daí que a educação profissional tem um carácter subsidiário, e visa à aquisição das capacidades indispensáveis para os jovens que abandonaram o sistema de ensino sem qualificação e pretendem iniciar o exercício de uma profissão (SANTOS, 2001, p. 386-389). Os cursos vocacionais têm como público-alvo os alunos com mais de 13 anos de idade e que manifestem constrangimentos com os estudos do ensino regular e procuram alternativa a esse tipo de ensino, designadamente aqueles que tiveram duas ou mais retenções no mesmo ciclo ou três retenções em ciclos diferentes (ABREU, 2002, p. 68-91).

A estrutura do sistema educativo impõe que certas escolhas sejam realizadas em momentos cruciais

Em termos de organização do sistema educativo, os jovens que o abandonam sem qualificação são uma parcela muito significativa da população escolar, pelo que diminuir o abandono e até absentismo constitui um dos principais desafios dos sistemas de ensino e da educação profissional (MELENDRO, 2013, p. 235-239). Esses cursos asseguram uma oferta no ensino que privilegia a aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes, como o português, a matemática e o inglês, e o contato com diferentes atividades de índole vocacional. Uma escolha vocacional amadurecida e refletida depende de um processo de desenvolvimento e envolvimento, no qual a exploração e a orientação vocacionais se apresentam fundamentais (SUPER, 1980, p. 285-290). A estrutura do sistema educativo impõe que certas escolhas sejam realizadas em momentos cruciais. Todavia, o seu nível de investimento e satisfação com as opções escolhidas é relativamente baixo (OMAR, 2013, p. 21-27). Em alguns casos, os alunos podem efetuar uma escolha por pressão de outros significativos, sem previamente terem efetuado um processo de exploração, ou seja, apresentam identidade outorgada (*foreclosure*).

De fato, a intervenção do profissional de orientação escolar e profissional passa por reavaliar as alternativas escolhidas ou ajudar os indivíduos (alunos) a aumentarem seus graus de conforto com escolhas que já foram realizadas

(TAVEIRA, 2005, p. 153-168). A orientação (pessoal, escolar/profissional) e o aconselhamento do aluno para um curso ou carreira dependem dos processos sociopolíticos que implicam o desenvolvimento de programas, políticas, projetos e legislação (europeia), respeitantes à educação (Agenda de Lisboa, em 2000) e às carreiras e ao emprego (HERR, 2001, p. 198-202). A orientação profissional está ajustada às alterações recentes do tipo de profissões atuais e ao surgimento de outras. Essa prática social, trazida pela psicologia e pela pedagogia, intenta colmatar os novos problemas ligados às novas exigências das diversas ocupações, empregos e profissões (SANTANA VEGA, 2003, p. 68-97).

O voar da borboleta da transição à formação: indecisões dos alunos

As origens do desenvolvimento para um curso formativo ou carreira surgem, no início do século 20, quando T. Parsons estabelece um modelo de correspondência entre o indivíduo e sua profissão para a prática da orientação profissional, até que Carl Rogers divulga a sua teoria, na qual a terapia e o aconselhamento, centralizado no indivíduo, questionam as abordagens mais diretivas (BROWN; LENT, 2005, p. 78-99). Por volta de meados do século 20, Ginzberg e colaboradores apresentam uma nova teoria do desenvolvimento da carreira em que defendiam que este seria um processo feito ao longo de toda a vida do indivíduo. Paralelamente, em 1956, Anne Roe publica *The Psychology of Occupations*, em que expõe um modelo baseado na teoria das necessidades de Maslow. Nessa publicação, propõe-se que o meio ambiente envolvente, onde decorre a infância e a juventude, vai predispor o indivíduo para certos empregos ou profissões (BROWN et al., 2012, p. 5-13). Com a expansão da teoria psicológica humanista de Rogers, emergem várias teorias do desenvolvimento da carreira, por exemplo: a teoria psicodinâmica do desenvolvimento da carreira de Bordin e seus colaboradores; a teoria da aprendizagem social na tomada de decisão de Krumboltz; a teoria do desenvolvimento das aspirações profissionais de Gottfredson etc. Todas elas convergem para a concepção do desenvolvimento vocacional de Super (1980).

A partir da década de 90 do século 20, houve uma evolução nessas investigações, devido, por um lado, ao fortalecimento da convicção de que a indecisão vocacional era um constructo multidimensional e que seria possível distinguir diversos tipos de indivíduos vocacionalmente indecisos e, por outro lado, começaram a surgir instrumentos que permitiram avaliar de forma mais objetiva a "indecisividade" (BROWN; RECTOR, 2008, p. 398-402). Foi com o aparecimento da *Career Decision Scale* (CDS) que a avaliação da

indecisão vocacional passou a realizar-se com um instrumento especificamente construído para o efeito. A construção da CDS baseou-se em abordagem empírica. Cada um de seus itens refletia uma razão suscetível de explicar a dificuldade em efetuar uma escolha vocacional nos jovens. Embora a CDS pretendesse ser um instrumento que avaliasse "tipos de indecisão vocacional", foi essencialmente utilizada para avaliar o "grau de indecisão vocacional". Uma das razões que explica essa situação reside no fato de vários estudos não terem conseguido replicar a estrutura fatorial do estudo original de validação da escala (análise fatorial) (SUPER; SAVICKAS; SUPER, 1996, p. 136-149). Se nos basear-nos em aspetos de natureza teórica e empírica, identificaremos três grandes grupos de dificuldades crônicas no processo de decisão: percepções pessimistas; ansiedade/autoconceito; e identidade (FROST et al., 2011, p. 254-260).

Atualmente, o conceito de desenvolvimento para um curso/carreira depende de um leque de fatores (psicológicos, sociológicos, educacionais, físicos, econômicos etc.), que modelam o comportamento do indivíduo, relativamente à sua carreira e ao longo de toda a sua vida (BOQUÉ, 2008; HERR, 2001). Ou seja, o desenvolvimento de uma carreira relaciona-se com as intervenções ou práticas que são usadas (escola, comunidade e experiências do indivíduo), para melhorar o desenvolvimento dessa formação individual ou para permitir que essa pessoa tome decisões mais eficazes durante seu curso ou carreira (GATI; ASULIN-PERETZ; FISHER, 2012, p. 8-19).

A prática da orientação escolar e/ou profissional desenvolvimentista e integrada nos alunos associou-se à prática pontual, realizada em situações de dificuldade de escolha (falta de orientação), da análise às ofertas dos cursos, de seleção de atividades profissionais ou de inadaptações à escola ou ao mercado de trabalho. Essa prática implica a autonomia dos alunos na delineação de seus percursos e projetos de vida e nas decisões que eles têm de realizar ao longo da sua formação e depois na inserção profissional (SUPER, 1980, p. 285-289). De fato, uma teoria compreensiva desse desenvolvimento tem em conta os determinantes situacionais, comunitários e pessoais, para além da forma como cada um deles interage nos vários estágios de desenvolvimento individual do aluno (BISQUERRA, 2003, p. 82-104).

É óbvio que há muita indecisão no momento da escolha do curso ou carreira profissional. Trata-se do resultado inevitável, mas apropriado e potencialmente positivo, se coincidir com a exploração do *self* e do meio envolvente onde reside. A maioria dos jovens escolares efetuam escolhas vocacionais, não havendo ausência de diferenças substantivas entre os vocacionalmente indecisos e os decididos (TAVEIRA, 2005, p. 147-150). Esse fator de indecisão constitui a dificuldade em realizar esse ato de escolha por parte do indivíduo, que ultrapassa o próprio domínio vocacional. Mesmo quando as condições parecem ser propícias para tomar uma decisão vocacional, surgem hesitações e outras dificul-

dades inseridas em problemas pessoais, e não em questões relacionadas com a própria escolha vocacional (SUPER; SAVICKAS; SUPER, 1996, p. 155-168).

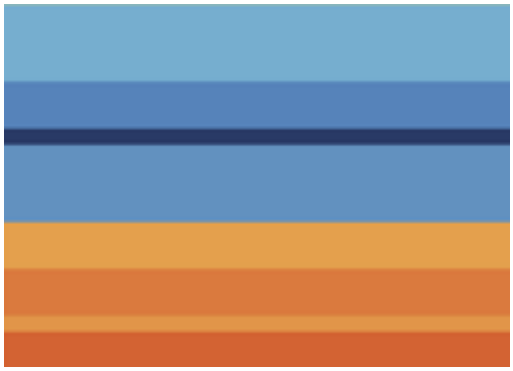
Portanto, a "indecisividade" é definida como a dificuldade em efetuar uma escolha vocacional, após os indivíduos terem todas as condições para fazê-la. A questão importante é quanto ao tempo que é aceitável esperar para que um diagnóstico de indecisividade possa ser feito (FROST et al., 2011, p. 255-259). Parece haver uma disposição para a indecisividade. Essa disposição implica o resultado de uma história de vida no decurso da qual a pessoa não adquiriu o envolvimento cultural necessário (*cultural involvement*), autoconfiança, tolerância perante a ambiguidade, sentido de identidade, conhecimento necessário do *self* e do meio ambiente e, ainda, a forma de lidar com o processo de decisão vocacional, assim como com outros problemas comuns. As dificuldades desse procedimento encontram-se circunscritas ao domínio vocacional. Os indivíduos cronicamente indecisos apresentam um traço de personalidade que dificulta a tomada de decisões nessa dimensão vocacional, para além de um conjunto de caraterísticas psicológicas negativas (BROWN; LENT, 2005, p. 34-48). Entre estas, indicamos o "*locus* de controle externo", níveis elevados de ansiedade, imaturidade e dependência em face das figuras parentais e dos baixos níveis de autoconfiança e autoestima (BROWN; RECTOR, 2008, p. 3-9). Pensamos que esses alunos deveriam ser identificados e acompanhados o mais precocemente possível, uma vez que tendem a apresentar características de personalidade que sugerem um desajustamento que não é compatível com uma situação normativa no plano do desenvolvimento psicológico (SANTANA VEGA, 2003, p. 18-33).

A orientação escolar e profissional como base na intervenção

Entre as várias definições sobre orientação, no âmbito da sua conceitualização (BISQUERRA, 2003, p. 23-74; BOHOSLAVSKY, 1977, p. 52-68; LASSANCE, 1999, p. 71-75) referimos:

a orientação tem de lidar com a educação em um duplo aspeto de ensino e de aprendizagem, o conselheiro (orientador) deve levar a paridade total e cooperação com o resto da educação prática e com todos os setores que compõem o sistema educacional, a orientação tem uma relação com a decisão e escolha de uma profissão, ênfase à auto-orientação, à aprendizagem

autônoma, à formação caracterizada por uma cidadania de participação ativa, crítica e transformadora (ABREU, 2002). Assim, o essencial da orientação é (LEITÃO; MIGUEL, 2004, p. 181-194): o processo de ajuda e suporte; focalização na mudança e no aprimoramento educacional; exigência de credibilidade do orientador e responsabilidade nas mudanças correspondentes a aconselhamentos contínuos, inseridos no processo educativo do indivíduo. De fato, a orientação em processos de ensino-aprendizagem pode abordar três questões fundamentais: a aquisição e o domínio de técnicas; estratégias de aprendizagem; desenvolvimento de estratégias metacognitivas e de motivação.



Portanto, a orientação constitui a direção e configuração que é tomada pela existência do indivíduo "em" e "na" sociedade. Daí ser independente de uma intervenção intencional, como resultado da interação do indivíduo com o sistema social, econômico, cultural e político e ainda dos sistemas educativo e profissional (IMAGINÁRIO; CAMPOS, 1987, p. 109-113). As intervenções no marco institucional e organizacional têm caraterísticas que nos remetem para diversas concepções da orientação. Ou seja, na mais tradicionalista (orientação como descoberta da vocação), privilegia-se intervenções com diagnósticos, consultas/sessões de informação e exames psicológicos, com intuito de ajudar o indivíduo a conhecer-se e a guiá-lo em suas decisões ou escolhas: realizar a sua auto-orientação ao serviço do ajustamento ao sistema (KNAPP, 1986). Tal prática ilude o valor das escolhas oferecidas pelo sistema, provoca, explicitamente ou não, desequilíbrios (injustiças, contradições) e minimiza o peso destes na orientação do indivíduo (MOURA; SILVEIRA, 2002, p. 6-10). O agente de orientação converte-se no indutor das escolhas do orientando, perdendo-se em parte a vertente de auto-orientação. A concepção da orientação como descoberta da vocação individual proporciona intervenções pontuais (globais, contínuas) quando se trata de orientação escolar, antecedendo a escolha de formação e/ou orientação profissional, imediatamente antes do ingresso na vida ativa. As intervenções de orientação de exames psicológicos, consulta (psicológica) ou sessões de informação apresentam a índole de orientação como construção da identidade pessoal (social) na formulação e realização de um projeto próprio, que exige estilos diferentes de intervenções. Construir essa identidade supõe entrar em contato com o mundo e os outros, implicando decisões.

Na verdade, as intervenções em orientação equivalem a uma participação na formação para as escolhas que, ao longo da vida, vão sendo propostas ou vão aparecendo ao indivíduo. Essas escolhas referem-se aos sistemas educativo e profissional no período de educação/formação obrigatória, em uma confrontação entre o indivíduo e o sistema no qual está inserido, exigin-

do-lhe determinação (decisões). A prática orientadora problematiza o valor das escolhas oferecidas pelo sistema e ganha uma dimensão institucional (GATI; ASULIN-PERETZ; FISHER, 2012, p. 20-24). A direção e configuração tomadas pelos indivíduos dependem das respostas dadas às suas necessidades fundamentais pelo sistema social, econômico, cultural e político. Por isso, impõe-se uma atuação conducente à eliminação de desigualdades (BOQUÉ, 2008).

A prática orientadora problematiza o valor das escolhas oferecidas pelo sistema

Para tais decisões, são necessários elementos (dados pelos professores e pela escola) relativos ao confronto dos alunos com as aprendizagens anteriores. O sistema educativo parece ignorar essas dimensões ou não as assume satisfatoriamente. É neste sentido que destacamos o papel dos profissionais da educação (técnicos de intervenção social e escolar) e a sua sensibilidade para tais dimensões, com preparação específica para essas tarefas de orientação. O próprio sistema profissional caracteriza-se pela separação social/hierárquica do trabalho, propondo um conjunto de aspectos, com fundamento real nas diferenças de estatuto entre as várias profissões e carreiras profissionais, tendo um peso específico para orientação (TAVEIRA, 2005, p. 154-166).

Ambos os sistemas, o educativo e o profissional, fazem que qualquer intervenção específica, intencional e de orientação, seja de reorientação, já que os alunos chegam a esses cursos marcados por determinismos do percurso escolar ou pelo sistema econômico, social e cultural (SILVA, 2001, p. 13-17). É óbvio que a orientação visa a desenvolver, por um lado, a autonomia dos indivíduos perante esses sistemas e, por outro, as capacidades para se empenharem na sua transformação (YAGÜE, 2014, p. 158-160). Nessa construção da identidade pessoal parecem ser necessários programas específicos de intervenção, logo, a nascente do percurso educativo obrigatório, que visa a ajudar os alunos na conquista de maior autonomia em relação às influências externas e capacitá-los a participar na transformação do meio envolvente. Essa ação interventora de ajuda na construção da identidade pessoal e social em todas as dimensões da existência tem que ser considerada, privilegiando áreas referentes às escolhas de formação, integrando a preparação para o exercício de uma atividade profissional e a concretização das escolhas no começo dessa atividade (MÜLLER, 2008, p. 110-115).

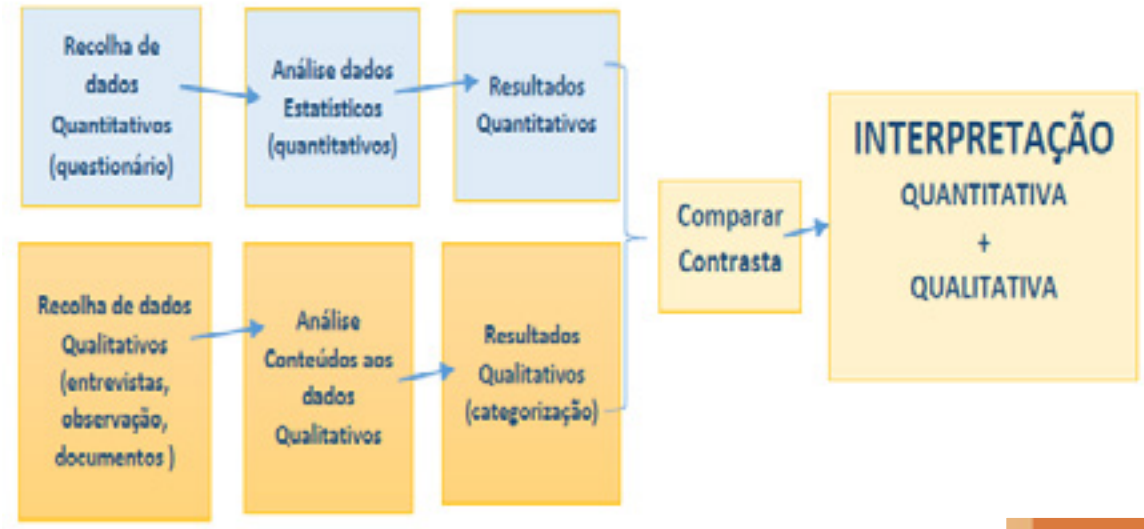
De fato, qualquer das intervenções de orientação deve partir da escola (parcerias socioeducativas). Exigem-se profissionais com formação específica em orientação, mediação e intervenção social e escolar, em colaboração com os professores e pais/encarregados de educação no sentido de ajudar a clarificar os processos de decisão e os papéis daqueles na orientação (individual). Outro tipo de intervenção indispensável do profissional de orientação é o

de atuar junto do tecido empresarial, da opinião pública e das instituições sociais para sensibilizar os problemas, analisando criticamente expectativas, implicações, exigências de transformação institucionais etc. (REID; RAMOS, 2002, p. 8-17). A alternativa a esses profissionais de orientação não pode ser dada pelo professor destacado a tempo parcial, pelo gabinete de psicologia (vocacional) ou de orientação psicopedagógica, já que a situação de orientação é outra que a situação docente e suas funções. Ou seja, necessita-se, nas escolas, de uma equipe de orientação multiprofissional, não só no processo de orientação vocacional do curso/carreira, mas também nos conflitos, nas necessidades formativas e nos problemas de aprendizagem e adaptação educativa. Sabemos que há muitas resiliências (GAXIOLA, 2013, p. 2-8), mas precisa-se de uma ação conjunta e coordenada no período formativo e constitutivo das decisões dos jovens sobre o curso/carreira profissional. Desse modo, é possível conjugar os seguintes binômios: orientação escolar e profissional; orientação pessoal e escolar; informação e orientação escolar e profissional; conhecer e avaliar a realidade escolar, social, profissional e empresarial; desenvolvimento da personalidade e desenvolvimento vocacional; escolha do projeto de vida *versus* profissional; tratamento da inadaptação (escolar) e promoção da construção da identidade pessoal e social pela integração e realização do seu projeto.

Metodologia empírica: *design*, perguntas de investigação e amostra

A presente investigação insere-se no paradigma interpretativo e sociocrítico, assumindo duas vertentes metodológicas, a quantitativa e a qualitativa (fenomenológica e hermenêutica), que se complementam. A escolha de integrar métodos quantitativos e qualitativos no estudo, ou seja, um "*design* misto" (CRESWELL; CLARK, 2007, p. 23-48), insere-se no movimento metodológico ("investigação híbrida"), que articula as aproximações tradicionais quantitativas e qualitativas e, por isso, o nosso *design* híbrido apoia-se nos seguintes pontos fulcrais, seguindo Creswell e Plano Clark (2007): prioridade/relevância das metodologias utilizadas no conteúdo da investigação; implementação e execução utilizando diversos métodos/técnicas de recolhimento de dados sequenciais (dados quantitativos por questionário e dados qualitativos das entrevistas semiestruturas/abertas), de forma mista de amplitude e alcance do nosso projeto; triangulação na procura de convergência e corroboração dos resultados sobre a intervenção social e escolar dos jovens de cursos vocacionais/profissionais (Figura 1).

Figura 1- Metodologia do *Design* de Triangulação



Trata-se, pois, de uma investigação mista (Quant.- Qual.), com caraterísticas descritivas, transversais e exploratórias. Após estabelecer o *design*, formulamos as seguintes questões que se articulam com o problema de estudo:

- Questão 1: conhecer a realidade educativa e social dos alunos dos agrupamentos de escola e escolas profissionais de estudo, por meio das variáveis demográficas;

- Questão 2: compreender as necessidades, os problemas e as dificuldades de aprendizagem e comportamentais dos alunos dos cursos vocacionais/profissionais nos estabelecimentos em estudo e as respostas socioeducativas, psicopedagógicas e de orientação dadas nos estabelecimentos em estudo;

- Questão 3: analisar as opiniões dos alunos dos cursos daqueles estabelecimentos em estudo, obtidas no inquérito por questionário sobre as variáveis: perceção da escola; o curso; o currículo e os conteúdos de formação; a aprendizagem e as motivações; a relação pedagógica; o ambiente educativo e a convivência escolar;

- Questão 4: verificar se há ou não diferenças estatísticas significativas de gênero e por escola de estudo (subamostras NA; ET; EP).

O estudo realizou-se nos seguintes estabelecimentos de ensino: Agrupamento de Escolas Nuno Álvares - **NA** (ambiente urbano), com 2.500 estudantes, 250 professores e 200 funcionários; Escola Tecnológica e Profissional Albicastrense - ET (zona urbana) pertencente à Associação dos Comerciantes de Castelo Branco, com 86 alunos, 15 professores e 7 funcionários; Escola Profissional da Raia

de Idanha-a-Nova –EP (zona rural), pertencente ao Centro Municipal Cultura e Desenvolvimento, com 143 alunos, 20 professores e 8 funcionários. Integramos o Agrupamento José Silvestre Ribeiro - AS (ambiente rural) com um Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) criado em 2014, tendo 840 alunos, 83 professores e 20 funcionários para triangular dados provenientes de entrevistas a professores responsáveis por esses cursos em anos anteriores. Assim, como se vê no Quadro 1, utilizamos como técnicas e instrumentos de recolhimento de dados: observação documental (análise de conteúdo); observações informais/naturais (não participantes) e participantes; entrevistas (semiestruturadas) aos questionário (30 itens) aos alunos dos cursos de três estabelecimentos (NA, EP, ET); notas de campo e diário de bordo; triangulação de dados e metodologias.

Quadro 1- *Design* das técnicas /Instrumentos aplicados aos sujeitos

Técnicas de recolhimento de dados/instrumentos	Alunos	Professores	Escola	Documentos
Observação documental (Análise de conteúdo)	Processos nas Escolas Profissionais e Agrupamento de escola AS e AN	Atuação de intervenção e interação com os alunos	Análise documental das instituições: AT; EP; AN; AS	Projetos educativos das escolas de estudo; Regulamento interno; folhetos; etc.
Questionário (inquérito)	Alunos N=255			Questionário com instruções de preenchimento
Entrevistas semiestruturadas (individuais)		Professores: N total = 11 N EP = 1 n ET = 3 n AN = 3 n AS = 4	EP = I. -a-Nova; ET = C. Branco; AN = AENACB AS = AEJSR	- Roteiro de entrevista; - Gravações, transcrições, estabelecer categorias de análise
Observações (naturais, informais)		Observações informais (registos)	Equipamentos, espaços, aulas dos alunos, atuação dos professores (grelhas)	Dossiê dos cursos e das turmas
Notas de campo	X	X	X	X

Alunos	Escola	Documentos

O período temporal de recolhimento de dados foi no segundo semestre do ano letivo 2013-2014. Cumprimos as regras éticas e legais da investigação, para além de estabelecermos os protocolos institucionais e os termos de aceitação dos inquiridos e entrevistados antes da execução do estudo. O pedido oficial de autorização (protocolo) para a realização do estudo nas instituições teve a apreciação favorável dos órgãos diretivos. Nessa fase prévia, foram explicados os objetivos do estudo, a metodologia e as finalidades do estudo. Mantivemos vários contatos formais e informais com os dirigentes das escolas e alguns professores dos cursos (registros em notas de campo).

Análise e tratamento dos dados

Para o tratamento estatístico do inquérito por questionário (tipo de resposta intervalar – escala de Likert), utilizou-se o programa SPSS versão 20.0 e verificamos o valor do Alpha de Cronbach, com um valor global de 0,72. Tratamos as variáveis de identificação ou sociodemográficas da amostra global dos alunos e a respectiva representação estatística descritiva e realizamos a agrupação em variáveis ou fatores (correlações), com o cálculo do teste *t-student* para saber se havia diferenças de gênero nas subamostras (não houve) e ainda a consistência interna do instrumento (Alpha de Cronbach) e a variância por escola com o teste Anova, destinado a comparações múltiplas (teste Scheffe). Verificamos que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre cada uma das escolas. Realizamos a triangulação de dados cruzando a análise de conteúdo (BARDIN, 1970) dos documentos e entrevistas, registros de observações, dados do questionário e notas de campo.

Dados coletados pelo questionário: perfil dos alunos

Os alunos em estudo foram selecionados de uma população de 284 dos três estabelecimentos de estudo (NA; ET; EP), tendo constituído uma amostra representativa de 255 alunos (89,7% da população), distribuídos por três subamostras: nNA=36, nET=86, nEP=133. Nesses estabelecimentos, lecionam-se o total de dez cursos de diferentes áreas. Os alunos inquiridos, que frequentam os cursos nessas escolas, tinham idades compreendidas entre os 13 e os 26 anos (média de 17,9). Ao questionarmos sobre o número de retenções no ciclo de estudos do ensino regular, obtivemos que a maioria dos alunos ficou retida entre uma a duas vezes durante o seu percurso obrigatório, sendo que os alunos da NA ficaram retidos pelo menos uma vez (52,8%), os alunos de ET dizem já ter reprovado entre uma a duas vezes (38,4%) e os alunos da EP afirmam terem ficado retidos pelo menos duas

vezes (32,3%). A instituição EP apresentou nessa questão uma ausência de respostas significativas.

Questionamos os alunos sobre qual o motivo pelo qual escolheram a escola para a realização do ensino profissional ou vocacional e foi evidente que a maioria escolheu a escola por intermédio do curso que frequentam (oferta de opções), sendo que em alguns casos, por exemplo, no caso de Idanha-a--Nova (EP) existe falta de opções. Os alunos vivem majoritariamente com a família/pais, seguidos dos que vivem apenas com a progenitora. Questionamos também os alunos sobre as habilitações acadêmicas dos pais, e majoritariamente os pais têm entre o quarto e nono ano de escolaridade, o que demonstra pertencimento a classe social baixa ou média baixa. As famílias encontram-se satisfeitas com a escolha das escolas por parte de seus filhos.

Posteriormente, agrupamos os dados do questionário (Quadro 2) em termos de variáveis ou fatores, tendo estabelecido cinco fatores de análise. Podemos observar no Fator 1, Representação da Escola, que o estabelecimento de ensino com melhor pontuação é a ET seguida da NA. Isso se deve a uma lógica de proximidade da instituição aos seus alunos. Os alunos de NA valorizam as instalações da escola e sentem-se apoiados pelos professores quando têm problemas escolares. No Fator 2, Curso/Carreira, a escola com melhor pontuação é a NA, seguida da ET e por fim a EP, onde os alunos acreditam que quando terminarem o curso terão saídas profissionais. No Fator 3, Aprendizagem/Motivação, apresenta-se a ET a pontuar melhor, seguida de NA, onde os alunos revelam compreender a disciplina e organização escolar. No Fator 4, Relação Pedagógica, verificamos que NA pontua melhor (macroagrupamento, antigo Liceu, com uma boa cultura pedagógica com os alunos), embora todas as escolas apresentem resultados muito positivos. No Fator 5, Relações sociais e de convivência, comprovamos que a escola em que existe um melhor ambiente escolar é a ET.

Quadro 2 - Fatores das variáveis agrupadas segundo os itens do questionário aos alunos

Fatores	Tema/variáveis	Itens do questionário
Fator 1	Escola	(1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 27; 29; 30)
Fator 2	Curso/Carreira	(8; 9; 10; 11; 12; 13; 20)
Fator 3	Aprendizagem/Motivação	(18; 19; 21; 22; 23; 28)
Fator 4	Relação pedagógica	(14; 15; 16; 17)
Fator 5	Relações sociais	(24; 25; 26)

Ao aplicar a triangulação dos dados, pudemos ver que os alunos consideram o seu curso fácil, mantêm expectativas elevadas em relação ao curso (em terminar os módulos do curso) e sentem-se inseguros em relação ao futuro profissional (inserção no mercado de trabalho), compreendem os conteúdos

curriculares (destaque para as disciplinas práticas e estágio) e os métodos e as metodologias utilizadas pelos professores ao longo do curso. Contudo, apresentam dificuldades de aprendizagem (teórico-conceitual), devido a não possuírem bases adquiridas no seu anterior percurso educativo (conceitualização, motivação, técnicas de estudo). A maioria dos alunos admite ser importante a organização e disciplina na instituição e integram-se normalmente, além disso, necessitam de muito apoio psicopedagógico e/ou sociopedagógico, devido à sua imaturidade (período de adolescência), para além de suas capacidades estarem essencialmente para disciplinas de índole mais prática/funcional e um curso aplicativo ao mercado de trabalho. As respostas da escola aos seus problemas de aprendizagem são tardias e baseadas em contatos pontuais em uma "cultura de remediações" (ineficaz). Não há nessas instituições uma orientação pessoal, escolar e profissional contínua (técnicos ou professores especialistas), nem intervenções escolares que facilitem a sua tomada de decisões em relação ao curso e ao futuro, nem a promoção de competências, comportamentos e atitudes, perante o seu projeto de vida profissional. Lembramos que os alunos têm poucas expectativas perante o seu futuro profissional, mas apresentam certa ansiedade em trabalhar, ser autônomos e fazer algo de que gostem.

Por conseguinte, os alunos da amostra expressam: ser cumpridores em termos organizativos (trabalhos escolares, assiduidade às aulas); apresentam níveis baixos ou regulares de motivação para estudar e aprender (faltam expectativas); valorizam a relação pedagógica que têm com os professores e colegas, sentindo-se apoiados por alguns professores, quando requeridos por eles, em situações de dificuldades de aprendizagem e de adaptação (não há uma orientação escolar e profissional institucional); não têm dificuldades de integração na escola e no grupo/turma (boas relações sociais, convivência entre alunos). Os professores são, na perspectiva dos alunos, responsabilizados pelo seu insucesso (referência aos alunos ETEPA - ET) e até abandono escolar (percurso educativo anterior), assim como as dificuldades curriculares (plano de estudo, componente teórico-conceitual das disciplinas) do curso. Em algumas escolas, existe uma disponibilidade dos professores e, no caso de NA do GAF, para acompanhar, apoiar e aconselhar os alunos em seus problemas pedagógicos ou socioeducativos. Também, consideram as aulas muito trabalhosas, posto que os professores exigem demasiado, dificultando o desenvolvimento das respectivas competências (crítica a estratégias, métodos e materiais didáticos) e poucas soluções de apoio para trabalhar com eles (tutorias, apoios).

Em termos gerais, os alunos dizem-se apoiados quando têm problemas escolares ou de aprendizagem, mas sem uma orientação escolar e profissional. Por isso, consideram que uma intervenção escolar com técnicos especializados (mediadores, orientadores, psicopedagogos) poderia contribuir para a resolução de muitos de seus problemas durante o curso e na decisão voca-

cional antes de frequentarem a carreira que desejam. Compreendem que as escolas estão preocupadas com seus problemas e necessidades, mas não há uma intervenção efetiva (programas ou projetos de orientação e intervenção). É verdade que as escolas profissionais dispõem de melhores recursos adequados às necessidades dos alunos e, em alguns casos, há uma lógica de proximidade de alguns professores nesse aconselhamento ou apoio (professores experimentados). O sucesso educativo encontra-se dependente da aprendizagem e orientação escolar e vocacional/profissional. O empenho dos funcionários (assistentes operativos) nas escolas é importante para o sucesso educativo dos alunos, apesar de ser escasso esse apoio, pois não têm formação.

As escolas estão preocupadas com seus problemas e necessidades, mas não há uma intervenção efetiva

Dados recolhidos pelas entrevistas aos professores

A amostra foi constituída de 11 professores (n=11): são maioritariamente do sexo feminino (x=73%), com idade entre 51 e 60 anos, 64% licenciados em áreas afins, 82% com vínculo laboral pertencente ao quadro da escola, residem na sua maioria em Castelo Branco (deslocação diária em uma distância de 30 km) e os professores das escolas profissionais apresentam qualidades e competências adequadas aos tipos de alunos. Nas entrevistas pretendíamos saber quais as respostas e estratégias de intervenção social e escolar que realizam os professores junto dos alunos dos cursos profissionais e vocacionais. Eles expressaram respostas psicopedagógicas e socioeducativas. Efetuamos um tratamento categorial dos dados, tendo identificado quatro categorias com as respectivas subcategorias (Quadro 3).

Quadro 3 - Categorias de análise das entrevistas realizadas com professores

n.º	Categorias	Subcategorias
1	Alunos (características, tipologia)	- Perfil (percurso escolar) - Contexto social, origens socioeconômicas - Principais dificuldades/problemas - Contexto familiar, acompanhamento familiar - Expectativas
2	Cursos profissionais e vocacionais	- Curriculum (plano de estudos) - Conteúdos curriculares - Professores do curso - Métodos e estratégias de ensino
3	Problemas (psicopedagógicos e sociais)	- Aprendizagem, desmotivação e incapacidades - Sociais e comportamentais - Retenções
4	Respostas da escola (intervenção social e escolar)	- Fracasso na progressão de estudos - Inadaptação - Dificuldades de aprendizagem

Categoria 1 - Alunos: os professores reconhecem que esses adolescentes vivem com muitos problemas de cunho social, econômico e geracional, agravados pelas condições sociológicas (profissões), empregabilidade no mercado de trabalho e, principalmente, a desestruturação familiar, carências econômicas das famílias com baixo nível cultural e educativo. Daí que a família preste um fraco ou nulo apoio à sua formação e na resolução de seus problemas pessoais e escolares.

Categoria 2 - Cursos: os alunos interessados e motivados na sua formação conseguem ir superando o curso, sendo relevante o empenho que demonstram, mas para os menos interessados, motivados e/ou indisciplinados, essa formação é, por vezes, inadequada, desinteressante, aliada à falta de expectativas motivacionais. As aulas práticas e os estágios são um dos aspectos positivos mais valorizados no curso, quer como forma efetiva de preparação para o mercado de trabalho, quer como alternativa educativa para os alunos sem solução no ensino regular. Os professores entrevistados destacam como pontos fortes a adequação da componente prática (prática real e de estágio) e a parceria entre escola e empresas. Esses cursos formativos constituem uma oportunidade efetiva de escolarização para esse tipo de grupos de jovens que apresentam dificuldades em aprender, adquirir competências e socializar-se ao longo do seu percurso escolar normal.

Categoria 3 - Problemas (psicopedagógico e sociais): há uma dimensão teórico-prática nos cursos e uma valorização dos trabalhos práticos relacionados nos estágios e trabalho real, para além do contato com o mercado de trabalho, com a possibilidade de um futuro emprego ou o empreendedorismo individual e familiar. Os entrevistados afirmaram em relação a essa categoria: os alunos valorizam as metodologias adequadas às suas capacidades e seus conhecimentos; consideram muito positivos os estágios nas empresas, as aulas práticas e os métodos (ativos, resolução de problemas) ajustados às dinâmicas de aprendizagem, bem como a orientação e as tutorias.

Categoria 4 - Respostas das escolas (intervenção social e escolar): as escolas fazem sucessivas remediações de soluções aos alunos, com o intuito de resolver suas necessidades educativas, são pontuais e ineficazes na prática. Ou seja, não vão ao encontro dos reais problemas desses jovens nem do seu grande objetivo, que é um curso (oferta útil) com possibilidade de empregabilidade. Alunos apresentam problemas de aprendizagem e de motivação para o curso e/ou os módulos dos cursos.

Considerações finais

Pudemos verificar pelo estudo que os alunos desses cursos pertencem a famílias com uma cultura baixa/média baixa, e têm fracos rendimentos, daí as

decisões de um curso adequado às ofertas de escola e ao meio em que vivem (SANTOS, 2001, p. 387-291). Os alunos têm pelo menos duas reprovações ou mais, havendo alguns com uma idade elevada a frequentarem esses cursos de formação. Nenhum deles teve orientação na tomada de decisão do seu curso (orientação vocacional), por isso manifestam dificuldades pedagógicas de aprendizagem e de empregabilidade ao terminar o curso (não há empreendedorismo). Além disso, apresentam baixa motivação para estudar, mas gostam das aulas práticas e dos estágios. A relação pedagógica é muito valorizada, assim como a convivência social. Faltam técnicos e serviços de orientação e intervenção (pessoal, social, escolar). Os alunos necessitam de intervenção e orientação para poderem decidir bem o seu projeto profissional, cabendo às escolas ampliar mais as opções de formação (FROST et al., 2011).

Estatisticamente, ao comparar as médias/desvio padrão dos cinco fatores do questionário, pelas subamostras em estudo (NA, ET, EP), podemos verificar nos Quadros 4 e 5:

* NA-AENACB valoriza muito, em relação às outras escolas, os fatores 2 (Curso/Carreira) e 4 (Relações Pedagógicas) e, conjuntamente com ET, o fator 3 (Aprendizagem e Motivação), o que quer dizer que é uma escola (estrutura de macro agrupamento) que tem um corpo docente formado pedagogicamente para o curso.

* ET-ETEPA, apesar de pontuar de forma destacada em todos os fatores, destaca-se nos fatores 1 (Escola), 3 (Aprendizagem/Motivação) e 5 (Relações Sociais), em relação às outras escolas de estudo, exceto no fator 2 (Curso/Carreira) e 4 (Relação Pedagógica), em que NA-AENACB se evidencia.

* EP-EPRIN é a escola que não se destaca em nenhum dos fatores analisados, apesar de os fatores 2 e 3 e os alunos valorizarem as perspectivas de saídas profissionais e, ainda a motivação para o curso, o que de fato se compreende no contexto local (rural).

Analisamos a variância por gênero (Quadro 4) com o teste de T-Student (para duas amostras independentes), ou seja, $H0=\overline{X}h = \overline{X}m$ para saber se havia diferenças nas opiniões dos alunos respondentes, mas observamos não haver alteração estatisticamente diferente entre rapazes e moças, ou seja, o SIG=ou >de 0,05. Isto quer dizer que as percepções e as tomadas de decisão não variam nesses jovens, com baixas ou fracas expectativas, contrariam os estudos que afirmam que existem diferenças.

Quadro 4 - Média dos cinco fatores do questionário

Valores estatísticos		Fatores/ Dimensões (5) relacionados com 30 itens				
		Escola	Curso/ Carreira	Aprendizagem e Motivação	Relações pedagógicas	Relações sociais
N	Sujeitos	255	255	255	255	255
	Perdidos	6,2	11,8	10,6	4,7	9,8
Média		3,459	3,489	3,433	3,433	3,583
Desvio Padrão		1,1711	1,0382	1,1068	1,0602	1,045

Quadro 5 - Análise de variância (Anova) dos cinco fatores pelas três escolas

Fatores	Escola	Média	ANOVA
Fator 1	NA	34,0000	0,084
	EP	33,2105	
	ET	34,9535	
Fator 2	NA	25,0000	0,164
	EP	23,5188	
	ET	24,0349	
Fator 3	NA	20,7500	0,550
	EP	20,2782	
	ET	19,9535	
Fator 4	NA	14,2778	0,156
	EP	13,5865	
	ET	13,2791	
Fator 5	NA	10,9444	0,282
	EP	10,1880	
	ET	10,4884	

Por conseguinte, com o estudo, pretendemos alertar as escolas para a importância da orientação e da intervenção social e escolar, para além de ajudar a estabelecer a relação entre as capacidades, aptidões e interesses pessoais com os diversos percursos escolares e o percurso de educação profissional. A prática profissional pode ser considerada uma das atividades de maior importância na vida do aluno do ensino profissional e vocacional, sendo que é na adolescência, fase na qual se intensificam as dúvidas e indecisões em relação ao futuro, que os interesses profissionais começam a evidenciar-se (LEITÃO; MIGUEL, 2004). Nesse processo de escolha profissional, há questões importantes, como identificações, aptidões, situações familiares e perspectivas de inserção no mercado de trabalho, que são importantes elementos de estudo. É óbvio que a orientação vocacional e/ou profissional de jovens alunos, que transitam do ensino regular português para os cursos de ensino vocacional e profissional, deve realizar-se sobre as competências comportamentais, sociais e intelectuais (SILVA, 2001). Nessa intervenção de orientação, incluímos a análise ao nível das capacidades, aptidões, personalidade, motivações, influência dos atores de socialização e interesses pessoais (NASCIMENTO, 2004, p 34-38). Tradicionalmente, a orientação vocacional era sustentada por testes avaliativos das competências intelectuais, personalida-

de e por inventário de interesses e preferências vocacionais. Nesse processo identificavam-se as áreas formativas e profissionais para as quais os jovens denotam facilidade de aprender e adquirir conhecimentos e, logicamente, em que serão bem-sucedidos (ABREU, 2002).

Sabemos que a orientação psicopedagógica nas escolas está prevista no Decreto-lei 190/91, 17/05 e no Decreto-lei 300/97, 31/10, mas é pouco eficaz ou não existe na maioria dos estabelecimentos de ensino e se existe é ao nível do Gabinete de Apoio à Família (GAF). Nesse sentido, propusemos aos estabelecimentos um programa de orientação e intervenção, para poder intervir no insucesso, abandono, indisciplina e desinteresse/desmotivação escolar dos alunos desde o ensino regular. Trata-se de um programa que deve ter a colaboração da comunidade educativa (pais/encarregados de educação), de modo a prestar um apoio sociopedagógico às atividades educativas desses alunos, identificando as causas (diagnóstico), e a propor medidas adequadas ao processo de desenvolvimento, inserindo-se no futuro projeto de vida do aluno (BISQUERRA, 2003). Trata-se de planejar e executar atividades de orientação (pessoal, escolar e profissional) com ações (individual, grupo/turma) inseridas no Projeto Educativo de Escola e no Projeto Curricular de turma, nas diversas vertentes (pessoal, psicopedagógica, social, tutorial, vocacional, profissional) com divulgação da informação à comunidade e aos parceiros.

A proposta do Programa apresenta uma Visão Holística da Orientação (Figura 2), com o cruzamento de triângulos, em que os determinantes têm uma grande importância nas intervenções unidas aos processos de escolha curso/carreira e inserção no mercado de trabalho. A tomada de decisão substancializa a orientação, ou seja, sem opções/escolhas, pouco serve a orientação. Conhecer os determinantes e os contextos favorece as decisões dos alunos e permite a procura do equilíbrio superior. Pretendemos que os processos de orientação desenvolvam nos alunos competências necessárias para identificar, escolher e reconduzir alternativas formativas e profissionais, ajustadas às suas capacidades e projeto de vida, confrontando as ofertas formativas dadas pelas escolas. As ações de orientação profissional dirigidas à empregabilidade dos alunos devem estabelecer: tutoria individualizada; desenvolvimento de aspectos

profissionais no curso, estágio/emprego; ajuda na procura de emprego; entrevista-oficina; assistência e orientação para o empreendedorismo, autoemprego, aconselhamento empresarial (projetos e financiamentos); promoção de ideias de negócios (estudo de mercado, marketing, escolha e forma jurídica da empresa, desenvolvimento de projetos) etc.

Figura 2: O cruzamento de triângulos na Visão Holística de Orientação

Os técnicos e/ou professores executores do programa devem trabalhar diretamente com os alunos, tendo como objetivos: combater o insucesso e abandono precoce; promover ofertas de formação de dupla certificação; valorizar o ensino técnico não superior, os cursos profissionais e de qualificação; promover a empregabilidade; incrementar igualdade de oportunidades; desenvolver na prática a orientação pessoal, escolar e profissional (aluno a tomar decisões adequadas). As suas estratégias de intervenção realizam-se a dois níveis de exploração: interno, ou *self insight* e externo, de otimização da experiência prática. Portanto, devem assessorar os alunos na descoberta da sua vocação e/ou profissão, pois essa escolha implica estar consciente de vários fatores (BROWN; LENT, 2005). Nesse sentido, a orientação apoia e aconselha o aluno. A intervenção (escolar e social) deve efetuar-se: no contexto educacional, organizacional e ocupacional, nos tempos livres, atividades comunitárias e intergeracionais. O aluno deve tomar consciência do Projeto Escolar e Profissional conhecendo seus interesses, necessidades e capacidades. Essa intervenção facilitará a cooperação (escola, família, empresas, entidades sociais), as relações entre a formação e o desenvolvimento dos alunos, o empreendedorismo e o apoio às iniciativas juvenis.

Referências

ABREU, M. V. Principais marcos e linhas de evolução da orientação escolar e profissional em Portugal: breve balanço e perspetivas futuras. In: JESUS, S. (Ed.). **Psicologia em Portugal**. Coimbra: Quarteto Ed., 2002.

AFONSO, M. V. **Exploração vocacional de jovens**: condições do contexto relacionadas com o estatuto socioeconómico e com o sexo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Minho, Braga, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1970.

BISQUERRA [Alzina], R. **Modelos de orientación e intervención psicopedagógica**. Barcelona: CISS-PARXIS, 2003.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional**: a estratégia clínica. São Paulo: M. Fontes, 1977.

BOQUÉ, M. **Cultura de mediação e mudança social**. Porto: Porto Ed., 2008.

BROWN, S. D.; LENT, R. W. **Career development and counseling**: putting theory and research to work. New Jersey: John Wiley & Sons, 2005.

BROWN, S. D.; RECTOR, C. Conceptualizing and diagnosing problems in vocational decision making. In: STEVEN, D. B.; ROBERT, W. L. (Ed.). **Handbook of counseling psychology.** 4th ed. New York: Wiley, 2008. p. 392-407.

BROWN, S. D. et al. Validation of a four-factor model of career indecision. **Journal of Career Assessment**, v. 20, n. 1, p. 3-21, 2012.

CRESWELL, W.; CLARK, P. **Designing and conducting mixed methods research**. Thousand Oaks: Sage, 2007.

FROST, R. O. et al. Indecisiveness and hoarding. **International Journal of Cognitive Therapy**, v. 4, n. 3, p. 253-262, 2011.

GATI, I.; ASULIN-PERETZ, L.; FISHER, A. Emotional and personality-related career decision-making difficulties: a 3-year follow-up. **The Counselling Psychologist** 40 (1), p. 6-27, 2012.

GAXIOLA, J. Aportaciones conceptuales al estudio de la resiliência. In: GAXIOLAY, J.; PALOMAR, J. (Ed.). **Estudios de resiliencia en América Latina**. México: Pearson, 2013. p. 1-154.

GÓMEZ GÓMEZ, F. **Intervención social con familias**. Madrid: Mc-Graw-Hill, 2008.

HERR, E. L. Career development and its practice: a historical perspective. **Career Development Quarterly**, v. 49, p. 196-211, 2001.

IMAGINÁRIO, L.; CAMPOS, B. P. Consulta psicológica vocacional em contexto escolar. **Cadernos de Consulta Psicológica**, v. 3, p. 107-113, 1987.

KNAPP, R. H. **Orientación escolar**. Madrid: Ed. Morata, 1986.

LASSANCE, M. C. Reflexões em defesa da teoria na prática da orientação profissional. **Revista da ABOP**, v. 3, n. 1, p. 69-76, 1999.

LEITÃO, L. M.; MIGUEL, J. P. Avaliação dos interesses. In: LEITÃO, L. M. (Org.). **Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional**. Coimbra: Quarteto, 2004. p. 179-262.

MELENDRO, M. Estrategias de intervención e investigación. In: MEELENDRO, M.; RODRIGUEZ, A. (Ed.). **Intervención con menores y jóvenes en dificultad social**. Madrid: UNED, 2013. p. 233-280.

MOURA, C. B.; SILVEIRA, J. M. Orientação profissional sob o enfoque da análise do comportamento: avaliação de uma experiência. **Estudos de Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 5-14, 2002.

MÜLLER, F. Competencias profesionales do mediador de conflictos no contexto escolar. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**: REID, Florianópolis, p. 107-121, 2008.

NASCIMENTO, R. S. G. F. Adolescência, identidade e escolha profissional: relato de uma experiência e seu referencial teórico. **Psicologia Revista**, v. 13, n. 1, p. 31-39, 2004.

OMAR, A. Predictores de Resiliencia en jovens y adolescentes. Aportaciones conceptuales al estudio de la resiliencia. In: GAXIOLA, J.; PALOMAR, J. (Ed.). **Estudios de resiliencia en América Latina**. México: Pearson, 2013. p. 19-32.

REID, W.; RAMOS, B. Intervención centrada en la tarea; un modelo de práctica del trabajo social. **Revista del Trabajo Social**, n. 168, p. 6-22, 2002.

SANTANA VEGA, L. E. **Orientación educativa e intervención psicopedagógica**: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales. Madrid: Pirámide, 2003.

SANTOS, P. J. Predictors of generalized indecision among Portuguese secondary school students. **Journal of Career Assessment**, v. 9, p. 381-396, 2001.

SILVA, M. B. Re-orientação: redefinição da escolha profissional. **Psicologia Argumento**, v. 19, n. 28, p. 13-16, 2001.

SUPER, D. E. A life-Span, life space approach to career development. **Journal of Vocational Behavior**, v. 16, n. 3, p. 282-298, 1980.

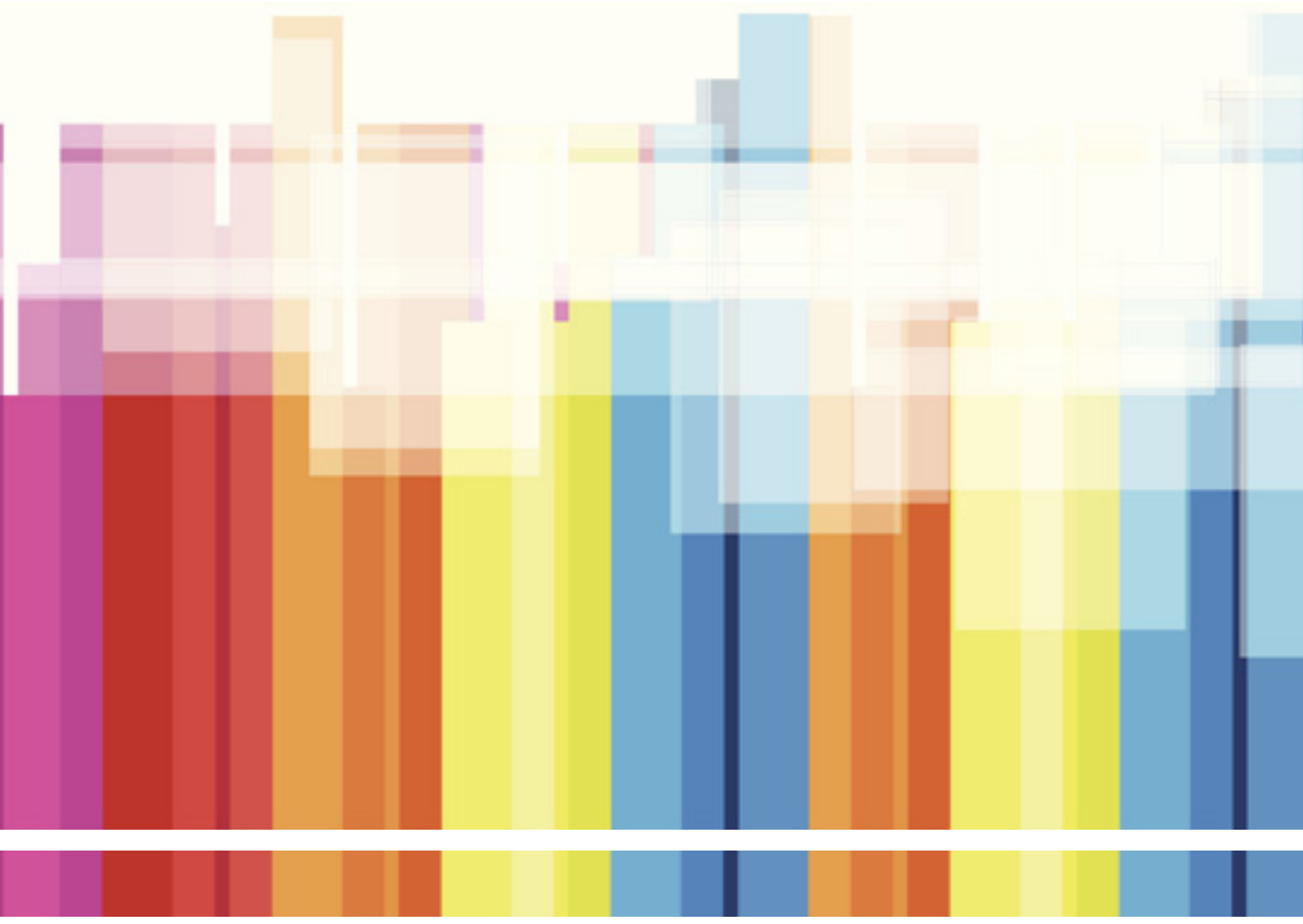
SUPER, D. E.; SAVICKAS, M. L.; SUPER, C. M. The life-span, life-space approach to careers. In: BROWN, D.; BROOKS, L. (Ed.). **Career choice and development.** 3rd. ed. San Francisco: Jossey Bass, 1996. p. 121-178.

TAVEIRA, M. C. Comportamento e desenvolvimento vocacional da adolescência. In: TAVEIRA, M. C. (Ed.). **Temas de psicologia escolar**: uma proposta científico-pedagógica. Coimbra: Quarteto, 2005. p. 143-178.

TEIXEIRA, M. A. P.; MAGALHÃES, M. O. Escala de indecisão vocacional: construção de um instrumento para pesquisa com estudantes do ensino médio. **Aletheia**, v. 13, p. 21-26, 2001.

VÉLAZ, C. **Orientación e intervención psicopedagógica**: concepto, modelos, programas y evaluación. Málaga: Aljibe, 1998.

YAGÜE, B. Eclecticismo en la intervención con adolescentes en conflicto con la ley. **Cuadernos de Trabajo Social**, v. 27, n. 1, p. 155-165, 2014.



PROEJA: TRAJETÓRIA DA INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Clarissa Menezes de Souza Poubel*

* Mestranda em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense "Darcy Ribeiro". Cientista da Educação pela Universidade Estadual do Norte Fluminense "Darcy Ribeiro".
E-mail: clarissapoubel@gmail.com

Recebido para publicação em 17.3.2015
Aprovado em 12.7.2015

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar reflexões a respeito da trajetória das políticas educacionais para jovens e adultos a partir do seu encontro com a educação profissional por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Assim, narram-se, numa perspectiva crítica, fatos importantes que apontaram a integração da educação de jovens e adultos (EJA) com a educação profissional como possível caminho para superação da ineficiência das políticas educacionais destinadas ao público da EJA.

Palavras-chave: Proeja. Escolarização de jovens e adultos. Educação profissional.

Abstract

This paper aims to show the reflections regarding the educational policies trajectory for young people and adults from their encounter with vocational education through the National Program for the Integration of Vocational Education with Basic Education in the mode of Youth and Adult Education (Proeja). Therefore, in a critical perspective, important facts that showed the integration of youth and adult education (EJA) with vocational education as a possible way to overcome the inefficiency of educational policies for the public of the EJA are narrated.

Keywords: Proeja. Youth and adult education. Vocational Education.

Resumen

Este artículo pretende presentar las reflexiones acerca de la trayectoria de las políticas educativas para jóvenes y adultos desde su encuentro con la educación vocacional a través del Programa Nacional para la Integración de la Educación Vocacional con la Educación Básica en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (Proeja). Así, se narran, en una perspectiva crítica, hechos importantes que demostraron la integración de la educación de jóvenes y adultos (EJA) con la educación vocacional como un camino posible para la superación de la ineficacia de las políticas educativas dirigidas al público de la EJA.

Palabras clave: Proeja. Educación de jóvenes y adultos. Educación Vocacional.

Introdução

Ao observar a trajetória da escolarização dos jovens e adultos excluídos do sistema educacional ou que a ele não tiveram acesso na idade apropriada, percebe-se que, apesar de por vezes constar entre as preocupações das políticas educacionais, nem sempre refletiram mudanças significativas na maneira de fazer e pensar a educação institucionalizada e regulamentada pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal voltados a esse grupo no Brasil.

Diversos pesquisadores da área afirmam que:

> [...] em nome de um discurso defensor do universalismo da educação básica para jovens e adultos com baixa escolarização, materializam-se políticas de governo fragmentadas e de baixa institucionalização [...] (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 387).

Um momento significativo para a trajetória da escolarização de jovens e adultos excluídos do processo educacional ou que a ele não tiveram acesso na idade apropriada foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9.394/96, que substituiu a denominação Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo Soares (2000, p.12), essa mudança de denominação representou:

> [...] um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo 'ensino' se restringe à mera instrução, o termo 'educação' é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação.

Por intermédio da nova legislação, a EJA passou a ser uma modalidade de ensino e, diante dessa perspectiva,

> [...] como modalidade que é da educação básica, a EJA não pode ser pensada como oferta menor, nem menos importante. Modalidade é um modo próprio de fazer a educação básica, modo esse determinado pelos sujeitos que recebe: jovens e adultos (PAIVA, 2012, p. 6).

A EJA passou a ser regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, pelos artigos 37 e 38, que previram, entre outros aspectos, que essa modalidade seria destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

> O termo Educação de Jovens e Adultos substituiu a expressão Ensino Supletivo. Desde que passou a ter dois artigos específicos na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996, tornou-se uma modalidade de ensino e se destina ao sujeito que não teve acesso aos estudos ou dela fora excluída nos níveis Fundamental e Médio, na faixa etária dos 07 aos 17 anos (ANDRADE, 2012, p. 213).

O discurso de valorização não foi acompanhado por ações concretas para a superação das dificuldades

Ao observar a história educacional brasileira, percebe-se que a EJA se desenvolveu ao longo da história atrelada a políticas educacionais desarticuladas e que, portanto, nunca permitiram um avanço qualitativo dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, Rummert e Ventura (2007) apontam que o governo de Lula trouxe maior destaque para a EJA do que os governos anteriores. No entanto, o discurso de valorização não foi acompanhado por ações concretas para a superação das dificuldades vinculadas a essa modalidade de ensino.

> Ao buscar a origem e os pressupostos dos 'novos' programas para a educação de jovens e adultos desenvolvidos pelo MEC, [...] o estudo evidencia que estes programas caracterizam-se por ser mais um rearranjo do mesmo pensamento hegemônico que tem gerado, ao longo da história, um conjunto de propostas com vista a atender, prioritariamente, às necessidades do capital nos países periféricos ou semiperiféricos (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 40).

As autoras observam também que, embora a EJA tenha ganhado mais espaço no âmbito das políticas educacionais, essas permanecem fragmentadas e focalizadas.

> Observa-se que os baixos níveis de escolaridade da população continuam sendo tratados de forma secundarizada, com ações descontínuas e, predominantemente, resumidas às iniciativas de alfabetização. Pode-se afirmar, nesta fase ainda preliminar dos estudos, que a lógica que preside ambos os programas reedita o mesmo viés discriminatório que tem orientado essa modalidade de ensino ao longo da sua história. Perpetuam-se ainda, nos anos 2000, as ações focais e em caráter de parceria, insuficientes para universalizar a educação básica no Brasil (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 40).

Diante desse cenário, a escolarização dos jovens e adultos é um âmbito que merece ainda muita discussão, principalmente no que diz respeito à qualidade e efetividade das ações desenvolvidas. Uma das questões mais polêmicas dentro desse campo é a verificação da baixa expectativa de inclusão profissional dos jovens e adultos de classes populares entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional.

Desenvolvimento

A trajetória histórica da EJA no Brasil aponta que, apesar de por vezes a modalidade constar entre as preocupações das políticas educacionais, nem sempre a sua presença refletiu mudanças significativas na maneira de fazer e pensar a educação institucionalizada, principalmente no que tange a uma educação profissional.

Visando a contemplar essa questão, o governo federal criou, por meio do Decreto n° 5.478/2005, o Programa de Integração da Educação Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o Proeja. Em seu princípio, o programa restringia-se às instituições federais de educação tecnológica e ao nível médio de ensino, etapa final da educação básica. De acordo com esse Decreto, as instituições da rede federal deveriam oferecer, até o ano de 2007, cursos de Proeja e reservar 10% do total das vagas para tais cursos.

Mediante a obrigatoriedade de reservar vagas para o Proeja, as instituições da rede federal reagiram. De acordo com Moura (2006), essa reação justificou-se pela pouca experiência dessas instituições no oferecimento da modalidade EJA, fato que pode ser comprovado ao se observar que, até a data do Decreto de 2005, apenas os centros federais de educação tecnológica (Cefets) de Pelotas, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos dos Goytacazes e Roraima ofereciam tais cursos e, mesmo assim, restritos à educação básica e não integrados à educação profissional.

No anseio por decidir as questões alçadas nas discussões com representantes das instituições da rede federal de educação e teóricos nacionais que debatem a relação educação e trabalho, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) realizaram, no ano de 2005, uma gama de oficinas pedagógicas. Essas oficinas tinham o objetivo de capacitar os gestores para a implantação do Proeja. Assim, resultaram em uma série de análises e uma intensa discussão acadêmica em torno do programa que "[...] implicaram uma mudança de rumos no caminho da implantação do Proeja, no sentido de construir uma base sólida para a sua fundamentação" (MOURA, 2006, p. 5).

Dessa forma, em 13 de julho 2006, o Decreto nº 5.478/2005, que criou o Proeja, foi substituído pelo Decreto nº 5.840/2006, que instituiu, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantendo-se a sigla Proeja.

O novo decreto não alterou as concepções e os princípios do programa, mas ampliou a sua área de atuação, que passou a abranger a formação inicial e continuada de trabalhadores do ensino fundamental (Proeja – FIC), além de cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio. A partir desse momento, o Proeja poderia ser adotado também por instituições públicas estaduais e municipais e entidades privadas vinculadas ao chamado Sistema S.

> Um dos aspectos do PROEJA originário que sofreu alteração, pouco depois de concebido, disse respeito ao alargamento do nível para o qual, inicialmente, se dirigia: estendeu ao ensino fundamental, possibilitando ampliar a implantação em escolas municipais de prefeituras do país, com a mediação da rede federal (PAIVA, 2012, p. 51).

O Proeja significou para a EJA uma conquista importantíssima

Assim, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) foi instituído pelo governo federal dentro de um contexto de retomada da discussão sobre a oferta de cursos de nível médio integrados à educação profissional.

Dessa forma, o Proeja significou para a EJA uma conquista importantíssima, pois trouxe a possibilidade da qualificação profissional em nível técnico aos que estavam afastados dos bancos escolares. A qualificação profissional, ao longo dos anos, constituiu-se numa das principais discussões geradas em torno da EJA, discussões essas que sempre apontavam para a pouca efetividade desses cursos, os quais apresentavam imenso contingente de jovens e adultos com escolaridade descontínua, com reiteradas repetências e/ou não concluintes:

> A grave situação educacional que os números revelam exige refletir o quanto têm estado equivocadas as políticas públicas para a educação de jovens e adultos, restritas, no mais das vezes, à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a formação para o trabalho, nem com as especificidades setoriais, traduzidas pelas questões de gênero, raça, espaciais (campo – cidade), geracionais etc. (BRASIL, 2007, p.18).

O excerto acima revela a urgente necessidade de se tratar a EJA de forma não fragmentada, mas organizada e sistêmica, frente às reivindicações das instituições de ensino e do mundo do trabalho. Assim, o Proeja surge para responder a essa expectativa, buscando, por meio do viés da qualificação profissional, trazer às instituições de ensino os jovens e adultos que dela estavam afastados.

O Decreto nº 5.840/2006 fixou no seu artigo 1º, parágrafo 1º, que o Proeja abrangerá cursos e programas de educação profissional visando a: "I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - educação profissional técnica de nível médio" (BRASIL, 2006). Para atender a formação em nível médio, o curso do Proeja deverá dialogar com o currículo da educação profissional. Com essa intenção, o 2º parágrafo prevê que os cursos do Proeja considerem as características dos jovens e adultos atendidos, objetivando elevar o nível de escolaridade de trabalhadores.

O Decreto define ainda, no artigo 1º (parágrafos 3º, 4º e 5º) e artigo 2º, que os cursos de Proeja poderão ser oferecidos pelas instituições públicas e pelas entidades privadas, mas fixa, para fins do Decreto em questão, que as Instituições Federais de Educação Profissional deverão implementar o Proeja até 2007.

> Art. 1º [...] § 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ("Sistema S"), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.§ 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais. § 5º Para os fins deste Decreto, a rede de instituições federais de educação profissional compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que venham a ser criadas. Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007 (BRASIL, 2006).

Outra questão extremamente relevante exposta no Decreto, em seu artigo 5º, é a determinação de que os cursos de Proeja sejam preferencialmente estruturados

em sintonia com as demandas locais e regionais, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Além do Decreto nº 5.840/2006, que fixa as orientações e diretrizes para o Proeja, o governo federal lançou, em 2007, um documento instituído – Documento Base – que deveria servir como instrumento norteador para a construção do projeto político-pedagógico dos cursos Proeja. Segundo o Documento em questão, o Proeja foi criado fundamentando-se na Constituição Federal de 1988 e na LDB – Lei nº 9.394/1996.

O Documento Base afirma que o Proeja traz a possibilidade da elevação de escolaridade e a profissionalização de jovens e adultos:

> É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2007, p.11).

O referido documento aborda, nas páginas 37 e 38, os princípios norteadores da proposta do Proeja: compromisso com a inclusão da população em suas ofertas educacionais e o pouco acesso que jovens e adultos têm tido nas redes públicas; inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; trabalho como princípio educativo; a pesquisa como fundamento da formação; e condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

Além disso, entre as ações apontadas pelo Documento Base, além da oferta de cursos de Proeja, previu-se também a formação continuada de professores e gestores e, ainda, formação de pesquisadores em EJA. "Entre essas ações destacam-se a formação, em nível de pós-graduação *lato sensu*, de docentes e gestores e a constituição de núcleos de pesquisa visando a materialização de redes de colaboração acadêmica" (BRASIL, 2007, p. 7).

Em julho de 2008, a Lei nº 11.741 alterou os dispositivos da Lei nº 9.394/96 - LDB, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Dessa forma, altera os artigos 37, 39, 41 e 42, trazendo uma nova perspectiva aos mesmos. Uma mudança importante ocorreu no artigo 37, parágrafo 3º, o qual fixou que a EJA deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional.

Diante essas mudanças, o Proeja adquire uma nova dimensão: afirma-se, com força de lei, a intenção de atender à demanda de jovens e adultos, pela oferta de educação profissional técnica de nível médio. Além disso, altera os dispositivos da LDB, principalmente no que se refere à organização dos cursos de educação profissional e tecnológica em eixos tecnológicos, como também altera as formas de oferta da educação técnica de nível médio.

Assim, nota-se pelo estudo dos documentos citados, que o Proeja visa a uma formação integral, a qual possibilite ao aluno a compreensão da realidade social, política, econômica, cultural e do mundo do trabalho, distanciando-se, por vezes, de uma formação voltada apenas para atender as necessidades do mercado. O Proeja é apresentado nos documentos oficiais como a explicitação de uma:

> [...] decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual são, em geral, excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio (BRASIL, 2006, p. 7).

O previsto no discurso oficial do Proeja aponta-se como modelo para a formação do trabalhador, jovem e adulto

Nessa perspectiva, torna-se claro que o previsto no discurso oficial do Proeja aponta-se como modelo para a formação do trabalhador, jovem e adulto, excluído do processo educacional. Paiva (2012, p. 48) afirma que o Proeja, do ponto de vista da concepção/formulação, é "uma das mais bem tecidas políticas públicas que já se teve no país". Nesse sentido, urge refletir sobre os modos pelos quais estão sendo operados os mecanismos de implantação da proposta do Proeja, para que se concretize de fato como caminho para a formação do trabalhador.

Considerações finais

Os trabalhos destacados apontam que, apesar de o Proeja nascer de uma proposta inovadora, que requer novos olhares e mudanças, no sentido de fazer e pensar a escolarização dos jovens e adultos, o programa ainda reflete um desencontro entre a sua concepção e a implantação, o que tem causado uma "arena de tensões" no interior das instituições de ensino, que, diante o novo, sentem-se inseguras e sem suporte.

Ciavatta (2012) indica que existe um descompasso na sintonia necessária, apontando que as políticas educacionais deveriam atentar para a elevação da qualidade de vida da população, o que não necessariamente vem sendo realizado.

> Essas (políticas) deveriam ser acompanhadas de estratégias para escolarização efetiva e universalização dos níveis fundamental e médio. Em vez disso, promoveu-se uma série de políticas assistencialistas, de conciliação entre a estabilidade econômica, a ganância de lucros para o capital e a conformação dos pobres às migalhas do paternalismo e do clientelismo governamentais (CIAVATTA, 2012, p. 92).

Assim, a autora aponta que, para haver sintonia entre educação básica (em EJA) e educação profissional, é necessário pensar políticas que gerem mudanças estruturais na sociedade brasileira, mudanças essas que proporcionem qualidade de vida, elevação dos níveis de escolaridade e (re)inserção profissional. Essa perspectiva comunga com os ideais que norteiam o Proeja, expostos no Documento Base, que prevê:

> O PROEJA é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (BRASIL, 2007, p. 8).

Pelo exposto, é possível perceber que a educação no Brasil está inserida em um contexto social que se fundamenta na desigualdade, seja social, seja cultural, seja econômica. Essa desigualdade se perpetua no sistema educacional, fazendo com que a escolarização ocorra de forma desigual entre as pessoas, o que se acentua quando se trata da escolarização de jovens e adultos. Assim, políticas nos moldes do Proeja, cujo objetivo é suprir a carência constatada com relação à formação dos jovens e adultos excluídos do sistema educacional ou que a ele não tiveram acesso nas faixas etárias regulares, despontam como importante passo na busca por uma escolarização acessível e significativa, ou seja, como possibilidade concreta de o Estado brasileiro garantir efetivamente aos filhos de todas as famílias, independentemente da origem socioeconômica, o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica, com possibilidade de formação profissional.

Referências

ANDRADE, Marta Castro. Um olhar sobre a atuação do serviço social no cenário do PROEJA no Instituto Federal Fluminense. In: ARAÚJO, Judith Maria Daniel de; VALDEZ, Guiomar do Rosário Barros (Orgs.). **Proeja**: refletindo o cotidiano, v. 2. Campos dos Goytacazes: Ed. Essentia, 2012. p. 211-231.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação profissional e Tecnológica**. Documento base do PROEJA.** Brasília, DF, 2007.

CIAVATTA, Maria. Edu educação profissional: descompassos e sintonia necessária**.** In: OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende (Org.). **EJA e educação profissional**: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. p. 67-100.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de jovens e adultos: um olhar sobre passado e presente. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

MOURA, Dante Henrique. **EJA**: formação técnica integrada ao ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distancia, set. 2006. (Boletim 16). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/rquivos/pdf2/boletim_salto16pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013.

PAIVA, Jane. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação profissional e EJA. In: OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende (Orgs.). **EJA e educação profissional**: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. p. 45-66.

RUMMERT, Sônia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ENTREVISTA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

O Brasil tem entre seus principais problemas estruturais a enorme parcela da população atuante no mercado de trabalho, mas carente de educação básica. Esta entrevista expõe o ponto de vista do atual governo federal sobre seu papel na educação de jovens e adultos.

Professor Francisco Aparecido Cordão

Conselheiro da Câmara de Educação Básica do CNE e Diretor da Peabiru Educacional.

facordao@uol.com.br

Paulo Gabriel Soledade Nacif

Novo Secretário de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC).

secadi@mec.gov.br

Foto: Isabelle Araújo, Assessoria de Comunicação do MEC.

Francisco Aparecido Cordão - Em sua primeira visita à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação na qualidade de Secretário da Secadi/MEC, o senhor apresentou entre seus grandes desafios a EJA. Como pretende enfrentar esse desafio secular, que representa uma das maiores dívidas sociais do Brasil para com o seu povo?

Paulo Gabriel Soledade Nacif - A minha visita foi realizada tendo em vista o caráter absolutamente central da EJA na construção de uma sociedade mais justa e solidária, que não pode permitir parcelas tão amplas e significativas da população brasileira deixadas para trás no veloz processo de desenvolvimento científico e tecnológico a que assistimos desde o último lustro do século 20. Estamos falando de cerca de 80 milhões de brasileiros sem o ensino médio completo e precisamos de respostas a esse desafio: superar uma cidadania inconclusa, na perspectiva de considerar a educação o grande bem público a ser partilhado ao longo de toda a vida.

Francisco Aparecido Cordão - O Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015, recentemente publicado pelo Movimento "Todos pela Educação", demonstra dados alarmantes em relação ao alfabetismo da população brasileira de 15 anos ou mais de idade: em 2001, essa taxa era de 87,6% da população. Chegamos em 2013 com a taxa de 91,5% e olhe que a Meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, prevê elevar essa taxa para 93,5% até o fim do de 2015 e erradicar o analfabetismo absoluto até 2024, reduzindo, também, em 50% a taxa de analfabetismo funcional da população brasileira. O senhor julga que vai dar para cumprir essas metas?

Paulo Gabriel Soledade Nacif - É preciso que aceitemos que o grau de resiliência aumenta na medida em que os números absolutos do analfabetismo diminuem. São homens e mulheres nos mais distantes rincões, muitos deles idosos, que precisam de uma ação cada vez mais específica de comunicação para o convencimento das possibilidades positivas que o letramento propicia, até mesmo no que diz

respeito à educação que ilumina a vida, trazendo, inclusive, mais saúde para uma vida longeva. Outra questão que deve ser observada é que, muitas vezes, a falta de um caminho para a continuação dos estudos leva o recém-alfabetizado a retornar à condição anterior ou a buscar nos espaços de alfabetização uma socialização que só é realizada no ambiente escolar. Daí a necessidade de estabelecer a possibilidade de construção de um itinerário formativo, na perspectiva da apreensão integral do conceito de "Educação ao longo da Vida".

Francisco Aparecido Cordão - O referido Anuário também informa que apenas 26% da população brasileira de 15 ou mais anos de idade pode ser considerada plenamente alfabetizada. Apenas 47% possuem alfabetização básica, 21% contam apenas com alfabetização rudimentar e 6% são analfabetos absolutos. Como explicar, porém, que a demanda pelos cursos de EJA tenha diminuído drasticamente neste século, caminhando na contramão das reais necessidades da população brasileira?

Paulo Gabriel Soledade Nacif - Ao tomar posse na Secadi esses números chamaram a minha atenção. Os problemas são de variada ordem, desde os que se referem às condições de acesso – estratégia de matrículas, por exemplo – até as questões que determinam a alta taxa de evasão do alunado. São cerca de 42 milhões de pessoas com 15 ou mais anos que não frequentam a escola e não possuem o ensino fundamental completo. Não temos dúvida de que a baixa taxa de rendimento dos alunos da EJA, sintomática das crescentes dificuldades da modalidade, mostra a inadequação daquilo que se

oferta aos alunos. Em 2010, daqueles que ingressaram nos anos iniciais do ensino fundamental, apenas 9,4% concluíram os anos finais em 2012 e 1,4% concluíram o ensino médio em 2014. Portanto, aquilo que se oferta aos alunos não é o que eles desejam e necessitam. Por isso, estamos discutindo, com vários segmentos da sociedade, uma ampla proposta de reformulação da EJA, inclusive tendo como parceiro o Conselho Nacional de Educação.

Francisco Aparecido Cordão - A Meta 10 do PNE prevê oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, no ensino fundamental e no médio, na forma integrada à educação profissional, nos termos do § 3º do Art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, o referido Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015 nos informa que, em 2013, o percentual de matrículas na EJA integrada com a educação profissional no nível do ensino fundamental foi de apenas 0,82%, e no ensino médio, foi de 3,11%. Que providências devem ser adotadas para reverter esse quadro e cumprir a meta definida pelo PNE, chegando aos 25% previstos?

Paulo Gabriel Soledade Nacif - Não é possível pensar a EJA sem uma relação direta e estreita com o mundo do trabalho. Uma questão central é a que se refere à construção de cursos verdadeiramente integrados, nos quais as linguagens e os conteúdos se articulem na direção de uma cidadania produtiva no ambiente social. A verdadeira integração pressupõe economia de meios e procedimentos, dando ao aluno as ferramentas essenciais para sua inserção no mundo do trabalho, de forma a iniciar com sucesso sua vida produtiva, tendo em mente, contudo, que a nova sociedade lhe cobrará renovação constante de conhecimentos, formação continuada per-

manente, ou seja, compromisso com a educação ao longo de toda a vida.

Francisco Aparecido Cordão - Existe um desafio maior ainda a ser enfrentado pela Secadi/MEC: estamos falando em médias nacionais, sem considerar a enorme diversidade que existe entre as várias regiões do Brasil, colocando quase sempre as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste acima da média nacional. O mesmo fenômeno se observa em relação à população urbana comparada à população do campo e ribeirinha ou da mata, bem como entre a população classificada como branca ou negra e parda, e assim por diante. O que a Secadi/MEC planeja para essa enorme diversidade?

Paulo Gabriel Soledade Nacif - Na Secadi entendemos que o Brasil não é uma folha de papel em branco aguardando que se escreva sua história a partir de uma compreensão excludente, autoritária, tão típica de parte das elites que por séculos nos governaram. Flexibilidade e confiança na gestão de estados e municípios é condição essencial para podermos, como gestores públicos, entendermos a nossa diversidade constitutiva e caminharmos, dando sentido e significado cultural, amplo senso, às nossas ações na EJA.

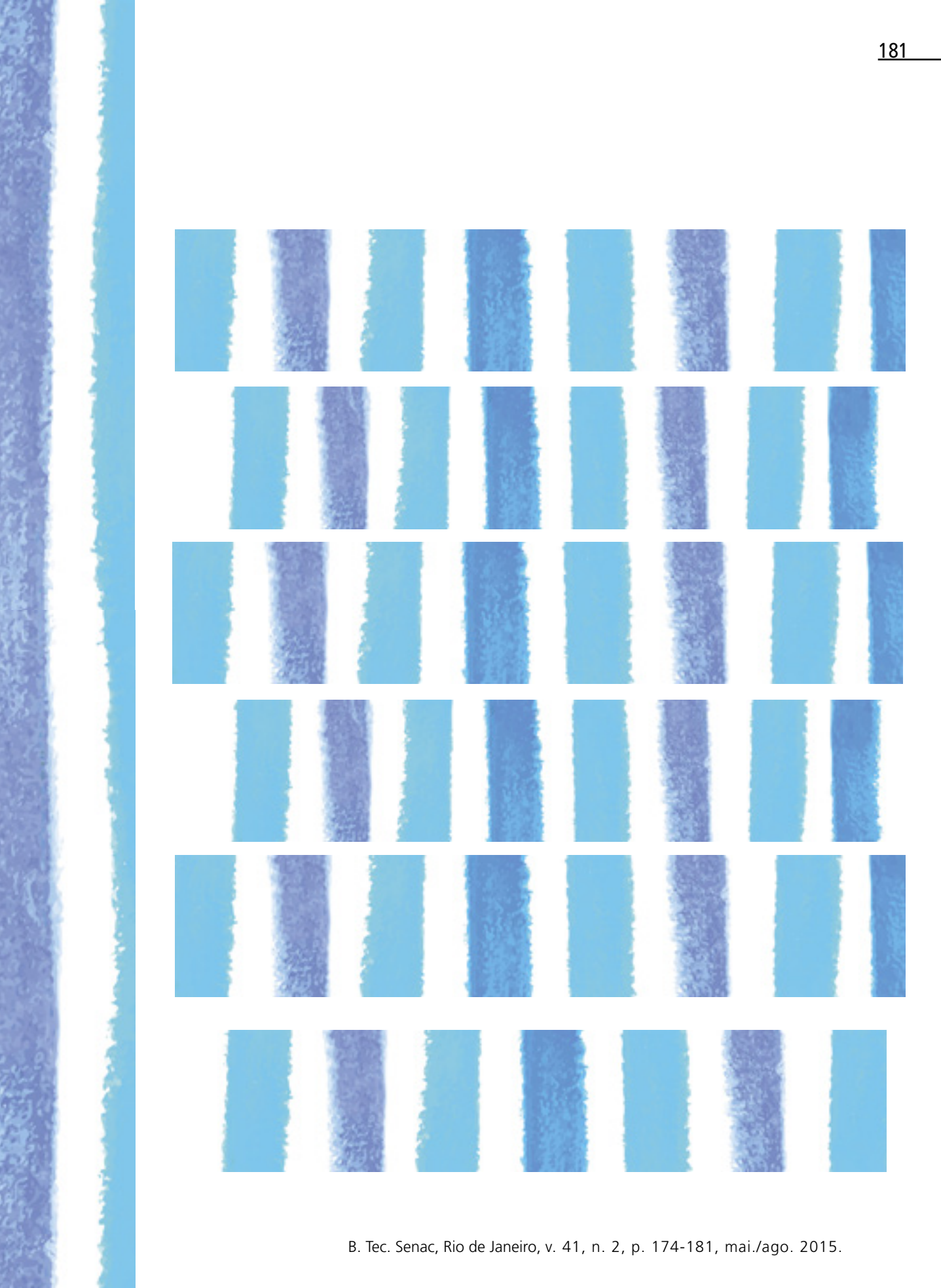
Francisco Aparecido Cordão - O que a Secadi/MEC planeja fazer, obviamente em regime de colaboração com os órgãos próprios da área da Justiça e das diferentes Unidades da Federação, para dar cumprimento à estratégia do PNE que prevê "assegurar a oferta da Educação de Jovens e Adultos, nas etapas de Ensino Fundamental e Médio, às pessoas privadas de liberdade, em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e a implementação de Diretrizes Nacionais em regime de colaboração"?

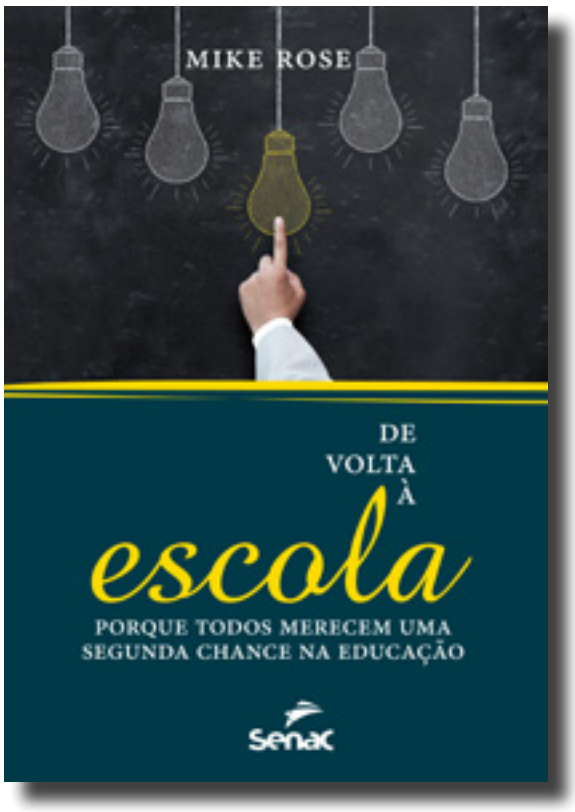
Paulo Gabriel Soledade Nacif - Essa é uma área em que podemos mostrar muitos pontos positivos. Em primeiro lugar, porque a nossa rela-

ção com o Ministério da Justiça e seu Departamento Penitenciário Nacional é exemplar. É a prova cabal de que sem articulação e colaboração entre os agentes responsáveis pelas políticas públicas não chegaremos aos resultados esperados. Nessa parceria, conseguimos construir os seguintes avanços: elaboração da Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional, em que a Secadi tem assento no seu Comitê Gestor; contabilização de 52 mil matrículas na EJA face uma população de cerca de 600 mil detentos – um expressivo crescimento, cerca de 27%, pois, em 2013, registramos 41 mil matrículas; apoio ao projeto da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica para a construção de unidades escolares nas prisões; elaboração do novo Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) EJA, com atenção às necessidades e especificidades da educação no ambiente prisional; entrega, em agosto do corrente ano, dos Planos Estaduais de Educação Prisional; em fase de elaboração final, já minutado, o Plano Nacional de Educação Prisional; discussão sobre a formulação de uma Política Nacional para a Diversidade no Ambiente Prisional; acompanhamento, junto ao CNE, da apresentação do parecer referente à remissão de pena pelo estudo, da lavra do Conselheiro Professor Francisco Cordão; avaliação da viabilidade de constituirmos uma Coordenação de Educação Prisional no MEC.

Francisco Aparecido Cordão - Comentários e informações adicionais para encerrar?

Paulo Gabriel Soledade Nacif - Quero reafirmar a nossa convicção de que a aprendizagem ao longo da vida, tão cara ao mestre Paulo Freire, não é apenas mais um dos aspectos da educação e da aprendizagem brasileira, mas deve se tornar o princípio dirigente da nossa educação formal e não formal. Isso é fundamental para a construção de uma sociedade em que todas as pessoas participem como sujeitos ativos e possam planejar suas metas, seus percursos de vida, em associação com suas múltiplas dimensões: familiar, cultural, ambiental, social e, particularmente, no mundo do trabalho.





ROSE, Mike. **De volta à escola**: porque todos merecem uma segunda chance na educação. São Paulo: Senac Editoras, 2015. 182 p.

O que os adultos esperam em sua volta à escola

Leontina (nome fictício) é uma mulher jovem e alegre. Adora dançar. Não tem emprego regular, mas trabalha bastante. Faz doces, bolos, salgados e os vende no bairro em que mora. Fala muito e não se acanha quando lhe perguntam sobre a história da sua vida.

Converso longamente com ela. Aos dezenove anos descobriu que tinha uma doença que a levaria à cegueira. Saiu de Mato Grosso para São Paulo, buscando atendimento médico, com esperança de que seria possível reverter o processo de perda da visão. Passou alguns meses na capital paulista fazendo um tratamento que não deteve a doença. Voltou para casa, ainda com alguma visão. Casou-se. Começou a aprender como poderia continuar sua vida sem enxergar pessoas e coisas que amava. Aos quarenta e poucos vive uma

vida normal de dona de casa que faz trabalhos eventuais para complementar a renda familiar.

Deixou a escola quando seus problemas de visão começaram. Por isso não conseguiu terminar o ensino médio. Agora voltou para a escola e está fazendo um curso de Salgadeiro. É boa aluna. Participa de tudo e está aprendendo muito. Adora a escola, os colegas, o curso.

Nos três parágrafos iniciais resumi minhas notas de entrevista com uma aluna do curso de Salgadeiro, em um estudo que fiz para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) sobre valores e educação profissional e tecnológica (BARATO, 2015). O curso acontecia num ambiente de trabalho/aprendizagem exemplar.

Na Unidade escolar visitada, havia vários cursos que poderiam me interessar, todos eles desenvolvidos em oficinas ou laboratórios muito bem equipados. Escolhi o curso de Salgadeiro porque a turma tinha cinco deficientes visuais. A situação me atraiu, pois eu queria ver como atuava o docente para integrar os deficientes visuais nas atividades de produção. Além disso, queria observar como os demais alunos se relacionavam com os colegas que tinham problemas de visão.

Volto à aluna com quem muito conversei. Ela já fazia salgados antes de começar o curso, mas me disse que estava aprendendo muitas coisas novas. Elogiou a qualidade dos equipamentos do ambiente de trabalho/aprendizagem da escola e me disse que deveria existir um programa de financiamento para que alunos formados pudessem comprar equipamentos profissionais caso quisessem se estabelecer como salgadeiros na praça. Essa observação resultou do entendimento de que a produção de alimentos em escala profissional exige condições muito melhores que as oferecidas por cozinhas caseiras. Com essa observação, minha entrevistada mostrava que as qualidades dos equipamentos da escola que frequentava era um aspecto importante na aprendizagem do ofício de salgadeiro.

Na aula que acompanhei, os alunos estavam preparando uma massa especial de pão de queijo. Era uma receita nova para pães de queijo crocantes. Todos os alunos, literalmente, punham a mão na massa. O docente preparou parte da massa em um formato tubular para facilitar a manipulação por parte dos alunos com deficiência visual. Cada um deles explorou tatilmente os tubos preparados para separar porções individuais. Bastou uma tentativa para que começassem a fazer porções muito similares às feitas pelos demais colegas.

Depois do preparo da massa, voltei a conversar com Leontina. Ela me disse que tinha grande orgulho de vestir a camisa de uniforme fornecida pela es-

cola e de ser reconhecida no ponto de ônibus como estudante. Nesta altura de nossa conversa, deixei de lado meus interesses para descobrir valores que emergem da ação, para considerar um aspecto surpreendente e não previsto da oportunidade de estudos proporcionada pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Voltar à escola, viver em um ambiente em que os equipamentos são de ótima qualidade, e ter um professor que se importa com os alunos é uma experiência capaz de conferir dignidade a alunos com educação regular comprometida.

Leontina me fez ver uma circunstância que não costumamos valorizar na educação de adultos. Em uma segunda oportunidade educacional, os alunos não buscam apenas meios para melhorar de vida do ponto de vista econômico. Não têm apenas uma visão utilitarista da educação. Se a escola que frequentam for um lugar adequado e o curso for de qualidade, eles sentem que estão recebendo um tratamento que lhes dá dignidade. Assim como a aluna que entrevistei, eles sentem orgulho de serem estudantes. Cabe ressaltar que em outra instituição acompanhei um curso de Salgadeiro desenvolvido em situação precária. Em tal curso não encontrei alunos orgulhosos de sua condição de estudantes, como Leontina.

A educação de adultos, mais que a educação de crianças e jovens, é marcada por propostas que enfatizam aspectos econômicos. No horizonte sempre está presente a expectativa de que uma boa educação será instrumento importante para que o adulto consiga bom trabalho ou melhore seu desempenho na profissão que já exerce. Essa é uma visão promovida pelos fazedores de políticas e pelos gestores da educação. E ela é congruente com as expectativas de formadores de opinião nos veículos de comunicação de massa. Porém, assim como constatei em minha conversa com Leontina, os adultos que voltam à escola não querem apenas "melhorar de vida". Eles querem ser estudantes; encantam-se com a descoberta de que podem aprender mais; sonham com a oportunidade educacional que lhes permita aprender o que lhes foi negado na infância e nos primeiros anos da juventude.

As considerações até aqui registradas foram sugeridas pela leitura de *De volta à escola*: *porque todos merecem uma segunda chance na educação*, edição brasileira de livro de Mike Rose, professor da University of California (UCLA), que recebeu muitos elogios nos Estados Unidos, incluindo os de um leitor ilustre, o ex-presidente Bill Clinton. Rose aborda em sua obra a educação que se faz em *community colleges*, instituições educacionais que recebem jovens e adultos para diversos programas de educação pós-secundária.

Como costuma fazer em seus livros, o autor associa análises temáticas com casos concretos dos alunos e professores que entrevista. As experiências de vida que Mike Rose apresenta iluminam seus argumentos sobre rumos da educação de adultos nos Estados Unidos. E, à medida que se lê o texto do

professor da UCLA, ficam evidentes as pontes entre a educação de adultos nos Estados Unidos e no Brasil.

Logo na abertura de sua obra, Mike Rose registra fala significativa de um dos alunos que acompanhou em sua investigação. Harry, um rapaz em cadeira de rodas, com vida pregressa que envolveu participação em gangues, drogas e prisão, comenta "[Aqui] você é capaz de descobrir alguém que nunca imaginou ser". Essa fala refere-se ao sentimento que esse aluno experimenta à medida que volta a estudar, e começa a ver possibilidades de aprender mais e de poder ajudar outros estudantes com experiências de vida parecidas com a sua. Assim como Leontina, Harry revela satisfação com aspectos que abordagens utilitaristas da educação de adultos não costumam considerar. Mike Rose enfatiza isso diversas vezes em seu livro. Voltarei ao tema oportunamente. Entretanto, antes de comentar aspectos relevantes da obra do professor da UCLA, convém caracterizar *community college*, instituição educacional que é o *locus* central da investigação de Rose.

Community Colleges

Boa parte da educação de adultos nos Estados Unidos se realiza em *community colleges*. O autor assinala que há dez milhões de alunos em tais instituições no seu país.

Ao ler *De volta à escola*, talvez o leitor não consiga enxergar com clareza a estrutura de *community colleges*. Nos casos narrados aparecem situações de educação profissional, ensino universitário, educação compensatória e preparação para testes de equivalência de estudos. Não temos no Brasil instituições similares. Muito do que ocorre em *community colleges* guarda alguma relação com o que fazem Senai, Senac e Institutos Federais. Mas não é possível estabelecer estrita analogia entre essas nossas instituições e as escolas que foram objeto da investigação de Mike Rose.

Community colleges são instituições cuja finalidade principal é facilitar o acesso ao ensino superior para jovens e adultos. As faculdades em *community colleges* oferecem programas os quais permitem que seus alunos completem estudos equivalentes a dois anos do currículo de quatro anos de cursos equivalentes nas universidades. Esses estudos, porém, não são um tipo de "meia faculdade". E para entendê-los é preciso levar em conta que o ensino superior nos Estados Unidos é estruturado em créditos que dão ao aluno muita flexibilidade na escolha de disciplinas que queira cursar. Mas nem todas as ofertas naquelas instituições para jovens e adultos garantem equivalência com uma contraparte de curso superior de universidade com a qual haja acordo para possível transferência de alunos. Algumas disciplinas

estão voltadas para a educação profissional em cursos que se assemelham aos nossos cursos técnicos subsequentes ou aos nossos cursos superiores para formar tecnólogos. Convém ressaltar que há no caso semelhança, não necessariamente equivalência.

O sistema de créditos é extremamente flexível. Ele permite, por exemplo, que um aluno, durante o semestre, curse apenas uma disciplina. Em *community colleges* tal flexibilidade permite que os alunos estruturem o currículo de acordo com suas possibilidades financeiras e de tempo. Rose narra o caso de uma senhora que frequentava a escola apenas uma hora por semana, pois ela não dispunha de mais tempo para ir às aulas, mas queria estudar. Em outros casos, o autor apresenta estudantes que estavam se preparando para uma profissão, em percursos de educação profissional, e começavam a cursar programas de educação geral cujos créditos poderiam ser aproveitados para continuar estudos em uma universidade.

Em resumo, *community colleges* são instituições que funcionam como escolas alternativas para início de estudos superiores de alunos que, por motivos econômicos ou de história de vida, não puderam ingressar na universidade assim que concluíram o ensino médio convencional. Além disso, *community colleges* fazem educação profissional e educação compensatória. Espero que essa breve caracterização facilite a compreensão das análises feitas por Mike Rose.

Problemas de comunicação

Em diversas partes do livro, o autor narra episódios de encontros com alunos que estão estudando inglês. Esses alunos têm origens muito variadas. Eles podem ser adultos estrangeiros estudando inglês como segunda língua ou nativos com grande deficiência no manejo formal de seu idioma. Os primeiros precisam desenvolver sua comunicação no idioma local para conseguir melhorias no trabalho ou fluência para continuar estudos. Os segundos precisam atingir níveis de suficiência que deveriam ter obtido no ensino básico americano (K-12).

Rose examina as carências de comunicação em cursos caracterizados como educação compensatória, ou seja, uma educação que tem por finalidade garantir que os alunos possam chegar a níveis de competência que deveriam ter caso sua educação básica fosse completa e de boa qualidade. Há

duas circunstâncias observadas pelo autor que são de grande interesse em educação de adultos. A primeira delas é a de que os acadêmicos geralmente propõem metodologias de ensino linguístico que desconsideram a experiência de vida de pessoas com mais idade. Isso se reflete, por exemplo, em uso de materiais didáticos originariamente concebidos para crianças. A segunda delas é a de que maior domínio do idioma é necessário para que os alunos possam estudar outras matérias. O autor nota que muitos alunos fazem progresso aparente no domínio linguístico, mas não conseguem melhorar seu aproveitamento de estudos porque continuam com dificuldades para entender manuais didáticos.

Rose mostra que as melhores soluções em educação compensatória em inglês acontecem quando os educadores abandonam abordagens tradicionais características do ensino formal e adotam estratégias que contextualizam o conteúdo linguístico.

Em educação é importante que os alunos aprendam a dizer suas próprias palavras. Esse é um princípio que orientava também as ações educacionais de Lorenzo Milani em seu trabalho de educação de adultos em Florença e na educação de crianças e jovens excluídos precocemente do sistema público de ensino (MARTI, 1977). As propostas de Rose lembram esse modo de ver do educador italiano quanto à comunicação. O domínio do idioma é uma condição importante para que as pessoas possam exercer sua cidadania.

Faço esse destaque sobre comunicação a partir de registro de casos e análises de Rose, porque a comunicação é muito importante em educação pós-secundária, principalmente quando os alunos tiveram experiências desastrosas na aprendizagem formal de seu idioma durante o ensino básico. No Brasil, é frequente a oferta de cursos compensatórios de português para alunos de educação profissional. Infelizmente, tais ofertas quase sempre resultam em fracasso. O autor analisa em especial medidas compensatórias, observando que elas são consequências de fracassos no ensino básico e fazem parte de uma tradição americana, pois nas universidades é grande o número de alunos que revelam domínio insuficiente no campo da leitura e da redação. Vale lembrar que isso também ocorre no Brasil. Já faz bastante tempo que em nossas universidades há aulas de português, com intenções compensatórias, para alunos dos primeiros anos. Não conheço estudos que examinem resultados de tal medida. No entanto, observações incidentais que fazia em meus tempos de professor universitário mostravam que essa forma compensatória de ensino pouco adiantava na melhoria de competências de leitura e redação dos meus alunos.

Dificuldades no campo da comunicação são maiores entre os estudantes em *community colleges*, uma vez que os alunos são jovens e adultos cuja escolarização prévia deixou a desejar. Por essa razão, a superação de dificul-

dades com o idioma é essencial para o sucesso escolar desses estudantes que estão tendo uma segunda chance na escola. Essa circunstância é um desafio em termos de acesso. *Community colleges* não colocam barreiras para o ingresso em seus programas, como ocorre nas universidades. Mas, para Rose, não basta facilitar o acesso à escola, pois este é:

> [...] uma condição necessária mas não suficiente para alcançar um sistema robusto e democrático de educação superior. Não basta deixar as pessoas entrarem; devemos criar condições para que elas progridam depois que estiverem lá dentro. Pois o que elas – e, muitas vezes, nós – encontram nem sempre é um ambiente hospitaleiro, capaz de ajudar a encontrar um caminho e se firmar (ROSE, 2015, p. 137).

O inglês compensatório (português, no nosso caso) precisa ser visto nessa perspectiva de acessibilidade sugerida por Rose. O acesso físico à escola é apenas um primeiro passo. Porém, as carências que jovens e adultos trazem para as escolas de "segunda chance" podem resultar em novo fracasso, se os educadores não conseguirem oferecer oportunidades de aprendizagem adequadas. Essa é uma questão que sempre reaparece quando se ouvem relatos de que professores que assumem cursos da Educação de Jovens e Adultos não se dispõem a cuidar de seus alunos de acordo com as necessidades próprias de pessoas que estão há muito tempo fora da escola.

Arquitetura escolar

Rose narra sua visita a um *campus* em uma área urbana degradada, com muitos armazéns abandonados, oficinas mecânicas descuidadas, ruas pouco convidativas. O caso indica escolha de locais baratos para alojar *community colleges*. Aparentemente, os *campi* dessas instituições não têm o mesmo padrão comum aos belos *campi* das universidades americanas. Vale registrar algumas observações do autor sobre o tema:

> A arquitetura e a paisagem de uma instituição de ensino superior são funcionais e simbólicas ao mesmo tempo. O desenho dos prédios, a disposição dos escritórios e das salas de aula, o fluxo de tráfego, a facilidade de acesso, a presença de espaços comuns, tudo isso tem efeito significativo sobre o que os alu-

> nos fazem e sentem. [...] o ambiente pode prejudicar ou melhorar a experiência escolar do aluno. Assim, a manutenção dos prédios, o cuidado com o paisagismo, a segurança e o saneamento têm enorme importância. O estado dos banheiros, por exemplo, revela aos alunos o quanto eles são valorizados ou não (ROSE, 2015, p. 140-141).

As observações de Rose sobre espaço escolar justificam o registro que fiz sobre o ambiente de trabalho/aprendizagem onde estudava Leontina. A excelência de laboratórios e equipamentos dava a ela a certeza de que era tratada com merecida dignidade e, além disso, ensinava-lhe, ambientalmente, padrões de como ser profissional.

Rose dedica toda uma seção de seu livro examinando sistemas de comunicação no interior de um *campus*. O autor argumenta que alunos adultos, ausentes de ambientes escolares por muitos anos, podem ter dificuldades para encontrar seu caminho para além da sala de aula. E ele repara que em alguns *campi* observados não há indicação da direção dos serviços oferecidos. Segundo o autor, nós não levamos em conta que os ambientes escolares são mundos completamente estranhos para adultos pobres que vivem em condições precárias.

Educação profissional

O tema da educação profissional aparece na obra de duas maneiras. O autor examina, no âmbito da economia, as expectativas do papel que a educação desempenha na preparação de trabalhadores. No âmbito do processo de aprendizagem, o autor destaca a especificidade epistemológica do fazer. Rose mostra que, nos tempos atuais, o argumento mais utilizado para justificar maior oferta de educação é o econômico. Em análises sobre a crise, acentua-se a existência de grande número de pessoas sem educação e preparação profissional:

> A lógica econômica para a expansão da educação pós-média se baseia em algumas suposições amplamente defendidas e divulgadas. O trabalho na 'nova economia' exige conhecimentos mais profundos de língua e matemática e uso de computador, além das chamadas soft skills (habilidades sociocomportamentais), tais como colaboração e comunicação. Uma outra suposição é que existe uma 'incompatibilidade de competências' entre muitos norte-americanos e o mercado de trabalho: isto é, há vagas que não são preenchidas porque a mão de obra local não possui as competências técnicas ou comportamentais necessárias para realizar o trabalho (ROSE, 2015, p. 25).

Cito essa passagem porque ela parece descrever o que ouvimos continuamente no Brasil quanto às relações entre educação e trabalho. Esse modo de ver ignora, como diz Rose, que a questão do desemprego é muito mais resultado da organização da economia, incorporando tecnologia que suprime trabalho, reorganizando a produção para reduzir a necessidade de mão de obra etc. Em situações assim, o acento na educação é uma forma de colocar sobre os ombros dos trabalhadores a culpa por seus fracassos profissionais.

O autor não nega que os "programas de segunda chance" (educação de adultos), quando bem desenvolvidos, são importantes para a construção de saberes que podem levar ao emprego. Entretanto, a existência ou inexistência de empregos não é resultado de mais ou menos educação.

No campo da aprendizagem, Rose retoma seu estudo anterior sobre a inteligência do trabalhador (ROSE, 2004). Depois de examinar a riqueza do aprender fazendo, o autor conclui: "Precisamos ser mais criativos ao unir biblioteca e oficina para ajudar os alunos a construírem uma vida melhor" (ROSE, 2015, p. 75). Essa conclusão é feita depois de uma análise que mostra a riqueza do aprender significativo nas oficinas. Em outra passagem, o autor observa: "O compromisso com a profissionalização não nega o impulso humanista, mas o faz existir" (ROSE, 2015, p. 74). Tal observação sugere que os pares antitéticos teoria/prática e humanismo/tecnicismo propõem um falso dilema. A técnica, o conteúdo do fazer, é um saber com *status* epistemológico próprio e, além disso, confere maior significado à educação geral para os adultos.

Leontina encontra-se com Harry

Iniciei esta resenha apresentando a história de Leontina, aluna de um curso de Salgadeiro no Brasil. Ela não vê sua volta à escola apenas como oportunidade de se preparar para ter mais sorte no mercado de trabalho. Seu entendimento pessoal da oportunidade de voltar a uma escola que lhe oferecia ótimas condições de aprendizagem é o de que ela está se convertendo em uma pessoa diferente.

Quando comecei meus comentários sobre *De volta à escola*, dei destaque às observações que Mike Rose faz sobre Harry, um aluno de *community college* cursando um programa pós-secundário que lhe abrirá portas para prosseguir estudos em uma universidade. Harry não vê essa segunda chance escolar apenas de modo utilitário, ele conta para Rose que está se descobrindo como outra pessoa, muito melhor e com renovadas esperanças.

Embora vivam experiências muito diferentes, Leontina e Harry chegam a conclusões parecidas quanto ao significado do que estão aprendendo em sua volta à escola. Eles nos ensinam que a educação de adultos não se resume à preparação para o trabalho ou à retomada do ensino básico, que tiveram de abandonar no começo da juventude. Em um e em outro caso, os desejos de Leontina e Harry são descritos por Mike Rose na apresentação da edição brasileira de sua obra:

> Os estudantes [jovens e adultos] querem usar a mente e aprender coisas novas, desejam mostrar a si mesmos e aos outros que podem obter sucesso na escola. Há outras razões também, porém, gostaria de enfatizar um ponto. Na escola, os estudantes aprendem novos tipos de trabalho ou mais sobre tarefas que já executam, e estão lá por muitos fatores além do econômico, como os psicológicos, sociais e existenciais (ROSE, 2015, p. 22).

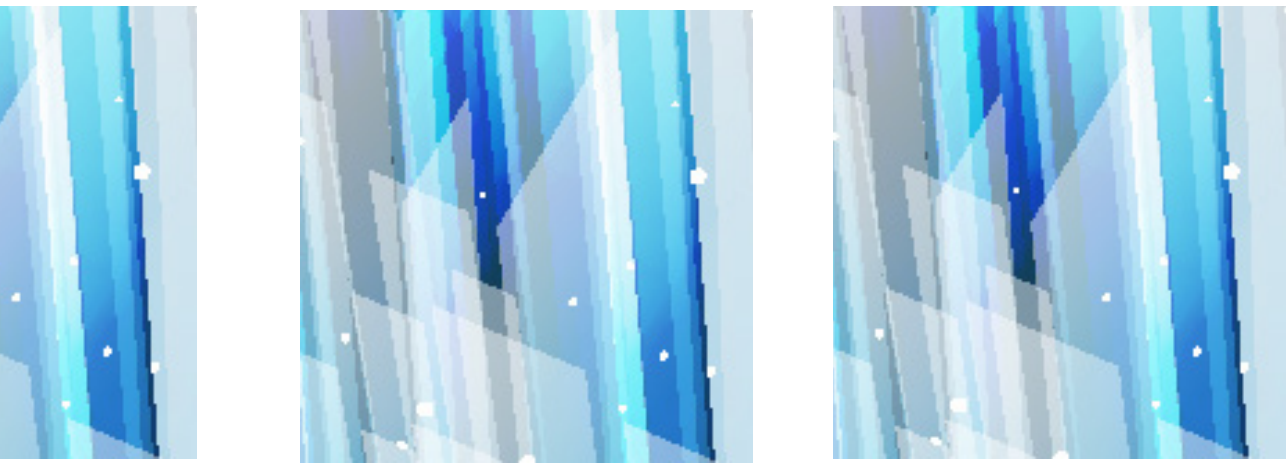
Referências

BARATO, J. N. **Fazer bem feito**: valores em educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Unesco, 2015.

MARTI, M. **El maestro de Barbiana**. Barcelona: Ed. Nova Terra, 1977.

ROSE, M. **The mind at work**: valuing the intelligence of the American worker. New York: Viking, 2004.

Jarbas Novelino Barato. Professor. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Tecnologia Educacional pela San Diego State University (SDSU).



Boletim Técnico do Senac – Instrução aos colaboradores

1. Os originais enviados serão apreciados pela Comissão e pelos Conselhos Editoriais do *Boletim Técnico do Senac*: *Revista da Educação Profissional*, que opinarão sobre a conveniência de sua publicação; em caso de aceitação, o autor receberá um pró-labore. Os direitos de reprodução ("copyright") dos trabalhos aceitos serão de propriedade do Senac. Todos os artigos publicados serão disponibilizados no link: www.senac.br/conhecimento/boletim-tecnico-do-senac.aspx; o diretor da Revista, no entanto, atenderá a qualquer solicitação justa do autor para reprodução do trabalho em outra publicação técnica.

2. Fica entendido que os trabalhos aceitos estarão sujeitos à revisão editorial. Qualquer modificação substancial no texto será submetida ao autor.

3. Os artigos nacionais e internacionais devem ser inéditos e ter no mínimo 10 e no máximo 25 laudas padronizadas (2.100 caracteres por lauda) de elementos textuais (corpo do texto, citações, notas, tabelas, quadros e figuras), conforme NBR 6022 – Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação.

4. Os artigos internacionais devem ser inéditos e ter no mínimo 10 e no máximo 25 laudas padronizadas (2.100 caracteres por lauda).

5. O autor deverá adotar as seguintes normas na apresentação de originais:

a) todas as colaborações deverão ser enviadas por *e-mail*, editadas em Microsoft Word for Windows – versão 6.0 ou superior. O texto deverá obedecer à ortografia oficial, em espaço 1,5 com margens de 3 cm nos quatro lados do texto e fonte corpo 12 para texto e 10 para citações.

b) o trabalho deve ser acompanhado de palavras-chave, resumo – em português – contendo de 500 a 600 caracteres e folha inicial de identificação, com as seguintes informações: título do trabalho; nome(s) autoral(ais); indicação da instituição principal à qual o autor se vincula, cargo ou função que nela exerce; título e/ou formação acadêmica; endereço, e-mail e telefone para contato;

c) citações diretas breves (transcrições até três linhas) devem constar no próprio texto, entre aspas; as citações diretas longas (transcrições de mais de três linhas) devem constar em parágrafos próprios, sem aspas, com espaço simples de entrelinha, com recuo de 4 cm e fonte menor que a utilizada no texto;

d) toda e qualquer citação, seja direta (transcrição), seja conceitual (paráfrase), deve ter obrigatoriamente identificação completa da fonte, de acordo com a norma NBR 10520, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). As citações devem ser indicadas no texto pelo sistema autor-data e a fonte deverá vir no item Referências, ao final do artigo, de acordo com a norma NBR 6023. Nas citações diretas deverá constar o número da página, após a data, no corpo do texto;

e) as notas explicativas deverão ser numeradas consecutivamente, em algarismos arábicos, na ordem em que surgem no texto, e listadas no final do artigo como nota de fim;

f) os gráficos e tabelas devem ser enviados separadamente, com as respectivas legendas, indicando no texto o lugar em que devem inserir-se;

g) destaca-se aos autores a conveniência de: não empregar abreviações, jargões e neologismos desnecessários; apresentar por extenso o significado de qualquer sigla ou braquigrafia na primeira vez em que surge no texto; utilizar títulos concisos, que expressem adequadamente os conteúdos correspondentes.

O autor deve enviar para o e-mail: comunicacao.integracao@senac.br

Boletim Técnico do Senac – A Revista da Educação Profissional
Senac – Departamento Nacional
Av. Ayrton Senna, 5.555 – Bloco D – sala 302 – Barra da Tijuca CEP 22775-004 - Rio de Janeiro/RJ
Tel.: (21) 2136-5622

Mais excelência para o Brasil crescer

cerca de 620 unidades em todo o Brasil

Presente em mais de 3 mil municípios

Mais de 1,8 milhão de matrículas 2014

1,1 milhão de matrículas gratuitas

Em sua trajetória de quase 70 anos, o Senac vem oferecendo vasto portfólio de educação profissional para quem quer se aprimorar. São centenas de cursos presenciais e a distância, em várias áreas do conhecimento ligadas ao Setor do Comércio de Bens, Serviços e Turismo.

Mais de 58 milhões de pessoas já passaram pelo Senac – e o Senac ainda quer mais. Mais desafios, mais inovação, mais cursos adequados às necessidades do mercado, mais qualificações gratuitas e mais oportunidades de crescimento para os brasileiros e para o Brasil.

Senac

www.senac.br | facebook.com/SenacBrasil

twitter.com/SenacBrasil

Senac