

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

Boletim Técnico do **Senac**

Revista da Educação Profissional
Senac Journal of Education and Work

v.44, n.2, maio/agosto 2018



Senac



Senac
Serviço Nacional de
Aprendizagem Comercial

Conselho Nacional
Antonio Oliveira Santos
Presidente

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

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

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

Boletim Técnico do Senac
Órgão oficial do Senac –
Departamento Nacional

Expediente:

Assessoria de Comunicação
Márcia Leitão

Editora Responsável
Karina Gonçalves

Traduções/Versões
TradService e Universo Traduções

Editoração
Assessoria de Comunicação

Revisão em Língua Portuguesa
Maria José de Sant'Anna Araújo

Projeto Gráfico e Diagramação
Christiane Barbosa

Produção Gráfica
Sandra Amaral

Imagens
iStock

Administração do Portal OJS
Karina Gonçalves

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

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

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

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

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

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

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

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

Conselho Editorial Internacional

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

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

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

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

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

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

Anthony McNamara
McNamara Education Limited, Reino Unido
Consultor educacional

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

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

Boletim Técnico do **Senac**

Revista da Educação Profissional
Senac Journal of Education and Work

v.44, n.2, maio/agosto 2018

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

Quadrimestral.

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

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

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

Modo de acesso: World Wide Web.

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

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

CDD 370.113

Indexado em:

Portal de Periódicos da Capes

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

Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE)

Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE)

Centro de Recursos Documentales e Informáticos (CREDI/OEI)

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

Base Minerva/UFRJ

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

Latindex

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

Google Acadêmico

Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (Redib)

Referenciada no Ulrich's International Periodicals Directory

Informações sobre este periódico:

Senac – Departamento Nacional

Boletim Técnico do Senac – A Revista da Educação Profissional

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

CEP 22775-004 – Rio de Janeiro/RJ

Tel.: (21) 2136-5622

E-mail: bts@senac.br

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

Boletim Técnico do Senac

Órgão Oficial do Senac

Departamento Nacional

Edição quadrimestral

Disponível on-line: www.bts.senac.br

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

SUMÁRIO

- 6** **Concepções de educadores de uma instituição de educação profissional técnica de nível médio sobre o conceito de violência**
Conceptions of teachers from a vocational-technical high school about the concept of violence
Concepciones de educadores de una institución de educación profesional técnica de nivel medio sobre el concepto de violencia
Fernanda Lúcia Maioli
Alex Sandro Gomes Pessoa
Jaqueline Knupp Medeiros
Débora Ananias Guimarães
Haryadny Kamylla Macedo Muniz
- 30** **Conceptions of teachers from a vocational-technical high school about the concept of violence**
Fernanda Lúcia Maioli
Alex Sandro Gomes Pessoa
Jaqueline Knupp Medeiros
Débora Ananias Guimarães
Haryadny Kamylla Macedo Muniz
- 52** **Em uma encruzilhada e sem uma bússola: um panorama da eficácia e dos desafios enfrentados pela educação secundária na Inglaterra**
At a crossroads and without a compass: an overview of the effectiveness and challenges facing secondary education in England
En una encrucijada y sin brújula: un panorama sobre la efectividad y los desafíos de la educación secundaria en Inglaterra
Anthony McNamara
- 74** **At a crossroads and without a compass: an overview of the effectiveness and challenges facing secondary education in England**
Anthony McNamara
- 94** **Performance pedagógica na educação a distância: estado da arte, relações e conceito**
Pedagogical performance in distance education: state of the art, relations and concept
Performance pedagógica en la educación a distancia: estado del arte, relaciones y concepto
Rogério Tubias Schraiber
Elena Maria Mallmann
- 112** **Pedagogical performance in distance education: state of the art, relations and concept**
Rogério Tubias Schraiber
Elena Maria Mallmann

- 129** **Por correspondência e pela internet: história da educação profissional a distância no Brasil**
By mail and through the internet: the history of vocational distance education in Brazil
Por correspondencia y por internet: historia de la formación profesional a distancia en Brasil
Fernando Roberto Amorim Souza
Carmen Mazepa Ballão
Eduardo Fofonca
Irineu Mario Colombo
- 143** **Pedagogia em ação: o papel do pedagogo e suas diversas atuações**
Pedagogy in action: the role of the pedagogue and his/her various actions
Pedagogía en acción: el papel del pedagogo y sus diversas actuaciones
Adrian Alvarez
Mariana Rigo
- 160** **Concepções e modelos de formação de professores: reflexões e potencialidades**
Conceptions and models of teacher training: reflections and potentiality
Concepciones y modelos de formación de profesores: reflexiones y potencialidades
Raul Sardinha Netto
Maria Antonia Ramos de Azevedo
- 177** **Práticas inovadoras na docência universitária para a formação inicial de professores da educação básica**
Innovative practices in university teaching for initial teacher training in basic education
Prácticas innovadoras en la docencia universitaria para la formación inicial de profesores de educación básica
Geovana Ferreira Melo
José Marra
Luciana Guimarães Pedro
- 190** **Relevância e percepção do conforto térmico no processo de aprendizagem em sala de aula**
Relevance and perception of thermal comfort in the classroom learning process
Relevancia y percepción del confort térmico en el procedimiento de aprendizaje en sala de clase
Viviane Gomes Marçal
Henor Artur de Souza
Fernanda Fonseca de Melo Coelho
Caio Cesar Sousa Marçal
- 202** **Entrevista**
Educação Já!
Francisco Aparecido Cordão entrevista Priscila Cruz
- 208** **Resenha**
Propostas de integração curricular
José Fernandes de Lima

EDITORIAL

Neste número do *Boletim Técnico do Senac* o leitor encontra artigos autorais inéditos que discutem a Educação como um todo, do nível básico à pós-graduação, no Brasil e em outros países, fora e dentro da sala de aula.

Concepções de educadores de uma instituição de educação profissional técnica de nível médio sobre o conceito de violência investiga como docentes veem esse problema social que atravessa os muros da escola e interfere na qualidade da formação dos futuros trabalhadores e cidadãos. Os pesquisadores foram Fernanda Lúcia Maioli, Alex Sandro Gomes Pessoa, Jaqueline Knupp Medeiros, Débora Ananias Guimarães e Haryadny Kamylla Macedo Muniz.

Para desmitificar a educação básica no Reino Unido e mostrar que, apesar do desenvolvimento econômico, o ensino britânico tem diversos desafios a resolver em comparação ao Brasil, Anthony McNamara escreve *Em uma encruzilhada e sem uma bússola: um panorama da eficácia e dos desafios enfrentados pela educação secundária na Inglaterra*.

No campo da educação a distância (EAD), Rogério Tubias Schraiber e Elena Maria Mallmann fazem um apanhado das principais referências para a atuação dos docentes nos ambientes virtuais em rede – *Performance pedagógica na educação a distância: estado da arte, relações e conceito*.

Igualmente, para resgatar os primórdios da EAD, Fernando Roberto Amorim Souza, Carmen Mazepa Ballão, Eduardo Fofonca e Irineu Mario Colombo escreveram *Por correspondência e pela internet: história da educação profissional a distância no Brasil*, que mostra a evolução tecnológica para se alcançar estudantes trabalhadores em todo o território nacional.

Ainda mais, *Pedagogia em ação: o papel do pedagogo e suas diversas atuações*, de Adrian Alvarez e Mariana Rigo, amplia o olhar sobre o multifacetado campo laboral dos profissionais de Pedagogia.

A constante necessidade de atualização para o dinâmico cenário da docência está no artigo *Concepções e modelos de formação de professores: reflexões e potencialidades*, de Raul Sardinha Netto e Maria Antonia Ramos de Azevedo.

Também com foco nos novos paradigmas que guiam as universidades dedicadas à formação de educadores, *Práticas inovadoras na docência universitária para a formação inicial de professores da educação básica*, de Geovana Ferreira Melo, José Marra e Luciana Guimarães Pedro.

Abordando as condições de bem-estar no espaço físico escolar para um fazer educacional de qualidade, a pesquisa de Viviane Gomes Marçal e Henor Artur de Souza: *Relevância e percepção do conforto térmico no processo de aprendizagem em sala de aula*.

Do mesmo modo, as questões mais atuais para o futuro da educação estão no projeto Educação Já, do Todos pela Educação, cuja presidente, Priscila Cruz, dá uma entrevista exclusiva para o conselheiro Francisco Aparecido Cordão.

Para completar, a integração curricular do ensino médio – uma das mais proeminentes perspectivas para a educação básica – cujas informações basilares estão no livro *Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas*, que ganhou resenha de José Fernandes de Lima.

Ótima leitura!

CONCEPÇÕES DE EDUCADORES DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO SOBRE O CONCEITO DE VIOLÊNCIA¹

CONCEPTIONS OF TEACHERS FROM A VOCATIONAL-TECHNICAL HIGH SCHOOL ABOUT THE CONCEPT OF VIOLENCE¹

CONCEPCIONES DE EDUCADORES DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA DE NIVEL MEDIO SOBRE EL CONCEPTO DE VIOLENCIA¹

Fernanda Lúcia Maioli*

Alex Sandro Gomes Pessoa**

Jaqueline Knupp Medeiros***

Débora Ananias Guimaraes****

Haryadny Kamylla Macedo Muniz*****

*Assistente Social pelo Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente e Especialista em Intervenções Psicossociais em contextos de Vulnerabilidade Social na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Atua como Assistente Social no Centro de Atenção Psicossocial Infantil II (CAPS), vinculado à Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. E-mail: fernanda.lmaioli@hotmail.com

** Psicólogo pela Unoeste. Licenciado em Educação Física, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio

de Mesquita Filho" (Unesp). Realizou estágio de doutorado na Faculdade de Educação e Serviço Social da Universidade de Sydney (Austrália) e Pós-doutorado em Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Vinculado ao Departamento de Psicologia e ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: alexpeessoa@ufscar.br

***Estudante da Graduação em Psicologia da Unoeste e bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) (Proc. n. 17/18640-7). Martinópolis, São Paulo, Brasil. E-mail: jaquekmedeiros@gmail.com

****Estudante da Graduação em Psicologia da Unoeste. Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. E-mail: dgananias@gmail.com

*****Estudante da Graduação em Psicologia da Unoeste. Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. E-mail: haryadnykmuniz@hotmail.com

Recebido para publicação em: 14.11.2017

Aprovado em: 1.6.2018

Resumo

Este artigo analisou as concepções de educadores de uma instituição de Educação Profissional de Nível Técnico e Profissionalizante acerca da violência. Trata-se de pesquisa quantitativa, de natureza exploratória-descritiva, desenvolvida como estudo de caso. Participaram 76 educadores dos sexos feminino e masculino, de uma instituição localizada em cidade de médio porte no estado de São Paulo. A pesquisa revelou que equívocos marcam a concepção sobre violência dos educadores, sustentada principalmente pela naturalização da violência cometida contra determinados grupos sociais.

Palavras-chave: Concepções. Educadores. Educação Profissional de Nível Técnico e Profissionalizante. Violência.

Abstract

This article analyzes the conceptions of teachers from a Vocational-Technical High School about violence. It is quantitative, exploratory-descriptive research, developed as a case study. Participants were 76 female and male teachers from an institution located in a mid-sized city in the state of São Paulo. The research revealed that misconceptions mark the teachers' conception of violence, sustained mainly by the naturalization of violence committed against particular social groups.

Keywords: Conceptions. Teachers. Vocational-Technical Schools. Violence.

Resumen

Este artículo analiza las concepciones de educadores de una institución de Educación Profesional de Nivel Técnico y Profesionalizante acerca de la violencia. Se trata de una investigación cuantitativa, de naturaleza exploratoria-descriptiva, desarrollada como estudio de caso. Participaron 76 educadores de sexo femenino y masculino, de una institución ubicada en una ciudad de medio porte en el estado de São Paulo. El estudio reveló que existen equívocos que marcan la concepción de los educadores sobre la violencia, sustentada principalmente por la naturalización de la violencia cometida contra determinados grupos sociales.

Palabras clave: Concepciones. Educadores. Educación Profesional de Nivel Técnico y Profesionalizante. Violencia.

1. Introdução

A violência, de uma forma geral, é um tema muito debatido na sociedade. A mídia impressa, falada e visual, inclusive as redes sociais, são grandes difusores de ideias sobre o tema. Contudo, como os educadores¹ dos diferentes níveis de ensino entendem a violência? Qual conhecimento é necessário para lidar com a questão? A atuação desses profissionais é de relevância para a quebra dos ciclos da violência?

Para a compreensão da violência como um fenômeno multifacetado, faz-se necessária a elaboração de um modelo explicativo de suas categorias, como atinge o ambiente escolar e o cotidiano das comunidades educativas (alunos, familiares de alunos, docentes e demais profissionais).

Sabe-se que a violência é um fenômeno de conceituação complexa, multicausal e controversa, que se encontra arraigado nas estruturas sociais, econômicas e políticas (MINAYO, 2009). Sua origem situa-se na correlação assimétrica de força/poder nos relacionamentos humanos (FALEIROS, 2007). Desse modo, não pode ser entendida de forma unicamente psicológica, como um ato isolado, oriundo do descontrole emocional, de uma patologia ou transtorno, mas sim como o desdobramento das estruturas sociais.

Fica evidente, dessa forma, que o processo cultural está associado ao fenômeno da violência (ASSIS; NASCIMENTO, 2013; FALEIROS, 1998; MINAYO, 2009). Apesar de ser considerada natural pelo senso comum, a violência não faz parte da natureza do ser humano. Logo, uma pessoa não nasce violenta ou com determinadas características violentas inatas, mas adquire, ao longo da vida, os marcadores sociais que perpetuam essa prática. Aspectos históricos, bem como práticas sociais que legitimam ações de violação de direitos naturalizam e justificam a violência (MARTÍN-BARÓ, 1990, 2003).

A educação é uma das bases para transformações e enfrentamento da violência

Pode-se relacionar as múltiplas dimensões da violência ao aumento dos processos estruturais de exclusão social (SANTOS; TEIXEIRA; RUSSO, 2011), visto que as novas formas de acumulação do capital, de concentração da produção e da tecnologia leva a mudanças sociais e nos padrões convencionais de violência (ADORNO, 2002).

Devido à sua complexidade, reconhece-se que medidas isoladas não resolverão a violência. Ao contrário, ações pontuais apenas mascaram a realidade e não efetivam mudanças substanciais. Assim, necessita-se de mudanças amplas na sociedade como um todo e a educação é uma das bases para transformações e enfrentamento das manifestações de violência (WILLIAMS; STELKO-PEREIRA, 2013).

A comunidade escolar, independentemente do nível de ensino, tem importante papel no tocante à quebra do ciclo da violência (MARANHÃO et al., 2014; MOREIRA; GUZZO, 2017; SANTOS; RODRIGUES, 2013). Nessa perspectiva, o docente passa do papel de especialista de uma determinada disciplina para ocupar a função de um educador consciente do caráter político de sua atuação, o que envolve a compreensão dos problemas sociais. Conteúdos como cidadania, democracia, comunidade, solidariedade e emancipação individual e social devem ser inseridos na formação continuada de docentes e dos demais agentes escolares, com foco na mobilização das instituições educativas para o trabalho com temas transversais, incluindo as formas de manifestação da violência (BRASIL, 2015; SANTOS, 2011).

Cabe à escola e a outras instâncias sociais questionar qual a melhor forma de se combater os indicadores de violência que assolam a sociedade. Trata-se de um ponto de partida para uma intervenção intencional da humanidade a fim da minimização das assimetrias sociais que fazem a violência se perpetuar entre as gerações (SANTOS, 2012; WILLIAMS, 2013).

É importante destacar que não está sendo argumentado que a escola deva ser responsabilizada pelo enfrentamento das diversas manifestações de violência. A entrevista conduzida por Pereira e Vieira (2016) com o pesquisador português António Nóvoa mostra que as escolas têm assumido diversas tarefas e acaba ocorrendo um transbordamento de suas funções, repercutindo no excesso de atribuições e no esgotamento psíquico de seus agentes (em especial gestores e docentes). Porém, sem dúvida, é função das instituições educativas criar estratégias de enfrentamento

à violência em parceria com outras instituições e com as famílias dos estudantes. O próprio Ministério da Educação tem elaborado uma série de programas para a mobilização dos espaços educativos no que tange a esta temática (ver, por exemplo, o Programa Escola que Protege)².

O espaço educacional pode vir a auxiliar a quebra do silêncio em torno da violência

Na construção de uma cultura contra a manifestação das violências, é necessário lidar com temas como discriminações, intolerâncias e exclusões no espaço escolar, identificando as situações em que os seres humanos são tratados como se fossem objetos. Isso é possível a partir de ações colaborativas entre os diferentes atores sociais que compõem a rotina escolar. Assim, o espaço educacional pode vir a auxiliar a quebra do silêncio em torno da violência, quando possibilita o debate aberto com alunos, família, educadores e sociedade (ABRAMOVAY; RUA, 2002; SANTOS, 2012).

Mesmo no interior das instituições educativas de diferentes níveis, uma cultura da violência tem se instaurado, o que tem tornado as pessoas, tanto funcionários como estudantes, reféns dessa lógica perversa (SOARES; MACHADO, 2014). Desse modo, as instituições educativas devem criar ações que problematizem a violência, de modo que todas as pessoas sejam efetivamente engajadas na luta contra a sua manifestação.

A partir disso, torna-se relevante compreender como o tema é tratado nos diferentes níveis de ensino, incluindo no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 2015), complementada pela Lei n. 11.741/2008, traz que esta modalidade de ensino se refere à preparação geral para o trabalho, que deve ocorrer de forma articulada com o ensino médio ou, ainda, subsequente ao mesmo. Pode ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em instituições educacionais especializadas, observando os objetivos e as definições que estão contidos nas diretrizes curriculares nacionais.

Contudo, ressalta-se a necessidade de se implementar nos cursos técnicos habilidades que extrapolem apenas a capacidade de aprender uma profissão. A perspectiva de educação defendida pelos proponentes deste artigo sugere uma educação profissional técnica de nível médio diferenciada, no sentido de oferecer uma formação que extrapole o ensino de habilidades voltadas para o mercado de trabalho. Para tanto, é necessário que os educadores desenvolvam habilidades que lhe imprimam competências múltiplas para trabalhar com seus alunos. O grande desafio é a articulação de vários saberes, de caráter científico, filosófico, político, cultural, tecnológico, sociológico, antropológico, entre outros, que estejam apoiados em um ensino que problematize a realidade social e seja significativo, que dê respaldo ao indivíduo na formação de um senso crítico e questionador, que extrapole o conhecimento técnico (SANTOS, 2012; VIAMONTE, 2011).

Nesse sentido, exige-se do educador um novo perfil. É necessário um profissional/educador reflexivo, que busca uma relação entre prática e teoria de uma forma dialética, capaz de articular os saberes disciplinares, pedagógicos e a experiência profissional, de forma a proporcionar a autonomia e o protagonismo de seus alunos, ensinando-os para a vida (SANTOS, 2012; HEREM, 2009) e, certamente, auxiliando a empreitada de enfrentar a aceitação da perpetuação das diferentes formas pelas quais a violência se manifesta na sociedade.

Com isso, a educação, incluindo o âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, deve levar ao aluno uma visão crítica de homem e de mundo, contextualizada com os problemas atuais e as questões sociais. Deve adotar uma postura intencional, politizada, enfatizando o pensamento sistêmico, que permite a esse aluno transformar sua realidade e o mundo em que está inserido, evitando visões distorcidas de si e dos fatos ao seu redor (MORIN, 2001; SANTOS, 2012).

Ao vislumbrar a interligação entre a violência e o papel da educação, retoma-se que a violência é socialmente construída e seu espectro envolve diferentes formas de manifestação (desde a violência velada, até a agressão física, por exemplo), bem como está presente em todas as camadas sociais. Nesta perspectiva, compreende-se que a educação profissional poderia trazer contribuições em relação à quebra do ciclo da violência, quando se fala na sua nova concepção crítica frente ao mundo, e não apenas de preparar mão de obra para o mercado.

Com base nestas prerrogativas, este artigo tem como finalidade analisar a concepção de educadores de uma instituição de Educação Profissional Técnica de Nível Médio acerca da violência em suas diferentes dimensões.

2. Método

De natureza exploratória-descritiva, este estudo foi realizado por intermédio de uma pesquisa de campo, em uma instituição de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, localizada em um município de médio porte, no interior do estado de São Paulo, em setembro de 2016. Utilizou-se da abordagem quantitativa, pois esta modalidade de pesquisa possibilita ao pesquisador observar indicadores latentes na realidade posta, sendo possível replicar a pesquisa, por contar com procedimentos controláveis (SEVERINO, 2007; SERAPIONI, 2000).

Uma das vantagens deste tipo de abordagem é que, por se tratar de aplicações em grande escala, o anonimato é garantido, e as pessoas não se sentem intimidadas por conta de suas respostas, dando maior veracidade à pesquisa. Além disso, a violência é um fenômeno que requer uma compreensão sobre a percepção da população, neste caso, educadores, e os significados sociais que a violência tem (MOURA; OLIVEIRA; VASCONCELOS, 2015).

2.1 Participantes e instituição

A amostragem foi intencional e constituiu-se de 76 participantes, em um universo de 106 funcionários. Esses profissionais exercem funções em diferentes setores, como Administração, Atendimento, Biblioteca, Docência, Limpeza e Gerência. Possuem idade que varia entre 21 e 64 anos e nível de escolaridade entre Ensino Fundamental e Superior Completo.

Cabe ressaltar que todos os funcionários da instituição, por serem reconhecidos nesta pesquisa como educadores, foram convidados a participar do estudo. No entanto, devido ao período de férias, ausência nos dias das aplicações ou negativa em responder ao instrumento, foi formado um grupo que passou a ser representativo da amostragem.

Dadas as características do estudo e das estratégias adotadas para constituição amostral, esta investigação se configura como um estudo de caso. Contrariando uma visão corriqueiramente difundida na academia, o estudo de caso não se aplica a casos únicos ou quadros clínicos particulares. De acordo com Yin (2010), o autor de referência para as pesquisas nesse campo investigativo, o estudo de caso pode se constituir a partir de uma análise de uma realidade institucional. Assim, o interesse na investigação se deu a partir de uma unidade específica, com características peculiares que explicam os dados obtidos.

2.2 Instrumento

Utilizou-se um questionário adaptado a partir de dois instrumentais (CARDIA, 1999; WILLIAMS; MALDONADO; COSTA, 2008). O instrumento, em sua versão final, possuía 24 (vinte e quatro) afirmações sobre as diferentes expressões de violência voltadas para alguns grupos, a saber: crianças e adolescentes, mulheres, e violência policial. Além disso, os itens permitem a identificação de formas de naturalização e aceitação das expressões da violência por parte dos respondentes.

Todos os funcionários da instituição, por serem reconhecidos nesta pesquisa como educadores, foram convidados a participar do estudo

Cada item do questionário foi apresentado no modelo de escala Likert de 1 (um) a 5 (cinco), cujo número 1 (um) refere-se a “Discordo totalmente” e 5 (cinco) “Concordo totalmente” das respectivas afirmações. Os participantes assinalavam de acordo com suas opiniões, sem que houvesse interferências por parte dos aplicadores. Cabe salientar que nenhum conceito, seja de violência doméstica ou da tipificação da violência, foi explicado aos participantes. Caso isso fosse realizado, poderia implicar a contaminação dos dados. Como os pesquisadores estavam interessados em compreender a concepção dos participantes sobre violência, os mesmos foram orientados a responderem

de acordo com suas crenças, sem se preocuparem (naquele momento), se suas respostas estavam certas ou erradas.

O questionário possui uma estrutura interna, composta por fatores (categorias de análise) controlados exclusivamente pelos pesquisadores. Isto significa que, embora dispersas no instrumento, havia categorias relativas à tipificação da violência, a saber: Naturalização da violência; Violência contra criança e adolescente e *bullying*; Violência contra a mulher; e Violência policial. O Quadro 1 mostra as categorias, os respectivos itens e o número correspondente no questionário, ou seja, a ordem em que apareciam no instrumento.

Quadro 1- Itens que compuseram o questionário

Categoria	Afirmações	Item
Naturalização da violência	A violência doméstica atinge somente as camadas mais pobres da população.	3
	É justo eu usar de violência para proteger minha honra.	9
	Sentir medo de alguém mais “forte” é normal, aliás, “manda quem pode e obedece quem tem juízo”.	11
	Não levo desaforo para casa, se alguém me insultar, eu revido na mesma proporção.	16
	Em uma escola pública, é justo o professor usar de violência para corrigir um aluno desobediente.	17
	Me sinto no direito de insultar outra pessoa quando esta pessoa me agride também.	20
	Com frequência, é necessário usar a violência para prevenir a violência.	24
Violência contra criança e adolescente e bullying	A criança que cresce em um lar violento torna-se violenta quando crescer.	1
	Palavras e brincadeiras nunca mataram ninguém.	4
	Não é humilhação ou ridicularização chamar o outro por apelidos que ele não goste, aliás, apelidos não são para gostar mesmo.	7
	Se cheguei onde estou hoje, foi porque meus pais me deram umas palmadas quando necessário.	10
	<i>Bullying</i> não existe, vários amigos tiravam “sarro” de mim, e eu sobrevivi.	13
	Criança que não apanha não aprende.	21
	Os pais têm o direito de corrigirem os filhos como bem entenderem.	23
Violência contra a mulher	“Em briga de marido e mulher não se deve meter a colher”.	2
	Tem mulher que gosta de ser saco de pancadas do marido e só não larga dele porque não quer.	6
	Existem mulheres que pedem pra ser abusadas, pois se não quisessem que mexessem com ela, não usariam roupas tão provocantes.	14
	Existem mulheres que gostam de apanhar.	18
	Mulher que apanha também é responsável pelos seus atos, pois “quando um não quer, dois não brigam”.	22
Violência policial	A polícia tem direito de revistar pessoas que consideram suspeitas em função de aparência ou de como se vestem.	5
	Os Direitos Humanos só defendem bandidos.	8
	A polícia pode torturar um suspeito para obter informações.	12
	“Bandido bom é bandido morto”.	15
	Se as autoridades falham, nós temos o direito de tomar a justiça em nossas mãos.	19

Fonte: Elaborado pelos autores.

2.3 Procedimentos, análise dos dados e considerações éticas

O questionário foi aplicado individualmente nas dependências da própria Instituição, sendo assegurada a participação de forma voluntária e sigilosa. Os participantes levaram em média 20 minutos para responder ao questionário e, em geral, não tiveram dúvidas quanto ao preenchimento.

Após o trabalho de campo, os dados coletados passaram por um processo de tabulação e as análises ocorreram por intermédio do *software* SPSS, versão 21.0, em português. Foram aplicadas técnicas de análises descritivas (média, moda e desvio padrão).

Iniciou-se a pesquisa após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Oeste Paulista – CEP (CAAE: 58668416.4.0000.5515). Todos os participantes assinaram o Termo de Concordância e receberam informações adicionais, quando necessárias. Foi assegurado o sigilo das informações e a omissão de sua identidade em todos os relatórios produzidos.

Na ocasião da pesquisa de campo, foram coletadas as assinaturas dos participantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa seguiu todas as orientações da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que versa sobre os parâmetros éticos da pesquisa com seres humanos. O material foi arquivado com a primeira autora e seu orientador e será descartado após cinco anos.

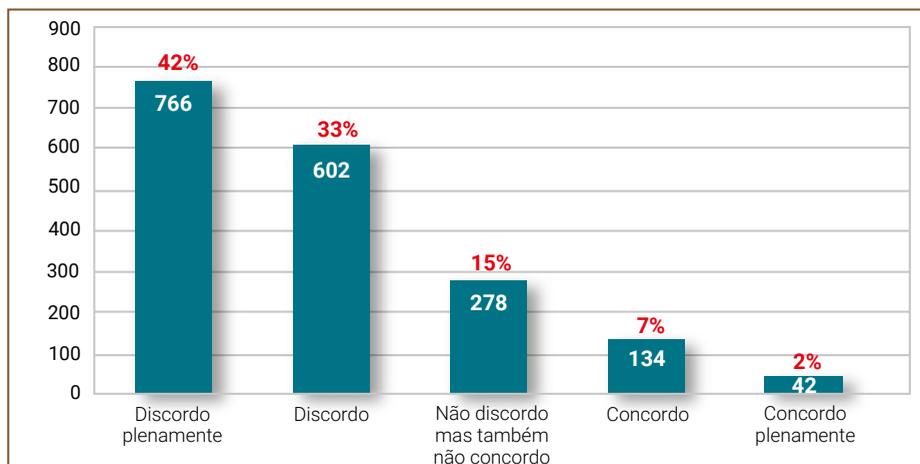
3. Resultados e discussão

Os resultados foram organizados em gráficos e retratam dimensões da concepção de violência dos pesquisados. De modo geral, a pesquisa revelou que equívocos marcam a concepção sobre violência dos educadores de nível técnico e profissionalizante, sustentada principalmente pela naturalização da violência e, com mais ênfase, pela banalização da violação dos direitos de crianças, adolescentes e mulheres.

Como explicado na seção Método deste artigo, o questionário foi construído a partir do modelo de escala *Likert*, o que significa que havia um escalonamento sobre os níveis de concordância para cada afirmativa. Desse modo, quanto mais próxima a resposta da coluna 4 e 5, respectivamente “concordo” e “concordo plenamente”, mais indicativos da naturalização ou aceitação da violência foram constatados nas respostas dos participantes.

3.1. A aceitabilidade das violências na instituição de educação profissional técnica de nível médio

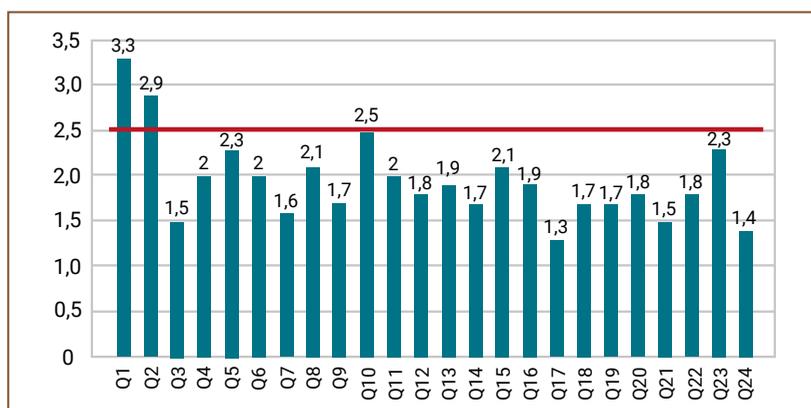
No Gráfico1, verifica-se a distribuição das respostas dos pesquisados no questionário como um todo.

Gráfico 1 - Distribuição das respostas em termos dos níveis de concordância com formas de violência

Fonte: Elaborado pelos autores.

No total, foram obtidas 1.822 respostas, pois foram 76 participantes e cada questionário continha 24 itens (não foram considerados dados *missings* – afirmativas em branco ou com dupla resposta). O dado que chama a atenção é a soma dos itens “Não discordo, mas também não concordo”, “Concordo” e “Concordo plenamente”, que, juntos, representam 24% (454 assinalamentos) das respostas. Isso significa que praticamente $\frac{1}{4}$ (um quarto) dos educadores são coniventes, aceitam ou naturalizam algumas expressões da violência.

Alguns dos itens analisados apresentaram um indicador ainda mais elevado. Ao se estabelecer uma linha de corte a partir do ponto central, ou seja, no valor 2,5 (em uma escala que varia entre 1 e 5), três itens apresentam médias mais elevadas: Q1: “A criança que cresce em um lar violento torna-se violenta quando crescer”; Q2: “Em briga de marido e mulher não se deve meter a colher”; Q10: “Se cheguei onde estou hoje, foi porque meus pais me deram umas palmadas quando necessário” (ver Gráfico 2).

Gráfico 2 - Itens com valores mais elevados sobre a aceitação da violência

Fonte: Elaborado pelos autores.

Essas afirmações de certa forma expõem a aceitação de práticas de violência intrafamiliar ou de métodos coercitivos, pois os itens do questionário, especialmente aqueles alusivos a crianças, adolescentes e mulheres, retratam formas de relacionamentos que são permeados por métodos baseados na violência e na destituição dos direitos. Isso ocorre devido à cultura machista e adultocêntrica, que expõe crianças, adolescentes e mulheres a uma condição de subalternidade, a partir do estabelecimento de relações assimétricas de poder (BARUFALDI et al., 2017; D’AFFONSECA; PRIOLO FILHO; WILLIAMS, 2016; HILDEBRAND et al., 2015; RATES et al., 2015).

Os dados a partir do Gráfico 2 também evidenciam contradições nas concepções dos educadores. Houve uma tendência em afirmar que a criança que sofre violência pode se tornar um adulto violento. Paradoxalmente, os mesmos participantes parecem valorizar as práticas coercitivas que receberam de seus cuidadores durante suas próprias infâncias (analisar os itens 1 e 10). A incoerência consiste no fato de haver apologia a práticas coercitivas contra a criança, mesmo levantando como hipótese que as mesmas podem se tornar adultos violentos, caso sejam expostas à violência.

Apesar de ainda ser amplamente aceita pela sociedade e pelas famílias, o que explica as respostas obtidas juntos aos participantes, as palmadas não são consideradas práticas educativas saudáveis. Ao contrário, têm sido apontadas, tanto pelos discursos jurídicos quanto pelas pesquisas científicas (BISCEGLI et al., 2008; BRASIL, 2011; FELTRIN et al., 2013) como práticas educativas tóxicas, que se constituem como formas de violação de direitos dessa população. Autores como Biscegli et al. (2008, p. 369) condenam o uso de palmadas nas práticas educativas:

pela ineficácia da punição corporal, porque não mostra o que deve ser feito e sim o que não deve. Outros autores concordam que a punição apenas enfoca o erro e não há preocupação em ensinar aquilo que é correto [...]. Alguns pesquisadores relatam que, embora a punição corporal possa ser eficaz no instante em que é aplicada, em longo prazo pode acarretar prejuízos não somente para o indivíduo que a recebe, mas também para os outros com quem convive, aumentando os índices de delinquência, criminalidade e violência contra o cônjuge.

Os castigos físicos e as práticas coercitivas persistem no imaginário social como formas de educação (BRASIL, 2009; COCCO et al., 2010), inclusive de educadores que deveriam militar contrariamente à ocorrência de tais práticas. Patias, Siqueira e Dias (2013) apontam que para o rompimento da naturalização de práticas coercitivas é necessária uma conscientização da população sobre os prejuízos que essas práticas podem trazer à pessoa.

Em um trabalho realizado por Pereira e Williams (2008) sobre a percepção dos educadores de algumas escolas do interior de São Paulo a propósito da violência, constatou-se que 7,8% dos participantes têm concepções distorcidas sobre a mesma.

As respostas dadas pelos educadores em tal estudo foram preocupantes, pois indicaram uma distorção e a falta de informação dos profissionais da educação. Os itens que trouxeram mais preocupação aos autores foram os discursos sobre a “falta de cultura” e a “separação dos pais” como causas da violência intrafamiliar. Embora em âmbitos educacionais distintos, em termos do nível das instituições de ensino, constataram-se dados similares, ou seja, a percepção equivocada por parte dos educadores de cursos de nível técnico e profissionalizante sobre violências que ocorrem no âmbito intrafamiliar.

Sabe-se que a violência pode ocorrer em qualquer família, independentemente da classe econômica (MACHADO et al., 2014) e que o divórcio dos pais, muitas vezes, é a melhor forma de enfrentamento da exposição à violência na família (SANTOS; MARIN; CASTOLDI, 2013). Todavia, a presente pesquisa aponta aceitação da violência por educadores, tratando o assunto como algo natural e aceitável. As concepções de família e de relações interpessoais devem, portanto, fazer parte das discussões na formação continuada de educadores de nível técnico e profissionalizante.

Outra pesquisa, realizada por Noronha (2013), investigou a concepção de educadores sobre violência e como eles lidam com o assunto no seu local de trabalho. Participaram da pesquisa seis educadores que tinha formação de ensino médio até pós-graduação. Dentre os educadores, uma das participantes afirmou que palmadas “não matam”, pelo contrário, “educam”, e que inclusive levou algumas palmadas quando pequena e, hoje, considera-se uma pessoa do bem (dados similares aos encontrados nesta pesquisa). A autora discute que essas concepções de violência contra criança são de origem social e são extremamente difíceis de romper, caracterizando a naturalização da violência em espaços educativos.

Quanto à violência contra a mulher, a questão que aparece com a média mais alta é a de que “em briga de marido e mulher não se mete a colher”, ditado popular amplamente propagado no contexto brasileiro, em diversas regiões do país. Essa afirmativa realça que uma sociedade patriarcal e machista sustenta as assimetrias de gênero (CHAUI, 2003), bem como evidencia a aceitabilidade que esse tipo de violência tem (GUIMARÃES; PEDROSA, 2015).

Segundo Timm, Pereira e Gontijo (2011), a violência é, por vezes, imperceptível, ocorrendo em cenas de ciúmes que parecem toleráveis. Assim, há uma violência invisível, sutil, difundida pelo patriarcado, pois há uma automatização das agressões físicas e psicológicas.

Pode-se tomar por parâmetro pesquisa realizada por Albuquerque e colaboradoras (2013) no município de João Pessoa (Paraíba), a qual envolveu a participação de 860 mulheres cadastradas em uma Unidade de Saúde da Família. O estudo revelou que 63% das entrevistadas informaram já ter sido vítimas de violência, sendo que em 38% dos casos o agressor era o companheiro íntimo. A violência mais recorrente relatada pelas participantes foi a psicológica (46%). As pesquisadoras identificaram, ainda, que existe uma correlação entre os níveis de escolaridade e

aceitação de determinadas formas de violência, assemelhando-se aos resultados obtidos em investigações realizadas em outros contextos:

Em relação ao grau de escolaridade das mulheres vitimadas, confirma-se, também, através de dados apresentados em uma pesquisa realizada em Fortaleza (CE), a permanência por um período curto na escola delimita o baixo nível de escolaridade, favorecendo, assim, a situação de violência no grupo investigado, visto que mulheres mais esclarecidas tendem a ter menor grau de tolerância à situação. Acrescenta-se, ainda, que as mulheres vítimas de violência estudaram em média seis anos, mesmo constatando-se afirmações de que a violência ocorre com mulheres de todos os níveis educacionais (ALBUQUERQUE et al., 2013, p. 389).

Os achados supracitados robustecem a defesa dos proponentes deste artigo: as instituições educativas, incluindo as de educação profissional técnica de nível médio, devem se comprometer com ações relativas à manifestação e enfrentamento da violência (SILVA et al., 2016). Ao abordar este tema nos espaços educativos, mulheres podem desenvolver recursos internos para reconhecerem situações de violação, bem como poderão acessar equipamentos sociais que as auxiliem a garantia de seus direitos (RAMOS; OLTRAMARI, 2010).

Em uma pesquisa realizada por Silva, Coelho e Njaine (2014), que investigou os motivos da violência contra mulher praticada pelos cônjuges, a partir dos depoimentos tanto de vítimas quanto de agressores, revelou-se que os homens culpam as mulheres por serem agredidas, minimizam ou negam a violência cometida contra suas parceiras, desqualificam a mulher e se colocam como vítimas, dizendo que se trata de uma tentativa de prejudicá-los.

Silva e Mendes (2015) realizaram uma pesquisa com um grupo de professoras de uma escola pública. Entre as participantes, 20% disseram ser inaceitável a esposa ganhar mais que o marido. Esses resultados mostram como a lógica machista está imposta e é pouco questionada, inclusive, nos diversos contextos educativos. É papel das unidades educacionais levantar essa reflexão, porém, vê-se que educadores de diversos níveis de ensino, incluindo unidades educacionais de ensino técnico e profissionalizante, também reproduzem em seus discursos essa lógica perversa e assimétrica.

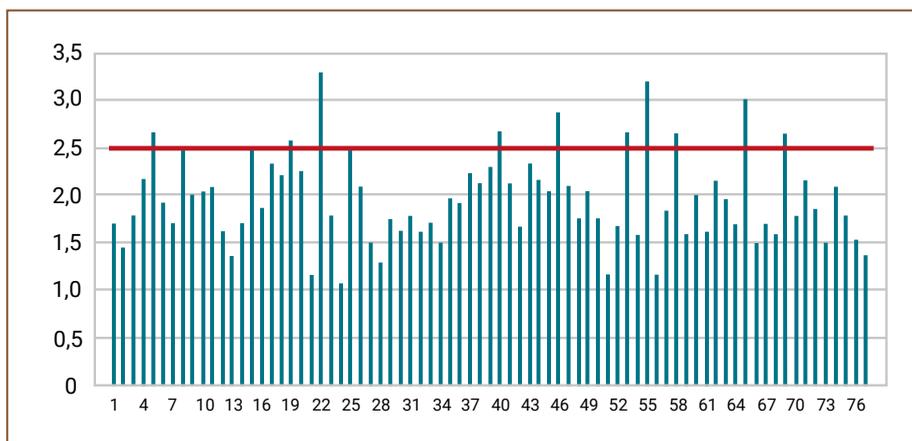
O levantamento bibliográfico realizado por Medeiros e Rodrigues (2016) revelou que, apesar de uma crescente discussão sobre a desigualdade dos gêneros na sociedade, as concepções patriarcais que inferiorizam as mulheres estão longe de serem desconstruídas. A instituição educacional que segundo os autores, deveria ser um lugar propício para propor reflexões acerca do tema, atribui comportamentos predeterminados às crianças. As práticas docentes determinam condutas que devem ser exclusivas de meninos ou meninas. Os autores supracitados relatam que um dos elementos favoráveis para a desconstrução da lógica machista reproduzida seria a formação dos educadores, trazendo uma reflexão crítica sobre o sexismo.

Todavia, ao que parece, unidades educacionais de diferentes níveis pregam o machismo, perpetuam esse pensamento e não rompem essa lógica. Em outras palavras, pode-se afirmar que as concepções de alguns educadores de diferentes níveis de ensino corroboram a manutenção das desigualdades de gênero na sociedade. Este, sem sombra de dúvidas, deve ser outro assunto amplamente difundido em instituições de nível técnico e profissionalizante.

As violências que ocorrem no âmbito familiar são, muitas vezes, aceitáveis pela sociedade, inclusive por educadores. O imaginário da família sagrada e do espaço doméstico como asilo inviolável, respectivamente difundido por preceitos religiosos e por discursos jurídicos, dificulta a identificação da violência e a elaboração de estratégias de rompimento com essas práticas em contextos educativos, inclusive em instituições de nível técnico e profissionalizante.

A partir do Gráfico 3, constatou-se que alguns funcionários possuem concepções que demonstram aceitação da violência. Dos 76 indivíduos que participaram da pesquisa, 13 tiveram a média de resposta na linha de corte central estabelecida (2,5) ou acima desta, o que corresponde a 17% dos participantes. Isto significa que para boa parte dos educadores, há níveis de aceitação de violência preocupantes, os quais requerem o desenvolvimento de ações de formação continuada para minimizar esses equívocos conceituais.

Gráfico 3 - Indicadores de aceitação da violência por participante



Fonte: Elaborado pelos autores.

Propagar valores como respeito, igualdade, diversidade, cultura de paz e pertencimento deve ser uma das missões das instituições educacionais. Investir em novos comportamentos, como os pró-sociais e solidários, auxiliam esse processo (WILLIANS; STELKO-PEREIRA, 2013). Nesse sentido, como já dito, o educador tem um papel fundamental, pois sua visão de mundo irá refletir de forma direta no enfrentamento das múltiplas formas de manifestação da violência.

As instituições que ofertam os cursos de educação profissional técnica de nível médio devem extrapolar formas de educação meramente instrumental. Devem privilegiar aspectos mais amplos da formação humana, do convívio com a diferença e do estabelecimento de relações menos hierárquicas. Todavia, é basilar que os educadores e profissionais que atuam nesses contextos educativos tenham clareza de sua função social e não colaborem na reprodução de discursos e na perpetuação de práticas que nutram relações de violência na sociedade.

3.2 Adultocentrismo e a violação dos direitos da criança e do adolescente

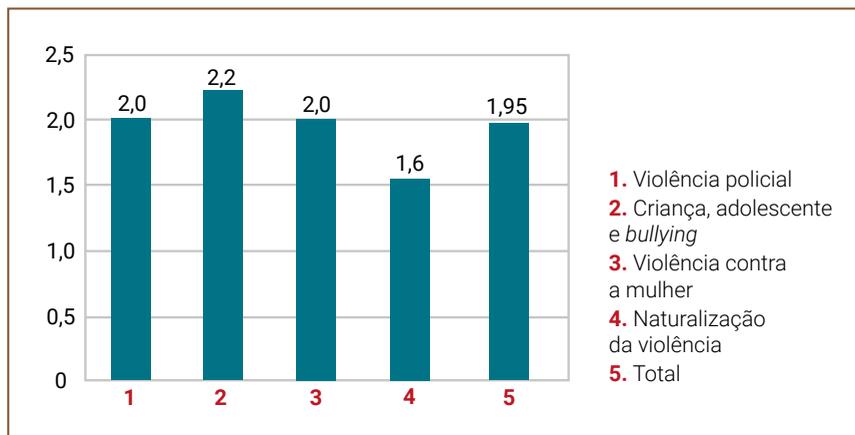
Em relação aos itens que tiveram a média mais baixa (geralmente, abaixo de 1,5), ou seja, os quais mostraram que os participantes concordavam com menos veemência nas afirmativas, verificou-se que isso ocorreu quando a palavra “violência” não aparecia de forma explícita no item. Isso pode significar que a manifestação de violências mais sutis, que muitas vezes não são nomeadas pelo senso comum como violência, por exemplo, em situação de violência psicológica, são negligenciadas por educadores.

Evidencia-se a necessidade de uma ampla discussão sobre as múltiplas formas de violência

Assim, evidencia-se a necessidade de uma ampla discussão sobre as múltiplas formas de violência que ocorrem cotidianamente, sobretudo nos espaços intrafamiliares e institucionais, mas que passam despercebidas pelos educadores. A violência contemporânea extrapola, em muito, agressões físicas e as formas consideradas mais explícitas de violação de direitos. Os educadores de ensino médio e profissionalizante devem compreender que as assimetrias relacionais são prejudiciais às pessoas e devem ser enfrentadas no âmbito educacional.

A média total das categorias analisadas (apresentadas na Tabela 1) ficou próxima a 2 pontos (como já dito, em uma escala que poderia variar de 2 a 5 pontos), ou seja, em média, os respondentes discordam das afirmações. Porém, analisando os fatores isoladamente, há um índice ligeiramente maior na categoria “violência contra criança e adolescente e *bullying*”, seguido da violência contra mulher e violência policial (ver Gráfico 4). O fator que apresentou média mais rebaixada é a categoria “naturalização da violência”. Todavia, reconhece-se que este é um fenômeno que se apresenta nas demais categorias, portanto, imbricado em todos os outros fatores do instrumento utilizado.

Assim, constatou-se que a violência mais tolerada pelos educadores de cursos técnicos de ensino médio e profissionalizante é aquela praticada contra crianças e adolescentes e as manifestações do *bullying*, tidas muitas vezes por brincadeiras que não causam danos à pessoa (CROCHÍK, 2012; RAUBER, 2016).

Gráfico 4 - Média das respostas a partir das categorias da violência

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir de uma análise mais aprofundada das respostas obtidas nos itens relativos aos níveis de concordância sobre a violência contra crianças e adolescentes, constatou-se que 34% dos respondentes (181 respostas) assinalaram as alternativas “não concordo, mas também não concordo”, “concordo” e “concordo plenamente”. Isto significa que boa parte dos educadores, de alguma forma, toleram ou justificam a ocorrência da violência contra crianças e adolescentes, tendo em vista que todos os itens que compunham essa categoria traziam, de alguma maneira, formas de violação dos direitos dessa população.

Argumentos como “a criança deve apanhar para aprender”, “uma pessoa só chega onde está porque levou algumas palmadas” e “os pais devem decidir o modo como corrigem seus filhos” ainda estão presentes no imaginário dos educadores. Essa realidade impede o enfrentamento da violência contra a população supracitada e ganha contornos mais fortes, na medida em que prevalece o discurso do especialista. Em outras palavras, a violência seria justificada socialmente, pois até mesmo educadores argumentam favoravelmente à sua manutenção.

Além disso, chamaram atenção os itens que se referiam ao *bullying*, o qual, de acordo com alguns participantes, não existe ou se trata de brincadeiras que “nunca mataram ninguém”. Na percepção de parte dos educadores, a dimensão desse fenômeno – considerado um tema de desafio para a saúde pública –, não tomou proporções alarmantes e é, de certa forma, banalizada.

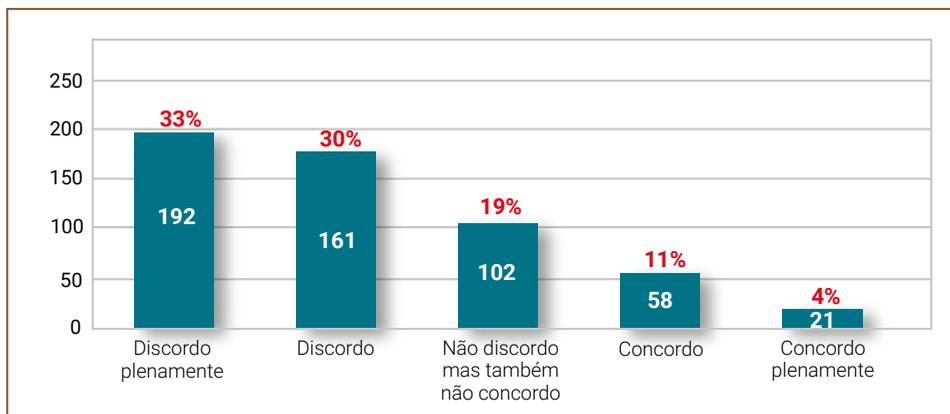
De maneira similar, é possível verificar esse fenômeno na pesquisa de Lamas, Freitas e Barbosa (2013), que investigou a prevalência do *bullying* e a relação entre professor-aluno em três estados da Região Sudeste do Brasil, a partir de dados coletados com crianças e adolescentes do 4º ao 9º ano do ensino fundamental. Os resultados mostram que 18,5% dos estudantes foram alvo de *bullying* e 33,3% dos episódios ocorreram dentro da sala de aula. Os autores chegaram à conclusão de que a percepção do relacionamento dos agressores com seus professores foi mais

negativa do que a relação das vítimas e, conforme maior a série, menos o professor interfere na situação de *bullying*. Por hipótese, no nível Médio e Técnico Profissionalizante, pode-se inferir que a interferência dos educadores nessas situações é ainda menor. Estudos sobre esse tema podem ajudar na compreensão mais assertiva sobre o assunto.

Além de danos imediatos, alguns trabalhos indicam que o *bullying* pode causar transtornos em longo prazo para as vítimas, como o Transtorno de Estresse Pós-traumático (ALBUQUERQUE; WILLIAMS; D’AFFONSECA, 2013), bem como depressão e ansiedade nos agressores (BINSFELD; LISBOA, 2010). Esses dados mostram que, além de prejudicar as vítimas de *bullying*, esse fenômeno também traz impactos negativos para os agressores. Dada a severidade do fenômeno, estudos e modelos interventivos sobre *bullying* devem fazer parte do projeto pedagógico de instituições de cursos técnicos de nível médio e profissionalizante.

A disseminação das “piadas” e “brincadeiras” [aparentemente] inocentes”, como sendo “normais” e parte da convivência humana pode mascarar manifestações de violências que se perpetuam em instituições de cursos técnicos de nível médio e profissionalizante. Nesses casos, não há respeito às diferenças, muito pelo contrário, são utilizadas com o propósito de machucar o outro, por intermédio do estabelecimento de correlação de força, poder e subalternidade.

Gráfico 5 - Dados relativos à categoria “Violência conta criança e adolescente e *bullying*”



Fonte: Elaborado pelos autores.

A aceitação da violação dos direitos da criança e do adolescente, bem como a recorrência do *bullying* em instituições educativas, incluindo nos cursos técnicos de nível médio e profissionalizante, tem suas bases explicativas no modelo de sociedade adultocêntrica (MARANHÃO et al., 2014; RUSSO et al., 2014). Sua marca principal é a desconsideração dos direitos das populações infantojuvenis, que deixam de ter suas particularidades reconhecidas e são subjugadas a partir de relações assimétricas estabelecidas com indivíduos em estágios de desenvolvimento psicossociais mais avançados.

Na medida em que educadores naturalizam as formas de violência que existem contra crianças e adolescentes, há um reforço social de práticas autoritárias e desrespeitosas em relação aos direitos dessa população. Todos os níveis de ensino, incluindo instituições que oferecem cursos técnicos de nível médio e profissionalizante, devem promover ações de enfrentamento às formas de violência existentes. Sem dúvida, as percepções que os profissionais têm sobre esse conceito e seus desdobramentos são fundamentais para o combate das mazelas sociais e dos mecanismos opressores que são inerentes à violação de direitos de diferentes populações.

4. Limitações do estudo e implicações práticas

Reconhecer as limitações do estudo é importante, pois permite que outros pesquisadores interessados no tema possam dar continuidade às investigações dessa natureza por meio de estratégias mais diversificadas e a partir do corpo de conhecimento possibilitado pela presente pesquisa.

As discussões ao longo do manuscrito enfatizaram as respostas obtidas junto aos participantes a partir dos itens relativos a expressões da violência contra crianças, adolescentes e mulheres. Isso porque ficou evidente que os educadores tenderam a aceitar, com mais tenacidade, formas de violação dos direitos destes grupos. Todavia, as demais expressões de violência (policial e o *bullying*) não devem ser menosprezadas, tanto no que diz respeito a pesquisas futuras quanto aos programas de formação continuada acerca da violência voltados para professores de educação profissional técnica de nível médio.

Ressalta-se que, embora de natureza quantitativa, os achados desta investigação não podem ser replicados de maneira descontextualizada a outras realidades institucionais. Por se tratar de um estudo de caso, cuja unidade de análise é uma instituição, os resultados não permitem generalizações demasiadas. Todavia, as constatações obtidas permitem que a instituição problematize, de maneira fundamentada, as concepções de violência que podem persistir no imaginário de alguns educadores de cursos técnicos de nível médio e profissionalizante.

Também é válido mencionar a importância da condução de estudos de natureza qualitativa sobre o fenômeno da violência a partir das concepções de educadores. Por não se tratar do objetivo da presente investigação, não foi possível estabelecer relações conceituais ou hipotéticas que explicassem, do ponto de vista subjetivo dos participantes, determinadas formas de compreender as violências. Assim, sugere-se a realização de outras investigações, com recorte qualitativo, para analisar os sentidos pessoais e significados sociais atribuídos à violência por educadores. Estudos mistos (*mixed-methods*) certamente se configuram como modelos adequados e profícuos para essa empreitada.

Em termos das aplicações práticas, destaca-se o caráter inédito desta investigação em averiguar questões relativas à violência no contexto de educação de cursos de nível técnico médio e profissionalizante. Embora muitas pesquisas sobre o papel das instituições educacionais no combate e prevenção à violência tenham sido realizadas nos últimos anos, é praticamente inexistente essa análise aplicada à realidade de cursos técnicos de nível médio e profissionalizante.

Desse modo, espera-se que esta investigação aponte para o início de pesquisas dessa natureza no nível de ensino supracitado e enseje novos estudos sobre a temática da violência. Como defendido desde o início deste artigo, os cursos técnicos de nível médio e profissionalizante não devem assumir, simplesmente, objetivos didático-pedagógicos e instrumentais da educação. Temas transversais, incluindo a violência, devem, necessariamente, compor o projeto pedagógico dessas unidades educacionais.

5. Considerações finais

A investigação revelou que parte dos educadores atuantes na instituição que oferece cursos técnicos de nível médio e profissionalizante possui concepções de violência naturalizadas, que podem implicar a aceitação de sua ocorrência ou a falta de análise crítica desse fenômeno. Os dados mais alarmantes referem-se à manifestação de violências que ocorrem no contexto intrafamiliar, em especial, voltadas para crianças, adolescentes e mulheres.

Desse modo, sugere-se, a partir das constatações empíricas desta investigação, que sejam ofertados espaços de formação continuada em instituições de ensino de nível médio e profissionalizante, os quais auxiliem os profissionais a reconhecerem manifestações da violência, mesmo aquelas que ocorrem de maneira sutil e passam despercebidas no cotidiano. Advoga-se, portanto, pela implantação de ações pedagógicas que extrapolem o ensino técnico e profissionalizante do ponto de vista da formação profissional.

O fenômeno da violência atinge diversos setores da sociedade e, em especial, alguns segmentos que se mostram mais fragilizados. Negligenciar essas constatações pode implicar uma cultura despolitizada e alheia às dinâmicas sociais que exigem articulação social para o combate da violação dos direitos conquistados historicamente na sociedade brasileira.

Notas

¹ Agradecemos à Gabrielle Cristina, docente da Unoeste, pelo auxílio nas análises estatísticas apresentadas no decorrer deste manuscrito.

² Para mais informações sobre o Programa Escola que Protege, acesse o link <http://portal.mec.gov.br/projeto-escola-que-protege/escola-que-protege> - Acesso em: 29 maio 2018.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília, DF: Unesco, 2002.

ADORNO, Sérgio. Crime e violência na sociedade brasileira contemporânea. **Jornal PSI**, São Paulo, n. 132, p. 7-8, abr./jun. 2002.

ALBUQUERQUE, Josefa Barros Cavalcanti et al. Violência doméstica: características sociodemográficas de mulheres cadastradas em uma Unidade de Saúde da Família. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 382-390, abr./jun. 2013.

ALBUQUERQUE, Paloma Pegolo; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo. Long term effects of bullying and posttraumatic stress disorder: a literature review. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, DF, v. 29, n. 1, p. 91-98, jan./mar. 2013.

ASSIS, Luana Rambo; NASCIMENTO, Lizandra Andrade. Serviço social e violência: caminho na luta pela garantia de direitos humanos. **Revista Gestão e Desenvolvimento em Contexto**, Cruz Alta, v. 1, n. 1, p. 50-57, jan./dez. 2013.

BARUFALDI, Laura Augusta et al. Violência de gênero: comparação da mortalidade por agressão em mulheres com e sem notificação prévia de violência. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 2929-2938, set. 2017.

BINSFELD, Adriana Raquel; LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. Bullying: um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar do sul do Brasil. **Interpersona**, Vitória, v. 4, n. 1, p. 74-105, jan./jun. 2010.

BISCEGLI, Terezinha Soares et al. Violência doméstica contra crianças: nível de conhecimento dos pais de crianças em escolas pública e privada. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 365-371, out./nov. 2008.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **LDB: lei de diretrizes e bases educação nacional**. 11. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Impacto da violência na saúde das crianças e adolescentes: prevenção de violências e promoção da cultura de paz**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 7672/10**. Altera a Lei 8.079, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2011.

CARDIA, Nancy. **Pesquisa sobre atitudes, normas culturais e valores em relação a violência em 10 capitais brasileiras**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 1999.

CHAUÍ, Marilena. Ética, política e violência. In: CAMACHO, Thimoteo (Ed.). **Ensaios sobre violência**. Vitória: Edufes, 2003. p. 39-59.

COCCO, Marta et al. Violência contra crianças: dimensões apreendidas nas falas de professoras de educação infantil e a articulação com o setor saúde. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 457-458, jan./mar. 2010.

CROCHIK, José Leon. Fatores psicológicos e sociais associados ao bullying. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 211-229, ago. 2012.

D’AFFONSECA, Sabrina Mazo; PRIOLO FILHO, Sidnei Rinaldo; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Intervenção psicoterapêutica com famílias em situação de violência: relato de atividade de extensão. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, Chapecó, v. 7, n. 1, p. 43-49, jan./jun. 2016.

FALEIROS, Vicente de Paula. Redes de exploração e abuso sexual e redes de proteção. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 9, 1998, Goiânia, **Anais**. Goiânia: Conselho Federal de Serviço Social, 1998. v. 1, p. 267-271.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

FELTRIN, Lohana Pinheiro et al. Lei da palmada: reflexões e implicações psicojurídicas. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v.8, n. 1, p.184-203, maio/ago. 2013.

GUIMARÃES, Maisa Campos; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Violência contra a mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 256-266, maio/ago. 2015.

HEREM, Claudenice Matos. **Perfil e formação de do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2009.

HILDEBRAND, Natália Amaral et al. Violência doméstica e risco para problemas de saúde mental em crianças e adolescentes. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 213-221, jan./jun. 2015.

LAMAS, Karen Cristina Alves; FREITAS, Eduarda Rezende; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Bullying e relação professor-aluno: percepções de estudantes do ensino fundamental. **Psico**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 263-272, abr./jun. 2013.

MACHADO, Juliana Costa et al. Violência intrafamiliar e as estratégias de atuação da equipe de Saúde da Família. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 3, p.828-840, jul./set. 2014.

MARANHÃO, Joyce Hilário et al. Violência, risco e proteção em estudantes de escola pública. **Fractal: revista de psicologia**, Niterói, v. 26, n. 2, p. 429-444, maio/ago. 2014.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. La familia, puerto y carcel para la mujer salvadoreña. **Revista de Psicología de El Salvador**, San Salvador, v. 9, n. 37, p. 265-277, 1990.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Poder, ideologia y violencia**. Madrid: Trotta, 2003.

MEDEIROS, Tâmara Duarte; RODRIGUES, Hermano de França. Discursos sexistas na escola: feminismo e estudos de gênero. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 3, 2016. Natal. **Anais eletrônicos**. Natal: Realize, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, Kathie; ASSIS, Simone Gonçalves; CONSTANTINO, Patrícia (Org.). **Impactos da violência na saúde**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2009. p. 21-42.

MOREIRA, Ana Paula Gomes; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Violence and prevention in school: the possibilities of liberation psychology. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v29/1807-0310-psoc-29-e141683.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOURA, Leides Barroso Azevedo; OLIVEIRA, Cesar; VASCONCELOS, Ana Maria Nogales. Violências e juventude em um território da área metropolitana de Brasília, Brasil: uma abordagem socioespacial. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 11, p. 3395-3405, nov. 2015.

NORONHA, Luciana Machado. **Educação integral e concepções de violência na visão de monitores do Programa Mais Educação**. 2013. Monografia (Especialização em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PATIAS, Naiana Dapieve; SIQUEIRA, Aline Cardoso; DIAS, Ana Cristina Garcia. Práticas educativas e intervenção com pais: a educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos. **Mudanças: psicologia da saúde**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 29-40, jan./jun. 2013.

PEREIRA, Henrique Manuel; VIEIRA, Maria Cristina Vieira. Entrevista: pela educação, com António Nóvoa. **Saber (e) Educar**, Porto, v. 11, p. 111-126, jan./dez. 2016.

PEREIRA, Paula Celso; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti Albuquerque. A concepção de educadores sobre violência doméstica e desempenho escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPPEE)**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 139-152, jan./jun. 2008.

RAMOS, Maria Eduarda; OLTRAMARI, Leandro Castro. Atividade reflexiva com mulheres que sofreram violência doméstica. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 30, n. 2, p. 418-427, abr./jun. 2010.

RATES, Susana Maria Moreira et al. Violência infantil: uma análise das notificações compulsórias, Brasil 2011. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 655-665, mar. 2015.

RAUBER, Clair. Bullying: a violência no cotidiano da escola. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 2, p. 316-329, jun./jul. 2016.

RUSSO, Gláucio et al. Quando a realidade cala: violência psicológica intrafamiliar contra crianças e adolescentes em Mossoró-RN. **Temporalis**, Brasília, DF, v. 14, n. 27, p. 159-180, jan./jun. 2014.

SANTOS, Adriana Ribeiro dos; MARIN, Angela Helena; CASTOLDI, Luciana. Percepção de mães e adolescentes sobre a violência intrafamiliar por meio da construção do genograma. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 6, n. 2, p. 174-184, jul./dez. 2013.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; RODRIGUES, Paula Janaina Meneses. O diálogo como possibilidade de mediação da violência na escola. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 273-294, jan./jun. 2013.

SANTOS, José Vicente Tavares; TEIXEIRA, Alex Niche; RUSSO, Maurício. **Violência e cidadania**: práticas sociológicas e compromissos sociais. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2011.

SANTOS, Jurandir. **Educação**: desafios da atualidade. São Carlos: Compacta Ed., 2012.

SANTOS, Rita de Cássia Ferreira. **Violência sexual e a formação de educadores**: uma proposta de intervenção. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2011.

SERAPIONI, Mauro. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para integração. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 197-192, jan./jun. 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Anne Caroline Luz Grüdter; COELHO, Elza Berger Salema; NJAINE, Kathie. Violência conjugal: as controvérsias no relato dos parceiros íntimos em inquéritos policiais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1255-1262, abr.2014.

SILVA, Maví Consuelo; MENDES, Olenir Mender. As marcas do machismo no cotidiano escolar. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 28, n. 1, p. 90-99, jan./jun. 2015.

SILVA, Patrick Leonardo Nogueira et al. Práticas educativas sobre violência contra a mulher na formação de universitários. **Revista Bioética**, Brasília, DF, v. 24, n. 2, p. 276-285, maio/ago. 2016.

SOARES, Michelle Beltrão; MACHADO, Laêda Bezerra. Violência contra o professor nas representações sociais de docentes. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 333-354, jan./abr. 2014.

TIMM, Flávia Bascuñán; PEREIRA, Ondina Pena; GONTIJO, Daniela Cabral. Psicologia, violência contra mulheres e feminismo: em defesa de uma clínica política. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 247-259, dez. 2011.

VIAMONTE, Perola Fatima Simpson. Ensino profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/96. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28-57, jan./jun. 2011.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; MALDONADO, Daniela Patrícia Ado; COSTA, Ricardo. **Uma vida livre de violência**. São Carlos: Padovani, 2008.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; STELKO-PEREIRA, Ana Carina. (Org.). **Violência nota zero**: como aprimorar as relações na escola. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CONCEPTIONS OF TEACHERS FROM A VOCATIONAL-TECHNICAL HIGH SCHOOL ABOUT THE CONCEPT OF VIOLENCE¹

Fernanda Lúcia Maioli*

Alex Sandro Gomes Pessoa**

Jaqueline Knupp Medeiros***

Débora Ananias Guimarães****

Haryadny Kamylla Macedo Muniz*****

*Social Worker by the Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente and Specialist in Psychosocial Interventions in Social Vulnerability Contexts at the Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). She acts as a Social Worker at the Centro de Atenção Psicossocial Infantil II (CAPS), part of the public administration of the city of Presidente Prudente. Presidente Prudente, São Paulo, Brazil. E-mail: fernanda.lmaioli@hotmail.com

** Psychologist by Unoeste. Physical Education teacher, Master's and PhD by the Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Completed a PhD internship

at the School of Education and Social Services of the University of Sydney (Australia) and got a Postdoctoral degree in Psychology by the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Associated to the Psychology Department and the Psychology Graduate Department of the Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brazil. E-mail: alexpessoa@ufscar.br

***Undergraduate Psychology student at Unoeste and undergraduate researcher at the Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) (Proc. no. 17/18640-7). Martinópolis, São Paulo, Brazil. E-mail: jaquekmedeiros@gmail.com

****Undergraduate Psychology student at Unoeste. Presidente Prudente, São Paulo, Brazil. E-mail: dgananias@gmail.com

*****Undergraduate Psychology student at Unoeste. Presidente Prudente, São Paulo, Brazil. E-mail: haryadnykmuniz@hotmail.com

Received for publication on: 11.14.2017

Approved on: 6.1.2018

Abstract

This article analyzes the conceptions of teachers from a Vocational-Technical High School about violence. It is quantitative, exploratory-descriptive research, developed as a case study. Participants were 76 female and male teachers from an institution located in a mid-sized city in the state of São Paulo. The research revealed that misconceptions mark the teachers' conception of violence, sustained mainly by the naturalization of violence committed against particular social groups.

Keywords: Conceptions. Teachers. Vocational-Technical Schools. Violence.

1. Introduction

Violence, in general, is a much-debated topic in society. Printed, spoken and visual media, including social networks, are major broadcasters of ideas on the subject. However, how do teachers¹ at different educational levels understand violence? What knowledge is needed to deal with the issue? Is these professionals' performance relevant to breaking the cycles of violence?

To understand violence as a multifaceted phenomenon is necessary to elaborate a model explaining its categories, how it affects the school environment and the daily life of the school communities (students, students' families, teachers and other professionals).

Violence is a phenomenon of complex, multi-causal and controversial conceptualization, rooted in social, economic and political structures (MINAYO, 2009). It originates in the asymmetric correlation of force/power in human relationships (FALEIROS, 2007). Thus, it cannot be understood only psychologically, as an isolated act, arising from emotional lack of control, due to pathology or disorder, but as the unfolding of social structures.

It is evident, therefore, the association of cultural processes with the phenomenon of violence (ASSIS; NASCIMENTO, 2013; FALEIROS, 1998; MINAYO, 2009). Although common sense considers it to be natural, violence is not part of the nature of human beings. Therefore, a person is not born violent or with specific innate violent characteristics, but acquires, throughout the life, social markers that perpetuate this practice. Historical aspects, as well as social practices that legitimize actions that violate rights, naturalize and justify violence (MARTÍN-BARÓ, 1990, 2003).

Education is one of the bases for transforming and confronting violent manifestations

The multiple dimensions of violence can be connected to an increase in organic processes of social exclusion (SANTOS; TEIXEIRA; RUSSO, 2011) since the new forms of capital accumulation and concentration of production and technology lead to social changes and patterns of violence (ADORNO, 2002).

Because of its complexity, studies acknowledge that isolated measures will not solve the violence. On the contrary, prompt actions only mask reality and do not effect substantial change.

Thus, broad changes in society are needed, and education is one of the bases for transforming and confronting violent manifestations (WILLIAMS; STELKO-PEREIRA, 2013).

The school community, regardless of the level of education, plays an essential role in breaking the cycle of violence (MARANHÃO et al., 2014; MOREIRA; GUZZO, 2017; SANTOS; RODRIGUES, 2013). With this approach, the teacher moves from the role of the specialist in a subject to play the role of an educator who is aware of the political nature of their work, which involves understanding social problems. Issues such as citizenship, democracy, community, solidarity and individual and social

emancipation should be included in the ongoing training of teachers and other school agents, focusing on mobilizing educational institutions to work on intersecting subject, including types of expression of violence (BRASIL, 2015; SANTOS, 2011).

It is up to the school and other social instances to question what the best way is to fight the indicators of violence that afflict society. It is a starting point for an intentional intervention on humanity in order to minimize the social asymmetries that perpetuate violence across generations (SANTOS, 2012; WILLIAMS, 2013).

It is important to emphasize that this paper does not argue that schools should be held responsible for confronting the different manifestations of violence. The interview conducted by Pereira & Vieira (2016) with Portuguese researcher António Nóvoa shows that schools have been taking on a variety of tasks, which results in an overflow of their functions, causing an excess of assignments and mental exhaustion of agents (especially managers and teachers). However, it is undoubtedly a function of educational institutions to create coping strategies in partnership with other institutions and with students' families. The Ministry of Education has developed a series of programs for the mobilization of educational spaces regarding this issue (see, for example, the *Programa Escola que Protege*, "Program School that Protects")².

The educational space can help break the silence surrounding violence

When creating a culture against the manifestation of violence, it is necessary to deal with issues such as prejudice, intolerance and exclusion in school, identifying situations in which human beings are treated as objects. This new environment is possible through collaborative actions between the different social actors that are part of the school routine. Thus, the educational space can help break the silence surrounding violence, when it allows open conversations with students, family, educators and society (ABRAMOVAY; RUA, 2002; SANTOS, 2012).

A culture of violence has been established even within educational institutions, at different levels, which has made people, both employees and students, hostages of this perverse logic (SOARES; MACHADO, 2014). Thus, educational institutions must create actions that problematize violence, so that all people are effectively engaged in the fight against these manifestations.

From this, it becomes relevant to understand how the subject is treated in the different levels of education, including in the scope of Vocational-Technical High Schools. The Law of Guidelines and Bases for National Education (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*) – Law no. 9.394/1996 (BRASIL, 2015), complemented by Law no. 11741/2008, states that this type of education refers to the general training for work, which must occur in an articulated manner with high school, or after it. It can be developed in high schools or in specialized educational institutions, observing the objectives and the definitions contained in the national curricular guidelines.

However, it is necessary to implement skills in vocational-technical courses that go beyond learning a profession. The educational perspective argued by the writers of this article suggests a different vocational-technical high school education, to offer training that not only teach skills geared towards the job market. To do so, educators must develop abilities that give them multiple skills to work with their students. The great challenge is articulating different types of knowledge, scientific, philosophical, political, cultural, technological, sociological, anthropological, among others, supported by an educational experience that problematizes social reality and is significant, supporting the individual in forming a critical and inquisitive sense, which surpasses the technical knowledge (SANTOS, 2012; VIAMONTE, 2011).

In this sense, educators must have a new profile. A reflective professional/educator is necessary, one who searches for connections between theory and practice in a dialectical manner, capable of articulating disciplinary, pedagogical and professional experiences, in order to give students' autonomy and protagonism, teaching them for life (SANTOS, 2012; HEREM, 2009) and, indeed, helping them face the different ways in which society manifests violence.

With this, education, including the scope of Vocational-Technical High Schools, should present students with a critical view of humans and of the world, contextualized within current problems and social issues. It must adopt an intentional, politicized stance, emphasizing systemic thinking, which allows students to transform their reality and the world in which they are inserted, avoiding distorted visions of themselves and the facts around them (MORIN, 2001; SANTOS, 2012).

In looking at the interconnection between violence and the role of education, violence is socially constructed, and its spectrum involves different forms of manifestation (from veiled violence to physical aggression, for example); it is also present in all social classes. In this perspective, people understand that vocational education could contribute to breaking the cycle of violence, when considering a new critical conception of the world, and not only preparing workforce for the market.

Based on these prerogatives, this article analyzes the conceptions of educators from a Vocational-Technical High School about violence in its different dimensions.

2. Method

This paper is an exploratory-descriptive study, carried out through field research in a Vocational-Technical High School located in a mid-sized city in the state of São Paulo, Brazil, in September 2016. The authors used a quantitative approach because this type of research allows the researcher to observe possible indicators in the researched reality, and the study can be replicated since the procedures can be under control (SEVERINO, 2007; SERAPIONI, 2000).

One of the advantages of this approach is that, since it involves large-scale applications, anonymity is guaranteed. Thus, people do not feel intimidated to give their answers, making the research more truthful. In addition, violence is a phenomenon that requires understanding about the population's perception, in this case, educators, and the social meanings of violence to them (MOURA; OLIVEIRA; VASCONCELOS, 2015).

2.1 Participants and institution

The sampling was intentional and consisted of 76 participants, in a universe of 106 employees. These professionals work in different sectors, such as Administration, Reception, Library, Teaching, Cleaning and Management. Their ages ranged from 21 to 64 years old and educational level between Elementary and Higher Education.

The research recognized all employees of the institution as educators and invited all of them. However, due to the holiday period, absence on the days of applications or refusal to respond to the instrument, a group was formed that became representative of the sample.

Given the characteristics of the study and the strategies adopted for sample collection, this research is a case study. Contrary to a commonly held view in academia, the case study does not apply to unique cases or specific clinical settings. According to Yin (2010), the reference author for research in this field, the case study can base on an analysis of institutional reality. Thus, the interest in the investigation came from a specific unit, with peculiar characteristics that explain the data obtained.

2.2 Instrument

The conduction of the research counted on a questionnaire adapted from two instruments (CARDIA, 1999; WILLIAMS, MALDONADO; COSTA, 2008). The instrument, in its final version, had 24 (twenty-four) statements on the different expressions of violence directed at some groups, namely: children and teenagers, women, and police violence. In addition, the items enabled the identification of forms of naturalization and acceptance of expressions of violence by the respondents.

The research recognized all employees of the institution as educators

Each questionnaire item was presented in a Likert scale, from 1 (one) to 5 (five), whose number 1 (one) refers to "I totally disagree" and 5 (five) to "I agree" with the respective statements. Participants made their choice based on their own opinions, without interference from the applicators. It should be noted that no concept, whether of domestic violence or the types of violence, was explained to the participants. If this were done, it could lead to contamination of the data. Since the researchers were interested in understanding the participants' conception of violence, they were asked to answer according to their beliefs, without worrying (at that moment) whether their answers were right or wrong.

The questionnaire has an internal structure, composed of factors (analysis categories) controlled exclusively by the researchers. Although scattered in the instrument, there were categories related to the types of violence, namely: Naturalization of violence; Violence against children and teenagers and bullying; Violence against women; and Police violence. Table 1 shows the categories, their items and the corresponding number in the questionnaire, that is, the order in which they appeared on the instrument.

Table 1- Items that composed the questionnaire

Category	Statements	Item
Naturalization of violence	Domestic violence affects only the poorest social classes.	3
	It is fair that I use violence to protect my honor.	9
	It is normal to be scared of someone that is "stronger", that is, "when forces come on the scene, right goes packing".	11
	I don't take things lying down, if someone insults me, they'll get their own back.	16
	In a public school, it is fair for a teacher to use violence to correct a disobedient student.	17
	I feel it is my right to insult another person when that person insults me as well.	20
	Frequently, it is necessary to use violence to prevent violence.	24
Violence against children and teenagers and bullying	Children who are raised in violent homes grow up to be violent.	1
	Words and pranks never killed anyone.	4
	It is not humiliation or ridicule calling others by nicknames that they do not like; actually, you are not even supposed to like nicknames.	7
	If I got where I am today, it was because my parents spanked me when necessary.	10
	Bullying does not exist, several friends made fun of me, and I survived.	13
	Children must be spanked to learn.	21
	Parents can decide how to correct their children.	23
Violence against women	Do not get in the way of a husband and wife's quarrel.	2
	There are women who like to be their husbands' punching bag, they don't leave them because they don't want to.	6
	There are women who ask to be assaulted, because if they did not want men to mess with them, they would not wear such provocative clothes.	14
	There are women who like to be beaten up.	18
	Women who beaten up are also responsible for their actions, because "it takes two to tango".	22
Police violence	Police have the right to search suspects based on appearance or clothing.	5
	Human Rights only stand up for criminals.	8
	The police can torture someone to get information.	12
	"A good criminal is a dead criminal".	15
	If the authorities fail, we have the right to take justice into our own hands.	19

Source: The authors.

2.3 Procedures, data analysis and ethical considerations

The researchers applied the questionnaire individually at the school and assured participation on a voluntary and confidential basis. Participants took an average of 20 minutes to complete the questionnaire and, in general, they had no questions about how to complete it.

After the fieldwork, the scientists tabulated the collected data, and carried out the analyses with the software SPSS, version 21.0, in Portuguese. They applied descriptive analysis techniques (mean, mode and standard deviation).

The research began after receiving approval of the Ethics Committee for Research with Human Beings of the Universidade do Oeste Paulista – CEP (CAAE: 58668416.4.0000.5515). All participants signed Agreement Forms and received additional information when necessary. The confidentiality of the information and the omission of their identity were ensured in all reports produced.

During the field research, the participants' signatures were collected in the Informed Consent Form (ICF). The research followed all guidelines from Resolution 466/2012 of the National Health Council, which deals with the ethical parameters of human research. The material was filed with the first author and her advisor and will be discarded after five years.

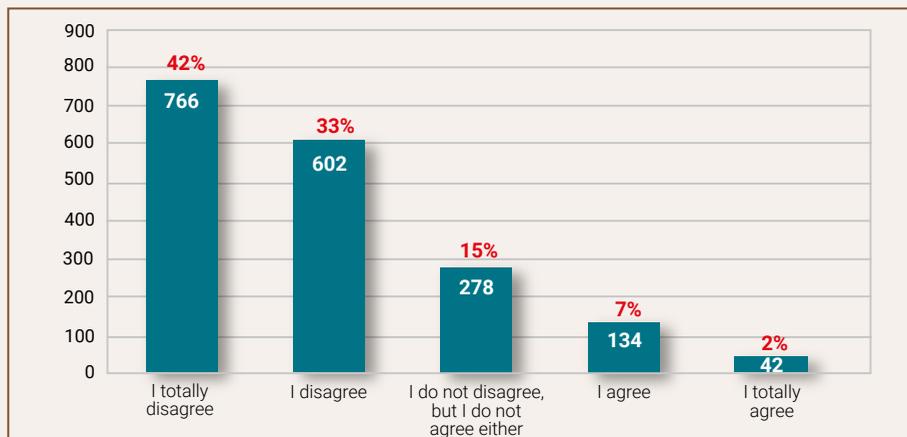
3. Results and discussion

The results were organized in graphs and depicted the dimensions of the participants' conceptions of violence. In general, the research revealed that misconceptions mark the conceptions of violence of educators at technical and vocational levels, sustained mainly by the naturalization of violence and, more specifically, by the banalization of the violation of the rights of children, teenagers and women.

As explained in the Method section, the questionnaire followed the Likert scale model, which means that there was a scale for the levels of agreement for each statement. Thus, the closer the answers in column 4 and 5, respectively "agree" and "totally agree", the more indicative of naturalization or acceptance of violence were the participants' responses.

3.1. Acceptability of violence in the Vocational-Technical High School

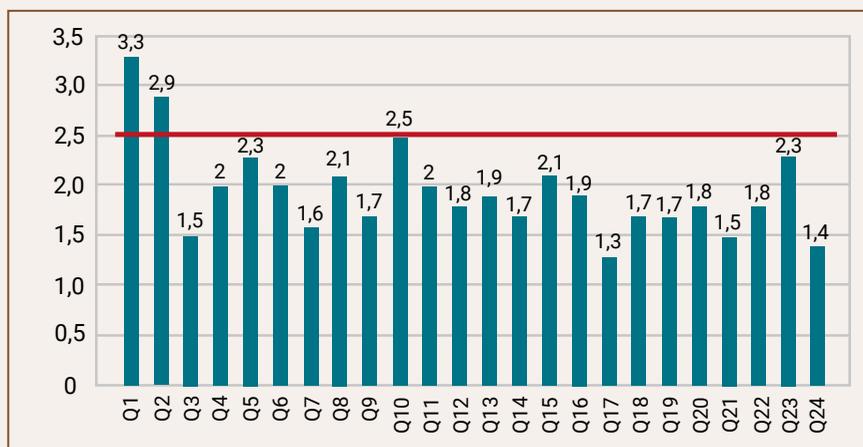
Graph 1 shows the overall distribution of the participants' answers to the questionnaire.

Graph 1 – Distribution of the answers in terms of levels of agreement with the types of violence

Source: The authors.

In total, the researchers obtained 1,822 answers, since there were 76 participants and each questionnaire contained 24 items (missing data were not considered, that is, blank or doubled responses). The data that is more worrying is the sum of the items “I do not disagree, but I do not agree either”, “I agree” and “I totally agree”, which together represent 24% (454 marks) of the answers. This means that practically $\frac{1}{4}$ (one fourth) of educators are conniving, accepting or naturalizing some expressions of violence.

Some of the items analyzed presented an even higher indicator. When a threshold is established from the center point, that is, 2.5 (on a scale ranging from 1 to 5), three items present higher means: Q1: “Children who are raised in violent homes grow up to be violent”; Q2: “Do not get in the way of a husband and wife’s quarrel”; Q10: “If I got where I am today, it was because my parents spanked me when necessary” (see Graph 2).

Graph 2 – Items with higher values about accepting violence

Source: The authors.

These statements, in a certain way, expose the acceptance of practices of intrafamily violence or coercive methods, since the items in the questionnaire, especially those referring to children, teenagers and women, depict forms of relationships that are permeated by methods based on violence and destitution of rights. This is due to a sexist and adult-centric culture, which exposes children, teenagers and women to a condition of subalternity, by establishing asymmetric relations of power (BARUFALDI et al., 2017; D’AFFONSECA; PRIOLO FILHO; WILLIAMS, 2016; HILDEBRAND et al., 2015; RATES et al., 2015).

The data from Graph 2 also show contradictions in the educators’ conceptions. There was a tendency to say that a child who suffers violence can become a violent adult. Paradoxically, the same participants seem to value the coercive practices they received from their caregivers during their own childhoods (examine items 1 and 10). The incoherence consists in the fact that there is an apology to coercive practices against the child, even if it is hypothesized that they can become violent adults if exposed to violence.

Although it is still widely accepted by society and families, which explains the responses obtained from the participants, spanking is not considered to be a healthy educational practice. On the contrary, it has been pointed out, by both legal discourses and scientific researches (BISCEGLI et al., 2008; BRASIL, 2011; FELTRIN et al., 2013) as toxic educational practices that constitute forms of violation of rights of this population. Authors such as Biscegli et al. (2008, p. 369) condemn the use of spanking as an educational practice:

due to the ineffectiveness of corporal punishment, because it does not show what should be done, but what should not be done. Other authors agree that punishment only focuses on the error and there is no concern with teaching what is right [...]. Some researchers report that, while corporal punishment can be effective at the time it is applied, in the long term it can cause harm not only to the individual who receives it but also to others with whom they coexist, increasing the rates of delinquency, crime and violence against spouses.

Physical punishment and coercive practices remain as forms of education in the social imaginary (BRASIL, 2009; COCCO et al., 2010), including among educators who were supposed to fight against these practices. Patias, Siqueira & Dias (2013) point out that the naturalization of coercive practices to end, the population must become aware of the damages that these practices can bring to a person.

In a study conducted by Pereira & Williams (2008) on the perception of educators in some schools in the state of São Paulo about violence, it was found that 7.8% of the participants had distorted conceptions about violence. The responses given by the educators in this study were worrisome since they indicated a distortion and a lack of information on the part of education professionals. The items that worried the authors the most were discourses about “lack of culture” and “divorced parents” as

causes of intrafamily violence. Although they are in different educational contexts, regarding the level of educational institutions, similar data have been found, that is, the misperception by educators of vocational-technical courses about violence occurring within the family.

Studies show that violence can occur in any family, regardless of economic class (MACHADO et al., 2014), and parents divorcing is often the best way to cope with exposure to violence in the family (SANTOS; MARIN; CASTOLDI, 2013). However, the present research points to the acceptance of violence by educators, treating the subject as something natural and acceptable. Family conceptions and interpersonal relationships should, therefore, be part of the discussions in the continuous training of vocational-technical-level educators.

Another study, conducted by Noronha (2013), investigated the educators' conception of violence and how they deal with it in their workplace. Six educators participated in the research, with educational levels ranging from high school to graduate school. Among the educators, one of the participants said that spanking "will not kill you", on the contrary, "it is educational", and that she was spanked when she was little and today she thought she was a good person (data similar to what was found in this research). The author argues that these conceptions of violence against children are originated socially and are extremely difficult to break, characterizing the naturalization of violence in educational spaces.

As for violence against women, the issue with the highest mean is "Do not get in the way of a husband and wife's quarrel", a popular saying widely propagated in Brazil, in several regions of the country. This statement emphasizes that a patriarchal and sexist society supports gender asymmetries (CHAUÍ, 2003), and evidences how accepted this type of violence really is (GUIMARÃES; PEDROSA, 2015).

According to Timm, Pereira & Gontijo (2011), violence is sometimes imperceptible, occurring in jealousy episodes that seem tolerable. Thus, there is invisible, subtle violence diffused by the patriarchy, and physical and psychological aggression are almost automatic.

A study that can be considered as a parameter is the one carried out by Albuquerque et al. (2013) in the city of João Pessoa (Paraíba, Brazil), with the participation of 860 women registered in a Family Health Unit. The study revealed that 63% of the participants reported having already been victims of violence, and in 38% of the cases the perpetrator was their significant other. Psychological violence was the most frequently reported by the participants (46%). The researchers also identified a correlation between educational levels and acceptance of certain forms of violence, similar to the results obtained in investigations carried out in other contexts:

regarding the level of schooling of female victims, data presented by a study carried out in Fortaleza (CE) also confirmed that staying in school for shorter periods characterizes a low educational level, favoring situations of violence in the group researched, since

women that are more educated tend to be less tolerant of the situation. It is also added that women who have been victims of violence have remained in school on average for six years, even though violence can occur with women of all educational levels (ALBUQUERQUE et al., 2013, p. 389).

The findings presented above reinforce the arguments of the writers of this article: educational institutions, including vocational-technical high schools, must commit to actions related to violent manifestations and coping mechanisms (SILVA et al., 2016). By addressing this issue in educational settings, women can develop internal resources to recognize situations of violation, as well as access social facilities that help them guarantee their rights (RAMOS; OLTRAMARI, 2010).

In a study conducted by Silva, Coelho & Njaine (2014), which investigated the reasons for violence against women by spouses, from the testimonies of both victims and perpetrators, it was revealed that men blame women for being beaten, minimize or deny the violence committed against their partners, disqualify the women and place themselves as victims, saying that this is an attempt to harm them.

Silva & Mendes (2015) carried out a research with a group of teachers of a public school. Among the participants, 20% said it was unacceptable for the wife to earn more than the husband. These results show how a sexist logic is imposed and not questioned often, even in the different educational contexts. It is the role of the educational units to propose this reflection; however, educators of different levels of education, including vocational-technical institutions, also reproduce this perverse and asymmetric logic in their speeches.

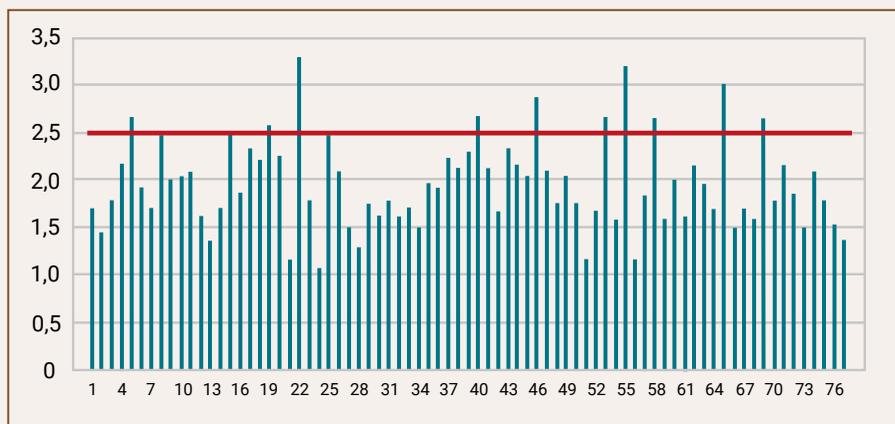
A literature review by Medeiros & Rodrigues (2016) revealed that, despite a growing discussion about gender inequality in society, the patriarchal conceptions that see women as inferior are far from being deconstructed. Educational institutions, which according to the authors, should be a propitious place to propose reflections on this subject, attributes behavior to children *a priori*. Teaching practices determine behaviors that must be exclusive to boys or girls. These authors report that one of the favorable elements for the deconstruction of this sexist logic would be teachers' training bringing a critical reflection on sexism.

However, it seems that educational units of different levels preach sexism, perpetuate this thinking and do not break that logic. In other words, the conceptions of some educators of different levels of education corroborate the maintenance of gender inequalities in society. This, without a doubt, is another topic that should be widely disseminated in vocational-technical institutions.

The violence that occurs within the family is often acceptable in society, including by educators. The imaginary of the family as sacred and the domestic space as an inviolable asylum, diffused, respectively, by religious precepts and legal discourses, makes it difficult to identify violence and to elaborate strategies to disrupt these practices in educational contexts, including vocational-technical institutions.

Graph 3 shows that some employees seem to accept violence. Of the 76 subjects who participated in the study, 13 had mean responses in the established threshold (2.5) or above, which corresponds to 17% of the participants. This means that, for most educators, there are worrying levels of acceptance of violence, which require the development of continuing educational actions to minimize these conceptual misunderstandings.

Graph 3 – Indicators of acceptance of violence per participant



Source: The authors.

Propagating values such as respect, equality, diversity, and a culture of peace and belonging should be one of the missions of educational institutions. Investing in new behaviors, such as pro-social and solidarity, help with this process (WILLIANS; STELKO-PEREIRA, 2013). In this sense, as already mentioned, educators have a fundamental role, because their worldview will directly impact the confrontation of the multiple forms of violent manifestations.

Institutions that offer high school vocational-technical courses must extrapolate forms of purely instrumental education. They should privilege broader aspects of human formation, of living with difference and of establishing less hierarchical relationships. However, it is essential that educators and professionals working in these educational contexts understand their social function, and that they do not to collaborate in the reproduction of discourses and in the perpetuation of practices that encourage violent relationships in society.

3.2 Adultcentrism and the violation of the rights of children and teenagers

Regarding the items that had the lowest mean (usually below 1.5), that is, which showed that the participants agreed less vehemently with the statements, the analysis shows that this occurred when the word “violence” did not appear explicitly

in the item. This may mean that the manifestation of more subtle types of violence, which are often not seen as violence by common sense, for example, situations of psychological violence, are neglected by educators.

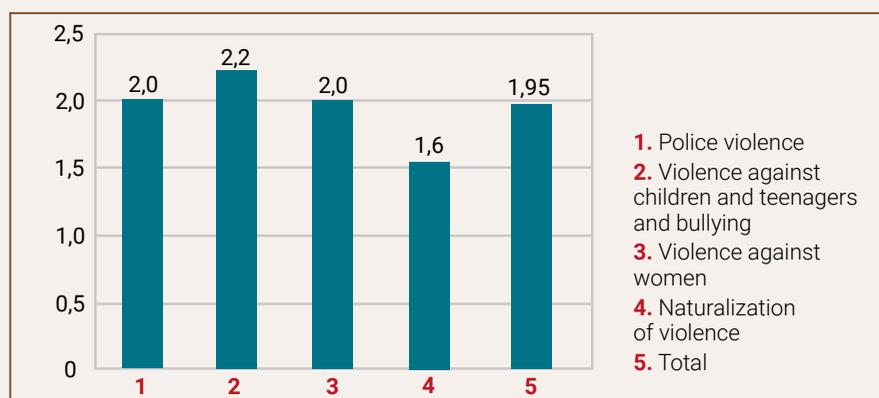
There is a need for an in-depth discussion of the multiple forms of violence that occur daily

Thus, there is a need for an in-depth discussion of the multiple forms of violence that occur daily, especially in intrafamily and institutional spaces, but which remain unnoticed by educators. Contemporary violence far outweighs physical aggression and the more explicit forms of violation of rights. High school and vocational educators should understand that relational asymmetries are harmful to people and should be addressed within educational contexts.

The total mean of the analyzed categories (presented in Table 1) was close to 2 points (as already mentioned, on a scale that could vary from 2 to 5 points), that is, on average, participants disagreed with the statements. However, analyzing the factors in isolation, there is a slightly higher rate in the category "Violence against children and teenagers and bullying", followed by violence against women and police violence (see Chart 4). The lowest mean was verified in the category "Naturalization of violence". However, this phenomenon also occurs in the other categories and is, therefore, imbricated in all other factors of the instrument.

Thus, it was verified that the violence that most educators of vocational-technical high school education tolerate is that practiced against children and teenagers, and manifestations of bullying, often taken for jokes that do not cause any harm (CROCHÍK, 2012; RAUBER, 2016).

Graph 4 – Response means based on the categories of violence



Source: The authors.

A more in-depth analysis of the responses obtained in items related to the levels of agreement with violence against children and teenagers found that 34% of the participants (181 responses) pointed out the alternatives “I do not disagree, but I do not agree either”, “I agree” and “I totally agree”. This means that many of the educators tolerate or justify the occurrence of violence against children and teenagers since all items in this category presented some violation of rights of this population.

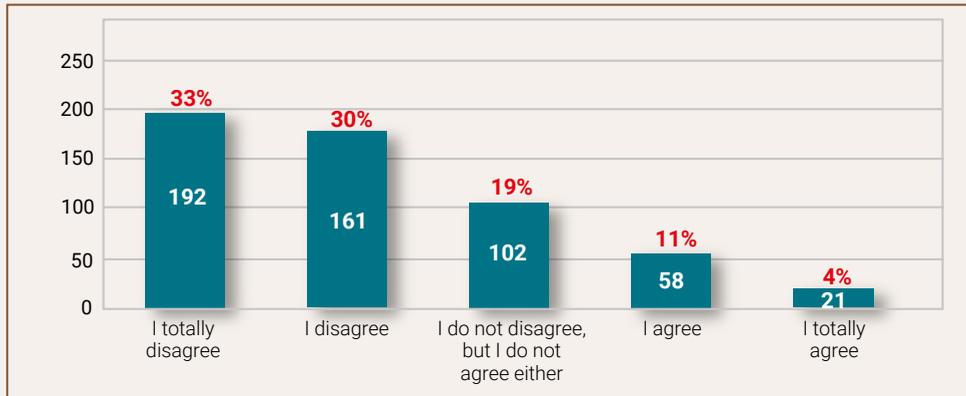
Arguments such as “children must be spanked to learn”, “people are only successful if they are spanked as children” and “parents must decide how to correct their children” are still present in the educators’ imaginary. This prevents these types of violence to be confronted and strengthen them since a specialist’s discourse always prevails. In other words, violence would be socially justified, because even educators argue favorably for its maintenance.

Also, attention was drawn to the items that refer to bullying, which, according to some participants, does not exist or is a game that “never killed anyone”. In the educators’ perception, the dimension of this phenomenon – considered as a public health challenge – has not reached alarming proportions and is, in a way, trivialized.

Similarly, this was also found in the study by Lamas, Freitas & Barbosa (2013), who investigated the prevalence of bullying and teacher-student relationships in three states of the Southeastern region of Brazil, from data collected with children and teenagers from grades 4 to 9 in elementary school. The results show that 18.5% of the students were bullied and 33.3% of the episodes occurred inside the classroom. The authors concluded that the abusers’ relationship with teachers was more negative than the victims’ relationship, and the older the students, the less teachers interfered in the bullying situation. By hypothesis, it can be inferred that educators’ interference at Vocational-Technical High Schools is even smaller. Studies on this topic can help understand this subject in a more assertive manner.

In addition to immediate damage, some studies indicate that bullying can cause long-term disorders for victims, such as posttraumatic stress disorder (ALBUQUERQUE; WILLIAMS; D’AFFONSECA, 2013), as well as depression and anxiety in perpetrators (BINSFELD; LISBOA, 2010). These data show that, in addition to harming bullying victims, this phenomenon also has negative impacts on perpetrators. Given the severity of the phenomenon, interventional studies and models on bullying should be part of the pedagogical project of vocational-technical high schools and professional-level institutions.

The dismissal of (apparently) innocent “jokes” and “pranks” as if they were “normal” and part of human coexistence can mask manifestations of violence perpetuated in vocational-technical institutions. In these cases, there is no respect for differences, quite the contrary, they are used for hurting others by establishing a correlation of force, power and subalternity.

Graph 5 – Data relative to the category “Violence against children, teenagers and bullying”

Source: The authors.

Accepting the violation of the rights of children and teenagers, as well as the recurrence of bullying in educational institutions, including in vocational-technical high schools and professional courses, is based on a model of adult-centric society (MARANHÃO et al., 2014; RUSSO et al., 2014). Its main mark is a disregard for the rights of children and teenagers, which cease to have their particularities recognized and are subjugated due to asymmetrical relationships established with individuals at more advanced stages of psychosocial development.

At the same time, educators naturalize the forms of violence that exist against children and teenagers, there is a social reinforcement of authoritarian and disrespectful practices regarding the rights of this population. All levels of education, including institutions that offer vocational and technical courses, should promote actions to fight existing forms of violence. Undoubtedly, the perceptions that professionals have about this concept and its unfolding are fundamental for combating the social maladies and oppressive mechanisms that are inherent to the violation of the rights of different populations.

4. Limitations of the study and practical implications

Recognizing the limitations of a study is important because it allows other researchers interested in the subject to continue research of this nature with more diversified strategies and from the body of knowledge made possible by the present research.

The discussions throughout this paper emphasized the responses obtained from the participants for the items related to expressions of violence against children, teenagers and women. This is because it became evident that educators had a tendency to accept, more strongly, forms of violation of the rights of these groups. However, other expressions of violence (police and bullying) should not be underestimated, both in terms of future research and continuing education programs on violence aimed at high school vocational-technical teachers.

It should be noted that, although of a quantitative nature, the findings of this research cannot be replicated in a decontextualized way to other institutional realities and contexts. Because it is a case study, whose unit of analysis is an institution, the results do not allow too many generalizations. However, the findings obtained allow the institution to problematize the conceptions of violence that may persist in the imaginary of some educators of vocational-technical high schools and professional courses.

The importance of carrying out studies of a qualitative nature on the phenomenon of violence from the conceptions of educators should also be mentioned. Because it was not the objective of the present investigation, it was not possible to establish conceptual or hypothetical relations that explain, from the participants' subjective point of view, certain ways of understanding violence. Thus, other qualitative studies should be carried out to analyze the subjective meanings and social meanings attributed to violence by educators. Mixed-method studies are certainly suitable and useful models for this endeavor.

In terms of practical applications, it is essential to highlight the unprecedented nature of this research in investigating issues related to violence in the context of vocational-technical high school institutions. Although many studies have been carried out in recent years on the role of educational institutions in combating and preventing violence, analyses focused on the reality of vocational-technical courses are practically non-existent.

Thus, this research should point to the beginning of research of this nature in the aforementioned level of education and lead to new studies on the subject of violence. As argued from the beginning of this article, vocational-technical high schools and professional courses should not have only didactic-pedagogical and instrumental educational goals. Intersecting subjects, including violence, must necessarily be part of the pedagogical project of these educational units.

5. Final considerations

The investigation revealed that some of the educators working in the institution that offers vocational-technical high-school and professional courses have naturalized conceptions of violence, which may imply in the acceptance of their occurrence or in not criticizing the phenomenon. The most alarming data refer to the manifestation of violence occurring within the family context, in particular, aimed at children, teenagers and women.

Thus, the empirical findings of this research suggest that spaces for continuing teacher-training courses be offered in vocational-technical institutions, helping professionals recognize manifestations of violence, even those that occur in subtle manners and go unnoticed in everyday life. Therefore, this study argues for the implementation of pedagogical actions that go beyond vocational and technical education from the point of view of professional training.

The phenomenon of violence affects several sectors of society, particularly more fragile segments. Neglecting these findings may imply a depoliticized culture, alien to the social dynamics that require social articulation to combat the violation of the rights historically conquered by the Brazilian society.

Notes

¹ We thank Gabrielle Cristina, a professor at Unoeste, for helping us with the statistical analysis presented throughout this paper.

² For more information about Programa Escola que Protege, go to <http://portal.mec.gov.br/projeto-escola-que-protege/escola-que-protege> - Access on: May 29, 2018.

References

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília, DF: Unesco, 2002.

ADORNO, Sérgio. Crime e violência na sociedade brasileira contemporânea. **Jornal PSI**, São Paulo, n. 132, p. 7-8, abr./jun. 2002.

ALBUQUERQUE, Josefa Barros Cavalcanti et al. Violência doméstica: características sociodemográficas de mulheres cadastradas em uma Unidade de Saúde da Família. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 382-390, abr./jun. 2013.

ALBUQUERQUE, Paloma Pegolo; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo. Long term effects of bullying and posttraumatic stress disorder: a literature review. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, DF, v. 29, n. 1, p. 91-98, jan./mar. 2013.

ASSIS, Luana Rambo; NASCIMENTO, Lizandra Andrade. Serviço social e violência: caminho na luta pela garantia de direitos humanos. **Revista Gestão e Desenvolvimento em Contexto**, Cruz Alta, v. 1, n. 1, p. 50-57, jan./dez. 2013.

BARUFALDI, Laura Augusta et al. Violência de gênero: comparação da mortalidade por agressão em mulheres com e sem notificação prévia de violência. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 2929-2938, set. 2017.

BINSFELD, Adriana Raquel; LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. Bullying: um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar do sul do Brasil. **Interpersona**, Vitória, v. 4, n. 1, p. 74-105, jan./jun. 2010.

BISCEGLI, Terezinha Soares et al. Violência doméstica contra crianças: nível de conhecimento dos pais de crianças em escolas pública e privada. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 365-371, out./nov. 2008.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **LDB**: lei de diretrizes e bases educação nacional. 11. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Impacto da violência na saúde das crianças e adolescentes**: prevenção de violências e promoção da cultura de paz. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 7672/10**. Altera a Lei 8.079, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2011.

CARDIA, Nancy. **Pesquisa sobre atitudes, normas culturais e valores em relação a violência em 10 capitais brasileiras**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 1999.

CHAUÍ, Marilena. Ética, política e violência. In: CAMACHO, Thimoteo (Ed.). **Ensaios sobre violência**. Vitória: Edufes, 2003. p. 39-59.

COCCO, Marta et al. Violência contra crianças: dimensões apreendidas nas falas de professoras de educação infantil e a articulação com o setor saúde. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 457-458, jan./mar. 2010.

CROCHIK, José Leon. Fatores psicológicos e sociais associados ao bullying. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 211-229, ago. 2012.

D’AFFONSECA, Sabrina Mazo; PRIOLO FILHO, Sidnei Rinaldo; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Intervenção psicoterapêutica com famílias em situação de violência: relato de atividade de extensão. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, Chapecó, v. 7, n. 1, p. 43-49, jan./jun. 2016.

FALEIROS, Vicente de Paula. Redes de exploração e abuso sexual e redes de proteção. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 9, 1998, Goiânia, **Anais**. Goiânia: Conselho Federal de Serviço Social, 1998. v. 1, p. 267-271.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

FELTRIN, Lohana Pinheiro et al. Lei da palmada: reflexões e implicações psicojurídicas. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v.8, n. 1, p.184-203, maio/ago. 2013.

GUIMARÃES, Maisa Campos; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Violência contra a mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 256-266, maio/ago. 2015.

HEREM, Claudenice Matos. **Perfil e formação de do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2009.

HILDEBRAND, Natália Amaral et al. Violência doméstica e risco para problemas de saúde mental em crianças e adolescentes. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 213-221, jan./jun. 2015.

LAMAS, Karen Cristina Alves; FREITAS, Eduarda Rezende; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Bullying e relação professor-aluno: percepções de estudantes do ensino fundamental. **Psico**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 263-272, abr./jun. 2013.

MACHADO, Juliana Costa et al. Violência intrafamiliar e as estratégias de atuação da equipe de Saúde da Família. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 3, p.828-840, jul./set. 2014.

MARANHÃO, Joyce Hilário et al. Violência, risco e proteção em estudantes de escola pública. **Fractal: revista de psicologia**, Niterói, v. 26, n. 2, p. 429-444, maio/ago. 2014.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. La familia, puerto y carcel para la mujer salvadoreña. **Revista de Psicología de El Salvador**, San Salvador, v. 9, n. 37, p. 265-277, 1990.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Poder, ideologia y violencia**. Madrid: Trotta, 2003.

MEDEIROS, Tâmara Duarte; RODRIGUES, Hermano de França. Discursos sexistas na escola: feminismo e estudos de gênero. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 3, 2016. Natal. **Anais eletrônicos**. Natal: Realize, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, Kathie; ASSIS, Simone Gonçalves; CONSTANTINO, Patrícia (Org.). **Impactos da violência na saúde**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2009. p. 21-42.

MOREIRA, Ana Paula Gomes; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Violence and prevention in school: the possibilities of liberation psychology. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v29/1807-0310-psoc-29-e141683.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOURA, Leides Barroso Azevedo; OLIVEIRA, Cesar; VASCONCELOS, Ana Maria Nogales. Violências e juventude em um território da área metropolitana de Brasília, Brasil: uma abordagem socioespacial. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 11, p. 3395-3405, nov. 2015.

NORONHA, Luciana Machado. **Educação integral e concepções de violência na visão de monitores do Programa Mais Educação**. 2013. Monografia (Especialização em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PATIAS, Naiana Dapieve; SIQUEIRA, Aline Cardoso; DIAS, Ana Cristina Garcia. Práticas educativas e intervenção com pais: a educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos. **Mudanças**: psicologia da saúde, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 29-40, jan./jun. 2013.

PEREIRA, Henrique Manuel; VIEIRA, Maria Cristina Vieira. Entrevista: pela educação, com António Nóvoa. **Saber (e) Educar**, Porto, v. 11, p. 111-126, jan./dez. 2016.

PEREIRA, Paula Celso; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti Albuquerque. A concepção de educadores sobre violência doméstica e desempenho escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 139-152, jan./jun. 2008.

RAMOS, Maria Eduarda; OLTRAMARI, Leandro Castro. Atividade reflexiva com mulheres que sofreram violência doméstica. **Psicologia**: ciência e profissão, Brasília, DF, v. 30, n. 2, p. 418-427, abr./jun. 2010.

RATES, Susana Maria Moreira et al. Violência infantil: uma análise das notificações compulsórias, Brasil 2011. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 655-665, mar. 2015.

RAUBER, Clair. Bullying: a violência no cotidiano da escola. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 2, p. 316-329, jun./jul. 2016.

RUSSO, Gláucio et al. Quando a realidade cala: violência psicológica intrafamiliar contra crianças e adolescentes em Mossoró-RN. **Temporalis**, Brasília, DF, v. 14, n. 27, p. 159-180, jan./jun. 2014.

SANTOS, Adriana Ribeiro dos; MARIN, Angela Helena; CASTOLDI, Luciana. Percepção de mães e adolescentes sobre a violência intrafamiliar por meio da construção do genograma. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 6, n. 2, p. 174-184, jul./dez. 2013.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; RODRIGUES, Paula Janaina Meneses. O diálogo como possibilidade de mediação da violência na escola. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 273-294, jan./jun. 2013.

SANTOS, José Vicente Tavares; TEIXEIRA, Alex Niche; RUSSO, Maurício. **Violência e cidadania**: práticas sociológicas e compromissos sociais. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2011.

SANTOS, Jurandir. **Educação**: desafios da atualidade. São Carlos: Compacta Ed., 2012.

SANTOS, Rita de Cássia Ferreira. **Violência sexual e a formação de educadores**: uma proposta de intervenção. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2011.

SERAPIONI, Mauro. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para integração. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 197-192, jan./jun. 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Anne Caroline Luz Grüdter; COELHO, Elza Berger Salema; NJAINE, Kathie. Violência conjugal: as controvérsias no relato dos parceiros íntimos em inquéritos policiais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1255-1262, abr. 2014.

SILVA, Maví Consuelo; MENDES, Olenir Mender. As marcas do machismo no cotidiano escolar. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 28, n. 1, p. 90-99, jan./jun. 2015.

SILVA, Patrick Leonardo Nogueira et al. Práticas educativas sobre violência contra a mulher na formação de universitários. **Revista Bioética**, Brasília, DF, v. 24, n. 2, p. 276-285, maio/ago. 2016.

SOARES, Michelle Beltrão; MACHADO, Laêda Bezerra. Violência contra o professor nas representações sociais de docentes. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 333-354, jan./abr. 2014.

TIMM, Flávia Bascuñán; PEREIRA, Ondina Pena; GONTIJO, Daniela Cabral. Psicologia, violência contra mulheres e feminismo: em defesa de uma clínica política. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 247-259, dez. 2011.

VIAMONTE, Perola Fatima Simpson. Ensino profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/96. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28-57, jan./jun. 2011.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; MALDONADO, Daniela Patrícia Ado; COSTA, Ricardo. **Uma vida livre de violência**. São Carlos: Padovani, 2008.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; STELKO-PEREIRA, Ana Carina. (Org.). **Violência nota zero**: como aprimorar as relações na escola. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

EM UMA ENCRUZILHADA E SEM UMA BÚSSOLA: UM PANORAMA DA EFICÁCIA E DOS DESAFIOS ENFRENTADOS PELA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NA INGLATERRA

AT A CROSSROADS AND WITHOUT A COMPASS: AN OVERVIEW OF THE
EFFECTIVENESS AND CHALLENGES FACING SECONDARY EDUCATION IN
ENGLAND

EN UNA ENCRUCIJADA Y SIN BRÚJULA: UN PANORAMA SOBRE LA
EFECTIVIDAD Y LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN
INGLATERRA

Anthony McNamara*

*Consultor Educacional e
Liderança em Educação
Secundária para a Diocese de
Lancaster, Inglaterra.
E-mail: a.mcnamara2@sky.com

Recebido para publicação:
1.7.2018

Aprovado em: 17.7.2018

Resumo

Este panorama do ensino secundário na Inglaterra abrange aspectos como tipos de escolas, mudanças curriculares recentes e avaliação do progresso e aproveitamento do aluno. Ele descreve o impacto do Departamento de Normas para Educação, Serviços e Habilidades para Crianças (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* – OFSTED) e a situação em relação ao recrutamento, progressão na carreira e retenção no ensino. Baseia-se em documentos governamentais e de pesquisa, além de lideranças interessadas, para mostrar por que o sistema é feito para ser fragmentado, sem direção, com baixo desempenho e acentuada desigualdade. A seção sobre o Brasil descreve os desafios e os pontos fortes de ambos os sistemas educacionais e a importância de investir na profissão docente.

Palavras-chave: Educação secundária. Baixo desempenho. Provisão pública. Liderança escolar. Mudanças no currículo. Avaliação. OFSTED. Profissão docente. Crise. Recrutamento. Retenção. Descontinuidade. Base Nacional Comum Curricular. OCDE. Melhores práticas.

Abstract

This overview of secondary education in England covers aspects of provision including types of schools, recent curriculum changes and assessment to student progress and attainment. It describes the impact of the Office for Standards in Education,

Children's Services and Skills (OFSTED) and the situation regarding recruitment, career progression and retention in teaching. It draws on government and research documents, besides leading stakeholders, to show why the system is to be fragmented, directionless, underperforming and accentuating inequality. The section about Brazil outlines the challenges and strengths of both education systems and the importance of investing in the teaching profession.

Keywords: Secondary education. Underperformance. Public provision. School leadership. Curriculum changes. Assessment. OFSTED. Teaching profession. Crisis. Recruitment. Retention. Discontinuity. National Common Core Curriculum. OECD. Best practice.

Resumen

Este artículo sobre la educación secundaria en Inglaterra cubre aspectos de la provisión, tales como los tipos de escuelas, cambios curriculares recientes y la evaluación del progreso y los logros de los alumnos. Describe el impacto de la Oficina para Estándares en Educación, Servicios y Habilidades de los Niños (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* – OFSTED) y la situación respecto del reclutamiento, el avance de la carrera y la retención en la enseñanza. Hace uso de documentos gubernamentales y de investigación, además de partes interesadas importantes, a fin de mostrar por qué el sistema tiende a ser fragmentado, sin dirección, posee un bajo rendimiento y acentúa la desigualdad. La sección sobre Brasil describe los desafíos y fortalezas de ambos sistemas educativos y la importancia de invertir en la profesión de la enseñanza.

Palabras clave: Educación Secundaria. Bajo rendimiento. Provisión Pública. Liderazgo Escolar. Cambios Curriculares. Evaluación. OFSTED. Profesión de la Enseñanza. Crisis. Reclutamiento. Retención. Discontinuidad. Currículo Nacional Común. OECD. Mejor práctica.

1. Introdução

Este panorama do ensino secundário público na Inglaterra começa com um retrato de como ele está se saindo quando comparado a outras jurisdições. Em seguida, analisa a estrutura da educação estatal na Inglaterra, sua atual provisão curricular secundária, como avalia os alunos e como responsabiliza as escolas. Descreve dificuldades relacionadas com o recrutamento e retenção de professores e dirigentes escolares, que são sintomáticos de uma crise no moral dos profissionais. Ele fornece alguns dados que mostram por que também há preocupações crescentes sobre o bem-estar dos alunos. Baseia-se em importantes documentos governamentais e de pesquisa e em pontos de vista dos principais interessados para mostrar por que o sistema atual é amplamente visto como fragmentado, sem direção, com desempenho insatisfatório, e que ele aprofunda a desigualdade social em vez de aliviá-la. A seção referente ao Brasil descreve os desafios e as forças dos sistemas educacionais e a importância de investir na profissão docente.

2. Resultados de estudantes do Reino Unido em comparação a outros países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

A Inglaterra tem um sistema educacional diferente daqueles que operam autonomamente no País de Gales, Escócia e Irlanda do Norte, as outras três partes do Reino Unido. Com mais de 84% da população do Reino Unido, a Inglaterra é de longe o maior país dentro da união. Embora o Programa Internacional para Avaliação de Alunos (PISA) identifique agora variações nos resultados dos quatro países, os resultados para jovens de 15/16 anos geralmente baseiam-se naqueles de todo o Reino Unido.

As escolas públicas são responsáveis por quase todos os alunos na Inglaterra

Apesar de uma série de políticas destinadas a melhorar o desempenho dos alunos na última década – que tiveram um impacto significativo nas estruturas escolares, na oferta de currículos e nos métodos de avaliação – os resultados medidos pelo PISA, exceto em Ciências, permanecem praticamente inalterados desde 2006 (OECD, 2016). No mais recente *ranking* da OCDE, de 2015, o Reino Unido ficou em 15º lugar em ciências, 22º em leitura e a pontuação em matemática [492 pontos] ficou pouco acima da média da OCDE, 490, ficando em 27º lugar, atrás do Vietnã e no mesmo patamar de Portugal.

O relatório do PISA indicou que um quinto dos jovens de 15/16 anos no Reino Unido não atingiu o nível 2 em Matemática (o nível de base), indicando que eles eram incapazes de resolver problemas “rotineiramente enfrentados por adultos em suas atividades diárias” (OECD, 2015, p. 4). Não surpreendentemente, a publicação desses resultados atraiu uma cobertura crítica da mídia e debate generalizado sobre por que economias mais pobres e emergentes estavam superando um país que gastava mais em educação do que a média da OCDE. Este é o contexto para uma observação feita pelo Inspetor Escolar Chefe de Sua Majestade em seu Relatório Anual para 2015-2016: “Nosso sistema educacional ainda não é da melhor classe” (OFSTED, 2016, p. 1).

3. A estrutura da educação pública na Inglaterra

As escolas públicas são responsáveis por quase todos os alunos na Inglaterra, onde as mensalidades e a maioria dos materiais didáticos são gratuitos, e apenas 7% frequentam instituições particulares. O Departamento de Normas para Educação (OFSTED), o sistema de fiscalização nacional, considera que os padrões estão subindo nas escolas inglesas, com 90% das primárias e 79% das secundárias atualmente consideradas boas ou excelentes (OFSTED, 2017, p. 7).

Apesar dessa avaliação otimista, o atual relatório anual do OFSTED também reconhece profundas desigualdades nos resultados nos níveis socioeconômico e regional. Uma análise detalhada dessas diferenças, publicada no Fórum Central de Educação na Inglaterra: Relatório Anual 2016, concluiu:

Temos desafios complexos e profundamente arraigados que o sistema deve enfrentar se quiser atuar em um padrão de alta qualidade. Ajudar alunos que sempre foram desfavorecidos a alcançarem seus pares revela-se particularmente difícil – seja no Norte, seja no Sul, seja nas áreas costeiras ou, até mesmo, seja em Londres. As diferenças no desempenho regional significam que os alunos desfavorecidos podem ficar atrás de seus pares em quase meio ano, dependendo de que escola eles frequentam (PERERA, 2016, p. 79).

4. Diversidade dentro do sistema: escolas religiosas (*faith schools*), escolas de gramática (*grammar schools*) e academias (*academies*)

Embora a maioria das escolas inglesas ainda siga o Currículo Nacional, está havendo uma diversidade crescente no setor público: 37% de todas as escolas primárias e 19% das secundárias são “escolas religiosas”, e as porcentagens estão aumentando. Essas escolas, a maioria católicas ou anglicanas, podem selecionar seus alunos por causa da religião (LONG; BOLTON, 2018). Essa situação tem sido normalmente harmoniosa desde sua introdução na Lei de Educação de 1944. Há, no entanto, uma preocupação crescente de que as manifestações religiosas fundamentalistas, ou até extremistas, particularmente do islamismo, impactem a liderança, a cultura, o currículo e a direção de algumas escolas. Esta foi identificada como “uma área de maior preocupação” pela Inspectora Escolar Chefe de Sua Majestade, Amanda Spielman, que em seu atual relatório anual escreveu sobre “aqueles que procuram isolar os jovens do que é convencional, não os preparam para a vida na Grã-Bretanha, ou, pior, ativamente atacam valores britânicos fundamentais” (OFSTED, 2017, p. 15). Ela definiu o contexto em sua introdução:

Muitos pais sentem que é importante que seus filhos sejam educados de acordo com suas próprias crenças culturais e normas comunitárias; e com uma população cada vez mais diversificada, essas normas agora podem diferir consideravelmente. No entanto, o funcionamento efetivo da sociedade britânica depende de alguns valores fundamentais compartilhados, bem como de uma cultura de tolerância e respeito mútuos. Há um número crescente de escolas religiosas conservadoras onde os requisitos legais que estabelecem expectativas de valores compartilhados e tolerância vão de encontro às expectativas da comunidade. As escolas estão, portanto, optando deliberadamente por não atender a esses padrões (OFSTED, 2017 p. 8).

A grande maioria das escolas na Inglaterra não seleciona os alunos por suas habilidades, embora suas admissões geralmente reflitam o perfil socioeconômico da área a que atendem. A maioria, no entanto, distribui ou coloca seus alunos em diferentes disciplinas de acordo com sua aptidão. Um pequeno número [163] de escolas secundárias públicas conhecidas como “escolas de gramática” selecionam por habilidade. As crianças mais pobres estão sub-representadas nessas escolas

e, como um recente relatório de pesquisa do governo admite, não há evidências de que elas gerem melhores resultados do que aqueles alcançados por crianças com habilidades similares na maioria das escolas não seletivas (BOLTON, 2017).

Eles são amplamente criticados por pesquisadores educacionais e por políticos de todos os âmbitos, inclusive por alguns membros do Partido Conservador, por dividirem socialmente e terem um impacto negativo nos resultados de outras escolas vizinhas. No entanto, em 2017, em um momento de cortes profundos no financiamento escolar geral, o governo alocou 50 milhões de libras [R\$ 256.000.000] para permitir sua expansão. Outros tipos de instituições financiadas pelo Estado incluem escolas “gratuitas”, que podem ser criadas por pais, instituições de caridade ou empresas, e Faculdades Técnicas Universitárias para alunos de 14 a 19 anos, embora os números sejam pequenos atualmente.

As academias foram promovidas como caminho para a elevação de padrões

O Governo tem promovido fortemente e, em algumas circunstâncias, imposto legalmente uma mudança na responsabilidade geral pelas escolas, afastando-a de autoridades locais, que são conselhos distritais ou de condados, eleitos por suas comunidades, que têm funções administrativas, de supervisão e de alocação de recursos para manutenção das escolas na sua jurisdição. Em seu lugar, entram cadeias de

academias financiadas pelo Estado ou os fundos multiacadêmicos [multi-academy trusts – MATs], que são independentes de qualquer controle democrático local e sobre os quais o escrutínio financeiro está se mostrando problemático (EDUCATION FUNDING AGENCY, 2017). É raro que se passe uma semana sem um escândalo sobre salários excessivos pagos a líderes de MATs ou sobre apropriação indébita de fundos de academia¹.

Essas mudanças representam um enfraquecimento das estruturas do governo local e a fragmentação dos fluxos de responsabilização. Antes de 2000, não havia academias na Inglaterra. Até 2018, embora a maioria das escolas primárias permaneçam sob jurisdição de autoridades locais, esse é o caso de menos de um terço das secundárias. O argumento em favor do “processo de academização” é baseado em duas premissas. Em primeiro lugar, que livres do controle de autoridades locais, líderes escolares teriam maior liberdade na tomada de decisões. Quaisquer liberdades adicionais putativas foram nominais. Líderes de escolas públicas na Inglaterra, academias ou não, já possuem os mais altos níveis de autonomia registrados na Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey – TALIS*) da OCDE. A análise governamental da pesquisa TALIS concluiu que demonstrava “uma imagem gráfica do alto grau de autonomia escolar na Inglaterra, tanto em termos absolutos quanto em relação a muitos outros países” (GREAT BRITAIN, 2014b, p. 41). Em segundo lugar, e o mais importante, as academias foram promovidas como caminho para a elevação de padrões. No entanto, uma série de investigações mostrou que isso não aconteceu. Uma recente publicação sobre academias pelo Comitê de Educação da House of Commons, que

analisou esses resultados, observou que eles demonstraram “um quadro misto” em relação ao desempenho geral. O Comitê estava preocupado com o fato de que “um número significativo de MATs não está melhorando ano a ano e constantemente aparecem na parte inferior das tabelas classificativas” e concluiu, citando diretamente um dos relatórios que havia consultado, “está bem claro que elas não são uma solução direta para elevar os padrões” (GREAT BRITAIN, 2017b, p. 25).

5. Liderança e gerenciamento dentro das escolas

Órgãos de liderança próprios, compostos por pelo menos sete lideranças, incluindo pais, que são eleitos ou indicados para o cargo por períodos fixos, supervisionam todas as escolas mantidas por uma autoridade local na Inglaterra. Conselhos de Administração ou Diretores supervisionam academias. Nas escolas de caráter religioso, a diocese local ou a fundação respectiva devem nomear a maioria dos líderes ou diretores. Órgãos de Liderança e Conselhos de Diretores examinam regularmente o currículo, o progresso, a segurança e o comportamento dos alunos, o orçamento anual e os preparativos para o quadro de pessoal e a condição das instalações de suas escolas. Eles nomeiam novos diretores, estabelecem e revisam metas anuais e podem estar envolvidos em admissões de alunos e outras nomeações de pessoal. Enquanto os Órgãos de Liderança fazem a supervisão estratégica, eles confiam o funcionamento cotidiano das escolas a professores-supervisores e suas equipes. Nos regulamentos está explícito que, embora lideranças e diretores devam responsabilizar rigorosamente as equipes de administração, devem fazê-lo em um espírito de “amizade crítica” e sem interferir ou atrapalhar o amplo papel dos líderes escolares em dar continuidade ao seu trabalho.

Embora a composição dos Órgãos de Liderança ou Conselhos de Diretores tenha reduzido de tamanho nos últimos anos, as demandas sobre eles aumentam constantemente. As pessoas esperam que atualizem seus conhecimentos por meio de treinamento regular, participem de reuniões noturnas ao longo do ano, estejam familiarizadas com sistemas complexos para medir o progresso e o aproveitamento do aluno e mantenham-se informados sobre as constantes revoltas contra o currículo. As inspeções do OFSTED monitoram e avaliam seu desempenho, e os julgamentos sobre sua eficácia são classificados e tornados públicos. Devido a essas pressões sobre as lideranças, cujo papel é não remunerado e voluntário, o recrutamento tem sido cada vez mais difícil. Em sua mais recente pesquisa, a Associação Nacional de Governança (*National Governance Association*) reportou que mais da metade de todos os entrevistados relataram não conseguir preencher vagas de liderança em suas escolas (NATIONAL GOVERNANCE ASSOCIATION, 2017).

A profissão docente na Inglaterra tem uma trajetória piramidal clara referente à progressão na carreira. Uma escola secundária com cerca de mil alunos, por exemplo, normalmente tem um diretor, dois vice-diretores e dois ou três diretores assistentes dentro de uma equipe de liderança de cinco ou seis pessoas. As funções de líder

intermediário geralmente incluem responsabilidade pela qualidade do ensino e dos resultados dos alunos dentro de um departamento acadêmico ou o progresso e o bem-estar dos alunos em uma faixa etária específica. Escolas com cargos disponíveis geralmente anunciam as vagas nacionalmente e a promoção se baseia no mérito por meio de processos de entrevista, nos quais regras estritas se aplicam em relação à transparência e à igualdade de oportunidades. O pagamento e as responsabilidades aumentam à medida que os professores avançam nas classificações com salários acima de £ 100.000 [R\$ 500.000,00] por ano, agora comuns para diretores de escolas secundárias. Em relação ao seu status na sociedade, o Índice Internacional de Status de Professores da Varkey GEMS classificou professores na Inglaterra no nível intermediário, enquanto diretores ficaram em primeiro lugar (DOLTON; MARCENARO-GUTIERREZ, 2013).

6. Avaliação do currículo secundário e desafios emergentes

A mudança mais significativa desde a Lei de Educação Butler de 1944, que moldou a base da educação pública do pós-guerra na Inglaterra, ocorreu em um período de cinco anos de 1988 a 1992. Os três elementos centrais da provisão atual foram o Currículo Nacional (*National Curriculum* – 1988), Exames Nacionais (*National Testing* – 1991) e o OFSTED (1992). Essa transformação de um sistema que, por mais de quarenta anos, foi regulamentado de forma leve, para um no qual o conteúdo do currículo, o aproveitamento dos alunos e a qualidade do ensino e da liderança escolar seriam rigorosamente avaliados, representou um profundo choque cultural para muitos na profissão. Desde então, governos sucessivos estão rapidamente aumentando uma série de adaptações à estrutura, ao conteúdo e à avaliação do sistema educacional público. Muitas vezes abruptas e com pouca consulta, essas mudanças ainda não viram os benefícios obtidos em jurisdições educacionais mais bem-sucedidas, como as da Finlândia e Holanda, onde um amplo consenso entre partidos políticos e profissionais da educação viu melhorias duradouras em resultados de aprendizagem².

As crianças na Inglaterra iniciam sua educação por volta dos 4 anos e a provisão pública continua até os 18 anos. O *Sure Start*, um programa governamental lançado em 1998, tem direcionado recursos adicionais para famílias carentes, fornecendo mais de quatro mil centros comunitários para doações e desenvolvimento, oferecendo cuidados infantis, educação inicial, saúde e apoio familiar. Apesar das evidências substanciais de que essa iniciativa levou a melhorias muito significativas no progresso e no bem-estar dos bebês mais pobres na Inglaterra (SAMMONS, 2015), os recentes cortes no financiamento levaram ao fechamento de um quarto desses centros, e os restantes tiveram que restringir suas provisões.

Na sequência da provisão mista para crianças desde o nascimento até os 5 anos, conhecida como “Early Years Foundation Stage”, a trajetória de aprendizado dos estudantes ingleses é dividida em mais cinco etapas, duas das quais terminam com exames nacionais. O quadro a seguir descreve a estrutura atual:

Quadro 1 - Trajetória de aprendizado de estudantes ingleses

Idade	Ano	Estágio-chave [EC]	Avaliação
3 a 4	Creche	Anos iniciais	Introdução de uma avaliação de base de 2020.
4 a 5	Recepção	Anos iniciais	
		Primário [EC1/2]	
5 a 6	Ano 1	Estágio-chave 1	Teste de seleção fonética
6 a 7	Ano 2	Estágio-chave 1	
7 a 8	Ano 3	Estágio-chave 2	
8 a 9	Ano 4	Estágio-chave 2	
9 a 10	Ano 5	Estágio-chave 2	
10 a 11	Ano 6	Estágio-chave 2	Fim dos Exames Nacionais do EC2 e avaliações de professores para Inglês, Matemática, e avaliações moderadas de professores em Ciências. Estes resultados são usados como base para medir o progresso que os estudantes tiveram ao final do EC4.
		Secundária [EC3/4]	A maioria das crianças são transferidas de uma escola primária para uma secundária aos 11 anos.
11 a 12	Ano 7	Estágio-chave 3	
12 a 13	Ano 8	Estágio-chave 3	
13 a 14	Ano 9	Estágio-chave 3	
14 a 15	Ano 10	Estágio-chave 4	
15 a 16	Ano 11	Estágio-chave 4	Exames Nacionais: a maioria dos alunos faz os GCSEs ou outras qualificações nacionais.
		Depois dos 16	Algumas escolas têm provisões para depois dos 16. Muitos alunos seguem para escolas pós-16.
16 - 18			Jovens seguem diferentes cursos acadêmicos ou vocacionais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Estágio-chave [EC2] mais longo dura quatro anos e a transferência para escolas secundárias ocorre quando as crianças têm 11 anos. As avaliações no final do EC2 têm base em testes nacionais de Inglês e Matemática, bem como avaliações moderadas de professores. Esses resultados são a base para medir o desempenho acadêmico das crianças durante todo o ensino médio. Equipes de líderes escolares, órgãos diretores e o Departamento de Educação monitoram de perto o progresso não apenas das crianças individualmente, mas também subgrupos de alunos identificados por suas realizações anteriores, desvantagens sociais, gênero e etnia.

Aos 16 anos, quase todos os jovens prestam o exame nacional do Certificado Geral de Ensino Secundário (*General Certificate of Secondary Education – GCSE*). Chegar a um consenso sobre a forma mais justa e eficaz de avaliar o progresso e as con-

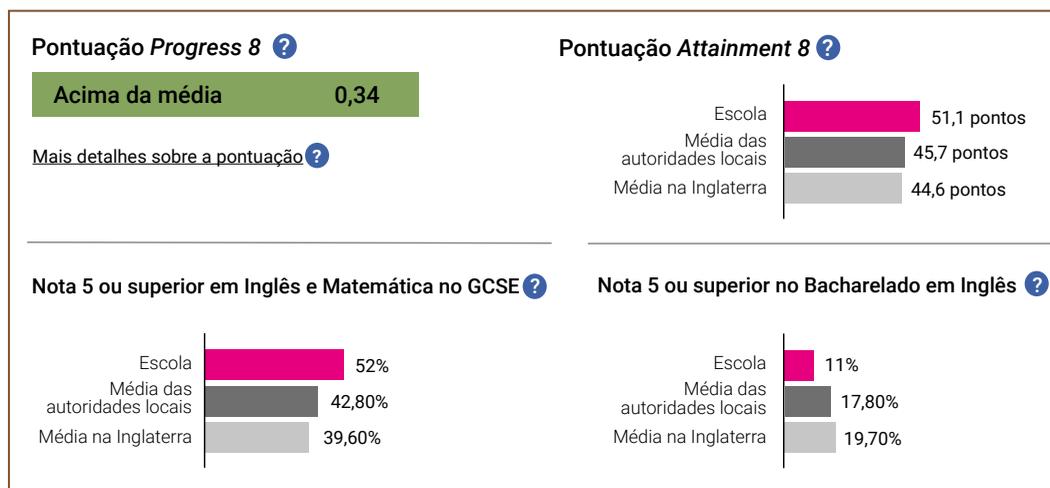
quistas de alunos há muito é um dos aspectos mais complicados da educação pública na Inglaterra. Nos últimos dois anos, houve uma revisão radical de um sistema que havia previamente colocado um mínimo de cinco aprovações no GCSE com as notas mais altas de A a C, incluindo em inglês e matemática, como um padrão nacional para, ou além do qual, os alunos deveriam almejar. O Governo também baseia o desempenho das escolas no percentual da faixa etária do Ano 11 que alcançou ou superou essa meta. A importância fundamental de alcançar pelo menos uma nota C, especialmente em Inglês e Matemática, levou muitas escolas a concentrarem seus esforços e recursos em um grupo relativamente pequeno de estudantes que estavam no nível D/C, prejudicando crianças menos capazes ou com melhor desempenho. Ainda mais problemática, no entanto, foi a óbvia injustiça de um sistema que comparava escolas de áreas pobres, que tinham uma entrada significativa de alunos desfavorecidos com baixo nível de conquistas prévias, a áreas prósperas, algumas das quais tinham admissões baseadas em seleção acadêmica. A inadequação desse modelo de avaliação levou a um novo sistema, o *Progress 8*, introduzido em 2016.

O *Progress 8* tem a intenção de ser um método mais justo de avaliação do progresso dos alunos, bem como de garantir que todos eles tenham acesso a um currículo amplo. A partir de oito resultados do GCSE, ele mede o desempenho dos alunos em seu progresso e suas conquistas. O novo sistema substituiu o intervalo de notas da letra A a G por outro baseado em números³. Esse novo sistema dá grande peso ao Inglês e à Matemática, mas também especifica duas outras áreas para avaliação. Em um deles, conhecido como o Bacharelado em Inglês, os alunos devem fazer três testes de uma série de disciplinas que abrangem Ciências, História, Geografia, línguas estrangeiras e ciência da computação. No outro, eles fazem outros três testes de uma lista de qualificações acadêmicas, artísticas ou vocacionais aprovadas: ao todo, oito matérias são avaliadas.

O Governo baseia cada progresso escolar feito por todos os alunos em sua faixa etária de 16 anos nos resultados do teste EC2 que fizeram quando tinham 11 anos, resultados da média nacional para alunos com uma posição acadêmica similar. A pontuação média do *Progress 8* para todos os alunos em nível nacional é zero. A pontuação *Progress 8* de cada escola geralmente fica entre -1 ou +1. Uma pontuação de +1 significa que, em média, cada aluno está atingindo uma nota mais alta em cada qualificação do que alunos similares em todo o país e, na mesma medida, uma pontuação de -1 significa que os alunos têm um desempenho abaixo da média. Uma escola com pontuação de +0,5 ou superior apresenta um desempenho bem acima da média. O padrão mínimo aceitável pelo governo para as escolas é uma pontuação geral de -0,5. Qualquer pontuação abaixo disso desencadeia um intenso escrutínio da OFSTED.

O site oficial do governo – <<https://www.compare-school-performance.service.gov.uk>> – apresenta relatórios sobre uma série de indicadores de progresso e aproveitamento em todas as escolas do país. A Figura 1 a seguir mostra o desempenho de uma escola secundária no Noroeste da Inglaterra em 2017.

Figura 1 - Desempenho de uma escola secundária no Noroeste da Inglaterra em 2017



Fonte: Great Britain (2018a).

A primeira tabela, uma pontuação do *Progress 8* codificada por cor (neste caso, verde, que indica “acima da média”), oferece um retrato de como os alunos na escola estão progredindo dentro de uma estrutura nacional mais ampla. A seguir, uma pontuação *Attainment 8* mostra os resultados dos alunos em comparação local e nacional. O terceiro gráfico identifica a porcentagem de alunos que atingem uma Nota 5 ou superior em Inglês e Matemática. A quarta mostra a porcentagem de estudantes que obtêm o Bacharelado em Inglês (EBacc), ou seja, aqueles que têm notas mais altas em Inglês, Matemática, Ciências, Linguagem e História ou Geografia, e a porcentagem de alunos inscritos para essa combinação.

Apesar de o *Progress 8* ser uma avaliação mais justa, mesmo que mais complicada do que seu antecessor, ele ainda é problemático. De acordo com uma pesquisa do próprio governo, mais de 80% dos pais ainda não estão conscientes dessa nova forma de avaliação (PANAYIOTOU et al., 2017, p. 9). Há uma crítica generalizada de que ele marginalizou disciplinas como Música e Arte. Ele não considera a privação e, portanto, estigmatiza escolas que atendem crianças desfavorecidas (COUGHLAN, 2018). Isso fica evidente nas estatísticas, estudantes que, por diferentes razões, incluindo insatisfação, exclusão social ou questões de saúde, não comparecem para fazer seus exames. Escolas em áreas carentes geralmente têm uma porcentagem maior desses jovens. A pontuação nula dada aos alunos ausentes, incorporada ao resultado geral do *Progress 8* para essas escolas, tem um impacto deformador, que disfarça o progresso positivo alcançado pela maioria dos alunos da faixa etária (ALLEN, 2017).

Outra preocupação diz respeito ao Bacharelado em Inglês. O Governo está encorajando sua mais ampla aceitação possível, acreditando que ofereceria a opção mais ampla e desafiadora de currículo. Para demonstrar o comprometimento de cada escola com esse modelo, ele publica não apenas a porcentagem de alunos

que atingem esse percentual, mas também a porcentagem que se inscreveu para o curso. Se os alunos não aceitarem a opção, os pontos acumulados são reduzidos significativamente. Isso, por sua vez, afeta a pontuação *Attainment 8* alcançada pela Escola. Apesar da meta do governo de uma adesão de 90% pelos estudantes, o progresso em relação a isso tem sido lento. Em 2016, 40% dos alunos se inscreveram para o EBacc, mas apenas 25% foram aprovados (LONG; BOLTON, 2017).

Existe uma opinião forte dentro e além da profissão docente, no entanto, de que o EBacc é inadequado para muitos estudantes que se beneficiariam de um caminho mais técnico e baseado em habilidades. O Documento Informativo da House of Commons sobre o assunto citou o então Inspetor Escolar Chefe, Sir Michael Wilshaw, que disse que poderia “imaginar que há jovens que seriam mais adequados para o Inglês, Matemática e Ciências e uma série de disciplinas vocacionais” (LONG; BOLTON, 2017).

Existe uma preocupação crescente de que o fraco histórico da educação profissional na Inglaterra possa custar caro ao país

O Secretário-Geral da Associação das Lideranças de Escolas e Colégios também criticou o “enfoque acadêmico restrito”, afirmando que tem um efeito restritivo na capacidade das escolas de adaptar a educação a alunos individualmente (LONG; BOLTON, 2017, p. 13). Seu impacto sufocante nas opções alternativas de currículo é demonstrado claramente no declínio acentuado do percentual de alunos prestando exames em Design e Tecnologia: caiu de 42% em 2010 para 29% em 2016 (LONG; BOLTON, 2017, p. 23). Existe uma preocupação crescente de que o fraco histórico da educação profissional na Inglaterra possa custar caro ao país. O modelo curricular nacional está cada vez mais fora de sintonia com as características e necessidades

em rápida evolução de uma economia moderna. O Brexit apresenta um desafio ainda maior, uma vez que desencadeou um êxodo de trabalhadores qualificados da Europa Oriental e de outros lugares de empregos que agora precisam ser preenchidos pela população nativa. O Governo publicou recentemente documentos sobre como reforçar o ensino profissional e aumentar o nível de qualificação profissional extremamente baixo após os 16 anos (TECHNICAL..., 2016). No entanto, no nível secundário, a oferta de cursos com foco vocacional continua a diminuir.

As preocupações com a fraca oferta vocacional para alunos do ensino secundário refletem um desconforto mais profundo sobre a atual direção e propósito da educação na Inglaterra. Em um discurso para diretores em junho de 2014, Michael Cladigbowl, que era Diretor Nacional de Escolas da OFSTED, argumentou que havia chegado a hora de revisar as prioridades que moldaram o Currículo Nacional desde sua introdução em 1985. Ele perguntou qual era o objetivo da educação e se ainda era essencial manter um currículo “amplo e equilibrado” em todas as escolas se isso não atendia às necessidades específicas de cada aluno. Ele acreditava que todas as discussões nacionais substanciais sobre o currículo haviam efetivamente secado. O foco intenso das escolas nos resultados dos exames era uma das razões pelas quais

esse debate mais amplo não estava ocorrendo (CLADINGBOWL, 2014). A perspectiva de uma séria conversa nacional colocada por esse discurso, por mais tentadora que possa ter soado para o público, não foi realizada. Muitas das frequentes mudanças e iniciativas do Departamento de Educação, como financiamento adicional para escolas seletivas, têm sido politicamente partidárias, com poucas evidências de consultas substanciais ou esforços para alcançar um consenso nacional.

7. OFSTED

O compromisso profundo sentido por professores e líderes de escolas para apoiar o progresso e a conquista dos estudantes sob seus cuidados é, sem dúvida, um poderoso motivador para sua preocupação constante com os resultados acadêmicos: outro fator, no entanto, é o veredito público do OFSTED sobre seu desempenho.

Exceto por escolas que demonstram alto desempenho de forma consistente, que agora são raramente visitadas, as Inspeções OFSTED geralmente acontecem a cada três ou quatro anos. As equipes de inspeção passam normalmente dois dias examinando não só a liderança, o currículo, os processos de avaliação e as conquistas, o progresso e o comportamento dos alunos, mas também

Em termos de classe e etnia, meninos brancos desfavorecidos têm sido o grupo de estudantes com pior desempenho na Inglaterra

áreas como segurança do local, medidas de proteção infantil, esforços para evitar a radicalização e a promoção dos “valores britânicos” (GREAT BRITAIN, 2014a; OFSTED, 2018).

As escolas são julgadas como estando em uma de quatro categorias: 1 é “Excelente”, 2 é “Bom”, 3 é “Precisa Melhorar” e 4 é “Inadequado” ou, se a liderança da escola é percebida como não tendo capacidade de melhorar, como necessitando de “Medidas Especiais”. Os diretores cujas habilidades de liderança necessitam de melhorias ou são inadequadas muitas vezes percebem que suas posições se tornam muito vulneráveis, e renúncias ou demissões são comuns.

Na última década, em termos de classe e etnia, meninos brancos desfavorecidos têm sido o grupo de estudantes com pior desempenho na Inglaterra, com menos de um quarto deles alcançando padrões nacionais de referência aos 16 anos de idade (KIRBY; CULLINANE, 2016). Estudantes de minorias étnicas na Inglaterra, de qualquer classe, têm um desempenho melhor do que os adolescentes brancos pobres. Evidências estatísticas de que escolas que atendem a comunidades predominantemente brancas são cinco vezes mais propensas a serem reprovadas do que aquelas que atendem áreas afluentes têm, cada vez mais, abalado a confiança na metodologia do OFSTED (HUTCHINSON, 2016; TIERNEY, 2018) e ganhado espaço na mídia nacional (ROBERTS, 2018). Por mais dedicados que as lideranças escolares, funcionários e estudantes possam ser nessas escolas, muitos acham que nem o *Progress 8* nem o Serviço de Inspeção oferecem condições equitativas, resultando em dificuldade crescente para recrutar funcionários e lideranças escolares (GREAT BRITAIN, 2017d, p. 46-47).

8. Recrutamento e retenção de lideranças escolares e equipe docente

A alegação do OFSTED de que ele tem sido uma alavanca para melhorar os padrões nas escolas é desafiada pelo aumento das dificuldades em reter e recrutar professores e lideranças escolares. Os professores do ensino médio na Inglaterra trabalham significativamente mais horas do que a média registrada nos países da OCDE (FOSTER, 2018, p. 33), e os números dos que deixam a profissão aumentam a cada ano.

O mais recente relatório do Departamento Nacional de Auditoria observou: “O Departamento de Educação não consegue demonstrar que seus esforços para melhorar a retenção e a qualidade dos professores estão tendo um impacto positivo”. Além disso, citou como exemplo os quase 35 mil professores (mais de 8% da força de trabalho qualificada), que em 2016, abandonaram a profissão por outras razões que não a aposentadoria (GREAT BRITAIN, 2017c). Em 2017, 40% dos que haviam começado uma carreira docente em 2007 haviam se demitido (FOSTER, 2018, p. 10).

Apesar dos altos salários de muitas lideranças escolares da Inglaterra, os Órgãos Diretores estão tendo dificuldades para fazer nomeações. Em sua pesquisa mais recente, a Associação Nacional de Governança informou que mais de um terço dos mais de 5.000 correspondentes tinham tido dificuldade em atrair bons candidatos para liderar suas escolas (NATIONAL GOVERNANCE ASSOCIATION, 2017, p. 31). Em uma época em que o número de alunos tem aumentado rapidamente, o Governo tem constantemente falhado em atingir suas metas de recrutamento para a formação de professores e, desde 2012, cresce o déficit de novos profissionais (FOSTER, 2018, p. 4).

Em 2017, em duas áreas de importância crítica no que diz respeito ao investimento na prosperidade futura do país, apenas 66% das instituições de formação de professores de Tecnologia da Informação e 33% para Design e Tecnologia foram preenchidos (GREAT BRITAIN, 2017a, p. 6). O Relatório Anual do Inspetor Escolar Chefe para 2015/2016 não economizou na advertência: “O país está enfrentando sérias lacunas de conhecimento e habilidades que ameaçam a competitividade de nossa economia” (OFSTED, 2016, p. 19).

9. Uma crise no bem-estar, no moral e o declínio na confiança no sistema

Pesquisas com professores que permanecem na profissão consistentemente indicam um alto grau de descontentamento (NATIONAL EDUCATION SURVEY, 2018). Eles mencionam como fontes de ansiedade a carga de trabalho excessiva, reconhecida com hipocrisia pelo Governo⁴, o intenso escrutínio dos resultados e o medo da próxima inspeção do OFSTED.

A Associação das Lideranças de Escolas e Colégios (ASCL), que representa a maioria das lideranças de escolas secundárias na Inglaterra, critica cada vez mais não

apenas a deterioração da moral dentro da profissão, mas também o que considera prioridades míopes e falta de direção no sistema educacional da Inglaterra. Seu secretário-geral, em seu discurso anual de 2018, observou como se tornara consciente da “divisão, da fragmentação de um sistema”. Contrastando a abordagem educacional visionária que ele havia visto em Xangai, que “olha com ousadia para o futuro”, com a inglesa, que se tornara “estreita” e “paroquial”, ele descreveu como as lideranças escolares estavam se sentindo “limitadas, podadas por uma linguagem mecanicista de consultoria de gestão com sua conversa sem alma sobre medidas de progresso, responsabilidade, auditorias, dados perdidos e o constante freio do monitoramento. Quando deixamos isso acontecer? Quando paramos de falar sobre crianças e pedagogia, liderança e alegria?” (BARTON, 2018).

O intenso regime de monitoramento e avaliação ordenado pela OFSTED e encorajado em nível individual nas escolas levou a níveis de ansiedade entre os estudantes secundários

Estudantes na Inglaterra, muitos dos quais têm acesso a um currículo inadequado, e todos os quais estão sob intensa pressão para conquistar, à medida que os exames nacionais se tornam cada vez mais exigentes, não estão imunes a esse estresse (GREAT BRITAIN, 2018b, p. 11). Uma pesquisa realizada em 2015 com 1.180 diretores indicou que a maior preocupação era a saúde mental dos alunos (THE KEY, 2015).

Encaminhamentos formais de escolas para apoio externo especializado à saúde mental dos alunos aumentaram um terço nos últimos três anos (NATIONAL SOCIETY FOR THE PREVENTION OF CRUELTY TO CHILDREN, 2015). No entanto, a comissão parlamentar, responsável por examinar o plano do governo para responder a esta crise, informou que “não tem qualquer plano e não considera como prevenir a saúde mental de crianças e adolescentes” (GREAT BRITAIN, 2018b, p. 6).

A educação secundária na Inglaterra está cheia de problemas. Nos últimos 20 anos, houve 12 Secretários de Estado para a Educação diferentes, sete do Partido Trabalhista e cinco do Partido Conservador. Oito deles ocuparam o cargo por não mais do que um ou dois anos, e cada um deles quis deixar sua marca no serviço de educação público. A falta de consenso político entre as partes e opiniões divergentes dentro delas levaram a duas décadas de descontinuidade e ruptura. O intenso regime de monitoramento e avaliação ordenado pela OFSTED e encorajado em nível individual nas escolas levou a níveis de ansiedade entre os estudantes secundários muito superiores à média da OCDE (OECD, 2017) e estão cada vez mais em risco de saúde mental precária. Há uma crise na profissão em termos de recrutamento e retenção, causada principalmente pela carga de trabalho excessiva e pelo estresse causado pelas inspeções do OFSTED e outras formas de monitoramento. Apesar dos altos salários, as vagas para postos de liderança atraem poucos candidatos. Há variações muito significativas, regionalmente e socioeconomicamente, no progresso e nas conquistas dos jovens de 16 anos, sendo os meninos brancos da classe trabalhadora os mais mal-atendidos de todos, com resultados atrás daqueles de

qualquer outro grupo. Sir Michael Wilshaw, que foi Inspetor Escolar Chefe de Sua Majestade de 2012 a 2016, foi franco em seu julgamento televisionado em um Festival de Educação realizado em junho de 2018:

É um sistema medíocre. Somos medíocres e é bobagem afirmar o contrário. Se não, estaríamos muito acima da tabela classificativa do PISA, estaríamos com as Coreias do Sul e com os Xangais e alguns dos melhores países europeus como a Polônia, por exemplo. Então somos medíocres. Somos medíocres porque não estamos fazendo o suficiente sobre a grande queda do desempenho escolar, que é uma das piores da OECD, composta principalmente por crianças pobres, compostas principalmente por crianças brancas britânicas de baixa renda (WHITTAKER, 2018).

Em milhares de escolas em toda a Inglaterra, professores dedicados e talentosos liderados por diretores corajosos e altruístas estão fazendo um excelente trabalho. Eles estão inspirando seus alunos, ajudando-os a progredir e conquistar e, ao fazê-lo, estão transformando suas vidas. Eles fazem isso apesar do que Toby Greany e Rob Higham, pesquisadores do Instituto de Educação da University College London, descreveram como “a infindável rotatividade de novas políticas” de sucessivos governos em um sistema que “como um todo está se tornando mais fragmentado e menos equitativo” (GREANY; HIGHAM, 2018).

Não há uma opinião unificada sobre a educação pública na Inglaterra. Não existe um roteiro para preparar os jovens para os enormes desafios que enfrentarão no futuro. Em seu último relatório anual, Sir Michael Wilshaw escreveu: “Como nação, estamos numa encruzilhada. Podemos intervir para injetar no sistema a visão, as habilidades e a energia necessárias, ou podemos nos contentar com o *status quo* e as consequências desse fracasso” (OFSTED, 2016, p. 17). Quem deve ser incluído no “nós”, que propósito e prioridades devem moldar a “intervenção” e quais valores devem formar o núcleo dessa “visão” são questões que estão no cerne do desafio que confronta todas as partes interessadas no futuro da educação secundária na Inglaterra.

10. Brasil e Inglaterra: alguns desafios e pontos fortes de cada um dos sistemas educacionais

Quais são as ideias que uma comparação dos sistemas de educação secundária do Brasil e da Inglaterra oferece? Existem muitas áreas em que a Inglaterra demonstra boas práticas. O OFSTED julgou que a qualidade do ensino e da liderança escolar é geralmente boa. Dentro da profissão docente, há rotas claras para progressão na carreira e promoção baseada em mérito. As lideranças escolares priorizam a melhoria da qualidade de ensino e o apoio à aprendizagem, em vez de se concentrarem em tarefas administrativas. Suas comunidades os respeitam e os salários são bons para padrões internacionais e ingleses. As estruturas e processos, que garantem a segurança e a proteção dos alunos nas escolas públicas, são altamente eficazes e rigorosamente submetidos a monitoramento externo.

Recursos adicionais, ainda que limitados, são fornecidos para alunos com necessidades especiais ou que são desfavorecidos, e nenhuma criança é impedida de progredir com a faixa etária por estar abaixo do esperado. Embora nos últimos anos os orçamentos das escolas tenham sido reduzidos, houve anteriormente um período significativo de investimento em edifícios e recursos escolares. O “período integral” é padrão. Tais características são, no entanto, típicas de qualquer país europeu rico.

Por outro lado, o atual modelo curricular inglês tem um desempenho inferior em relação aos seus pares internacionais; é rígido e mal adaptado, e há uma crise na oferta e no moral dos professores. Não houve nenhuma tentativa de desenvolver por consenso qualquer clareza de propósito e muito menos qualquer visão de futuro para a educação pública na Inglaterra. Uma sucessão de ministros da educação, a maioria dos quais ocupou o cargo por pouco tempo, mexeu com o currículo, com formatos de avaliação e com estruturas como academias, escolas de gramática e livres. Pesquisadores, cada vez mais, demonstram o impacto negativo que isso teve ao longo do tempo na equidade e coesão social.

O que, por sua vez, a Inglaterra pode aprender com o Brasil? Não há dúvida de que o país enfrenta uma série de desafios, incluindo altos níveis de insatisfação, taxas de evasão e absentismo entre os estudantes, baixo *status* e remuneração da profissão, e falta de investimento em infraestrutura educacional, agravada pelo limite de gastos do Governo Federal. Uma porcentagem maior de famílias brasileiras afluentes e instruídas envia seus filhos para escolas particulares do que na Inglaterra, o que enfraquece a participação da classe média no sistema público de ensino.

Embora tenha havido ganhos impressionantes na avaliação da educação pública e no aumento dos níveis de alfabetização e habilidades matemáticas desde a década de 1980, em escala internacional o Brasil ainda apresenta um desempenho fraco em relação a outros participantes sul-americanos no PISA. No entanto, em nível estadual, a estrutura federativa do Brasil permite respostas criativas aos desafios educacionais, o que não seria possível no sistema inglês, que é altamente centralizado. Isso levou o relativamente pobre estado do Ceará, no Nordeste, por exemplo, a progredir dos baixos índices de desempenho dos estudantes em 2005 para estar entre os cinco estados brasileiros com melhor desempenho em 2015 (OECD, 2018a, p. 92) e oferecer uma possível rota para outras áreas do país, embora essas oportunidades nem sempre sejam aproveitadas (RAISER, 2018).

Em nível nacional, não há nada na Inglaterra comparável ao Plano Nacional de Educação do Brasil, uma visão coerente, inclusiva e imaginativa do que o país esperava fornecer e alcançar para seus cidadãos em um período de dez anos a partir de 2014. O progresso no que diz respeito a atingir suas metas, no entanto, tem sido dolorosamente lento. Em 2017, foi introduzido um projeto de reforma da educação secundária com o objetivo de envolver os alunos com uma nova oferta curricular, na qual a Base Nacional Comum Curricular, com enfoque na alfabetização (português) e habilidades matemáticas, ocupa 60% do tempo escolar; 40% é alocado para os estudantes seguirem as opções vocacionais ou acadêmicas. Isso tem se provado

um desenvolvimento profundamente controverso, com aqueles que argumentam que dará maior relevância e flexibilidade contestados por outros que acreditam que irá aprofundar as desigualdades dentro da sociedade brasileira, e que falha em abordar as causas que levaram um em cada quatro jovens a não completarem o ensino secundário.

Ótimos professores e líderes escolares inspiradores são essenciais para as oportunidades de vida dos jovens

O que é inspirador é a resiliência de tantas lideranças de escolas brasileiras, professores e alunos. Eles se recusam a permitir que as restrições e desafios que enfrentam todos os dias sejam uma desculpa para o mau desempenho. Em ambientes de aprendizagem mal equipados e, às vezes, enfrentando condições absurdas, muitos deles estão obtendo resultados notáveis em relação ao progresso e a conquistas, particularmente no caso de alunos desfavorecidos.

Em seu Relatório Anual de 2016, o Inspetor Chefe de Sua Majestade não mediu palavras: “Meu conselho agora ao governo é se preocupar menos com as estruturas e se preocupar mais com a capacidade. Nenhuma estrutura será eficaz se a liderança for fraca ou se não houver pessoas boas suficientes nas salas de aula” (OFSTED, 2016, p. 14).

11. Considerações finais

Ótimos professores e líderes escolares inspiradores são essenciais para as oportunidades de vida dos jovens, particularmente os mais descontentes e desfavorecidos; todos os benefícios que se seguem em termos de coesão social e crescimento econômico devem transformá-los. Tudo se resume a isso: o sucesso ou fracasso de qualquer modelo de currículo ou organização escolar depende, em última análise, da qualidade da força de trabalho.

Brasil e Inglaterra enfrentam alguns desafios em comum, mesmo que as razões e contextos para eles sejam diferentes. A profissão docente é de tão baixa estima e ainda é tão mal paga no Brasil que enfrenta dificuldades significativas de recrutamento e retenção, especialmente de profissionais altamente qualificados e ativos.

Na Inglaterra, a carga de trabalho excessiva, a mudança constante e a responsabilização opressiva resultaram em vagas não preenchidas, uma fuga de professores mais jovens, aumento nas aposentadorias precoces e uma relutância em assumir papéis de liderança escolar.

Nesse aspecto, talvez os dois países devam buscar inspiração em outro lugar. Inglaterra e Brasil melhorarão seus resultados atuais aprendendo com os sistemas de educação mais bem-sucedidos do mundo, que colocaram o status, o desenvolvimento profissional e o bem-estar de professores e lideranças escolares no centro de seus planos para o futuro (OECD, 2018b, p. 136, 146).

Notas

¹Dois exemplos recentes estão disponíveis em <<https://www.theguardian.com/education/2017/oct/21/collapsing-wakefield-city-academies-trust-asset-stripped-schools-millions-say-furious-parents>> e <<https://www.bbc.co.uk/news/education-43155147>>.

²Lucy Creehan, em seu livro *Cleverlands* [2016], explorou profundamente as diferenças entre o sistema educacional inglês e as jurisdições com melhor desempenho em relação ao PISA.

³As novas notas numeradas vão de 1 a 9, a notas mais altas sendo 9. A Nota 4 será a “Média” e a Nota 5 uma “Média Forte”. Como este artigo indica <<https://www.tes.com/news/gcse-pass-grade-confusion-deepens-ebacc-requires-grade-4-pupils-grade-5-schools>>, ainda há confusão generalizada, mesmo entre educadores, quanto ao que significa essa diferença.

⁴A contribuição do Departamento de Educação (DFE) até agora foi produzir um panfleto frente-e-verso e um pôster com conselhos em 24 de fevereiro de 2017, e criar alguns grupos de trabalho e palestras em março de 2018, por um ministro que promete um futuro “sistema de responsabilidade mais simples”. <<https://www.gov.uk/government/publications/teacher-workload-poster-and-pamphlet>> <<https://www.gov.uk/government/publications/reducing-teachers-workload/reducing-teachers-workload>>

Referências

ALLEN, R. **Outliers in Progress 8**. London: FFT Education Datalab, 20 Jan. 2017. Disponível em: <<https://ffteducationdatalab.org.uk/2017/01/outliers-in-progress-8/>>. Acesso em: jul. 2018.

BARTON, Geoff. Annual Conference speech. In: ASCL ANNUAL CONFERENCE, 2018, Birmingham. [Annual...]. Leicester: Association of School and College Leaders, 10 Mar. 2018. Disponível em: <<https://www.ascl.org.uk/professional-development/conferences/ascl-annual-conference/geoff-barton-annual-conference-2018-speech.html>>. Acesso em: jul. 2018.

BOLTON, P. **Grammar school statistics**. London: House of Commons Library, 10 Mar. 2017. (Briefing paper, n. 1398). Disponível em: <<http://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/SN01398#fullreport>>. Acesso em: jul. 2018.

CLADINGBOWL, Michael. **Address to CASH [Cumbrian Association of Secondary Heads] Annual Conference, 2014**. London, 26 June 2014.

COUGHLAN, S. League tables changes ‘toxic’ for poor white schools. **BBC News**, Family & Education, 25 May 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.co.uk/news/education-44196645>>. Acesso em: jul. 2018.

DOLTON, P.; MARCENARO-GUTIERREZ, O. **Global teacher status index**. London: Varkey GEMS Foundation, Oct. 2013. Disponível em: <<https://www.varkeyfoundation.org/media/2787/2013globalteacherstatusindex.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

EDUCATION FUNDING AGENCY. **Financial management and governance review: Academy Transformation Trust**. London, Mar. 2017. Disponível em: <<https://www.gov.uk/government/publications/financial-management-and-governance-review-academy-transformation-trust>>. Acesso em: jul. 2018.

FOSTER, D. **Teacher recruitment and retention in England**. London: House of Commons Library, 4 June 2018. (Briefing paper, n. 7222). Disponível em: <<https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-7222/CBP-7222.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

GREANY, T.; HIGHAM, R. A market-led school system has put finances before needs of pupils. **The Guardian**, London, 30 June 2018. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/education/2018/jun/30/market-led-education-system-puts-finances-before-pupils>>. Acesso em: jul. 2018.

GREAT BRITAIN. Department for Education. **Initial teacher training (ITT) census for the academic year 2017 to 2018, England**. London, 30 Nov. 2017a. Disponível em: <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/663141/SFR68_2017_Text.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

GREAT BRITAIN. Department for Education. **Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools: departmental advice for maintained schools**. London, Nov. 2014a. Disponível em: <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/380595/SMSC_Guidance_Maintained_Schools.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

GREAT BRITAIN. Department for Education. **Search for schools in England and colleges to compare**. London, [2018a]. Disponível em: <<https://www.compare-school-performance.service.gov.uk/>>. Acesso em: jul. 2018.

GREAT BRITAIN. Department for Education. **Teachers in England's secondary schools: evidence from TALIS 2013: research report**. London, June 2014b. Disponível em: <http://dera.ioe.ac.uk/20391/1/RR302_-_TALIS_report_NC.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

GREAT BRITAIN. House of Commons. Education Committee. **Multi-academy trusts: seventh report of session 2016–17**. London, 28 Feb. 2017b. Disponível em: <<https://publications.parliament.uk/pa/cm201617/cmselect/cmeduc/204/204.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

GREAT BRITAIN. House of Commons. Education and Health and Social Care Committees. **The Government's green paper on mental health: failing a generation.** London, 9 May 2018. Disponível em: <<https://publications.parliament.uk/pa/cm201719/cmselect/cmhealth/642/642.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

GREAT BRITAIN. National Audit Office. **Retaining and developing the teaching workforce.** London, 12 Sept. 2017c. Disponível em: <<https://www.nao.org.uk/press-release/retaining-and-developing-the-teaching-workforce/>>. Acesso em: jul. 2018.

GREAT BRITAIN. Social Mobility Commission. **State of the nation 2017: Social Mobility in Great Britain.** London, Nov. 2017d. Disponível em: <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/662744/State_of_the_Nation_2017_-_Social_Mobility_in_Great_Britain.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

HUTCHINSON, J. **School inspection in England: is there room to improve?** London: Educational Policy Institute, Nov. 2016. Disponível em: <<https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2018/01/school-inspection-in-england-web.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

THE KEY. **Summer report 2015: school leaders' concerns about pupil wellbeing.** London, [2018]. Disponível em: <https://thekeysupport.com/wp-content/uploads/2018/03/summer_report_2015_school_leaders_concerns_about_pupil_wellbeing.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

KIRBY, P.; CULLINANE, C. Class differences: ethnicity and disadvantage. **Research Brief**, n. 14, Nov. 2016. Disponível em: <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2016/11/Class-differences-report_References-available-online.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

LONG, R.; BOLTON, P. **English baccalaureate.** London: House of Commons Library, 4 Sept. 2017. (Briefing paper, n. 06045). Disponível em: <<https://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/SN06045>>. Acesso em: jul. 2018.

LONG, R.; BOLTON, P. **Faith schools: FAQs.** London: House of Commons Library, 6 June 2018. (Briefing paper, n. 06972). Disponível em: <<https://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/SN06972>>. Acesso em: jul. 2018.

NATIONAL EDUCATION UNION (England). **Teachers and workload.** London, Mar. 2018. Disponível em: <<https://neu.org.uk/file/503/download?token=SFdXnUa>>. Acesso em: jul. 2018.

NATIONAL GOVERNANCE ASSOCIATION. **School governance in 2017**: an annual survey. Birmingham, Oct. 2017. <<https://www.nga.org.uk/Guidance/Workings-Of-The-Governing-Body/Governance-Tools/School-governance-in-2017-an-annual-survey-by-NGA.aspx>>. Acesso em: jul. 2018.

NATIONAL SOCIETY FOR THE PREVENTION OF CRUELTY TO CHILDREN. **School referrals for mental health treatment rise by over a third**. London, 14 May 2018. Disponível em: <<https://www.nspcc.org.uk/what-we-do/news-opinion/one-third-increase-in-school-referrals-for-mental-health-treatment/>>. Acesso em: jul. 2018.

OECD. **OECD economic surveys**: Brazil, 2018. Paris, Feb. 2018a. Disponível em: <<http://epge.fgv.br/conferencias/apresentacao-do-relatorio-da-ocde-2018/files/ocde-economic-surveys-brazil-2018.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

OECD. Programme for International Student Assessment. **Country note**: United Kingdom: results from PISA 2015. Paris, 2016. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-United-Kingdom.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

OECD. Programme for International Student Assessment. **Effective teacher policies**: insights from PISA. Paris: OECD Publishing, 2018b. Disponível em: <https://read.oecd-ilibrary.org/education/effective-teacher-policies_9789264301603-en#page1>. Acesso em: jul. 2018.

OECD. Programme for International Student Assessment. **PISA 2015 results, v. 3**: students' well-being. Paris, 19 Apr. 2017. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>>. Acesso em: jul. 2018.

OFSTED. **The annual report of Her Majesty's Chief Inspector of education, children's services and skills 2015/16**. Manchester, 2016. Disponível em: <<https://www.gov.uk/government/publications/ofsted-annual-report-201516-education-early-years-and-skills>>. Acesso em: jul. 2018.

OFSTED. **The annual report of Her Majesty's Chief Inspector of education, children's services and skills 2016/17**. Manchester, 2017. Disponível em: <<https://www.gov.uk/government/publications/ofsted-annual-report-201617-education-childrens-services-and-skills>>. Acesso em: jul. 2018.

OFSTED. **School inspection handbook**: handbook for inspecting schools in England under section 5 of the Education Act 2005. Manchester, Apr. 2018. Disponível em: <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/699810/School_inspection_handbook_section_5.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

PANAYIOTOU, S. et al. **Omnibus survey of pupils and their parents/carers**. London: Department for Education, July 2017. Disponível em: <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/626068/PPC_Omnibus_Wave_2_Report.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

PERERA, N. et al. **Education in England: annual report 2016**. [S.l.]: Centre Forum, 2016. Disponível em: <https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2018/01/education-in-england-2016-web.compressed.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

RAISER, M. **Brazil can improve education by copying its own successes**. [S.l.]: Brookings, 6 Mar. 2018. Disponível em: <<https://www.brookings.edu/blog/future-development/2018/03/06/brazil-can-improve-education-by-copying-its-own-successes/>>. Acesso em: jul. 2018.

ROBERTS, J. **Is Ofsted fit to judge deprived schools?** London: Times Educational Supplement, 16 June 2018. Disponível em: <<https://www.tes.com/news/ofsted-fit-judge-deprived-schools>>. Acesso em: jul. 2018.

SAMMONS, P. et al. **The impact of children's centres: studying the effects of children's centres in promoting better outcomes for young children and their families: evaluation of children's centres in England**. London: Department for Education, Dec. 2015. Disponível em: <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/485346/DFE-RR495_Evaluation_of_children_s_centres_in_England__the_impact_of_children_s_centres.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

TECHNICAL education reform: the case for change. London: Department for Business Innovation and Skills: Department for Education, July 2016. Disponível em: <http://dera.ioe.ac.uk/26806/1/Technical_Education_Reform_-_Case_For_Change.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

TIERNEY, S. **Graphically exposing Ofsted bias?** [London]: LeadingLearner, 12 June 2018. Disponível em: <<https://leadinglearner.me/2018/06/12/graphically-exposing-ofsted-bias/>>. Acesso em: jul. 2018.

WHITTAKER, F. 'Not all teachers do their best', and 7 other things Sir Michael Wilshaw said at Festival of Education. **Schools Week**, 21 June 2018. Disponível em: <<https://schoolsweek.co.uk/not-all-teachers-do-their-best-and-7-other-things-sir-michael-wilshaw-said-at-the-festival-of-education/>>. Acesso em: jul. 2018.

AT A CROSSROADS AND WITHOUT A COMPASS: AN OVERVIEW OF THE EFFECTIVENESS AND CHALLENGES FACING SECONDARY EDUCATION IN ENGLAND

Anthony McNamara*

*Educational Consultant
and Leader in Secondary
Education for the Diocese of
Lancaster, England. Lancashire,
Lancaster, England. E-mail:
a.mcnamara2@sky.com

Received for publication on
7.1.2018

Approved on 7.17.2018

Abstract

This overview of secondary education in England covers aspects of provision including types of schools, recent curriculum changes and assessment to student progress and attainment. It describes the impact of the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED) and the situation regarding recruitment, career progression and retention in teaching. It draws on government and research documents, besides leading stakeholders, to show why the system is to be fragmented, directionless, underperforming and accentuating inequality. The section about Brazil outlines the challenges and strengths of both education systems and the importance of investing in the teaching profession.

Keywords: Secondary education. Underperformance. Public provision. School leadership. Curriculum changes. Assessment. OFSTED. Teaching profession. Crisis. Recruitment. Retention. Discontinuity. National Common Core Curriculum. OECD. Best practice.

1. Introduction

This overview of public secondary education in England begins with a snapshot of how it is performing in relation to other comparable jurisdictions. It then looks at the structure of state education in England, its current secondary curriculum provision, the national system for assessing students, and how the government holds schools accountable. It describes difficulties relating to the recruitment and retention of teachers and school leaders, which are symptomatic of a crisis in morale within the profession. It provides some data showing why there are also growing concerns

about student well-being. It draws on key government and research documents and views of leading stakeholders to show why the present system is widely seen to be fragmented, directionless, underperforming and is deepening rather than alleviating social inequality. The section in reference to Brazil outlines the challenges and strengths of both education systems and the importance of investing in the teaching profession.

2. United Kingdom student outcomes compared to those in other Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) countries

England has its own education system distinct from those operating autonomously in Wales, Scotland and Northern Ireland, the other three parts of the United Kingdom (UK). With over 84% of the combined population of the UK, England is by far the largest country within the union. Although the Programme for International Student Assessment (PISA) now identifies variations in outcomes within the four countries, it also provides for 15/16 year-olds for the whole of the United Kingdom.

Nearly all pupils in England receive their education in state schools

Despite a stream of policies intended to raise the performance of students over the past decade which have had a significant impact on school structures, curriculum provision and assessment methods, outcomes as measured by PISA, except for Science, have remained mostly unchanged since 2006 (OECD, 2016). In the most recent [2015] OECD rankings, the UK came 15th in science, 22nd in reading and the score for mathematics [492 points] was barely above the OECD average of 490, ranking it at 27th, behind Vietnam and on par with Portugal.

The PISA report indicated that one-fifth of 15/16-year-olds in the UK had not reached level 2 in Mathematics [the baseline level of achievement], indicating that they were unable to solve problems “routinely faced by adults in their daily lives” (OECD, 2015, p. 4). Not surprisingly, the publication of these outcomes attracted critical media coverage and widespread debate as to why poorer and emerging economies were outperforming a country that was spending more on education than the OECD average. This is the context for an observation made by Her Majesty’s outgoing Chief Inspector of Schools in his Annual Report for 2015-2016 that, “Our education system is not yet world class” (OFSTED, 2016, p. 1).

3. The structure of state education in England

Nearly all pupils in England receive their education in state schools, where tuition and most teaching materials are free; the private sector caters for only 7% of the school age population. The Office for Standards in Education (OFSTED), the national inspection system, considers that standards are rising in English schools with 90% of primaries and 79% of secondary currently being judged to be either good or outstanding (OFSTED, 2017, p. 7).

Despite this upbeat assessment, the current OFSTED annual report also recognises profound inequalities in outcomes at both socio-economic and regional levels. A detailed analysis of these differences published in the Centre Forum Education in England: Annual Report 2016 concluded:

We find deep-rooted and complex challenges that the system must address if it is going to perform at a world-class standard. Supporting the long-term disadvantaged pupils to catch up with their peers is proving particularly difficult – whether in the North, the South, coastal areas or, indeed, London. The differences in regional performance mean that disadvantaged pupils can fall behind their peers by almost an extra half a year depending on where they go to school (PERERA, 2016, P. 79).

4. Diversity within the system: faith schools, grammar schools and academies

Although most English schools still follow the National Curriculum, there has been an accelerating diversity within the state sector. 37% of all primaries and 19% of secondary are “faith schools”, and the percentages are increasing. These schools, the majority of which are Catholic or Anglican, are allowed to select their pupils on the basis of religion (LONG; BOLTON, 2018). This accommodation has been largely harmonious since its introduction in the Education Act of 1944. There is, however, a growing worry that fundamentalist, even extremist manifestations of religion, particularly of Islam, are having an impact on the leadership, culture, curriculum and direction of some schools. This was identified as “an area of most concern” by Her Majesty’s Chief Inspector of Schools, Amanda Spielman, who in her current annual report wrote of “those who seek to isolate young people from the mainstream, do not prepare them for life in Britain or, worse, actively undermine fundamental British values” (OFSTED, 2017, p. 15). She set out the context in her introduction:

Many parents feel it is important that their children are educated according to their own cultural beliefs and community norms; and with an increasingly diverse population, these norms can now differ considerably. Yet the effective functioning of British society depends on some fundamental shared values as well as a culture of mutual tolerance and respect. We have found an increasing number of conservative religious schools where the legal requirements that set the expectations for shared values and tolerance clash with community expectations. The schools are, therefore, deliberately choosing not to meet these standards (OFSTED, 2017 p. 8).

The vast majority of schools in England do not select students by their ability although their intakes usually reflect the socio-economic profile of the area they serve. Most, however, stream or set their pupils in different subjects on the basis of aptitude. A small number [163] of state secondaries known as “grammar schools” select by ability. Poorer children are under-represented in these schools and, as a recent government research briefing admits, there is no evidence that they deliver

better outcomes than those achieved by children of similar ability in most non-selective schools (BOLTON, 2017).

They are widely criticised by educational researchers and across the political spectrum, including by some members of the ruling Conservative party, for being socially divisive and having a negative impact on the outcomes of other schools in their neighbourhood. Nevertheless, in 2017, at a time of deep cuts to overall school funding, the Government allocated fifty million pounds [R\$ 256,000,000] to enable their expansion. Other types of state-funded institutions include “free” schools, which can be set up by parents, charities, or businesses, and University Technical Colleges for 14 to 19-year-olds, although the numbers involved are currently small.

Academies have been promoted as a vehicle for raising standards

The Government has been vigorously promoting and, in some circumstances, legally enforcing a shift in overall responsibility for schools away from local authorities. These are district or county councils, answerable via elections to their communities, which have administrative, supervisory and resource allocation roles for maintaining the schools in their jurisdiction. Taking their place are state-funded academy chains or multi-academy trusts [MATs], which are independent of any local democratic control and over which financial scrutiny is proving to be problematic (EDUCATION FUNDING AGENCY, 2017). Rarely a week goes by without a scandal breaking over excessive salaries being paid to MAT leaders or over the misappropriation of an academy chain funds¹.

These changes represent a weakening of local government structures and the fragmentation of accountability streams. Before 2000, there were no academies in England. By 2018, although the majority of primary schools remain under local authority jurisdiction, this is so with less than a third of secondaries. There are two premises which form the basis of the argument in favour of the “academisation process”. Firstly, that removed from local authority control, school leaders would have greater freedom in decision-making. Any putative additional freedoms accrued have been nominal. Leaders of state schools in England, whether or not they are academies, already possess the highest levels of autonomy recorded in the OECD Teaching and Learning International Survey [TALIS]. The Government’s analysis of the TALIS survey concluded that it demonstrated “a graphic picture of a high degree of school autonomy in England, both in absolute terms and relative to many other countries” (GREAT BRITAIN, 2014b, p. 41). Secondly, and more importantly, academies have been promoted as a vehicle for raising standards. However, a series of investigations has shown that this has not happened. A recent publication on academies by the Education Committee of the House of Commons, which analysed these findings, noted they demonstrated “a mixed picture” in terms of overall performance. The Committee was concerned that “a significant number of MATs are failing to improve year on year and consistently appear at the bottom of league tables” and concluded, quoting directly from one of the reports it had consulted, “it is quite clear that they are not a silver bullet to raising standards” (GREAT BRITAIN, 2017b, p. 25)

5. Leadership and management within schools

A own governing body, composed of at least seven governors, including parents, who are either elected or nominated to the office for fixed-term periods, oversees every school maintained by a local authority in England. Boards of Trustees or Directors oversee academies. In schools with a religious character, the local diocese or faith foundation must appoint an electoral majority of governors or directors. Governing Bodies and Boards of Directors regularly scrutinise the curriculum, the progress, safety and behaviour of students, the annual budget, and arrangements for staffing and the condition of premises of their school. They appoint new headteachers, they set and review annual targets, and they may be involved in pupil admissions and other staffing appointments. While Governing Bodies have strategic oversight, they entrust the day-to-day running of schools to headteachers and their leadership teams. Regulations are clear that whilst governors and directors must hold management teams rigorously to account, they should do this in a spirit of “critical friendship” and without interfering with or intruding on the broad remit of school leaders to get on with their work.

Although the composition of Governing Bodies or Boards of Directors has reduced in size in recent years, the demands on them have steadily increased. The Government expects them to update their skills via regular training, attend evening meetings throughout the year, be conversant with complex systems for measuring student progress and attainment and keep abreast of continuing upheavals to the curriculum. OFSTED inspections monitor and assess their performance and judgments on their effectiveness are graded and made public. Given these pressures on governors, whose role is unpaid and voluntary, it is becoming increasingly difficult to recruit new ones. In its most recent extensive survey, the National Governance Association reported that over half of all respondents reported that they were unable to fill vacant governor posts in their schools (NATIONAL GOVERNANCE ASSOCIATION, 2017).

The teaching profession in England has a clear pyramidal trajectory regarding career progression. A secondary school with about a thousand students, for instance, typically has a headteacher, two deputy headteachers and two or three assistant headteachers within a leadership team of five or six people. Middle leader roles usually include responsibility for the quality of teaching and student outcomes within an academic department or the progress and well-being of students within a specific age cohort. When a vacancy arises, a school will usually advertise nationally for the post which has become available and will base any promotion on merit via interview processes where strict rules apply concerning transparency and equality of opportunity. Pay and responsibilities increase as teachers progress through the ranks with salaries over £100,000 [R\$ 500,000] a year now common for secondary headteachers. Regarding their status in society, Varkey GEMS International Teacher Status Index ranked teachers in England in the middle while headteachers in England were ranked first (DOLTON; MARCENARO-GUTIERREZ, 2013).

6. The assessment to secondary curriculum and emerging challenges

The most significant change since the Butler Education Act of 1944, which shaped the basis of post-war state education in England, occurred in a five-year period from 1988 to 1992. The three core elements of current provision were the National Curriculum [1988], National Testing [1991] and OFSTED [1992]. This transformation of a system, which for over forty years was lightly regulated to one in which curriculum content, student attainment and the quality of teaching and school leadership would all be held rigorously to account, represented a profound culture shock for many in the profession. Since then successive governments have with increasing rapidity made a series of adaptations to the structure, content and assessment of the state education system. Often abrupt and arrived at with little consultation, these changes have yet to see the benefits obtained in more successful educational jurisdictions, such as those of Finland and the Netherlands, where a broad consensus between political parties and educational professionals has seen a sustained improvement in learning outcomes².

Children in England begin their education around the age of 4, and compulsory state provision continues until they are 18. Sure Start, a government program launched in 1998, has been targeting additional resources to deprived families by providing over four thousand outreach and community development centres offering childcare, early education, health and family support. Despite substantial evidence that this initiative has led to very significant improvements in the progress and well-being of England's most impoverished infants (SAMMONS, 2015) recent funding cuts have led to a quarter of these closing and the remaining ones having to restrict their provision.

Following on from the mixed provision made for infants from birth to 5, known as "Early Years Foundation Stage" the learning trajectory of English school students is divided into five more stages, two of which end with national exams. The following table outlines the current structure:

Chart 1- Learning trajectory of English school students

Age	Year	Key Stage [KS]	Assessment
3 to 4	Nursery	Early Years	Introduction from a baseline assessment from 2020.
4 to 5	Reception	Early Years	
		Primary [KS1/2]	
5 to 6	Year 1	Key Stage 1	Phonics screening test
6 to 7	Year 2	Key Stage 1	
7 to 8	Year 3	Key Stage 2	
8 to 9	Year 4	Key Stage 2	
9 to 10	Year 5	Key Stage 2	

10 to 11	Year 6	Key Stage 2	End of KS2 National Tests and teacher assessments in English, Mathematics, and moderated Teacher Assessment in Science. These results are used as the baseline for measuring the progress students have made by the end of KS4.
		Secondary [KS3/4]	Most children transfer from a primary to a secondary school at 11.
11 to 12	Year 7	Key Stage 3	
12 to 13	Year 8	Key Stage 3	
13 to 14	Year 9	Key Stage 3	
14 to 15	Year 10	Key Stage 4	
15 to 16	Year 11	Key Stage 4	National Tests: Most children take GCSEs or other national qualifications.
		Post 16	Some schools have post-16 provision. Many children move on to post-16 colleges.
16 - 18			Young people follow a range of academic or vocational courses.

Source: Created by the author.

The longest of the Key Stages [KS2] lasts four years and transfer to secondary schools takes place when children are aged 11. Assessment at the end of KS2 is based on national tests in English and Mathematics as well as moderated teacher assessments. These results are the baseline for measuring children's academic performance throughout their secondary education. School leadership teams, governing bodies and the Department for Education all closely monitor the progress and attainment not only of individual children but also subsets of pupils identified by their prior attainment, social disadvantage, gender and ethnicity.

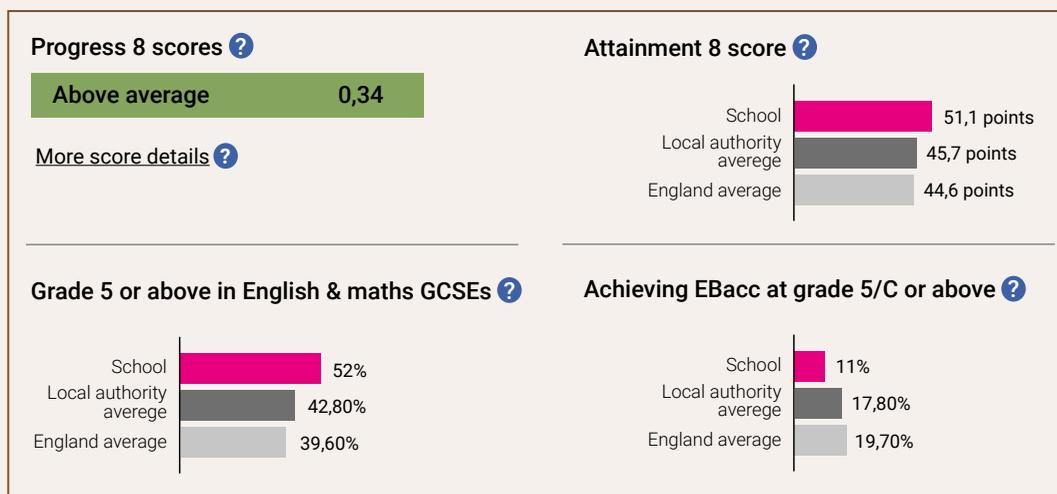
At 16, almost all young people sit the national General Certificate of Secondary Education [GCSE] examination. Reaching a consensus on the fairest and most effective way to assess the progress and attainment of students has long been one of the most contentious aspects of state education in England. The past two years have seen a radical overhaul of a system that had previously benchmarked a minimum of five GCSE passes at the higher grades of A to C including in English and Mathematics as a national standard to, or beyond which, individual students should aspire. The Government also bases the performance of schools on the percentage of their Year 11 cohort achieving or surpassing this benchmark.. The critical importance of achieving at least a C grade, especially in English and Mathematics, led to many schools concentrating their efforts and resources, at the expense of less able or higher achieving children, on a relatively narrow stratum of students who were on the D/C grade borderline. Even more problematic, however, was the transparent unfairness of a system that compared schools in poor areas, which had a significant intake of disadvantaged students with low prior attainment to those in prosperous areas, some of which had an intake based on the academic selection. The inadequacy of this assessment model led to a new system, Progress 8, being introduced in 2016.

The Government intends Progress 8 to be a fairer method of assessing children's progress as well as guaranteeing they all access a broad curriculum. It measures, on the basis of eight GCSE results, how all children are performing in terms of their progress and attainment. The new system replaced the A to G letter grade range by one based on numbers³. It gives heavy weighting to English and Mathematics, but it also examines two other specific areas. In one of these, known as the English Baccalaureate, students must sit three exams from a range of subjects comprising sciences, history, geography, foreign languages and computer science. In the other, they sit another three from a list of approved academic, arts or vocational qualifications: in all, there are examinations in eight subjects.

The Government assesses each school on the progress made by all the students in its cohort of 16-year-olds based on a starting point of their end of KS2 test results when they were aged 11. It compares their outcomes to the national average for students with a similar academic starting position. The average Progress 8 score for all students nationally is zero. Each school's Progress 8 score usually falls between -1 or +1. A score of +1 means that on average each student is achieving one grade higher in each qualification than similar students across the country and, by the same measure, a score of -1 means students are underperforming by a grade. A school with a score of +0.5 or higher is performing well above average. The minimum standard acceptable by the government for schools is an overall score of -0.5. Any score below this will trigger intense scrutiny from OFSTED.

The official Government website <<https://www.compare-school-performance.service.gov.uk>> reports on a range of progress and attainment indicators on every school in the country. The Image 1 shows how one secondary school in the North West of England performed in 2017.

Image 1 - Example of how the annual performance of a secondary school is published on the official UK Government website



Source: Great Britain (2018a).

The first table, a colour-coded Progress 8 score [in this case green, which indicates “above average”] offers a snapshot of how students in the school are progressing within a broader national framework. An Attainment 8 score follows showing student outcomes compared to those locally and nationally. The third graph identifies the percentage of students achieving a Grade 5 or higher in English and Mathematics. The fourth shows the percentage of students achieving the English Baccalaureate [EBacc], that is, those who have higher grades in English, Mathematics, Sciences, Language, and either History or Geography, and the percentage of pupils who were entered for this combination.

Although Progress 8 is a fairer, if more complicated, measure than its predecessor, it is still problematic. According to the Government’s own research, over 80% of parents are not yet even aware of this new form of assessment (PANAYIOTOU et al., 2017, p. 9). There is widespread criticism that it has marginalized subjects such as Music and Art. It does not consider deprivation and so stigmatizes schools that serve disadvantaged children (COUGHLAN, 2018). This is evident in the case of statistical ‘outliers’ – those students who for a range of reasons including disaffection, social exclusion or health issues do not turn up to sit their examinations. Schools in deprived areas often have a higher percentage of such young people. The nil score given to absent students, factored into the overall Progress 8 outcome for these schools, has a distorting impact, which disguises the positive progress achieved by the majority of the students in the cohort (ALLEN, 2017).

Another concern relates to the English Baccalaureate. The Government is encouraging its widest possible uptake, believing it to offer the broadest and most challenging curriculum option. To demonstrate each school’s commitment to this model, it publishes not only the percentage of their students achieving it, but also the percentage that entered for it. If students do not take up the option, the points they accrue reduce significantly. This in turn affects the published Attainment 8 score for the school. Despite the Government’s target of a 90% uptake by students, progress towards this has been slow. In 2016, 40% of pupils entered for the EBacc with only 25% achieving it (LONG; BOLTON 2017).

There is a strong view within and beyond the teaching profession, however, that the EBacc is unsuitable for many students who would benefit from a more technical and skills-based pathway. The House of Commons Briefing Paper on the subject quoted the then Chief Inspector of Schools, Sir Michael Wilshaw, who said he could “think of youngsters who would have been better suited to do English, Mathematics and Science and a range of vocational subjects” (LONG; BOLTON, 2017).

The General Secretary of the Association of School and College Leaders also criticised its “narrow academic focus” as having a restricting effect on the ability of schools to tailor education to individual pupils (LONG; BOLTON, 2017, p. 13). Its stifling impact on alternative curriculum options is starkly demonstrated in the steep decline in the percentage of students taking examinations in Design and

Technology; down from 42% in 2010 to 29% in 2016 (LONG; BOLTON, 2017, p. 23). There is growing concern that England's poor track record with vocational education could cost the country dearly. The national curriculum model is increasingly out of kilter with the rapidly evolving characteristics and needs of a modern economy. Brexit presents an even greater challenge as it has triggered an exodus of skilled workers from Eastern Europe and elsewhere from jobs that will now need to be filled by the indigenous population. The Government has recently published documents on how to strengthen vocational education and increase the dismally low status of vocational qualifications post-16 (TECHNICAL..., 2016). However, at secondary level, provision for vocationally focused courses continues to decline.

There is growing concern that England's poor track record with vocational education could cost the country dearly

Concerns about the weak vocational offer for secondary school students reflect a deeper unease about the current direction and purpose of education in England. In a speech to headteachers in June 2014, Michael Cladingbowl, who was then OFSTED's National Director for Schools, argued that the time had come to revisit the priorities, which had shaped the National Curriculum since its introduction in 1985. He asked what the purpose of education should be and whether it was still essential to retain a prescribed "broad and balanced" curriculum in every school if this was failing to meet the specific needs of individual students. He felt that any substantial national conversation about the curriculum had effectively dried up. The intense focus schools had on their exam results was among the reasons that this wider debate was not taking place (CLADINGBOWL, 2014). The prospect of a serious national conversation that this speech had posited, tantalizing as it may have sounded to the audience, has not been realised. Many of the Department for Education's frequent changes and initiatives, such as additional funding for selective schools, have been politically partisan with little evidence of substantial consultation or efforts to achieve a national consensus.

7. OFSTED

The deep commitment felt by teachers and school leaders to support the progress and achievement of students in their care is, without doubt, a powerful motivator for their constant preoccupation with academic outcomes: another driver, however, is OFSTED's public verdict on their performance.

Other than for consistently high performing schools, which are now rarely visited, OFSTED Inspections are usually held every three or four years. Inspection teams normally spend two days scrutinizing not only leadership, the curriculum, assessment processes, and the attainment, progress and behavior of pupils, but also areas such as site safety, child protection procedures, efforts to prevent radicalization and the promotion of "British values" (GREAT BRITAIN, 2014a; OFSTED, 2018).

In terms of class and ethnicity, disadvantaged white boys have been the lowest performing group of students in England

Schools are judged as being in one of four categories: 1 is “Outstanding”, 2 is “Good”, 3 is “Requiring Improvement” and 4 is either “Inadequate”, or, if the school’s leadership is perceived to lack the capacity to improve, as being in need of “Special Measures”. Headteachers whose leadership OFSTED deems to require improvement or to be inadequate often find their position becomes very vulnerable and resignations or sackings are not unusual. Over the past decade, in terms of class and ethnicity, disadvantaged white boys have been the lowest performing group of students in England with less than a quarter of them achieving national benchmark standards at the age of 16 (KIRBY; CULLINANE, 2016). Ethnic minority students in England from whatever background all perform better than poor white teenagers. Statistical evidence that schools serving deprived mostly white communities are five times more likely to be deemed failing than those serving affluent areas has increasingly shaken confidence in OFSTED’s methodology (HUTCHINSON, 2016; TIERNEY, 2018) and gained exposure in the national media (ROBERTS, 2018). However hard school leaders, staff and indeed students may be working in these schools, many feel that neither Progress 8 nor the Inspection service provides a level playing field with the result that recruiting staff and school leaders to work in them has become increasingly difficult (GREAT BRITAIN, 2017d, p. 46-47).

8. Recruitment and retention of school leaders and teaching staff

OFSTED’s claim that it has been a lever for improving standards in schools has to be set against increasing difficulties in retaining and recruiting teachers and school leaders. Secondary teachers in England work significantly longer hours than the average recorded in OECD countries (FOSTER, 2018, p. 33) and numbers leaving the profession are increasing year on year.

The most recent National Audit Office report noted: “The Department for Education cannot demonstrate that its efforts to improve teacher retention and quality are having a positive impact”. Moreover, and cited as an example the nearly 35,000 teachers [over 8% of the qualified workforce] who in 2016 left the profession for reasons other than retirement (GREAT BRITAIN, 2017c). By 2017, 40% of those who had started their teaching career in 2007 had quit (HOUSE OF COMMONS FOSTER, 2018, p. 10).

Despite the high salaries now earned by many English school leaders, Governing Bodies are struggling to make appointments. In its most recent survey, the National Governance Association reported that over a third of over 5,000 correspondents had difficulty attracting good candidates to lead their schools (NATIONAL GOVERNANCE ASSOCIATION, 2017, p. 31). Over a period when pupil numbers have been rising rapidly, the Government has consistently missed its recruitment targets for teacher training, and since 2012, the shortfall of new entrants to the profession has accelerated (FOSTER, 2018, p. 4).

In 2017, in two areas of critical importance concerning investing in the country's future prosperity, only 66% of teacher training places for Information Technology and a dire 33% for Design and Technology were filled (GREAT BRITAIN, 2017a, 2017, p. 6). The Chief Inspector of Schools' Annual Report for 2015/2016 pulled no punches in the warning is issued: "The country is facing serious knowledge and skills gaps that threaten the competitiveness of our economy" (OFSTED, 2016, p. 19).

9. A crisis in wellbeing, morale, and dwindling confidence in the system

Surveys of teachers who remain within the profession consistently indicate very high levels of discontent (NATIONAL EDUCATION SURVEY, 2018). They cited as sources of anxiety excessive workload acknowledged but paid lip service to by the Government⁴ intense scrutiny of results, and fear of the next OFSTED inspection.

The Association of School and College Leaders (ASCL), the professional association representing the majority of secondary school leaders in England, is increasingly critical not only of the deterioration in morale within the profession but also of what it sees as the myopic priorities and lack of direction in England's state education system. Its General Secretary, in his annual address for 2018, noted how aware he had become "of the fragmentation, of the splintering of a system". Contrasting the visionary approach to education he had seen in Shanghai that was 'looking boldly to the future' with an English one that had become "narrowed" and "parochial", he described how school leaders were feeling, "constrained, hemmed in, by a mechanistic language of management consultancy with its soulless talk of progress measures, accountability, audits, data drops, and the constant refrain of monitoring. When did we let this happen? When did we stop talking about children, and pedagogy, leadership and joy?" (BARTON, 2018).

Students in England, many of whom are accessing an inappropriate curriculum, and all of whom are under intense pressure to achieve as national examinations become increasingly demanding, are not immune to these stresses (GREAT BRITAIN, 2018b, p. 11). A survey in 2015 of 1,180 headteachers indicated that their most significant cause for concern was the mental health of their students (THE KEY, 2015).

Formal referrals by schools for external specialist mental health support for their pupils have risen by a third in the past three years place (NATIONAL SOCIETY FOR THE PREVENTION OF CRUELTY TO CHILDREN, 2015). However, the parliamentary committee, which has the responsibility of scrutinizing the Government's plan to respond to this crisis, reported that it "lacks any ambition and fails to consider how to prevent child and adolescent mental ill health in the first place" (GREAT BRITAIN, 2018b, p. 6).

Secondary Education in England is beset with problems. In the past 20 years, there have been twelve different Secretaries of State for Education, seven from the Labour Party and five from the Conservative Party. Eight of these have held the office for no

The intense regime of monitoring and assessment policed by OFSTED and reinforced at individual school level has led to levels of anxiety among English secondary-age pupils

more than one or two years, and each has wanted to leave his or her distinctive mark on the state education service. The lack of political consensus between the parties and divergent opinions within them have led to two decades of discontinuity and disruption. The intense regime of monitoring and assessment policed by OFSTED and reinforced at individual school level has led to levels of anxiety among English secondary-age pupils which are far higher than the OECD average (OECD, 2017), and is increasingly placing children at risk of poor mental health. There is a crisis in the profession in terms of recruitment and retention, primarily caused by excessive workload and the stress caused by OFSTED inspections and other forms of monitoring. Despite high pay, vacancies for headship posts attract few candidates.

There are very significant variations, regionally and socio-economically, in the progress and attainment of 16-year-olds, the most poorly served of all being white working-class boys whose outcomes trail behind those of any other group. Sir Michael Wilshaw, who was Her Majesty's Chief Inspector of Schools from 2012 to 2016, was forthright in his judgment televised at a Festival of Education held in June 2018:

It's a mediocre system. We are mediocre, and it's foolish to claim otherwise. Otherwise we'd be much higher up the PISA league table, we would be up with the South Koreans and with the Shanghais and some of the best European nations like Poland for example. So we are mediocre. We're mediocre because we're not doing enough about the long tail of underachievement, which is one of the worst in the OECD, made up mainly of poor children, mainly made up of white British children from low-income backgrounds (WHITTAKER, 2018).

In thousands of schools across England dedicated and gifted teachers led by courageous and selfless leaders are achieving remarkable results. They are inspiring their students, helping them to progress and achieve and in so doing are transforming the lives of children. They do this despite what Toby Greany and Rob Higham, researchers at University College London's Institute of Education, described as the "endless churn of new policies" of successive governments in a system which "as a whole is becoming more fragmented and less equitable" (GREANY; HIGHAM, 2018).

There is no agreed vision for state education in England. There is no roadmap to prepare young people for the huge challenges they will be facing in the future. In his final annual report, Sir Michael Wilshaw wrote, "As a nation, we are at a crossroads. We can intervene to inject the system with the vision, skills and energy it needs, or we can be content with the status quo and the consequences of that failure" (OFSTED, 2016, p. 17). Who should be included in the "we", what purpose and priorities should shape the "intervention" and what values should form the core of this "vision" are questions that lie at the heart of the challenge confronting all the stakeholders in the future direction of secondary education in England.

10. Brazil and England: some challenges and strengths of each education system

What insights does a comparison of the secondary education systems of Brazil and England offers? There are many areas where England can demonstrate good practice. OFSTED has judged that the quality of teaching and school leadership is generally good. Within the teaching profession, there are clear routes for career progression and promotion based on merit. School leaders give priority to improving the quality of teaching and support for learning rather than focusing on administrative tasks. Their communities generally hold them in high regard and, by both international and English standards, their salaries are good. The structures and processes which guarantee the safety and protection of children in state schools are highly effective and rigorously subjected to external monitoring.

Additional, if limited, resources are provided for students with special needs or who are disadvantaged, and no child is prevented from moving up with their age cohort because they underachieve. Although in recent years school budgets have been cut back, there had previously been a significant period of investment in school buildings and resources. The “integral day” is standard. Such features are, however, typical of any wealthy European country.

On the other hand, the current English curriculum model is underperforming in relation to its international peers; it is rigid and ill adapted, and there is a crisis in teacher supply and morale. There has been no attempt to develop through consensus any clarity of purpose much less any farsighted vision for state education in England. A succession of education ministers, most of whom have held office briefly, have tinkered with the curriculum, with assessment formats and with structures such as academies, grammar and free schools. Researchers are increasingly demonstrating the negative impact this has had over time on equity and social cohesion.

What, in turn, can England learn from Brazil? There is no doubt the country is beset with a range of challenges including high levels of disaffection, drop-out rates and absenteeism among students, the low status and pay attached to the profession, and a lack of investment in educational infrastructure made worse by the federal government’s cap on spending. A higher percentage of Brazilian affluent and educated families than is the case in England send their children to private schools, which weakens middle-class stakeholdership in the public education system.

Although there have been impressive gains in assessment to state education and increasing levels of literacy and numeracy since the 1980s, on the international scale, Brazil still performs weakly relative to other South American participants in the PISA program. Nevertheless, at a state level, the federal structure of Brazil allows for creative responses to educational challenges, which would not be possible in the highly centralised English system. This has led the relatively poor North Eastern state of Ceará, for example, to progress from its low student attainment scores in 2005 to being among five best performing Brazilian states in 2015 (OECD, 2018a, p. 92)

and so offer a possible route map for other areas of the country, although these opportunities are not always taken up (RAISER, 2018).

At a national level, there has been nothing in England that in comparison to the Brazilian National Education Plan, a coherent, inclusive and imaginative vision for what the country had hoped to provide and achieve for its citizens over a ten-year period from

Great teachers and inspirational school leaders are essential in transforming the life chances of young people

2014. Progress towards meeting its targets has, however, been painfully slow. In 2017, a project to reform secondary education was introduced with the purpose of re-engaging students with a new curriculum offer within which the National Common Core Curriculum with a focus on literacy [Portuguese] and numeracy occupies 60% of school time, the remaining 40% is allocated for students to follow vocational or academic options. This has proven to be a profoundly contentious development, with those arguing that it will provide greater relevance and flexibility

contested by others who believe that it will deepen inequalities within Brazilian society and fail to address the causes that have led to one in four young people not completing their secondary education.

The resilience of many Brazilian school leaders, teachers and students who refuse to allow the constraints and challenges they face every day to be an excuse for underperformance is inspirational. In poorly equipped learning environments and sometimes against extraordinary odds many of them are achieving remarkable outcomes in terms of progress and attainment, particularly in the case of disadvantaged pupils.

In his 2016 Annual Report, Her Majesty's Chief Inspector did not mince his words: "My advice to government now is to worry less about structures and to worry more about capacity. No structure will be effective if the leadership is poor or there are not enough good people in the classroom" (OFSTED, 2016, p. 14).

11. Final considerations

Great teachers and inspirational school leaders are essential in transforming the life chances of young people, particularly the most disaffected and disadvantaged, with all those benefits that follow in terms of social cohesion and economic growth. It all comes down to this: the success or failure of any curriculum model or school organisation depends ultimately on the quality of the workforce.

Brazil and England face some common challenges, even if the reasons and contexts for them are different. The teaching profession is held in such low esteem and is still so poorly paid in Brazil that it faces significant difficulties in recruitment and retention, especially of highly qualified and active practitioners.

In England excessive workload, constant change and oppressive accountability have resulted in unfilled training places, an exodus of younger teachers, and an increase in early retirements and a reluctance to take on school leadership roles.

In this respect, perhaps both countries should be looking elsewhere for inspiration. England and Brazil will improve on their current outcomes for young people by learning from how the world's most successful education systems have placed the status, professional development and well-being of teachers and school leaders at the heart of their plans for the future (OECD, 2018b, p. 136, 146).

Notes

¹Two recent examples are available in <<https://www.theguardian.com/education/2017/oct/21/collapsing-wakefield-city-academies-trust-asset-stripped-schools-millions-say-furious-parents>> and <<https://www.bbc.co.uk/news/education-43155147>>.

² Lucy Creehan, in her book 'Cleverlands' [2016], explored in depth the differences between the English education system and the best-performing jurisdictions in terms of PISA rankings.

³ The new numbered grades range from 1 to 9, the highest grade being a 9. Grade 4 will be a "Pass" and Grade 5 as a "Strong Pass". As this article indicates <<https://www.tes.com/news/gcse-pass-grade-confusion-deepens-ebacc-requires-grade-4-pupils-grade-5-schools>> there remains widespread confusion, even among educationalists, as to what this difference means.

⁴ The Department of Education's contribution so far has been to produce a two-sided pamphlet and a poster providing advice, February 24th 2017, the establishment of some working groups and a speech in March 2018 by a minister promising a future 'simpler system of responsibility' <<https://www.gov.uk/government/publications/teacher-workload-poster-and-pamphlet>> <<https://www.gov.uk/government/publications/reducing-teachers-workload/reducing-teachers-workload>>

References

ALLEN, R. **Outliers in Progress 8**. London: FFT Education Datalab, 20 Jan. 2017. Disponível em: <<https://ffteducationdatalab.org.uk/2017/01/outliers-in-progress-8/>>. Acesso em: jul. 2018.

BARTON, Geoff. Annual Conference speech. In: ASCL ANNUAL CONFERENCE, 2018, Birmingham. [Annual...]. Leicester: Association of School and College Leaders, 10 Mar. 2018. Disponível em: <<https://www.ascl.org.uk/professional-development/conferences/ascl-annual-conference/geoff-barton-annual-conference-2018-speech.html>>. Acesso em: jul. 2018.

BOLTON, P. **Grammar school statistics**. London: House of Commons Library, 10 Mar. 2017. (Briefing paper, n. 1398). Disponível em: <<http://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/SN01398#fullreport>>. Acesso em: jul. 2018.

CLADINGBOWL, Michael. **Address to CASH [Cumbrian Association of Secondary Heads] Annual Conference, 2014**. London, 26 June 2014.

COUGHLAN, S. League tables changes 'toxic' for poor white schools. **BBC News**, Family & Education, 25 May 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.co.uk/news/education-44196645>>. Acesso em: jul. 2018.

DOLTON, P.; MARCENARO-GUTIERREZ, O. **Global teacher status index**. London: Varkey GEMS Foundation, Oct. 2013. Disponível em: <<https://www.varkeyfoundation.org/media/2787/2013globalteacherstatusindex.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

EDUCATION FUNDING AGENCY. **Financial management and governance review: Academy Transformation Trust**. London, Mar. 2017. Disponível em: <<https://www.gov.uk/government/publications/financial-management-and-governance-review-academy-transformation-trust>>. Acesso em: jul. 2018.

FOSTER, D. **Teacher recruitment and retention in England**. London: House of Commons Library, 4 June 2018. (Briefing paper, n. 7222). Disponível em: <<https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-7222/CBP-7222.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

GREANY, T.; HIGHAM, R. A market-led school system has put finances before needs of pupils. **The Guardian**, London, 30 June 2018. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/education/2018/jun/30/market-led-education-system-puts-finances-before-pupils>>. Acesso em: jul. 2018.

GREAT BRITAIN. Department for Education. **Initial teacher training (ITT) census for the academic year 2017 to 2018, England**. London, 30 Nov. 2017a. Disponível em: <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/663141/SFR68_2017_Text.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

GREAT BRITAIN. Department for Education. **Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools: departmental advice for maintained schools**. London, Nov. 2014a. Disponível em: <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/380595/SMSC_Guidance_Maintained_Schools.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

GREAT BRITAIN. Department for Education. Search for schools in England and colleges to compare. London, [2018a]. Disponível em: <<https://www.compare-school-performance.service.gov.uk/>>. Acesso em: jul. 2018.

GREAT BRITAIN. Department for Education. **Teachers in England's secondary schools: evidence from TALIS 2013: research report**. London, June 2014b.

Disponível em: <http://dera.ioe.ac.uk/20391/1/RR302_-_TALIS_report_NC.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

GREAT BRITAIN. House of Commons. Education Committee. **Multi-academy trusts**: seventh report of session 2016–17. London, 28 Feb. 2017b. Disponível em: <<https://publications.parliament.uk/pa/cm201617/cmselect/cmeduc/204/204.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

GREAT BRITAIN. House of Commons. Education and Health and Social Care Committees. **The Government's green paper on mental health**: failing a generation. London, 9 May 2018. Disponível em: <<https://publications.parliament.uk/pa/cm201719/cmselect/cmhealth/642/642.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

GREAT BRITAIN. National Audit Office. **Retaining and developing the teaching workforce**. London, 12 Sept. 2017c. Disponível em: <<https://www.nao.org.uk/press-release/retaining-and-developing-the-teaching-workforce/>>. Acesso em: jul. 2018.

GREAT BRITAIN. Social Mobility Commission. **State of the nation 2017**: Social Mobility in Great Britain. London, Nov. 2017d. Disponível em: <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/662744/State_of_the_Nation_2017_-_Social_Mobility_in_Great_Britain.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

HUTCHINSON, J. **School inspection in England**: is there room to improve? London: Educational Policy Institute, Nov. 2016. Disponível em: <<https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2018/01/school-inspection-in-england-web.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

THE KEY. **Summer report 2015**: school leaders' concerns about pupil wellbeing. London, [2018]. Disponível em: <https://thekeysupport.com/wp-content/uploads/2018/03/summer_report_2015_school_leaders_concerns_about_pupil_wellbeing.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

KIRBY, P.; CULLINANE, C. Class differences: ethnicity and disadvantage. **Research Brief**, n. 14, Nov. 2016. Disponível em: <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2016/11/Class-differences-report_References-available-online.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

LONG, R.; BOLTON, P. **English baccalaureate**. London: House of Commons Library, 4 Sept. 2017. (Briefing paper, n. 06045). Disponível em: <<https://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/SN06045>>. Acesso em: jul. 2018.

LONG, R.; BOLTON, P. **Faith schools**: FAQs. London: House of Commons Library, 6 June 2018. (Briefing paper, n. 06972). Disponível em: <<https://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/SN06972>>. Acesso em: jul. 2018.

NATIONAL EDUCATION UNION (England). **Teachers and workload**. London, Mar. 2018. Disponível em: <<https://neu.org.uk/file/503/download?token=SFdBXnUa>>. Acesso em: jul. 2018.

NATIONAL GOVERNANCE ASSOCIATION. **School governance in 2017**: an annual survey. Birmingham, Oct. 2017. <<https://www.nga.org.uk/Guidance/Workings-Of-The-Governing-Body/Governance-Tools/School-governance-in-2017-an-annual-survey-by-NGA.aspx>>. Acesso em: jul. 2018.

NATIONAL SOCIETY FOR THE PREVENTION OF CRUELTY TO CHILDREN. **School referrals for mental health treatment rise by over a third**. London, 14 May 2018. Disponível em: <<https://www.nspcc.org.uk/what-we-do/news-opinion/one-third-increase-in-school-referrals-for-mental-health-treatment/>>. Acesso em: jul. 2018.

OECD. **OECD economic surveys**: Brazil, 2018. Paris, Feb. 2018a. Disponível em: <<http://epge.fgv.br/conferencias/apresentacao-do-relatorio-da-ocde-2018/files/oced-economic-surveys-brazil-2018.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

OECD. Programme for International Student Assessment. **Country note**: United Kingdom: results from PISA 2015. Paris, 2016. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-United-Kingdom.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

OECD. Programme for International Student Assessment. **Effective teacher policies**: insights from PISA. Paris: OECD Publishing, 2018b. Disponível em: <https://read.oecd-ilibrary.org/education/effective-teacher-policies_9789264301603-en#page1>. Acesso em: jul. 2018.

OECD. Programme for International Student Assessment. **PISA 2015 results, v. 3**: students' well-being. Paris, 19 Apr. 2017. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>>. Acesso em: jul. 2018.

OFSTED. **The annual report of Her Majesty's Chief Inspector of education, children's services and skills 2015/16**. Manchester, 2016. Disponível em: <<https://www.gov.uk/government/publications/ofsted-annual-report-201516-education-early-years-and-skills>>. Acesso em: jul. 2018.

OFSTED. **The annual report of Her Majesty's Chief Inspector of education, children's services and skills 2016/17**. Manchester, 2017. Disponível em: <<https://www.gov.uk/government/publications/ofsted-annual-report-201617-education-childrens-services-and-skills>>. Acesso em: jul. 2018.

OFSTED. **School inspection handbook**: handbook for inspecting schools in England under section 5 of the Education Act 2005. Manchester, Apr. 2018. Disponível em:

<https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/699810/School_inspection_handbook_section_5.pdf>.

Acesso em: jul. 2018.

PANAYIOTOU, S. et al. **Omnibus survey of pupils and their parents/carers**. London: Department for Education, July 2017. Disponível em: <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/626068/PPC_Omnibus_Wave_2_Report.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

PERERA, N. et al. **Education in England**: annual report 2016. [S.l.]: Centre Forum, 2016. Disponível em <<https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2018/01/education-in-england-2016-web.compressed.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

RAISER, M. **Brazil can improve education by copying its own successes**. [S.l.]: Brookings, 6 Mar. 2018. Disponível em: <<https://www.brookings.edu/blog/future-development/2018/03/06/brazil-can-improve-education-by-copying-its-own-successes/>>. Acesso em: jul. 2018.

ROBERTS, J. **Is Ofsted fit to judge deprived schools?** London: Times Educational Supplement, 16 June 2018. Disponível em: <<https://www.tes.com/news/ofsted-fit-judge-deprived-schools>>. Acesso em: jul. 2018.

SAMMONS, P. et al. **The impact of children's centres**: studying the effects of children's centres in promoting better outcomes for young children and their families: evaluation of children's centres in England. London: Department for Education, Dec. 2015. Disponível em: <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/485346/DFE-RR495_Evaluation_of_children_s_centres_in_England_the_impact_of_children_s_centres.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

TECHNICAL education reform: the case for change. London: Department for Business Innovation and Skills: Department for Education, July 2016. Disponível em: <http://dera.ioe.ac.uk/26806/1/Technical_Education_Reform_-_Case_For_Change.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

TIERNEY, S. **Graphically exposing Ofsted bias?** [London]: LeadingLearner, 12 June 2018. Disponível em: <<https://leadinglearner.me/2018/06/12/graphically-exposing-ofsted-bias/>>. Acesso em: jul. 2018.

WHITTAKER, F. 'Not all teachers do their best', and 7 other things Sir Michael Wilshaw said at Festival of Education. **Schools Week**, 21 June 2018. Disponível em: <<https://schoolsweek.co.uk/not-all-teachers-do-their-best-and-7-other-things-sir-michael-wilshaw-said-at-the-festival-of-education/>>. Acesso em: jul. 2018.

PERFORMANCE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ESTADO DA ARTE, RELAÇÕES E CONCEITO

PEDAGOGICAL PERFORMANCE IN DISTANCE EDUCATION: STATE OF THE ART, RELATIONS AND CONCEPT

PERFORMANCE PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: ESTADO DEL ARTE, RELACIONES Y CONCEPTO

Rogério Tubias Schraiber*
Elena Maria Mallmann**

* Tutor a distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais em Rede (GEPETER), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Mestre em Artes Visuais pela UFSM. Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação. Licenciado e Bacharel em Artes Visuais. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: rgartt@gmail.com

** Professora-pesquisadora do Departamento de Administração Escolar (ADE) do Centro de Educação da UFSM. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e no Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER) da UFSM. Pós-Doutora pela UAB. Líder do GEPETER. Doutora e Mestre em Educação. Graduada em Pedagogia. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: elena.ufsm@gmail.com

Recebido para publicação em:
21.2.2018

Aprovado em: 26.7.2018

Resumo

Neste artigo analisam-se algumas relações entre performance e educação a distância (EAD). A revisão de bibliografia, a partir dos Estudos da Performance de Schechner e de Mallmann e colaboradores, foi a metodologia que permitiu formular um conceito para performance pedagógica na EAD. Conclusivamente, aponta-se que o contexto da EAD é o espaço específico de operação da performance pedagógica, por meio de tecnologias educacionais em rede, com potencialização do ensino-aprendizagem nesta modalidade.

Palavras-chave: Estudos da performance. Performance pedagógica. Tecnologias educacionais em rede. Educação a distância.

Abstract

This article analyzes some relationships between performance and distance education (DE). The literature review, based on the Performance Studios of Schechner and Mallmann and collaborators, was the methodology that allowed the formulation of a concept for pedagogical performance in DE. Conclusively, the article points out that the context of DE is the specific space of pedagogical performance through networked educational technologies, with teaching-learning potential in this modality.

Keywords: Performance Studies. Pedagogical performance. Networked educational technologies. Distance education.

Resumen

En este artículo se analizan algunas relaciones entre desempeño y educación a distancia (EaD). La revisión de bibliografía, a partir de los Estudios de la Performance de Schechner y de Mallmann y colaboradores, fue la metodología que permitió formular un concepto para desempeño pedagógico en la EaD. En conclusión, se señala que el contexto de la EaD es el espacio específico de operación de la performance pedagógica, por medio de tecnologías educativas en red, con potenciación de enseñanza-aprendizaje en esta modalidad.

Palabras clave: Estudios de la Performance. Performance pedagógica. Tecnologías educativas en red. Educación a distancia.

1. Introdução

Em virtude do crescente interesse pelos estudos em torno da operação da performance no contexto educacional nos últimos anos, traçamos um estado da arte das pesquisas que abordam a relação entre performance e educação, buscando compreender o conceito de performance pedagógica e suas possíveis relações com a Educação a Distância (EAD). As discussões partem da revisão de literatura com base nos Estudos da Performance de Schechner e nos estudos da performance docente de Mallmann e colaboradores.

As proposições desses autores apresentam-se no intuito de se formular um conceito para a performance pedagógica na EAD. Sabe-se que conceituar o termo performance é algo amplo e polêmico (SALGADO, 2014) por ser um fenômeno heterogêneo ao qual é impossível atribuir uma definição geral e simples (ZUMTHOR, 2007). As definições mais conhecidas sobre performance giram em torno da Arte da Performance, do comportamento e do desempenho. Todavia, o conceito trabalhado neste estudo vai além de um mero comportamento ou desempenho, tampouco a performance será abordada como linguagem artística, mas sim como a prática pedagógica dos profissionais da educação. Por isso performance pedagógica.

Para tanto, dispõe-se dos Estudos da Performance por confiar-se que suas contribuições apontam para novos desdobramentos da operação da performance no contexto das tecnologias educacionais em rede, ou seja, na EAD. Nessa perspectiva, este artigo abordará a definição do termo performance; a revisão de literatura dos Estudos da Performance com pesquisas mais relacionadas à educação; a performance pedagógica como base teórica e epistemológica no campo da EAD e a Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) como princípio básico da performance pedagógica em tecnologias educacionais em rede.

Conclusivamente, destaca-se que a performance pedagógica na EAD é um processo de transformação constante e complexo embasado em conceitos operatórios dos Estudos da Performance, em princípios da performance docente de Mallmann e na FTP, que potencializam o ensino-aprendizagem.

2. Do termo *performance*

A palavra *performance* deriva do verbo inglês *to perform* e não tem tradução para o português. Seu significado corresponde a realizar, completar, executar ou efetivar, sendo mais conhecido por desempenho, façanha, atuação, rendimento, função ou espetáculo. O verbo tem origem do latim no termo *formare*, que significa formar ou dar forma, mais o prefixo *per*, que quer dizer executar ou desenvolver alguma tarefa. Em francês, é *performance*, que deriva de *parformer* no sentido de cumprir, concluir ou fazer.

Na educação, a performance começa a operar desde a segunda metade do século 20

Na década de 1960, o verbo *to perform* tem seu significado alterado quando Richard Schechner¹ utilizou o termo *performance* para se referir aos diversos tipos de eventos cênicos do qual derivam outros termos, como *performer* (ator-performer), *performative* (performativo), *performativity* (performatividade). Assim, na Arte, o termo se relaciona com o conceito de uma manifestação artística híbrida, que combina várias linguagens, como música, teatro, vídeo, dança, poesia, artes visuais entre outras, assumindo a terminologia de “Arte da Performance”.

Na educação, a *performance* começa a operar desde a segunda metade do século 20 e, de modo mais intenso, no século 21. Os estudos da *performance* na educação não são um tipo de arte a ser estudada, mas sim, aquilo que fazem os profissionais da educação no exercício de suas funções pedagógicas e o modo como o fazem. Isso permite estudar a *performance* a partir de enfoques, objetivos e do fazer que são específicos dos contextos educacionais, por exemplo, o da EAD. Destaca-se que a *performance* é uma ação realizada de alguém para alguém em determinado contexto e a determinado público, mediante objetivos e circunstâncias particulares e isso se mantém em todas as áreas nas quais ela opera, incluindo a área educacional.

A *performance* pode ser pedagógica ou não. O que a torna pedagógica é quando o contexto, o público, as ações e os objetivos remetem a uma esfera educacional, ou seja, quando o *performer* (aquele que faz a *performance*) é um profissional da educação agindo no processo ensino-aprendizagem, seja na modalidade EAD, seja presencial.

3. Metodologia

Como procedimento metodológico, adotou-se a pesquisa bibliográfica na intenção de realizar um estado da arte que permitisse o estabelecimento de relações com produções anteriores, a identificação de temas recorrentes e o apontamento de perspectivas visando à consolidação de uma área de conhecimento (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). O estado da arte é como um mapa que direciona à continuidade do caminho com possibilidade de contribuições com a prática e a teoria de uma determinada área de conhecimento (MESSINA, 1998).

Para o levantamento bibliográfico, organizou-se o procedimento metodológico em dois momentos, sendo o primeiro a procura por publicações que tratassem do tema de interesse, e o segundo, a leitura das publicações encontradas. Os locais de procura foram bibliotecas e revistas on-line, visto que, por ser um tema bastante atual, a maior parte das publicações são on-line.

A relação entre performance e educação foi o critério de busca utilizado. Para tanto, analisaram-se os sumários das revistas eletrônicas, os títulos que mantinham alguma ligação com o respectivo critério e, na sequência, a leitura do resumo e texto das publicações selecionadas. Quando os artigos estavam inseridos em um dossiê, optou-se por mencionar o conjunto, e não cada um em separado. Além de textos em periódicos on-line, a pesquisa contou com livros, dissertações e teses.

Esta pesquisa permite analisar as produções bibliográficas em um determinado campo do conhecimento, com o objetivo de se fornecer o estado da arte sobre esse tópico específico, evidenciando ideias, métodos e subtemas que receberam maior ou menor ênfase na literatura analisada (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191).

De acordo com Vosgerau e Romanowski (2014), as pesquisas de estado da arte possibilitam a contextualização, a problematização e uma validação inicial do contexto teórico, proporcionando um mapeamento que serve de referência para justificar a lacuna que a investigação pretende preencher, de modo que este estudo se dispõe a buscar um conceito para performance pedagógica na EAD.

Os Estudos da Performance são complexos e profundos

Embora os estudos das relações entre performance e educação tenham começado a ganhar espaço no Brasil no início deste século, o caráter multifacetado do termo já vem há algum tempo aguçando o interesse de pesquisadores de diversas áreas, de modo que nos dias atuais é prolífico um campo de pesquisas chamado de Estudos da Performance.

4. Os Estudos da Performance

Constituindo-se um campo de estudos interdisciplinares, os Estudos da Performance envolvem Ciências Sociais, Antropologia, Filosofia, Estudos Culturais, Educação e Arte, entre outras áreas, nas quais a noção de performance tornou-se central nas pesquisas, operando como meio produtor de cultura (PEREIRA, 2013). Esses estudos iniciaram na década de 1970 com Richard Schechner que, mais tarde, contou com a colaboração de Victor Turner². Embora os Estudos da Performance também abranjam a Arte da Performance, não se deve confundir-los, pois esta é uma forma artística específica.

Os Estudos da Performance são complexos e profundos; são mais que um estudo do teatro de palco, pois adentram o ser humano em sua diversidade interpretativa e representativa, para o que se beneficiam do conhecimento das diversas ciências. Nesse sentido, o campo de atuação dos Estudos da Performance tem se ampliado cada vez mais com a crescente adesão de novos pesquisadores, e atualmente

apresenta uma ampla gama de possibilidades nas quais performance e performatividade são instrumentos que permitem pensar sobre relações sociais, políticas públicas, identidades de gênero e raça, estética, infância, currículo, rituais e o cotidiano (ICLE, 2013, p. 15-16).

Em seus estudos, Schechner (2006) afirma que se pode entender o ato de realizar performance em quatro termos. O *sendo*, que significa a existência da performance por ela mesma, ou seja, o que é; o *fazendo*, que é a atividade realizada por todos que existem, define a ação que realiza alguma coisa; o *mostrar fazendo*, que é a demonstração da ação, é o exibir fazendo, como um garçom, cujo trabalho é justamente a performance que realiza um garçom; e o *explicar mostrar fazendo*, que é o estudo sobre a performance, ou seja, é uma reflexão para a compreensão do mundo da performance e do mundo como performance (SCHECHNER, 2006, p. 1).

Os estudos de Schechner são um marco nas investigações sobre a performance. No entanto, relações mais diretas com a educação, auxiliando a compreensão da performance e suas possibilidades, ocorrem em pesquisas mais recentes.

O dossiê temático *Performance, Performatividade e Educação*, publicado em 2010 na Revista *Educação & Realidade*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com editoria de Gilberto Icle, conta com oito textos sobre a performance em perspectivas educacionais e, conforme o editor, não apenas introduz a performance na sua interface com a educação, mas também mostra diferentes modalidades e compreensões sobre performance. Um dos artigos é uma entrevista com Richard Schechner, na qual ele ressalta que a educação significa mais que ler um livro, escutar e escrever em um caderno o que diz o professor. Ela deve ser ativa, envolver mente, corpo e emoção como uma unidade. Desse modo, os *Estudos da Performance* promovem a consciência dessa dialética entre ação e reflexão (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 26).

Os Estudos da Performance operam em uma dimensão bem mais ampla do que apenas desempenho e é nessa amplitude que pode residir a relação e a possibilidade de articulação com a educação. As viagens que Schechner realizou entre as décadas 1960-70 o despertaram para um novo universo de práticas e teorias da performance, constituindo a base de uma reflexão e de um trabalho intercultural (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010). Esse novo universo como possibilidades aos Estudos da Performance é o que garante o estabelecimento de relações com os demais campos em que a performance pode operar.

Dando prosseguimento, Mostaço (2012) publica seu artigo *Conceitos operativos nos estudos da performance*, na Revista *Sala Preta*, da Universidade de São Paulo (USP). Para o autor, os Estudos da Performance sugerem rumos e criam contextos, indicando três dimensões delimitadoras da performance como *locus* de transformação: a performance é tanto um processo quanto um produto, pois está no que se manifesta e cresce e também no que desse processo resulta materializado ou apenas na memória. É também produtiva e propositiva, porque é a causa, a

produtora e a criadora de si própria e do outro, visando à investigação intelectual de um fenômeno. Além disso, é tradicional e ao mesmo tempo transformadora, pois sempre coloca como referência um modo de compor, atuar, ver e acreditar (MOSTACE, 2012, p. 2-3).

O autor prossegue apresentando, a partir de Victor Turner, quatro conceitos operativos nos Estudos da Performance. O primeiro, o Drama Social³, com uma tendência ritual que privilegia a linguagem e os conflitos sociais, tomando como interesse investigativo os ritos sociais como base operativa por excelência (MOSTAÇO, 2012, p. 4).

A Liminaridade, segundo conceito, situa tudo o que é o que está entre, em transição, no limiar, em condição passageira, de modo que pessoas liminares estão passando por algum rito social (MOSTAÇO, 2012, p. 5). Esse momento de transição acontece conforme tempo e espaço específicos, em que as pessoas liminares realizam atos relacionados ao ritual e à cultura à qual pertencem para, depois, alcançarem um novo estado.

O terceiro conceito, *Communitas*⁴, diz respeito a um sentimento compartilhado e caracteriza um modo de reconhecimento entre pares, o qual se identifica por meio de costumes, linguagem, símbolos, gírias, condutas ou *know-how* específicos (MOSTAÇO, 2012, p. 5-6). O autor traz a definição de Edith Turner (*Enciclopédia de Ritos Religiosos*) para *Communitas* como o compartilhamento e intimidade entre pessoas que estão vivenciando uma liminaridade em comum, mas que não são necessariamente do mesmo local, por isso, não se iguala ao mesmo que comunidade. Na *Communitas* as diferenças são emparelhadas em nome de um sentimento em comum a todos.

A Performatividade, último conceito, trabalha tanto com a encenação que, mesmo parecendo real, é apenas um efeito de real, logo, é performativa, assim como o próprio fazer da performance e o *know-how* que nela se emprega, aquilo que a conforma a ser o que é, por exemplo, as afirmações “eu sou”, “vou fazer”, “prometo cumprir” e “sim” (no casamento), momentos em que o falar é o agir (MOSTAÇO, 2012, p. 6-7).

Outra pesquisa é a tese *Aporias da Performance na Educação*, de Conte (2012), na qual se analisa a dimensão performativa perpassando pela singularidade do trabalho pedagógico, tendo em vista a fala na educação. Para Conte (2012, p. 7), ensinar é mais do que apenas dizer, é fazer e agir com sentido ético, estético e técnico, o que quer dizer produtivo, formativo e expressivo da comunicação humana.

No ano seguinte, o lançamento do livro *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*, de Pereira (2013), com uma coletânea de 14 textos em torno da relação entre performance e educação, insere o leitor nos territórios e fronteiras da performance, mostrando como esta pode se constituir como atividade de (des) territorialização para a educação. O livro possibilita a compreensão de múltiplos pontos de contato entre performance e educação, não sendo um modelo de ensino

da performance, mas um aporte epistemológico, pelo qual a educação constitui uma experiência que se desloca da sua configuração habitual (PEREIRA, 2013).

Em 2014, o mesmo autor desse livro organiza o dossiê *Performance e Educação*, na *Revista Educação*, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O dossiê comporta seis artigos que discutem os desdobramentos da performance, problematizam as ligações entre performance e educação e abordam questões que perturbam a educação brasileira. Desse modo, o tema da performance, além de oferecer ferramentas próprias à educação, alarga seus próprios limites como objeto de pesquisa (PEREIRA; BOLZAN; HENZ, 2014).

Em 2017, os *Cadernos CEDES* publicaram um conjunto de oito artigos sobre questões particulares da escola sob a perspectiva da performance. Segundo Icle, Bonatto e Pereira (2017, p. 2), as relações entre performance e educação abrangem a escola, o trabalho de professor e aluno, o comportamento cotidiano, os rituais escolares, as construções sociais e suas identidades de gênero, classe, raça, etnia e outros. Os textos também atentam que, com a necessidade de novos marcos para as instituições de ensino, as pesquisas sobre a relação entre performance e educação abrem-se para diversos caminhos de reflexão e ação, apresentando-se como espaço necessário de discussão em torno dos processos ensino-aprendizagem na educação escolarizada (ICLE; BONATO; PEREIRA, 2017).

Partindo destas pesquisas, pretende-se agora, nas próximas páginas, alargar um pouco mais o horizonte, no intuito de compreender como pode operar a performance pedagógica no ensino-aprendizagem mediado por tecnologias educacionais em rede.

5. Performance pedagógica na Educação a Distância (EAD)

A EAD, assim como a educação presencial, cria campo para a performance, como é possível perceber em pesquisas que estabelecem relações mais diretas entre performance e EAD e que apontam alguns princípios que embasam a operação da performance no ensino-aprendizagem mediado por tecnologias educacionais em rede.

A EAD, assim como a educação presencial, cria campo para a performance

Uma dessas pesquisas é a tese *Mediação Pedagógica em Educação a Distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos*, de Mallmann (2008), que trata do mapeamento das especificidades da performance docente na produção de materiais impressos e hipermediáticos e suas implicações na potencialidade da mediação pedagógica na EAD. A autora aponta três princípios da performance docente em equipe: a competência, a autonomia e o desejo.

A competência é um desafio da performance docente na elaboração de materiais didáticos, exigindo um saber científico e um saber-fazer didático, situando-se na elaboração de metodologias, no planejamento de atividades mediadas por tecnologias, nas estratégias inovadoras e no trabalho em equipe na EAD (MALLMANN, 2008).

A autonomia implica singularidade criativa durante o processo de elaboração de materiais didáticos como princípio de investigação, decisão e escolha. Como potência, a autonomia aceita a possibilidade de tomar decisões, realizar ações, enfrentar desafios, resolver problemas e propor experiências, eventos e mediações; como poder de decisão e ação, é um postulado essencial na performance docente, implicando o caráter político do processo ensino-aprendizagem, pois abarca uma equipe de envolvidos, materiais, conteúdos, tecnologias e metodologias (MALLMANN, 2008).

O desejo contempla conteúdo, expressão, discurso e ação, manifestando-se no princípio de ação como movimento de produção, extravasamento da potência e de criação de condições. Para adquirir competência e autonomia, é preciso desejar. Os princípios da autonomia, competência e desejo correspondem respectivamente ao saber fazer, ao poder fazer e ao querer fazer (MALLMANN, 2008).

Outra pesquisa é a dissertação *Performance Multidisciplinar nas Ações de Pesquisa, Desenvolvimento e Capacitação: Produção de Materiais Didáticos Hipermidiáticos do Moodle*, de Jacques (2014), que trata da performance da Equipe Multidisciplinar da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UFSM, em relação às ações de pesquisa, desenvolvimento e capacitação para a produção de materiais didáticos hipermidiáticos no Moodle⁵. A performance está diretamente relacionada com a educação, por sua necessidade de movimento, e o trabalho performativo multidisciplinar não é simples desempenho, mas um conjunto de ações de pesquisa, operações, inovações e capacitações, cujo fundamento é a busca de resultados que potencializem a produção de materiais didáticos para desenvolvimento do ensino-aprendizagem com tecnologias em rede.

O foco dessas pesquisas é a performance docente em equipe multidisciplinar, postulando a interação entre todos os envolvidos no ensino-aprendizagem mediado por tecnologias educacionais em rede. Além disso, entre 2010 e 2015, alguns artigos em periódicos eletrônicos sobre a performance docente em EAD, de Mallmann e colaboradores, serão destacados aqui.

Em *Performance docente na mediação pedagógica em educação a distância*, Mallmann e Catapan (2010) explicitam especificidades da performance docente na mediação pedagógica em EAD, destacando que essa mediação necessita de uma performance docente amparada em princípios da competência, do desejo e da autonomia, que dimensionam a produção docente em relação à autoria e coautoria, como dimensões didática, científica, política e ética do processo ensino-aprendizagem.

No artigo *Ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede: complexidade da performance docente*, Mallmann et al. (2013) analisam a performance docente como sendo processo complexo por tecnologias educacionais em rede, que requer Fluência Técnico-Pedagógica (FTP) para desenvolvimento de interatividade e de interação em Ambientes Virtuais de Ensino-aprendizagem (AVEA). Além disso, aponta para a necessidade de investimentos na capacitação continuada de professores para consolidar a integração de tecnologias e a convergência entre modalidades presencial e EAD.

Mallmann e Jacques (2014), em *Design pedagógico de materiais didáticos: performance docente na produção hipermediática em ambientes virtuais*, abordam a produção de materiais didáticos hipermediáticos em AVEA pelo design pedagógico de um exemplar teórico-prático desenvolvido em equipe multidisciplinar, evidenciando possibilidades de estruturação didático-metodológica de recursos hipermediáticos unidos a atividades de estudo esclarecendo especificidades da performance docente.

Em *Recurso didático digital: complexidade da performance docente na produção (hiper)textual*, Mallmann e Jacques (2015) tratam da complexidade da performance docente no processo de transposição didática como elemento catalisador da complexidade da produção (hiper)textual mediada por tecnologias em rede, argumentando sobre a produção de recurso didático digital com base na concepção interacionista da linguagem.

A performance docente corresponde àquela dos professores. No entanto, opta-se aqui pela terminologia de performance pedagógica por ser mais abrangente, envolvendo o trabalho de todos os profissionais que atuam nos processos ensino-aprendizagem, incluindo os professores. A performance pedagógica conta com ações que intervêm no contexto educacional, despertando reações nos envolvidos, ou seja, “é ato de invenção, criação de situações que induzam os acadêmicos à aprendizagem” (JACQUES, 2014, p. 66). Ela promove mudanças no processo de ensino-aprendizagem que utiliza tecnologias educacionais em rede, porque a performance tende à inovação nas práticas educativas, potencializando transformações no design pedagógico de modelos a distância e presenciais (MALLMANN; JACQUES, 2015, p. 53).

Modificação e transformação acontecem para a inovação em termos de práticas educativas. Esse caráter inovador é necessário, dada a necessidade do desenvolvimento dessas práticas para sucesso do ensino-aprendizagem. O ato de formatizar significa produção e, devido a isso, se mantém em constante elaboração, incluindo um processo formativo e inventivo (BIANCALANA, 2010), cujo processo está vinculado à ideia de transformação e inovação.

Nos estudos de Mallmann e Jacques (2014, p. 57) “a performance é uma ação expressiva que não representa o mundo, mas sim o pronuncia”. Performance é ação que, no ensino-aprendizagem, assume-se como ação educativa, por isso, performance pedagógica (PEREIRA, 2012, p. 290), sendo uma ação performativa que abre horizontes e possibilidades (CONTE, 2012, p.16).

Icle (2013) vê na performance a possibilidade de pensar além da demarcação de conhecimentos específicos, retalhados, demarcados em áreas de saber e de poder, com a qual os currículos são planejados, além de abrir a possibilidade de uma experiência nova, com a qual a oportunidade de romper os estereótipos é sempre evidente.

Ao entendê-la como experiência coletiva, a performance “é ação no mundo” (ICLE, 2013, p. 19), que gera uma “força motora capaz de intervir para transformar”

(MALLMANN; JACQUES, 2014, p. 57) e amplia as relações, oferecendo mais informações e assim intensificando as oportunidades de se encontrar soluções para os conflitos (CONTE, 2012, p. 77). Ao tomar a abordagem performativa do mundo, ele passa a ser compreendido como local onde ideias e ações se reúnem e essa reunião é o que pode ser tomada como modelo para a educação (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010).

Para Mallmann (2008, p. 22), a performance docente se refere ao próprio trabalho docente. Logo, ao estudar o trabalho dos profissionais da educação, a presente pesquisa busca compreender como acontecem suas performances em relação ao papel que assumem no ensino-aprendizagem.

Ensinar é uma performance

Acredita-se, juntamente com Schechner, Icle e Pereira (2010, p. 30), que ensinar é uma performance, um papel que o professor desempenha ao definir relações com os estudantes. Esse papel é o que o presente estudo chama de performance pedagógica, que na EAD realiza-se por meio de tecnologias educacionais em rede. Nesse contexto, a performance pedagógica não é desempenho, e sim, desenvolvimento de competências para uso de hipermídia no ensino-aprendizagem. No mundo contemporâneo, considera-se competente o profissional que domina os conceitos fundamentais para a integração das tecnologias na educação e o desenvolvimento de capacidade intelectual para criação e compartilhamento de inovações pedagógicas por meio dessas tecnologias (MALLMANN; JACQUES, 2014, p. 50).

Com essas competências, vê-se que a performance pedagógica possibilita pensar a prática educativa como inovação, como modo de fazer, e não como conhecimento acabado. A performance é “por definição e por prática, provisória, em construção, processual, lúdica: da segunda à enésima vez. Não existe o original, nada como uma fonte que pode ser buscada” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 34).

Na EAD, as ações desenvolvidas para construir conhecimentos com os conteúdos curriculares e o modo como essas ações são implementadas é o que pode definir a performance pedagógica, cuja complexidade está na mediação pedagógica por meio das tecnologias educacionais em rede (MALLMANN et al., 2013, p. 310). Mediar por intermédio da tecnologia envolve inovação no ensino-aprendizagem, o que faz perceber a performance pedagógica como um processo que se torna mais complexo à medida que se requer a aquisição e o desenvolvimento de aptidões e conhecimentos para que o profissional aprimore sua fluência em tecnologias educacionais em rede ao longo da vida (MALLMANN et al., 2013).

A complexidade pode contribuir para que tudo possa ser estudado como performance (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010). Como a educação é complexa e também envolve ação, comunicação e participação, considera-se o trabalho dos profissionais da educação como performance pedagógica. Entende-se que “a performance é uma questão legítima que possibilita à educação o reconhecimento de suas próprias ações” (CONTE, 2012, p. 32) e, desse modo, a performance está na

EAD como processo complexo que inclui atribuições, reflexões, competências, princípios, desenvolvimento de estratégias pedagógicas e de capacidades intelectuais por meio de tecnologias educacionais em rede, resultando em conhecimento.

Nos processos de aprendizagem via tecnologia, a performance pedagógica se instaura modificando as práticas educativas, sendo a transformação de uma necessidade. Para Mallmann e Jacques (2015, p. 55-56), a performance intervém no ensino-aprendizagem, pois demanda ir além do saber fazer, evolve também saber ser.

Nessa complexidade estão inclusos os quatro termos de Schechner (2006) com as seguintes relações: no que se refere ao *sendo*, a performance pedagógica existe, ela é e está sendo por meio das tecnologias; *fazendo* corresponde às funções e ações pedagógicas realizadas por meio das tecnologias por quem performa em educação; *mostrar fazendo* é quando o profissional da educação realiza suas funções perante os estudantes, exercendo o seu papel de educador, o que implica modos específicos de escrita, de comunicação e de discurso no AVEA; *explicar mostrar fazendo* trata do estudo sobre a performance pedagógica, é a reflexão e a pesquisa que levam à compreensão do modo como opera em EAD e da EAD como performance.

Os conceitos operativos apresentados por Mostaço (2012) também tecem relações com a performance pedagógica. Com a tendência ritual, do Drama Social, percebe-se que, inseridos em um curso de formação, os acadêmicos passam por um período semelhante a um ritual, o qual demanda tempo, ações, comportamentos e atitudes para que alcancem o estado de formados. O *performer* em educação acompanha todo esse rito, exercendo funções e constituindo parte dele, porque é com isso e devido a isso que a performance pedagógica opera.

Em relação à liminaridade, vê-se os acadêmicos em um momento de passagem, de transição de um nível a outro, ou seja, estão no entre, em condição limiar, submetidos a uma série de obrigações e ações específicas desse momento de formação. Já a *Communitas* relaciona-se com os interesses e objetivos em comum entre um grupo de acadêmicos, ou seja, compartilham uma intimidade por se inserirem em uma liminaridade em comum, mas não pertencem necessariamente ao mesmo local, pois a EAD coloca em liminaridade no espaço virtual de um AVEA estudantes geograficamente dispersos. A *Communitas* horizontaliza as diferenças e cria uma unidade de interesses entre os acadêmicos.

Quanto à Performatividade, é o modo de representar, de fazer a performance pedagógica, é seu modo de acontecer por meio de tecnologias, o que implica um *know-how*, ou seja, seus conhecimentos característicos para que possa acontecer do modo como ela é no contexto da EAD. Fora desse contexto ela não é do mesmo modo ou não é. Conforme Mostaço (2012, p. 9), a performatividade ocupa uma função central em tudo que diz respeito a representações, sejam elas reais, sejam simbólicas, sejam virtuais. Desse modo, ela simula o ensino-aprendizagem, que é algo real em um espaço que é simulação do espaço real: o virtual.

Em relação aos princípios apresentados por Mallmann (2008), percebe-se que são condições as quais fazem a performance pedagógica movimentar constantemente o ensino-aprendizagem: a competência por exigir do *performer* em educação conhecimentos pedagógicos necessários para atuação em meio às tecnologias educacionais em rede; a autonomia pelo poder de iniciativa em elaboração de soluções que resultem em aprendizagem; e o desejo por provocar ação e produção de condições de modo que a competência e a autonomia aconteçam.

Além disso, e além de abranger inovação, materiais didáticos, conhecimentos diversos e tecnologias, a performance pedagógica na EAD necessita de uma fluência na integração dessas tecnologias com fins pedagógicos. Conforme Mallmann e Jacques (2014, p. 58), na performance pedagógica, saber acessar o AVEA, avaliar as ferramentas tecnológicas disponíveis, integrá-las na mediação, monitorar atividades de estudo e problematizá-las para promover reflexão e criticidade são conhecimentos básicos. Assim, a performance pedagógica na EAD está muito relacionada com o conhecimento sobre a tecnologia e suas possibilidades no ensino-aprendizagem, sendo a FTP outro princípio seu.

6. Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP)

O conhecimento sobre as tecnologias e o modo como integrá-las às atividades pedagógicas torna-se essencial na performance pedagógica mediada por elas. Em outras palavras, isso corresponde à FTP, que significa conhecer e apropriar-se das ferramentas educacionais, criando-as, corrigindo-as, modificando-as interativamente, compartilhando novos conceitos, funções, programas, ideias. Significa aplicar seus conhecimentos de forma sistemática e científica e se adaptar às necessidades de cada contexto (SCHNEIDER, 2012, p. 80).

A performance pedagógica na EAD está muito relacionada com o conhecimento sobre a tecnologia

Para obter fluência, não basta apenas saber usar determinada tecnologia, mas o que é possível criar com ela após dominar seu conhecimento. De acordo com Mallmann et al. (2011), a fluência tecnológica faz referência ao tipo de conhecimento necessário sobre a tecnologia educacional para interagir e solucionar problemas no ensino-aprendizagem.

Esse conhecimento se mantém em processo pelo fato de a FTP ser justamente um processo sempre em desenvolvimento, que reúne teorias e ações, sendo um saber fazer o melhor possível em cada situação com cada recurso (MALLMANN; SCHNEIDER; MAZZARDO, 2013). As autoras conceituam a FTP como a habilidade de mediar o ensino-aprendizagem com planejamento, metodologia, conteúdo, material didático e tecnologias educacionais em rede, para desafiar, dialogar e instigar a reflexão e criticidade dos alunos, incentivando a interatividade com o grupo, os materiais e o ambiente. É fazer os estudantes desenvolverem trabalhos colaborativos, propondo soluções para suas dificuldades e mantendo a comunicação. É refletir so-

bre o potencial didático dos recursos utilizados e a própria tutoria (MALLMANN; SCHNEIDER; MAZZARDO, 2013, p. 5).

Ao se desenvolver a FTP, aperfeiçoa-se a performance pedagógica. Conforme o National Research Council (1999), não há um nível de fluência tecnológica limite, que não possa ser ultrapassado, sendo possível desenvolver vários níveis. Assim, a FTP vai assumindo importância na performance pedagógica, pois o conhecimento gera ação-reflexão-ação com a tecnologia aliada à competência, à autonomia e ao desejo. Em Mit Media Lab (2015), a fluência tecnológica implica saber construir coisas com as tecnologias, criando significado com as ferramentas. Isso envolve uma fluência tecnológica que se soma ao conhecimento pedagógico, o que potencializa e inova o ensino-aprendizagem. Conforme Mallmann, Schneider e Mazzardo (2013), a complementação do pedagógico com o tecnológico dialoga com uma das dez competências de Perrenoud, que é a de conhecer as possibilidades e dominar os recursos, cujo conhecimento possibilita fazer o reconhecimento, a avaliação e a tomada de decisões a respeito da potencialidade de um recurso tecnológico em virtude de seus objetivos e conteúdos. A fluência pedagógica abarca o conhecimento tecnológico com finalidades educacionais. As fluências tecnológica e pedagógica não são isoladas e não ocorrem uma após outra, mas simultaneamente. Essa simultaneidade é o que permite a inovação na performance pedagógica e potencialização do conhecimento.

A aprendizagem é um processo sempre em construção e a integração da tecnologia à prática pedagógica envolve conhecimentos cada vez mais complexos, mas que permitem a implementação de atividades relevantes, que contribuem para a melhoria da qualidade de ensino (MALLMANN, SCHNEIDER, MAZZARDO, 2013, p. 4).

A FTP é o que subsidia a inovação no ensino-aprendizagem. Desse modo, constroem-se conhecimentos no agir sobre um recurso educacional subtraindo suas informações (abstração empírica) e aplicando suas próprias conclusões sobre sua ação (abstração reflexiva) em diferentes momentos da mediação pedagógica (MALLMANN; SCHNEIDER; MAZZARDO, 2013). Sendo fluente é possível desenvolver a integração das ferramentas do Moodle, a autonomia, a competência, o desejo e vice-versa.

Adquirir fluência tecnológica significa saber empregar ferramentas tecnológicas em diversas situações, envolvendo capacidade de expressão, de exploração e de realização de ideias com novas tecnologias (PAPERT; RESNICK, 1995). Percebe-se, então, que a performance pedagógica como processo complexo exige, além de saber fazer, poder e querer fazer a FTP para que seja possível o ensino-aprendizagem no contexto das tecnologias educacionais em rede.

Schneider (2012) apresenta três tipos de fluência tecnológica. A Técnica, que implica a capacidade de saber cada vez mais sobre a utilização do computador e a capacidade de utilizar diversas ferramentas e programas; a Prática, que inclui as capacidades de criar e resolver atividades de estudo com o computador, de com-

prender tudo o que pode ser criado com determinada ferramenta, criar e resolver atividades com base em suas próprias ideias; e a Emancipatória, na qual se situam as capacidades de utilizar a tecnologia, contribuindo com a comunidade na Internet, de modificar e ampliar atividades de estudo por tecnologias em rede, de compreender conceitos relacionados a essas atividades e de utilizar esses conceitos em outros contextos e atividades.

A performance pedagógica em EAD, como processo complexo, exige a ampliação dessas três fluências (MALLMANN et al., 2013) para que haja potencialização em relação à inovação no ensino-aprendizagem, de modo que a competência garanta o conhecimento, a autonomia direciona e o desejo concretiza. Ao passo que essas fluências são desenvolvidas, a performance pedagógica em EAD se amplifica, expandindo o conhecimento.

7. Considerações finais

Realizou-se um estado da arte dos Estudos da Performance com relação às pesquisas mais voltadas às relações entre performance e educação, mais especificamente com o contexto da EAD. Constatou-se que essas pesquisas vêm crescendo nas últimas décadas, apontando desdobramentos para estudos de uma performance em tecnologias educacionais em rede e permitindo atribuir um conceito àquilo que se pode chamar de performance pedagógica.

O contexto da EAD é o espaço característico de operação da performance pedagógica por meio de tecnologias educacionais em rede

Destaca-se que a performance pedagógica corresponde a tudo aquilo que fazem os profissionais da educação no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Levando em consideração que a palavra performance é formada pelo verbo *formare*, que significa “dar forma”, e pelo prefixo *per*, que significa execução de alguma tarefa, e, que o fazer pedagógico implica ensino-aprendizagem, a performance pedagógica na EAD é algo acontecendo. É a execução de uma forma, de um modo de agir específico, de um movimento de percurso realizado no ensino-aprendizagem de modo que o mesmo aconteça por meio da tecnologia. Logo, o contexto da EAD é o espaço

característico de operação da performance pedagógica por meio de tecnologias educacionais em rede.

A performance pedagógica na EAD torna-se um conjunto que engloba atos, discursos, sujeitos, tecnologias, contexto, tempo e espaço, e que conta com um ser, um fazer, um mostrar fazendo e um estudo sobre o que se faz. Ela pode assumir relações com os conceitos operativos dos Estudos da Performance; com o Drama Social, como ritual de passagem; com a Liminaridade, como momento de transição; com a *Communitas*, como compartilhamentos de coisas em comum; e com a performatividade, como modo de acontecer em EAD.

Além disso, a performance pedagógica ainda requer a competência, a autonomia, o desejo e, ainda, as fluências técnica, prática e emancipatória como princípios que a tornam possível no contexto da EAD, permitindo ação, inovação, intervenção, movimento e transformação constante. Portanto, a performance pedagógica na EAD é processo amplo, ação complexa e de caráter transformador, que possui nas possibilidades da tecnologia a sua especificidade e, nos respectivos princípios, a condição potencializadora do ensino-aprendizagem.

Notas

¹ Diretor teatral e professor norte-americano de Estudos da Performance na Tisch School of the Arts, da New York University (NYU).

² Antropólogo britânico que trabalhou com símbolos, rituais e ritos de passagem. Foi professor de Richard Schechner e influenciador na criação dos Estudos da Performance.

³ Estudos sobre o Drama Social foram desenvolvidos na Escola de Palo Alto (Califórnia) entre 1940 e 1950. Gregory Bateson, Edward T. Hall e Ervin Goffman foram alguns dos autores que se interessaram pelo tema, investigando o que acontece no interior das classes sociais.

⁴ Termo do latim usado por Turner em substituição à ideia de comunidade, pois quem está em liminaridade está por suas relações sociais, e não por pertencer a um local em comum.

⁵ *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Orientado a Objetos).

Referências

BIANCALANA, G. R. **Corpos em performance**: o processo formativo e o aspecto improvisacional dos trovadores gaúchos e dos atores. 2010. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

CONTE, E. **Aporias da performance na educação**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ICLE, G. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, M. de A. (Org.). **Performance e educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

ICLE, G.; BONATTO, M. T.; PEREIRA, M. de A. Apresentação-performance e escola. **Cadernos CEBES**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 1-4, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101326220170001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 set. 2017.

JACQUES, J. S. **Performance multidisciplinar nas ações de pesquisa, desenvolvimento e capacitação**: produção de materiais didáticos hipermediáticos no Moodle. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MALLMANN, E. M. **Mediação pedagógica em educação a distância**: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MALLMANN, E. M.; CATAPAN, A. H. Performance docente na mediação pedagógica em educação a distância. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 359-372, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/13128/8524>>. Acesso em: 18 set. 2017.

MALLMANN, E. M.; JACQUES, J. S. Design pedagógico de materiais didáticos: performance docente na produção hipermediática em ambientes virtuais. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 49-64, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/1047>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

MALLMANN, E. M.; JACQUES, J. S. Recurso didático digital: complexidade da performance docente na produção (hiper)textual. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 53-70, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/18079288.2015v11n2p53>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

MALLMANN, E. M.; SCHNEIDER, D. R.; MAZZARDO M. D. Fluência tecnológico-pedagógica (FTP) dos tutores. **Revista Renote**: novas tecnologias na educação, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/44468>>. Acesso em: 10 out. 2017.

MALLMANN, E. M. et al. **Guia de tutores UAB/UFSM**. Santa Maria: UFSM, 2011.

MALLMANN, E. M. et al. Ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede: complexidade da performance docente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 309-334, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

MESSINA, G. **Estudio sobre el estado del arte de la investigación acerca de la formación docente en los noventa**. 1998. Trabalho apresentado à Reúñion de Consulta Técnica sobre investigación en Formación del Profesorado, Organización de Estados Ibero-Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, México, 1998.

MIT MEDIA LAB. **Fluência tecnológica**. Tradução de Tereza Martinho Marques. Cambridge, [20--]. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/847/53/20152_ulsd_dep.17852_tm_anexo38e.pdf>. Acesso em: 19 set. 2015.

MOSTAÇO, E. Conceitos operativos nos estudos da performance. **Sala Preta**, São Paulo, v. 2, n. 12, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57494/60511>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL (Estados Unidos). **Being fluent with information technology**. Washington, D.C.: National Academy Press, 1999.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S. V. C.; CENDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PAPERT, S.; RESNICK, M. **Technological fluency and the representation of knowledge**. Cambridge: MIT Media Lab, 1995. Disponível em: <<http://grantome.com/grant/NSF/DRL-9553474>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

PEREIRA, M. de A. (Org.). **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PEREIRA, M. de A. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 289-312, mar. 2012.

PEREIRA, M. de A; BOLZAN, D. P. V.; HENZ, C. I. Editorial. **Educação**: revista do Centro de Educação, UFSM, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 473-476, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/16004/pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

SALGADO, T. B. P. Performance. **Dispositiva**: revista do programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Comunicação e Artes da PUC Minas, v. 2, n. 2, p. 74-90, nov. 2013/jun. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva/article/view/7627/6605>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

SCHECHNER, R. O que é performance? In: SCHECHNER, R. **Performance studies: an introduction**. 2nd. ed. New York: Routledge, 2006. p. 28-51.

SCHECHNER, R.; ICLE, G.; PEREIRA, M. de A. O que pode a performance na educação?: uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, v. 2, n. 35. p. 23-35, maio/ago. 2010.

SCHNEIDER, D. da R. **Prática dialógico-problematizadora dos tutores na UAB/ UFSM: fluência tecnológica no Moodle**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12623>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac & Naif, 2007.

PEDAGOGICAL PERFORMANCE IN DISTANCE EDUCATION: STATE OF THE ART, RELATIONS AND CONCEPT

Rogério Tubias Schraiber*
Elena Maria Mallmann**

* Distance tutor from the Open University of Brazil (UAB). Doctoral candidate in Education by the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria (UFSM). Participant of the Group of Studies and Research in Network Educational Technologies (GEPETER), linked to the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq). Master in Visual Arts from UFSM. Specialist in Information and Communication Technologies Applied to Education. Graduate and Bachelor in Visual Arts. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brazil. E-mail: rgartt@gmail.com

** Professor-researcher of the School Administration Department (ADE) of the Education Center of UFSM. Professor in the Postgraduate Program in Education (PPGE) and in the Professional Master's Program of the Postgraduate Program in Network Educational Technologies (PPGTER) of UFSM. Post-Doctor by UAB. Leader of GEPETER. Doctor and Master in Education. Graduated in Pedagogy. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brazil. E-mail: elena.ufsm@gmail.com

Received for publication on 2/21/2018

Approved on 7/26/2018

Abstract

This article analyzes some relationships between performance and distance education (DE). The literature review, based on the Performance Studios of Schechner and Mallmann and collaborators, was the methodology that allowed the formulation of a concept for pedagogical performance in DE. Conclusively, the article points out that the context of DE is the specific space of pedagogical performance through networked educational technologies, with teaching-learning potential in this modality.

Keywords: Performance Studies. Pedagogical performance. Networked educational technologies. Distance education.

1. Introduction

Given the growing interest in studies on the performance operation in the educational context in recent years, this article draws an outline of the state of the art of research addressing the relationship between performance and education, seeking to understand the concept of pedagogical performance and its possible relations with Distance Education (DE). The discussions start from a review of the literature based on the Schechner's Performance Studies and on the teaching performance studies of Mallmann et al.

The presentation of the propositions of these authors intends to formulate a concept for pedagogical performance in DE. It is known that conceptualizing the term performance is something broad and controversial (SALGADO, 2014) because it is a heterogeneous phenomenon to which it is impossible to give a general and simple definition (ZUMTHOR, 2007). The most well-known definitions of performance revolve around the Art of Performance, the behavior, and the performance. However, the concept worked in this study goes beyond a mere behavior or performance, as the performance will not be approached as an artistic language, but rather as the pedagogical practice of education professionals. That is why pedagogical performance.

To that end, Performance Studies are available because their reliable contributions point to new developments in the operation of performance in the context of networked educational technologies, that is, DE. From this perspective, this article will address the definition of the term performance; the literature review of Performance Studies with researches related to education; the pedagogical performance as a theoretical and epistemological basis in the field of DE and the Technological-Pedagogical Fluency (TPF) as the basic principle of pedagogical performance in networked educational technologies.

Conclusively, it is important to highlight that the pedagogical performance in DE is a process of constant and complex transformation based on operative concepts of Performance Studies, in principles of the teaching performance of Mallmann and TPF that leverage the teaching-learning process.

2. From the term performance

The word performance also exists in Portuguese with the same English meaning *to perform*. Its meaning in Portuguese also includes: to complete, to execute or to implement, being better known for performance, achievement, action, yield, function or spectacle. The verb originates from Latin in the term *formare*, which means to form or shape, plus the prefix *per*, which means to perform or to develop some task. The French word is *performance*, which derives from *performer* in the sense of completing, concluding or doing.

In education, performance has been operating since the second half of the 20th century

In the 1960s, the verb *to perform* has its meaning changed when Richard Schechner¹ used the term performance to refer to the various types of stage events from which other terms derive, such as *performer* (actor), *performative*, *performativity*. Thus, in Art, the term relates to the concept of a hybrid artistic manifestation, combining several languages, such as music, theater, video, dance, poetry, visual arts among others, assuming the terminology of "Performance Art".

In education, performance has been operating since the second half of the 20th century and, more intensely, in the 21st century.

Performance studies in education are not a type of art to be studied, but rather, what education professionals do in the exercise of their pedagogical functions and how they perform it. This allows us to study performance from approaches, objectives and doing that are specific to educational contexts, for example, the DE. It is important to note that performance is an action performed by somebody for somebody in a particular context and for a particular audience, through particular goals and circumstances in all fields in which it actuates, including the educational field.

Performance can be pedagogical or not. What makes it pedagogical is when the context, the public, the actions and the objectives refer to an educational sphere, that is, when the performer (the one making the performance) is an education professional acting in the teaching-learning process, whether in the DE or face-to-face.

3. Methodology

The adoption of bibliographical research as a methodological procedure aimed to establish a state of the art allowing establishing relationships with previous productions, identifying recurrent themes, pointing out new perspectives and consolidating an area of knowledge (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). The state of the art is like a map that drives to the continuity of the path with the possibility of contributions to the practice and the theory of a specific knowledge area (MESSINA, 1998).

For the bibliographical survey, the methodological procedure had two moments, the first being the search for publications dealing with the topic of interest, and the second, the reading of the publications found. The election of libraries and online journals as the search sites were since, as a current topic, most of the publications are online.

The relationship between performance and education was the search criterion used. In order to do so, the abstracts of the electronic journals, the titles that had some connection with the respective criterion, and the reading of the abstract and text of the selected publications were analyzed. When articles were included in a dossier, it was decided to mention the whole, not each separately. In addition to texts in online journals, the research featured books, dissertations, and theses.

This research allows to analyze bibliographic productions in a given knowledge field, providing the state of the art in this specific topic, highlighting new ideas, methods and subtopics that have received more or less emphasis in the selected literature (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191).

According to Vosgerau and Romanowski (2014), state-of-the-art researches enable contextualization, problematization and an initial validation of the theoretical context, providing a mapping that serves as a reference to justify the gap that the research intends to fill, so this study seeks a concept for pedagogical performance in DE.

Although studies of the relationship between performance and education began to gain ground in Brazil at the beginning of this century, the multifaceted character of the term has been for some time sharpened by the interest of researchers from different areas, so that today a field of studies called Performance Studies is prolific.

4. The Performance Studies

Performance Studies constitute a field of interdisciplinary studies, involving Social Sciences, Anthropology, Philosophy, Cultural Studies, Education, and Art, among other areas, in which the notion of performance became a key component in research, operating as a culture-producing medium (PEREIRA, 2013). These studies began in the 1970s with Richard Schechner who later received the assistance of Victor Turner². Although Performance Studies also encompass the Art of Performance, one should not confuse them, as this is a specific artistic form.

Performance Studies are complex and profound, they are more than a study of stage theater, because they enter the human being in its interpretive and representative diversity, for which they benefit from the knowledge of the various sciences. In this sense, the field of Performance Studies has been increasingly extended with the increasing participation of new researchers, presenting a rich range of possibilities, in which performance and performativity appear as instruments through which it is possible to think about social relations, public policies, gender and race identities, aesthetics, childhood, curriculum, rituals, daily life (ICLE, 2013, pp.15-16).

Performance Studies are complex and profound

In his studies, Schechner (2006) states that it is possible to understand the meaning of performing performance in four terms. The *being*, which means the existence of the performance by itself, that is, what it is; the *doing*, which is the activity performed by all that exists, defines the action that performs something; the *show doing*, which is the demonstration of the action, is the doing display, like a waiter, whose work is precisely the action performed by a waiter; and *explain it by doing*, which is the study of performance, that is, it is a reflexive effort to understand the world of performance and the world as a performance (SCHECHENER, 2006, p. 1).

Schechner's studies are a milestone in performance research. However, more direct relationships with education, aiding the understanding of performance and its possibilities, occur in more recent research.

The thematic dossier *Performance, Performativity and Education*, published in 2010 in the *Education and Reality Journal* of the School of Education of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), edited by Gilberto Icle, has eight texts on performance in educational perspectives. According to Icle, not only introduces performance in its interface with education but also shows different modalities and understandings about performance. One of the articles is an interview with Richard Schechner, in which he emphasizes that education should not mean simply sitting and reading a book or even listening to a teacher, writing down in the notebook

what the teacher says. Education must be active, engaging in a whole mind, body and emotion taking them as a unity. *Performance Studies* are aware of this dialectic between action and reflection (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 26).

The Performance Studies operate in a much broader dimension than just performance and it is in this amplitude that the relationship and the possibility of articulation with education can reside. Schechner's travels between the 1960s and 1970s awoke him to a new universe of performance practices and theories, forming the basis of a reflection and an intercultural work (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010). This new universe as possibilities to Performance Studies is what guarantees the establishment of relationships with the other fields in which performance can operate.

Going further, Mostaçó (2012) publishes his article *Operational concepts in performance studies* in the Journal *Sala Preta*, from the University of São Paulo (USP). For the author, Performance Studies suggest directions and create contexts, indicating three performance-delimiting dimensions as a *locus* of transformation: performance is both a process and a product, because it is something that emerges and grows within and through a process, being too, what remains from it, whether as something materialized or as memory. Is also productive and propositive, since it causes, produces, creates both itself and the other, aiming to investigate a phenomenon intellectually. Besides that, is both traditional and transformative, since it always refers to a way of composing, acting, seeing, and believing (MOSTACE, 2012, pp. 2-3).

The author goes on presenting, on behalf of Victor Turner, four operational concepts in Performance Studies. The first, Social Drama³ with a ritual tendency that privileges language and social conflicts, taking as investigative interest the social rites as the operative base for excellence (MOSTAÇO, 2012, p. 4).

Liminality, according to the concept, places everything that is between, in transition, on the threshold, in a transient condition, so liminal persons are those who are passing through some social rite (MOSTAÇO, 2012, p. 5). This moment of transition happens according to specific time and space in which liminal persons perform acts related to the ritual and culture to which they belong and then reach a new state.

The third concept, *Communitas*⁴, concerns a shared feeling and characterizes a mode of recognition among peers, verifiable through customs, language, symbols, slang, conduits or specific *know-how* (MOSTAÇO, 2012, pp. 5-6). The author brings the definition of Edith Turner (*Encyclopedia of Religious Rites*) to *Communitas* as the sharing and intimacy between people who are experiencing a common liminality, but who are not necessarily from the same place, therefore, does not equal the same as community. In *Communitas* the differences are paired in the name of a feeling in common to all.

Performativity, the last concept, works so much with the performance that, even though it seems real, is just an effect of real, therefore, performative, as with the

reference to the performance itself and the *know-how* applied in it, what makes it what it is. For example, the affirmations “I am”, “I will do”, “I promise to fulfill” and “yes” (at marriage), moments when speaking is acting (MOSTACE, 2012, pp. 6-7).

Another research is the thesis *Aporias on Performance in Education*, by Conte (2012), in which it analyzes the performative dimension, permeating the singularity of the pedagogical work, in view of the speech in education. According to Conte (2012, p. 7), teaching does not consist only in saying, but in doing, acting, in the ethical, aesthetic and technical sense, that is, productive, formative and expressive of human communication.

In the following year, the release of the book *Performance and Education: pedagogical (de)territorializations*, by Pereira (2013), with a collection of 14 texts about the relation between performance and education, insert the reader in the territories and frontiers of the performance, showing how this can constitute as an act of (de)territorialization for education. The book makes possible the understanding of multiple points of contact between performance and education, not being a performance-teaching model, but an epistemological contribution, for which education constitutes an experience that moves from its habitual configuration (PEREIRA, 2013).

In 2014, the same author of this book organizes the dossier *Performance and Education* in the *Education Journal* of the Education Center of the Federal University of Santa Maria (UFSM). The dossier contains six articles discussing performance developments, analyzing the issues in the links between performance and education, and addressing issues that disrupt Brazilian education. Thus, the theme of performance, besides offering its own tools to education, extends its own limits as an object of research (PEREIRA; BOLZAN; HENZ, 2014).

In 2017, the *Cadernos Cedes* published a set of eight articles on particular school issues from a performance perspective. According to Icle, Bonatto and Pereira (2017, p. 2), the relations between performance and education circumscribe the school, the work of teachers and students, daily behavior, school rituals, social constructions and gender, social class, race, ethnicity, among others. The texts also note that, with the need for new milestones for educational institutions, research on the relationship between performance and education open to various paths of reflection and action, presenting a necessary space for discussion around the teaching-learning processes in school education (ICLE; BONATO; PEREIRA, 2017).

Based on these researches, now it is proposed in the following pages to extend the horizon a little more, in order to understand how to operate the pedagogical performance in teaching-learning mediated by networked educational technologies.

5. Pedagogical performance in Distance Education (DE)

DE, as well as face-to-face education, creates a field for performance, as it is possible to perceive in researches that establish more direct relations between performance and DE and which point to some principles that support the operation of performance in teaching-learning mediated by network educational technologies.

DE, as well as face-to-face education, creates a field for performance

One of these researches is the thesis *Pedagogical Mediation in Distance Education: cartography of teaching performance in the process of teaching materials*, by Mallmann (2008), which deals with the mapping of the specificities of teaching performance in the production of printed, and hypermedia materials and their implications in the potential of pedagogical mediation in DE. The author points out three principles of team teaching performance: competence, autonomy and desire.

Competence is a challenge for teaching performance in the elaboration of didactic materials, requiring a scientific knowledge and didactic knowledge, focusing on the elaboration of methodologies, the planning of activities mediated by technologies, innovative strategies and teamwork in the DE (MALLMANN, 2008).

Autonomy implies creative uniqueness during the process of elaborating didactic materials as a principle of investigation, decision and choice. As a power, autonomy accepts the possibility of taking decisions, taking actions, facing challenges, solving problems and proposing experiences, events and mediations; as a decision-making and action power, is an essential postulate of teacher performance, implying the political character of the teaching-learning process, since it encompasses a team of involved, materials, contents, technologies and methodologies (MALLMANN, 2008).

Desire contemplates content, expression, discourse and action, manifesting itself in the principle of action as a movement of production, overflow of power and creation of conditions. In order to acquire competence and autonomy, one must desire to. The principles of autonomy, competence and desire correspond respectively to know-how, to do and to want to do (MALLMANN, 2008).

Another research is the dissertation *Multidisciplinary Performance in Research, Development and Training Actions: Production of Hypermedia Didactic Materials in Moodle* by Jacques (2014), which deals with the performance of the Multidisciplinary Team of the Open University of Brazil (UAB) in UFSM, in relation to the actions of research, development and training for the production of teaching hypermedia didactic materials in Moodle⁵. Performance is directly related to education, because of its need for movement, and multidisciplinary performative work is not simply performance, but a set of research actions, operations, innovations and capabilities, whose foundation is the search for results that potentiate production of teaching materials for teaching-learning development with network technologies.

The focus of these researches is the multidisciplinary team teaching performance, postulating the interaction between all involved in teaching-learning, but mediated

by networked educational technologies. In addition, between 2010 and 2015, some articles in electronic journals about teaching performance in EAD, by Mallmann and collaborators, will be highlighted here.

In *Teaching performance in pedagogical mediation in distance education*, Mallmann and Catapan (2010) explain specific aspects of teacher performance in pedagogical mediation in EAD, emphasizing that this mediation requires a teaching performance based on principles of competence, desire and autonomy, which scale the teaching production in relation to authorship and co-authorship, as didactic, scientific, political and ethical dimensions of the teaching-learning process.

In the article *Teaching-learning mediated by network technologies: the complexity of teaching performance*, Mallmann et al. (2013) analyze the teaching performance as a complex process by educational technologies in network, which requires Technical-Pedagogical Fluency (TPF) to develop interactivity and interaction in Virtual Environments of Teaching-learning (AVEA). In addition, it points to the need for investments in the continuous training of teachers to consolidate the integration of technologies and the convergence between a physical classroom and DE modalities.

Mallmann and Jacques (2014), in *Pedagogical design of learning materials: teaching performance in the production of hypermedia in virtual environments*, address the production of hypermedia didactic materials in AVEA for the pedagogical design of a theoretical-practical model developed in a multidisciplinary team, evidencing possibilities of didactic-methodological structuring of hypermedia resources linked to study activities clarifying specificities of the teaching performance.

In *Digital didactic resource: complexity of teaching performance in (hyper)text production*, Mallmann and Jacques (2015) deal with the complexity of teaching performance in the process of didactic transposition as a catalyzing element of the complexity of (hyper)textual production mediated by networked technologies, arguing about the production of digital didactic resource based on the interactionist conception of language.

The teaching performance corresponds to that of the teachers. However, the terminology of pedagogical performance is chosen because it is more comprehensive: it covers the work of all professionals who work in the teaching-learning processes, including teachers. The pedagogical performance counts on actions that intervene in the educational context, provoking reactions in those involved, that is, "it is an act of invention, creation of situations that induce the students to learn" (JACQUES, 2014, 66). It promotes transformations in the teaching-learning process that uses networked educational technologies because the performance moves toward innovation, potentiating changes in the pedagogical design of both online and face-to-face models (MALLMANN; JACQUES, 2015, p 53).

Modification and transformation happen in the sense of innovation in terms of educational practices. This innovative character is necessary, given the need to

develop these practices for teaching-learning success. The act of performance means production and, because of this, is constantly in elaboration, including a formative and inventive process (BIANCALANA, 2010), whose process is linked to the idea of transformation and innovation.

In the studies of Mallmann and Jacques (2014, p. 57) "performance is an expressive action that does not represent the world, but rather pronounces it". Performance is an action that, in teaching-learning, is assumed as an educational action, therefore, a pedagogical performance (PEREIRA, 2012, p. 290), being a performative action that opens horizons and possibilities (CONTE, 2012, p.16).

Icle (2013) sees in the performance the possibility of thinking beyond the demarcation of specific knowledge, shredded, demarcated in areas of knowledge and power, with which curriculum frameworks are planned, and open the possibility of a new experience, with which the opportunity to break the stereotypes is always evident.

Teaching is a performance

By understanding it as a collective experience, performance "is action in the world" (ICLE, 2013, p.19), which generates a "driving force capable of intervening to transform" (MALLMANN; JACQUES, 2014, p. 57) and broadens the relationships, providing more information and intensifying the possibilities of finding a solution to the conflicts (CONTE, 2012, p. 77). By taking the performative approach of the world, it becomes understood as a place where ideas and actions come together and this union is what can be taken as a model for education (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010).

For Mallmann (2008, p. 22), teaching performance is the teaching work itself. Therefore, when studying the work of education professionals, this paper seeks to understand how their performances occur in relation to their role in teaching-learning.

It is believed, along with Schechner, Icle and Pereira (2010, p. 30), that teaching is a performance, since the teacher needs to play his/her role, defining certain relationships with the students. This role is what the present study calls pedagogical performance, which in DE is carried out through networked educational technologies. In this context, pedagogical performance is not just performance, consisting actually in the development of competencies for the use of hypermedia to generate teaching-learning. In the contemporary world, this competence involves the knowledge of the fundamental concepts of technology integration in education, and the development of intellectual capacities for the creation and sharing of pedagogical innovations through these technologies (MALLMANN; JACQUES, 2014, p. 50).

With these competencies, pedagogical performance makes possible to think of educational practice as innovation, as a way of doing, not as finished knowledge. The performance is "by definition and by practice, provisional, in construction, procedural, playful: from the second to the umpteenth time. There is no original, nothing like a source that can be sought" (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 34).

In DE, the actions developed to build knowledge with the curricular contents and the way these actions are implemented is what can define the pedagogical performance, whose complexity consists in the pedagogical mediation through the network educational technologies (MALLMANN et al., 2013, p. 310). Mediation through technology involves innovation in teaching-learning, which makes it perceive pedagogical performance as a process that is becoming more complex as fluency acquisition and improvement in educational technologies to deal with networked technologies are lifelong required (MALLMANN et al., 2013).

Complexity can contribute to anything being studied as performance (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010). Since education is complex and also involves action, communication and participation, the work of education professionals is considered as a pedagogical performance. It is understood that "performance is a legitimate issue that enables education to recognize its own actions" (CONTE, 2012, p. 32) and, thus, performance is in the DE as a complex process that includes attributions, reflections, competencies, principles, development of pedagogical strategies and intellectual capacities through networked educational technologies, resulting in knowledge.

In the processes of learning through technology, pedagogical performance is established by modifying educational practices, so that it transforms the needs of pedagogical doing. For Mallmann and Jacques (2015, pp. 55-56), performance is intervention in the teaching-learning process, because requires going beyond know-how: it implies knowing how to be.

This complexity includes the four terms of Schechner (2006) with the following relationships: with respect to *being*, pedagogical performance exists, it is and is being through the technologies; *making* corresponds to the functions and pedagogical actions carried out by means of the technologies by who performs in education; *to show doing* is when the professional of the education carries out its functions through the students, exerting its role of educator, which implies specific modes of writing, of communication and of speech in the AVEA; *explaining it by doing* the study of pedagogical performance, is the reflection and research that lead to an understanding of how it operates in DE and DE as a performance.

The operational concepts presented by Mostaço (2012) also relate to pedagogical performance. With the ritual tendency of Social Drama, it can be seen that, in a course of formation, the students go through a period similar to a ritual, which demands time, actions, behaviors and attitudes to reach the state of formation. The performer in education accompanies all this ritual, exercising functions and being part of it because the pedagogical performance operates with and due to this process.

In relation to liminality, academics are at a moment of transition, from one level to another, that is, they are in between, on a threshold condition, subjected to a series of obligations and specific actions of that moment of formation. *Communitas*, however, is concerned with common interests and objectives among a group of academics,

that is, they share an intimacy because they are part of a common liminality, but do not necessarily belong to the same place since the DE places a liminality on the virtual space of an AVEA geographically dispersed students. *Communitas* takes differences to the same horizon and creates a unity of interests among academics.

As for Performativity, it is the way of representing, of making the pedagogical performance, it is its way of happening through technologies, which implies a *know-how*, that is, its characteristic knowledge so that it can happen the way it is in the context of DE. Out of this context, it is not the same way, or it cannot be. According to Mostaço (2012, p. 9), performativity occupies a key function in everything that involves representations, whether real, symbolic or virtual. This way, performativity simulates teaching-learning, which is something real in a space that is a simulation of real space: the virtual.

Regarding the principles presented by Mallmann (2008), it is possible to perceive that the pedagogical performance is the constant movement of teaching-learning: the competence to demand from the performer in education the pedagogical knowledge necessary for acting in the midst of the network educational technologies; autonomy for the power of initiative in developing solutions that result in learning; and the desire to provoke action and producing conditions so that competence and autonomy may happen.

Pedagogical performance in DE is closely related to knowledge about technology

Moreover, and in addition to covering innovation, didactic materials, diverse knowledge, and technologies, the pedagogical performance in DE requires a fluency in the integration of these technologies for pedagogical purposes. According to Mallmann and Jacques (2014, p. 58), in pedagogical performance knowing how to access AVEA, evaluating the available technological tools, integrating them into mediation, monitoring study activities and addressing them to promote reflection and criticality is basic knowledge. Thus, pedagogical performance in DE is closely related to knowledge about technology and its possibilities in teaching-learning and in this process TPF is one of its principles.

6. Technological-Pedagogical Fluency (TPF)

The knowledge about technologies and its integration into pedagogical activities becomes essential in the pedagogical performance mediated by them. In other words, TPF corresponds to knowing and mastering educational tools, creating, correcting, and modifying them interactively, sharing new concepts, functions, programs, and ideas. Applying knowledge systematically and scientifically, adapting it to the needs of each context (SCHNEIDER, 2012, p. 80).

To obtain fluency, it is not enough just to know how to use certain technology, but what is possible to create with it after mastering its knowledge. According to

Mallmann et al. (2011), technological fluency refers to the type of knowledge required for educational technology to interact and solve problems in teaching-learning.

This knowledge is kept in a process by the fact that TPF is precisely a process that is always in development, which brings together theories and actions, one being able to do the best possible in each situation with each resource (MALLMANN; SCHNEIDER; MAZZARDO, 2013). The authors conceptualize TPF as the ability to mediate the teaching-learning process with planning, methodological strategies, content, didactic material, networked technologies in order to challenge, dialog, and instigate reflection and criticality, encouraging interaction with the group, materials and environment and didactic materials. It is proposed to the students the development of collaborative work, identifying difficulties and proposing solutions, maintaining good communication. Is reflect on the didactic potential of the resources used and on the own acting in the tutoring (MALLMANN; SCHNEIDER; MAZZARDO, 2013, p. 5).

Developing TPF improves pedagogical performance. According to the National Research Council (1999), there is no threshold level of technological fluency that cannot be exceeded and it is possible to develop it on several levels. Thus, TPF is assuming importance in pedagogical performance, because knowledge generates action-reflection-action with technology allied to competence, autonomy and desire.

In Mit Media Lab (2015), the technological fluency implies in knowing how to build things with the technologies, creating meaning with the tools. This involves a technological fluency that is added to the pedagogical knowledge, which leverages and innovates teaching-learning. According to Mallmann, Schneider and Mazzardo (2013), the complementation of the pedagogical with the technological dialogs with one of the ten competencies of Perrenoud, that is to know the possibilities and to master the resources, whose knowledge allows to make the recognition, the evaluation and the making of decisions regarding the potential of a technological resource by virtue of its objectives and contents. Pedagogical fluency encompasses technological knowledge for educational purposes. Technological and pedagogical fluencies are not isolated and do not occur one after another, but simultaneously. This simultaneity is what allows innovation in pedagogical performance and the empowerment of knowledge.

Learning is a process that is always under construction and the integration of technology into pedagogical practice involves complex knowledge, but which enable the implementation of pedagogically relevant activities that enable a better quality in teaching (MALLMANN, SCHNEIDER, MAZZARDO, 2013, p. 4).

TPF is what subsidizes innovation in teaching-learning. In this way, knowledge is built up in acting on an educational resource by subtracting its information (empirical abstraction) and applying its own conclusions about its action (reflexive abstraction) at different moments of pedagogical mediation (MALLMANN; SCHNEIDER; MAZZARDO, 2013). Being fluent makes possible to develop the integration of Moodle tools, autonomy, competence, desire and vice versa.

Acquiring technological fluency means being able to employ technological tools in diverse situations, involving the capacity for expression, exploration and realization of ideas with new technologies (PAPERT; RESNICK, 1995). It is noticed, then, that pedagogical performance as a complex process requires, in addition to knowing how to do, to be able to and want to make the TPF so that teaching-learning would be possible in the context of networked educational technologies.

The context of DE is the characteristic operating space of pedagogical performance through networked educational technologies

Schneider (2012) presents three types of technological fluency. The Technique, which implies the ability to know more and more about the use of the computer and the ability to use various tools and programs; The Practice, which includes the ability to create and solve computer study activities, to understand everything that can be created with a particular tool, create and solve activities based on your own ideas; and Emancipatory, which encompasses the capacities to use technology contributing to the Internet community, to modify and expand study activities by network technologies, to understand concepts related to these activities and to use these concepts in other contexts and activities.

The pedagogical performance in DE, as a complex process, requires the amplification of these three fluencies (MALLMANN et al., 2013) in order to leverage innovation in teaching-learning, so that competence guarantees knowledge, autonomy directs and the desire materializes. As these fluencies are developed, the pedagogical performance in DE is amplified, expanding knowledge.

7. Final considerations

A state of the art of Performance Studies was carried out regarding the researches more focused on the relations between performance and education, more specifically with the context of the distance education. It has been verified that these researches have been growing in the last decades, pointing out developments for studies of a performance in networked educational technologies and allowing attributing a concept to what can be called pedagogical performance.

It should be emphasized that the pedagogical performance corresponds to everything that the education professionals do in the course of the teaching-learning process. Taking into account that the word performance is formed by the verb *formare*, which means "to shape", and by the prefix *per*, which means the execution of some task, and that the pedagogical doing implies teaching-learning, the pedagogical performance in the DE is something happening. It is the execution of a form, of a specific way of acting, of a movement of course realized in the teaching-learning so that the same happens by means of the technology. Therefore, the context of DE is the characteristic operating space of pedagogical performance through networked educational technologies.

The pedagogical performance in DE becomes a set that encompasses acts, speeches, subjects, technologies, context, time and space, and that counts on a being, a doing, a showing doing and a study about what one does. It can be related to the operational concepts of Performance Studies; with Social Drama as a ritual of passage; with Liminality, as a moment of transition; with *Communitas*, as shares of things in common; and with performativity as a mode of happening in DE.

In addition, pedagogical performance still requires competence, autonomy, desire and, also technical, practical and emancipatory fluency as principles that make it possible in the context of DE, allowing the action, innovation, intervention, movement and constant transformation. In conclusion, the pedagogical performance in DE is a broad process, a complex and transforming action, which possesses in the possibilities of technology its specificity and, in the respective principles, the potential condition of teaching-learning.

Notes

¹ Theater Director and American Professor of Performance Studies at Tisch School of the Arts, New York University (NYU).

² British anthropologist who worked with symbols, rituals and rites of passage. He was a professor of Richard Schechner and influencer in the creation of the Studies of the Performance.

³ Studies on Social Drama were developed at the Palo Alto School (California) between 1940 and 1950. Gregory Bateson, Edward T. Hall, and Ervin Goffman were some of the authors who were interested in the subject, investigating what happens inside social classes.

⁴ Latin term used by Turner in substitution for the idea of community, because those who are in liminality are by their social relations, and not by belonging to a commonplace.

⁵ Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.

References

BIANCALANA, G. R. **Corpos em performance**: o processo formativo e o aspecto improvisacional dos trovadores gaúchos e dos atores. 2010. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

CONTE, E. **Aporias da performance na educação**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ICLE, G. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, M. de A. (Org.). **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

ICLE, G.; BONATTO, M. T.; PEREIRA, M. de A. Apresentação-performance e escola. **Cadernos CEBES**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 1-4, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101326220170001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 set. 2017.

JACQUES, J. S. **Performance multidisciplinar nas ações de pesquisa, desenvolvimento e capacitação**: produção de materiais didáticos hipermediáticos no Moodle. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MALLMANN, E. M. **Mediação pedagógica em educação a distância**: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MALLMANN, E. M.; CATAPAN, A. H. Performance docente na mediação pedagógica em educação a distância. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 359-372, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/13128/8524>>. Acesso em: 18 set. 2017.

MALLMANN, E. M.; JACQUES, J. S. Design pedagógico de materiais didáticos: performance docente na produção hipermediática em ambientes virtuais. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 49-64, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/1047>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

MALLMANN, E. M.; JACQUES, J. S. Recurso didático digital: complexidade da performance docente na produção (hiper)textual. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 53-70, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/18079288.2015v11n2p53>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

MALLMANN, E. M.; SCHNEIDER, D. R.; MAZZARDO M. D. Fluência tecnológico-pedagógica (FTP) dos tutores. **Revista Renote**: novas tecnologias na educação, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/44468>>. Acesso em: 10 out. 2017.

MALLMANN, E. M. et al. **Guia de tutores UAB/UFSM**. Santa Maria: UFSM, 2011.

MALLMANN, E. M. et al. Ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede: complexidade da performance docente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 309-334, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

MESSINA, G. **Estudio sobre el estado del arte de la investigación acerca de la formación docente en los noventa**. 1998. Trabalho apresentado à Reúñion de Consulta Técnica sobre investigación en Formación del Profesorado, Organización de Estados Ibero-Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, México, 1998.

MIT MEDIA LAB. **Fluência tecnológica**. Tradução de Tereza Martinho Marques. Cambridge, [20--]. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/847/53/20152_ulsd_dep.17852_tm_anexo38e.pdf>. Acesso em: 19 set. 2015.

MOSTAÇO, E. Conceitos operativos nos estudos da performance. **Sala Preta**, São Paulo, v. 2, n. 12, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57494/60511>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL (Estados Unidos). **Being fluent with information technology**. Washington, D.C.: National Academy Press, 1999.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S. V. C.; CENDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PAPERT, S.; RESNICK, M. **Technological fluency and the representation of knowledge**. Cambridge: MIT Media Lab, 1995. Disponível em: <<http://grantome.com/grant/NSF/DRL-9553474>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

PEREIRA, M. de A. (Org.). **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PEREIRA, M. de A. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 289-312, mar. 2012.

PEREIRA, M. de A; BOLZAN, D. P. V.; HENZ, C. I. Editorial. **Educação**: revista do Centro de Educação, UFSM, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 473-476, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/16004/pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

SALGADO, T. B. P. Performance. **Dispositiva**: revista do programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Comunicação e Artes da PUC Minas, v. 2, n. 2, p. 74-90, nov. 2013/jun. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva/article/view/7627/6605>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

SCHECHNER, R. O que é performance? In: SCHECHNER, R. **Performance studies**: an introduction. 2nd. ed. New York: Routledge, 2006. p. 28-51.

SCHECHNER, R.; ICLE, G.; PEREIRA, M. de A. O que pode a performance na educação?: uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, v. 2, n. 35. p. 23-35, maio/ago. 2010.

SCHNEIDER, D. da R. **Prática dialógico-problematizadora dos tutores na UAB/UFSM**: fluência tecnológica no Moodle. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12623>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac & Naif, 2007.

POR CORRESPONDÊNCIA E PELA INTERNET: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA NO BRASIL¹

BY MAIL AND THROUGH THE INTERNET: THE HISTORY OF VOCATIONAL DISTANCE EDUCATION IN BRAZIL

POR CORRESPONDENCIA Y POR INTERNET: HISTORIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL A DISTANCIA EN BRASIL

Fernando Roberto Amorim Souza*

Carmen Mazepa Ballão**

Eduardo Fofonca***

Irineu Mario Colombo****

* Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Segundo Líder do Grupo de Pesquisas Educação a Distância e Tecnologias Digitais. Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: fernandoamorim.df@gmail.com

** Doutora em Geociências e Meio Ambiente pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Realizou estágio Pós-doutoral em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Primeira Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Meio Ambiente e Tecnologia. Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: carmen.ballao@ifpr.edu.br

*** Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP. Realizou estágio pós-doutoral em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professor do Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Coordenador da Editora IFPR. Líder do Grupo de Pesquisas Educação a Distância e Tecnologias Digitais. Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: eduardofofonca@gmail.com

**** Doutor em História Social pela Universidade de Brasília (UnB). Realizou estágio Pós-doutoral em Educação pela UFPR. Professor do Instituto Federal do Paraná. Segundo Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Meio Ambiente e Tecnologia. Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: colombo@ifpr.edu.br

Recebido para publicação: 19.4.2018

Aprovado em: 16.8.2018

Resumo

O objetivo é destacar aspectos históricos da educação profissional brasileira na modalidade de Educação a Distância e delinear o surgimento recente da Rede e-Tec Brasil e sua institucionalização como política educacional. Analisa-se o desenvolvimento da modalidade a distância com a experiência em outros países e o desenvolvimento da educação profissional presencial nacional. A pesquisa revela que a história da educação profissional está vinculada à modalidade a distância e é uma prática educacional que está em expansão no Brasil.

Palavras-chave: Educação a Distância. Educação Profissional. História da Educação Brasileira.

Abstract

The objective is to highlight historical aspects of Brazilian vocational education in the modality of Distance Education and to outline the recent emergence of the e-Tec Brazil Network and its institutionalization as an educational policy. The text analyses the development of the distance modality with the experience in other countries and the development of national classroom vocational education. This research reveals that the history of vocational education is linked to the distance modality and is an educational practice that is on the rise in Brazil.

Keywords: Distance Education. Vocational Education. History of Brazilian Education.

Resumen

El objetivo es destacar aspectos históricos de la formación profesional brasileña en la modalidad de Educación a Distancia y delinear el reciente surgimiento de la Red e-Tec Brasil y su institucionalización como política educativa. Se analiza el desarrollo de la modalidad a distancia con experiencia en otros países y el desarrollo de la formación profesional presencial nacional. La investigación revela que la historia de la formación profesional está vinculada a la modalidad a distancia y es una práctica educativa que se encuentra en expansión en Brasil.

Palabras clave: Educación a distancia. Formación Profesional. Historia de la Educación Brasileña.

1. Introdução

Compreender a história da Educação Profissional sempre foi um desafio para os pesquisadores que buscam o conhecimento necessário para analisar a elaboração e implementação de políticas públicas e práticas educativas no campo da Educação. No Brasil, a Educação Profissional vem sendo ofertada desde o período colonial. Pode-se destacar que muitas leis, decretos e portarias possibilitaram a implementação de diversas políticas públicas relacionadas à oferta de cursos profissionais, contudo, o número de vagas nunca foi suficiente para suprir a demanda de alunos que necessitam dessa formação para o mundo do trabalho.

Desse modo, torna-se relevante que há aproximadamente uma década, o Governo Federal tem demonstrado grande interesse em preencher a lacuna na formação de profissionais de nível técnico, deixada como legado pela política neoliberal adotada pelo país na última década do século 20.

Em 2007 e 2008, respectivamente, foram implementadas duas importantes políticas públicas voltadas à formação profissional: a criação da Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil)¹, com o objetivo de ampliar e democratizar a formação técnica e tecnológica por meio da Educação a Distância (EAD), ofertada por instituições públicas; e a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da criação dos Institutos Federais, voltados principalmente para a oferta de cursos técnicos. Nesse sentido, foram criadas mais de 450 unidades de ensino técnico com a oferta de mais de 400 mil vagas; contudo, não foi suficiente para atender tal demanda. Sendo assim, o Governo passou a incentivar os Institutos Federais a ofertarem a Educação Profissional na modalidade EAD, financiando cursos técnicos nesta modalidade de ensino por meio do e-Tec Brasil.

A legislação brasileira define a EAD como modalidade de educação escolar, ou seja, uma forma diferenciada de ofertar a educação, atendendo às características do público e com as especificidades didático-pedagógicas para tal (BRASIL, 1996).

Será que essa prática educativa aponta para um caminho mais curto e menos dispendioso em termos de recursos financeiros com a mesma qualidade do ensino presencial, de tal forma que mereça ter políticas públicas específicas voltadas para ela? Quais foram as principais políticas públicas voltadas à EAD implementadas no Brasil? Estas e outras perguntas serão respondidas no desenvolvimento deste artigo que busca revelar o histórico da educação profissional no Brasil na modalidade EAD.

2. Histórico da educação profissional presencial no Brasil

Nos dois primeiros séculos após a colonização, a educação profissional no Brasil se restringia aos pobres, sendo os principais lugares de aprendizagem as Corporações de Ofícios, a Casa-grande dos senhores de engenho, as Casas de Fundição de Moedas e os centros de aprendizagem de ofícios da Marinha.

Com a Independência, logo veio a extinção das Corporações de Ofícios e pouco depois a descentralização do ensino, que resultou na oferta do ensino primário e secundário como responsabilidade das Províncias (GARCIA, 2010, p. 4).

Quais foram as principais políticas públicas voltadas à EAD implementadas no Brasil?

Em 1856, foi criado o primeiro liceu denominado Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, que serviu de modelo para a criação de outros em diversos estados brasileiros. Era de iniciativa privada, mantido principalmente pela elite burocrática e econômica, mas recebia subvenções oficiais (BIELINSKI, 2009).

No período republicano, além da continuidade dos liceus, ganharam lugar iniciativas públicas de oferta de cursos profissionalizantes, como as escolas profissionais de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, todas no estado do Rio de Janeiro, criadas por Nilo Peçanha. Sua contribuição não se restringiu ao Rio de Janeiro, pois quando esteve na Presidência da República, promoveu a institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ao criar 19 Escolas de Artífices, em diferentes estados do país (BRASIL, 2015a, p.2).

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices não significou uma integração do trabalho com a educação, pois esta era de base teórica e intelectualista, voltada para a formação dos ricos, enquanto a formação profissional era de base prática, e sua pouca oferta, voltada para os pobres (GONÇALVES, 2005, p. 2).

No início de 1937, foi publicada a Lei n. 378, pela qual as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em liceus, para o ensino profissional de todos os ramos e graus, mas continuando a ser destinados aos mais pobres, confinados no ensino primário e profissional. Como nota Batista e Lima (2011), nessa época, a educação da maioria da população não proporcionava acesso ao ensino superior.

Segundo Faria (2010), depois da Constituição de 1937, que em seu artigo 128 tornava livre a oferta de ensino por instituições e associações particulares, somada

à redução dos impostos sobre o papel e a necessidade urgente de mão de obra qualificada para o recente crescimento industrial, duas iniciativas privadas inauguraram a oferta regular de educação a distância no Brasil, por meio de postagem de material pelo correio: o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro.

A partir de 1942, passou a vigorar uma série de decretos-leis conhecida como “Reforma Capanema” ou “Leis Orgânicas de Ensino”, com base nos quais todo ensino profissional brasileiro passou a ter regulamentação (GARCIA, 2000, p. 7).

A Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, seguida da Lei Orgânica do Ensino Comercial, em 1943, e por último, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, em 1946, colocaram o ensino técnico profissional como nível secundário e o ingresso nas escolas passou a depender de exames de admissão. Os cursos foram divididos em dois ciclos. O 1º ciclo, denominado curso básico, compreendia quatro anos de estudos após o ensino primário. O 2º ciclo, o curso técnico, com duração de 3 ou 4 anos, passou a ser frequentado pelos egressos do curso básico. Os estudantes que concluíssem o 2º ciclo poderiam ser admitidos no ensino superior, desde que o curso pretendido tivesse relação direta com o curso comercial finalizado (BRASIL, 1942).

Em sintonia com as Leis Orgânicas da Educação Profissional, foi publicado o Decreto-lei n. 4.127/42, que estabeleceu as bases de organização da Rede Federal de estabelecimentos de ensino industrial, instituindo quatro tipos de escolas federais: as escolas técnicas, para ensino de 1º e 2º ciclos; as escolas industriais, para ensino de 1º ciclo; as escolas artesanais, para cursos de curta duração; e, as escolas de aprendizagem, para os trabalhadores das indústrias.

A expansão das escolas técnicas federais não foi suficiente para atender à demanda da indústria por qualificação profissional técnica, que era um dever estabelecido pela Constituição do Estado Novo de 1937 (BRASIL, 1937). Por iniciativa do Governo, criou-se, então, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em parceria com a Confederação Nacional da Indústria (CNI). O mesmo ocorreu com a Confederação Nacional do Comércio (CNC), que, em 1946, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

Em 1959, a Lei n. 3.552 transformou as escolas federais em autarquias, ganhando autonomia administrativa e pedagógica. No entanto, continuavam vedando ao aluno progressão para cursos superiores, exceto no seu ramo profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 aproximou o ensino profissional do ensino acadêmico, contudo, na prática, a formação profissional continuava desvalorizada socialmente.

Na década de 1970, com a aceleração do crescimento econômico, houve uma forte expansão de cursos profissionais. Em 1971, o Governo publicou a Lei n. 5.692, reformando a LDB na parte que antecede o ensino superior, criando o ensino de 1º e 2º graus. Com essa norma, todas as escolas secundárias do Brasil estavam obrigadas a ofertar cursos técnicos.

Em 1978, surgiram os três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), que tinham como objetivo, além dos cursos técnicos, formar engenheiros de operação e tecnólogos.

Com a aprovação da LDB de 1996 (Lei n. 9.394), a educação profissional ganhou notoriedade no Brasil. Contudo, o texto da lei não definiu competências e responsabilidades sobre ela. Segundo Saviani (1997, p. 216), era intenção do Governo que não houvesse comprometimento do Ministério da Educação com as escolas técnicas federais, as quais, no entanto, eram uma experiência bem-sucedida de organização do nível médio que articula formação geral científica com o trabalho produtivo.

Esse descompromisso estava alicerçado em uma perspectiva neoliberal de retrain a oferta de educação profissional pelo poder público, a fim de criar terreno fértil para a preponderância da iniciativa privada (PACHECO, 2012).

As ações foram em quatro frentes: 1) restrição orçamentária para os cursos técnicos públicos; 2) reforço da dualidade e flexibilização para oferta, por meio de regulamentação da LDB; 3) empréstimo para a iniciativa privada constituir suas próprias escolas de cursos de curta duração; e, 4) impedimento legal de surgimentos de novas escolas públicas federais.

Segundo Tavares (2012, p. 11), com as quatro frentes houve um congelamento na criação de vagas e escolas públicas para essa modalidade educacional. Somente a partir de 2004 ocorreu a retomada da oferta de cursos técnicos federais motivados pelos investimentos financeiros governamentais.

A publicação do Decreto n. 5.154/04 representou uma nova concepção para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), segundo o qual esta passou a ter possibilidade de integração ao ensino médio, ampliando assim a perspectiva de participação do Governo na oferta desse nível educacional e permitindo que todos os alunos de escolas públicas ou privadas pudessem frequentar o ensino médio e o ensino técnico ao mesmo tempo, na mesma grade curricular e na mesma escola.

Em 2005, foi sancionada a Lei n. 11.195/2005, que permitiu a expansão da educação profissional brasileira, sendo criadas 214 novas escolas técnicas entre 2005 e 2007 (TAVARES, 2012).

Já o Decreto n. 5.840/06 criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), contemplando ensino fundamental, médio e educação indígena (BRASIL, 2015a, p. 6).

Em 2007, o Ministério da Educação lançou o Programa Brasil Profissionalizado, com o objetivo de “financiamento de obras de infraestrutura, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores” nas redes estaduais de educação, visando a retomada da oferta em articulação nacional, sendo o programa articulado com novas políticas, como: o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos; a nova lei de estágios; o programa de profissionalização para jovens e adultos; e o ensino técnico a distância (COLOMBO, 2008, p. 8).

Em 2008, além da publicação da Lei n. 11.741, que alterou a LDB acrescentando ao seu corpo a Seção IV-A do Capítulo II, o qual ressalta que os cursos profissionalizantes fazem parte da educação básica, o Ministério da Educação reorganizou a Rede Federal de Educação Profissional, ao criar 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com base no potencial instalado e congregando antigas escolas técnicas federais, Cefets, Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e o Colégio Pedro II.

Os Institutos Federais passaram a agregar novas características na oferta de educação profissional. A expansão de novos *campi* ocorreu principalmente para o Oeste do país, em locais de pouco ou nenhuma oferta educacional. Passaram a ter políticas inclusivas e a ofertar, além do ensino, também a pesquisa e a extensão para os alunos do ensino médio técnico e uma maior integração entre formação geral e formação técnica e tecnológica. Passaram a verticalizar a oferta da profissionalização começando por cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)², passando pelos cursos do Proeja, pelos cursos técnicos integrados ao ensino médio, pelos cursos superiores de graduação ou de tecnologia, por mestrado profissional e até doutorado.

Em 2011, foi lançado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) com a finalidade de interiorizar, expandir e democratizar a oferta de educação profissional no Brasil.

Além dos cursos regulares, mantidos com recursos orçamentários ordinários do MEC, o Pronatec visava financiar outros cursos na sua própria rede, mas também nas redes de educação profissional e tecnológica estaduais, distritais e municipais, bem como nos Serviços Sociais Autônomos, o chamado “Sistema S”, que engloba, além do Senac, instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) (BRASIL, 2015b).

Além disso, torna-se importante destacar que a reboque do Telecurso 2º Grau, o surgimento do Telecurso 2000 Profissionalizante, iniciativa que envolveu Fundação Padre Anchieta (mantenedora da TV Cultura), Fundação Roberto Marinho³ e Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), teve papel fundamental para que a educação profissional a distância ganhasse popularidade, dada a ampla cobertura, penetração e capilaridade expandidas pelo uso da TV de recepção aberta no Brasil.

Apesar de todos esses avanços, a educação profissional ainda é uma modalidade inacessível a muitos jovens e adultos, pois levar a educação básica presencial para este vasto país sempre foi um desafio. A tarefa é ainda mais difícil no caso da educação profissional, que exige altos investimentos em tecnologia e infraestrutura escolar, tais como materiais didáticos e laboratórios específicos. Diante desse cenário, a Educação Profissional a Distância surge como meio facilitador para a aceleração da oferta de cursos técnicos no Brasil e um meio de assegurar o acesso de todos.

3. Histórico da educação profissional a distância em outros países

A Educação a Distância evoluiu muito no decorrer do tempo, passando da correspondência via correios às mídias modernas. É evidente que ganhou mais espaço e notoriedade com o desenvolvimento e a incorporação das novas tecnologias digitais. Segundo Faria (2010), a EAD acompanhou a evolução das tecnologias de comunicação que lhe dão suporte, sem necessariamente ter implicado evolução pedagógica, mas notoriamente com um avanço qualitativo e quantitativo.

A primeira oferta em EAD foi um curso profissional por correspondência. Os Estados Unidos e a Suécia foram os pioneiros nessa modalidade de ensino profissional. Em 1728, um professor de taquigrafia anunciou na *Gazeta de Boston* sua disposição de ensinar esta técnica com o envio semanal de materiais para ensino e receber tutoria por correspondência (FARIA, 2010, p. 135).

Em 1833, foi criado um curso de contabilidade na Suécia, pelo Instituto Liber Hermods. Nesse mesmo ano, um anúncio em inglês em um periódico sueco, *Lunds Weckoblad*, revelou uma oportunidade de estudar composição por meio de postagens.

Em 1840, o inglês Isaac Pitman criou um sistema de ensino de taquigrafia na base de fichas que enviava para seus alunos via intercâmbio postal. Essa experiência comprovada de interação contínua entre aluno e professor a distância é considerada por muitos o verdadeiro marco do início da EAD.

A Educação a Distância evoluiu muito no decorrer do tempo, passando da correspondência via correios às mídias modernas

Após Pitman, outros exemplos bem-sucedidos de experiências em EAD podem ser mencionados, como Thomas J. Foster que, em 1891, iniciou, na Pensilvânia (EUA), um curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração; e o sueco Hans Hermod, diretor de uma escola que ministrava cursos de línguas e comerciais e lançou, em 1898, o primeiro curso por correspondência na área de Contabilidade.

O rádio, desde suas primeiras transmissões comerciais em 1907, em Nova York, foi imediatamente incorporado ao processo educacional a distância. Iniciava-se a segunda geração desse tipo de modalidade de ensino por aquele meio, que seria seguido pela televisão.

A oferta da EAD foi se ampliando. Na década de 1930, diversas universidades norte-americanas começaram a ofertar cursos a distância. Na década de 60, apesar do preconceito sofrido pelas universidades a distância, um marco para a história da EAD foi a criação da Universidade Aberta da Grã-Bretanha (Open University), que em 1969, trouxe a utilização de novos meios, como a televisão e os cursos intensivos em períodos de recesso da educação convencional. Essa experiência acabou se transformando em um modelo de EAD, gerando muita competitividade nos cursos presenciais. Na mesma década, foram

criadas mais duas importantes universidades na modalidade EAD: a Universidade Aberta da Venezuela e a Universidade Estadual a Distância da Costa Rica (FIALA et al., 2008, p. 2).

Vale lembrar também que, em 1930, com a chegada da transmissão televisiva, que era assistida na Alemanha em salas especiais, o termo educação a distância passou a substituir o estudo por correspondência, e o seu uso foi popularizado pela Open University, com a oferta de seus cursos a partir de 1971.

Contudo, o uso da correspondência postal estreou a educação a distância preenchendo as lacunas dos sistemas de ensino formal quanto à profissionalização e continua, até os dias atuais, mostrando que é uma ferramenta poderosa e aliada das outras mídias (GIUSTA; FRANCO, 2003).

Das correspondências às mais modernas tecnologias de informação e comunicação, a EAD evoluiu e já são mais de dois séculos de experiências que permitem afirmar que essa modalidade de ensino vem contribuindo significativamente para a formação profissional em diversos países, assim como no Brasil.

4. Histórico da Educação Profissional a Distância no Brasil

No Brasil, a educação profissional a distância foi iniciada em 1891 com a oferta de um curso de datilografia por correspondência, anunciado nos classificados do *Jornal do Brasil*. Desde então, outras experiências também foram exitosas, por meio de correios, rádio, televisão, satélites e internet, contribuindo para o avanço dessa modalidade de ensino no país.

Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, a EAD deu um salto qualitativo e quantitativo em sua oferta, principalmente, a partir do uso da internet na transmissão das aulas, visto que o aluno, em qualquer lugar do país, poderia receber uma qualificação profissional a distância. Contudo, é importante resgatar o longo trajeto histórico do uso das tecnologias que vêm permitindo a formação técnica no Brasil durante mais de um século. Embora iniciada no fim do século 19, somente em meados do século 20 os avanços nessa modalidade de ensino se tornaram mais visíveis.

Entre as décadas de 1920 e 1950, ocorreram importantes avanços que se tornaram marcos na história da EAD no Brasil, sendo que alguns deles já apresentavam um cunho de formação profissional. Por ordem cronológica, os que mais se destacaram foram: a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923; a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa, pelo Ministério da Educação e Saúde, em 1937; a fundação do Instituto Rádio Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941). Em 1946, o SENAC iniciou suas atividades, criando, em 1950, a Universidade do Ar, cobrindo localidades fluminenses e paulistas.

Pode-se considerar que a primeira escola brasileira de educação profissional a distância com estrutura e consistência pedagógica foi o Instituto Rádio Monitor, im-

plantada pelo imigrante húngaro Nicolás Goldberg, que utilizou sua experiência em eletrônica e implantou o primeiro curso técnico por correspondência no país. A metodologia consistia no envio de apostilas e um *kit* de componentes eletrônicos aos alunos, enquanto a interação se dava por correspondências enviadas pelos correios.

Em 1941, derivada da experiência do Instituto Rádio Monitor, um de seus antigos sócios montou o Instituto Universal Brasileiro (IUB), com “cursos informais” de datilografia, taquigrafia, estenografia e eletrônica em rádio (FARIA, 2010, p. 19). As cartilhas e manuais eram produzidos pelo IUB e enviados aos alunos via correio, em seguida, eles devolviam as lições respondidas.

Entre as décadas de 1950 e 1970, muitos brasileiros receberam uma formação profissional a distância

Dois fatores induziram o surgimento dessas instituições e tantas outras de ensino profissional a distância. O primeiro foi o artigo 129 da Constituição de 1937, que preconizava o ensino pré-vocacional às classes menos favorecidas, assim como a fundação de institutos de ensino profissional, que poderiam ser de iniciativa dos governos, dos indivíduos ou de associações particulares (BRASIL, 1937). O segundo foi o processo de industrialização pela substituição de importações, com o incremento de equipamentos elétricos e eletrônicos, entre eles, o rádio, que “à época já possuía mais de 50 emissoras” (FARIA, 2010) e necessitava de técnicos

para instalação e serviços de reparos nas mais longínquas regiões do país.

Entre as décadas de 1950 e 1970, muitos brasileiros receberam uma formação profissional a distância, devido aos projetos colocados em prática nas décadas anteriores. Um exemplo foi a instalação, em São Paulo, em 1962, da empresa estadunidense Occidental School, especializada em educação por correspondência, que passou a atuar na área da eletrônica, produzindo revistas e cursos.

Vários institutos particulares que promoviam a educação profissional tanto na área da eletrônica quanto datilografia e contabilidade passaram a oferecer cursos de formação escolar geral pós-primário por correspondência. Foi a possibilidade dada pelo artigo 91 do Decreto-lei n. 4.244/1942, a chamada “Reforma Capanema”, que permitia aos maiores de 19 anos a obtenção de licença ginasial por ensino realizado particularmente. O mesmo Decreto não mencionava o ensino a distância, mas em seu artigo 69 deixava livre o ensino secundário ministrado pela iniciativa particular. Combinando as possibilidades legais de ambos os artigos, muitas empresas passaram a divulgar cursos por correspondência de formação geral, pois já contavam com boa base metodológica e de estrutura, advindas do ensino profissional a distância.

A década de 1970 foi, especialmente, marcada pela implantação do Projeto Minerva, que embora não seja considerado de educação profissional, foi de grande relevância, pois contribuiu para o aumento da escolarização de brasileiros adultos. Tal projeto utilizou-se do rádio para difusão das aulas. Todas as emissoras do país eram obrigadas a transmitir a sua programação, uma forma encontrada pelo Gover-

no para garantir o acesso ao ensino para os estudantes que não podiam frequentar a escola no modelo tradicional.

Embora a EAD tenha surgido em 1891, foi somente em 1961 que o governo brasileiro tratou dessa modalidade de ensino como política pública.

Segundo Alves (1994), o marco legal para educação a distância no Brasil ocorreu com a promulgação da primeira LDB, Lei n. 4.024/1961. Em seu artigo 25, parágrafo segundo, destacava que “os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos” (BRASIL, 1961).

A regulamentação mais detalhada sobre o tema veio em 1971, mas “específica para o ensino supletivo a distância”, por ser considerada uma educação de menor qualidade, voltada aos pobres e devido à precariedade dos correios (ZAMLUTTI, 2006).

Os motivos dessa demora podem ser considerados insignificantes e até mesmo discriminatórios, mas se justificam pelo momento político vivenciado pelo país, de regime militar.

Mesmo sem regulamentação, muitos cursos profissionais livres, a distância, foram ofertados no Brasil antes da década de 1970. Tratava-se de uma experiência comprovada de educação a distância por vários motivos, por exemplo, por ser sistemática, por haver interação entre a instituição e os alunos, por se submeter aos controles dos órgãos e Governo, tendo solidez no formato que perdura até os dias atuais.

Desde então, diversas outras instituições têm conquistado relevância social na qualificação profissional a distância. No que diz respeito à educação pública nessa modalidade, a ausência de legislação específica atrasou seu avanço. Foram as instituições privadas que conquistaram espaço, ofertando cursos profissionalizantes considerados livres, sem necessidade de registros formais, devido ao não intervencionismo do poder público.

Entre as décadas de 1970 e 1980, várias iniciativas privadas passaram a ofertar cursos supletivos a distância, por intermédio do uso combinado da televisão, aulas via satélite e conjunto de materiais impressos. Até 1990, a EAD continuava a ser considerada no Brasil uma educação de menor qualidade, voltada para cursos profissionalizantes e escolarização supletiva. Desde então, diversas políticas públicas implementadas culminaram no fortalecimento da EAD no Brasil.

Em 1990, houve uma mobilização no ambiente universitário para que as novas tecnologias fossem usadas para cursos superiores de EAD. Em 1992, foi criada a Universidade Aberta de Brasília (Lei Estadual 303/1992) e, em 1995, Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed). Até a aprovação da nova LDB, (Lei n. 9.394/96), as propostas de regulação para EAD referiam-se apenas à educação superior, pelo fato de a educação profissional figurar como parte da educação básica.

A LDB, no seu artigo 80, abriu novos horizontes para essa modalidade em todos os níveis da educação, estabelecendo que “o Poder Público incentivará o desenvol-

vimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

Apesar disso, os primeiros projetos formais de educação profissional de nível médio somente começaram a ser pensados com a regulamentação do artigo 80 da LDB, a partir da publicação do Decreto n. 5.622/05.

O Decreto n. 5.622/05 foi o marco legal que inaugurou o início da oferta de cursos formais da educação profissional, fortalecendo e incentivando a implantação de cursos técnicos de nível médio subsequente na modalidade a distância. O referido decreto também possibilitou a implantação, por parte do Ministério da Educação, da primeira política pública voltada ao incentivo da oferta de cursos técnicos de nível médio na modalidade a distância pelas instituições de ensino público.

O poder público reparou o débito histórico com a educação profissional a distância

O Ministério da Educação, em 2007, por meio do Decreto n. 6.301/07, implantou o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), cujo objetivo, descrito em seu artigo primeiro, é o “desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País”. Portanto, o poder público reparou o débito histórico com a educação profissional a distância.

Por meio do e-Tec Brasil, o governo brasileiro passou a formalizar os procedimentos para a oferta da educação profissional a distância; a promover investimento orçamentário específico; a acompanhar e avaliar os cursos e a incentivar a utilização das novas tecnologias digitais. O programa passou a ser um verdadeiro sistema educacional, atuando em rede, criando padronização mínima e alcançando capilaridade nacional.

A formatação no modelo e-Tec-Brasil, segundo o decreto, segue a mesma configuração atribuída à Universidade Aberta do Brasil (UAB), a única diferenciação consiste no nível de ensino. Cabe ao Ministério da Educação a seleção de instituições de ensino de educação profissional interessadas na oferta de cursos técnicos na modalidade de educação a distância, bem como o credenciamento dos polos de apoio presencial para o apoio técnico e financeiro pelo órgão.

O e-Tec Brasil passou por uma reformulação em 2011 para adequar-se ao Pronatec. O Decreto n. 6.301/07 foi revogado pelo Decreto n. 7.589/2011. O MEC extinguiu o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil e instituiu a Rede e-Tec Brasil⁴. O termo e-Tec Brasil permaneceu por estar popularizado. Mas não foi somente uma alteração de nomenclatura, a principal diferenciação foi a valorização da autonomia pedagógica das instituições de educação profissional e o incentivo ao uso de diferentes metodologias tecnológicas. Essa diferenciação ampliou significativamente o número de instituições no Programa e o número de matrículas cresceu de 28.744 para 75.364, com a recém-criado Rede e-Tec Brasil.

A Rede e-Tec Brasil é um importante programa de incentivo à educação profissional a distância, com a oferta de vagas públicas e gratuitas. Há, porém, diversas outras iniciativas de oferta de cursos de educação profissional EAD pela iniciativa privada, segundo o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), contribuindo para a ampliação das oportunidades educacionais e sociais por meio da educação profissional a distância no Brasil.

5. Considerações finais

A história da educação profissional a distância aponta para uma tendência de superação dos problemas iniciais, que se referiam, principalmente à qualidade do ensino. Com a evolução das tecnologias de informação e comunicação, a EAD deu um grande salto qualitativo, tornando-se atraente não só para os estudantes, mas também para professores que passaram a dedicar suas carreiras a essa modalidade de ensino.

Percebe-se que, no Brasil, a discriminação da EAD está ficando no passado. Importantes universidades, públicas e privadas, passaram a ofertar educação profissional a distância por reconhecerem nela uma oportunidade de democratizar o acesso a uma educação de qualidade. Tudo isso é consequência das políticas públicas implementadas nas últimas décadas pelo governo brasileiro.

A EAD teve seu início voltado para a profissionalização e, mesmo sendo fruto da iniciativa privada, direcionada aos pobres. Foi absorvida pela universidade, aperfeiçoou-se, adotou novas mídias, ganhou notoriedade e recebeu regulação oficial.

O que se deseja com esta construção histórica é mostrar que é possível a esta modalidade de ensino retornar parcialmente à sua origem, ou seja, preparar profissionais de nível médio a distância, para contribuir com a superação do estigma de ser uma oferta direcionada unicamente aos pobres, deixando de ser focada apenas na produção de mão de obra, para ser um fator de indução ao desenvolvimento nacional.

Nota

¹Este estudo é parte de uma análise realizada pelos grupos de pesquisa Educação, Meio Ambiente e Tecnologia, e Educação a Distância e Tecnologias Digitais, ambos vinculados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ao Instituto Federal do Paraná (IFPR).

²Segundo o Decreto n. 5.154/2004, FIC são cursos para “capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica”. Os cursos variam de 160 até 400 horas em mais 644 cursos, segundo o Guia Pronatec de Cursos FIC (BRASIL, 2015b).

³Projeto vinculado à Rede Globo de Televisão.

⁴ Lançado em 2007, o sistema *Rede e-Tec Brasil* visava à oferta da educação profissional e tecnológica a distância com o propósito de ampliar e democratizar o acesso aos cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Referências

ALVES, J. R. M. **A Educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

BATISTA, U. A. D.; LIMA, M. F. Considerações sobre a trajetória histórica da formação profissional no Brasil de 1940 a 1990. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, 2011.

BIELINSKI, A. C. O Liceu de Artes e Ofícios: sua história de 1856 a 1906. **19&20**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jan. 2009. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/liceu_alba.htm>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro: Impr. Nacional, 1937.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2005.

BRASIL. Decreto n. 6.301, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – eTec Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2007.

BRASIL. Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Coleção das Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1942.

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de setembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1966.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. [Brasília, DF], 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pronatec**. Brasília, DF, [2015b]. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

COLOMBO, I. M. **Brasil profissionalizado**: um programa que sistematiza na prática a educação profissional e tecnológica. [Brasília, DF: Ministério da Educação], 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_brasil_profissionalizado.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

FARIA, A. A. **O Instituto Universal Brasileiro e a gênese da educação a distância no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

FIALA, D. A. de S. et al. **Educação a distância na educação profissional e tecnológica**: histórico e perspectivas. São Paulo: Centro Paula Souza, 2010. Disponível em: <www.centropaulasouza.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/anais/2010/Trabalhos/gestao-e-desenvolvimento-da-formacao-tecnologica>. Acesso em: 4 nov. 2016.

GARCIA, S. R. de O. **O fio da história**: a gênese da formação profissional no Brasil. [S.l.: s.n., 2000]. Disponível em: <www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/sandra_garcia_genese_form_profis.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

GIUSTA, A.; FRANCO, I. (Org.). **Educação a distância**: uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: Lucinas, 2003.

GONÇALVES, L. C. **Imagens e memórias da Escola de Aprendizizes Artífices de Campos**. [S.l.]: UFF; Campos: Cefet, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt02/p024.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2016.

PACHECO, E. **Perspectiva da educação profissional técnica de nível médio**: proposta de diretrizes curriculares. São Paulo: Moderna, 2012.

SAVIANI, D. **A nova lei de educação**: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

TAVARES, M. G. **Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica**: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. Caxias do Sul, 2012. Trabalho apresentado no 9º Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.

ZAMLUTTI, M. E. M. **Uma análise do surgimento da educação a distância no contexto sócio-político brasileiro do final da década de 30 e início da década de 40**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PEDAGOGIA EM AÇÃO: O PAPEL DO PEDAGOGO E SUAS DIVERSAS ATUAÇÕES

PEDAGOGY IN ACTION: THE ROLE OF THE PEDAGOGUE AND HIS/HER VARIOUS ACTIONS

PEDAGOGÍA EN ACCIÓN: EL PAPEL DEL PEDAGOGO Y SUS DIVERSAS ACTUACIONES

Adrian Alvarez*

Mariana Rigo**

*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). Cascavel, Paraná, Brasil. E-mail: adrianalvarez.estrada@gmail.com

**Estudante da Unioeste. Cascavel, Paraná, Brasil. E-mail: mariana.rigo@hotmail.com

Recebido para publicação: 5.1.2018

Aprovado em: 23.7.2018

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar o papel do pedagogo e seus possíveis campos de atuação. O texto aborda a educação formal, não formal e informal, bem como suas definições e o papel social da prática pedagógica presente para além da docência e do ambiente escolar, refletindo sobre a atuação desse profissional em museus, hospitais, presídios, empresas, meios de comunicação e outros ambientes em que há projetos com foco educativo. Objetiva contribuir para que estudantes de Pedagogia possam vislumbrar suas aptidões e potencialidades nos vastos campos de aplicação do seu conhecimento.

Palavras-chave: Pedagogia. Diretrizes curriculares. Atuações do pedagogo.

Abstract

The objective of this work is to analyze the role of the pedagogue and his/her possible fields of action. The text addresses formal, non-formal and informal education, its definitions, as well as the social role of present pedagogical practice in addition to teaching and the school environment, reflecting on the performance of this professional in museums, hospitals, prisons, companies, media communication and other environments where there are projects with an educational focus. It aims to help Pedagogy students to be aware of their skills and potential in the vast fields of application of their knowledge.

Keywords: Pedagogy. Curricular guidelines. Activities of the pedagogue.

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar el papel del pedagogo y sus posibles campos de actuación. El texto aborda la educación formal, no formal e informal, así como sus definiciones, además del papel social de la práctica pedagógica presente más allá de la docencia y del ambiente escolar, reflexionando sobre la actuación de ese profesional en museos, hospitales, cárceles, empresas, medios de comunicación y otros ambientes donde hay proyectos con foco educativo. Objetiva contribuir a que estudiantes de Pedagogía puedan vislumbrar sus aptitudes y potencialidades en los vastos campos de aplicación de su conocimiento.

Palabras clave: Pedagogía. Directrices curriculares. Actuaciones del pedagogo.

1. Introdução

O presente artigo pretende apresentar as possibilidades de atuação do egresso de Pedagogia, bem como permitir alguns esclarecimentos que se fazem necessários, de modo preliminar, sobre a temática de formação do pedagogo. O Parecer CNE/CP 5/2005 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006) dispõe que pela graduação de licenciatura, o pedagogo poderá assumir papéis que vão desde a atuação na educação infantil, educação nos anos iniciais, cursos de nível médio, educação profissional em âmbito de serviços e apoio escolar e formação docente até áreas não escolares, como pedagogo hospitalar, pedagogo empresarial, entre outros.

Embora um curso de Pedagogia apresente diversas possibilidades que o pedagogo pode desenvolver, a função do pedagogo escolar é a atividade que apresenta o maior campo de estudo e de trabalho ao egresso da Pedagogia.

Carece ainda de aprofundamento nos cursos de graduação o papel do pedagogo em espaços não escolares. Os estudos de Libâneo (2010) possibilitam o interesse em conhecer esses outros espaços para além da escola, pois também são espaços educativos. Essa inquietação, então motivou o desenvolvimento desta pesquisa que, embora sintetizada, alicerçou condições ímpares para discussão dessas áreas.

O artigo apresentará, em linhas gerais, a constituição da graduação em Pedagogia, da forma pela qual a educação chegou ao Brasil e o modo como foi se modificando até os dias atuais. Na sequência, será disposto o campo de trabalho no qual o pedagogo poderá dispor de seus conhecimentos e contribuir com os indivíduos envolvidos no processo.

O referencial teórico utilizado na elaboração deste artigo foi selecionado de forma a complementar o conhecimento científico e atualizado tanto da formação do profissional como de cada área em questão. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a análise de cada texto compreende a explicação real dos elementos da pesquisa, permitindo,

Profissionais atuantes em hospitais, empresas, turismo, museus, recreação, comunicação social, entre outros, ocupam-se de alguma prática educativa

com isso, compreender o estudo e a estruturação mais ampla do assunto. A pesquisa é um procedimento sistemático, que tem por objetivo, segundo Gil (2002, p. 17), “proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Os autores selecionados tendem a colaborar com a pesquisa, possibilitando a amplitude do referencial teórico sobre o tema, pois os profissionais atuantes em hospitais, empresas, turismo, museus, recreação, comunicação social, entre outros, ocupam-se de alguma prática educativa e devem conhecer as especificidades da profissão, criando com isso subsídios que permitirão uma aplicação metodológica nos processos educativos.

Corroborando Libâneo (2010), a educação está presente na vida do sujeito, portanto, o profissional educador necessita desenvolver a atividade pedagógica múltipla no meio social.

Destaca-se ainda que o objetivo maior não é o de aprofundar as áreas de atuação do pedagogo, e sim, expor uma descrição das diversas possibilidades do exercício da sua prática educativa.

2. Rememorando o histórico do curso de Pedagogia

A Pedagogia é a área educativa que tem por finalidade ensinar a teoria e a prática, estimular o aprimoramento do saber, ou seja, aplicar e disponibilizar para a sociedade o saber científico.

O termo Pedagogia e o papel do educador surgiram na Grécia antiga e em Roma. Nesse período, seu papel era o de transmitir conhecimento; então, ao longo dos anos, sua função foi se aprimorando, chegando aos dias de hoje como especialista em conduzir conhecimentos e práticas educativas em contextos e ambientes variados.

A esse respeito, Libâneo (2006) observa que a Pedagogia é um campo do conhecimento que estuda sistematicamente o ato educativo concreto que se realiza na sociedade como item básico para a configuração da atividade humana.

No Brasil, a chegada dos portugueses trouxe, além de novidades, especiarias e mercado de trocas, a educação provida e ofertada pelos jesuítas, que propunham uma prática pedagógica na escola tradicional e conservadora. Portanto, segundo Saviani, “a história da educação brasileira inicia em 1549, com a chegada do primeiro grupo de jesuítas” (SAVIANI, 2008, p. 26).

Diante do que apresenta Saviani, a partir de 1759, reformas iniciaram-se na educação, tanto nos ensinos primários e secundários como na formação dos professores. Nesse momento, os jesuítas, questionados por seus métodos catequéticos

são destituídos dos cargos de professores. Esse período é marcado pela reforma pombalina, que substitui as ideias religiosas pelas ideias laicas e o Estado se torna detentor dos cuidados com a instrução escolar.

Em 1924, por meio de 13 intelectuais cariocas, surge a Associação Brasileira de Educação. Esse órgão tinha interesses “apolíticos”, como diz Saviani, pois buscava abarcar todas as ideias que fossem de suma importância em relação à educação.

No ano de 1930, como medida do governo, é criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública. Já em 1932, é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que buscava novas regulamentações para a educação, trazendo consigo considerações que reforçavam uma reforma no aparelho educacional, defendendo um ensino gratuito, público, universal e laico.

Na sequência, foi formulada e aplicada a Lei de Diretrizes e Bases, na qual, discutia-se a importância da educação de professores e profissionais da área, tanto em instâncias públicas como privadas. Movimentos escolanovistas impulsionam a profissionalização dos professores, culminando, com isto, a criação dos cursos de Pedagogia em universidades.

Diante do que foi lido sobre o parecer 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, a seguir serão apresentados os principais aspectos do curso, como foi seu processo de implantação nas universidades e qual a área de atuação dos graduandos no mesmo.

Criado em 1939, o curso de Pedagogia tem como princípio a educação de crianças nos anos iniciais e também a gestão educacional. Como atribuição inicial, o curso recebeu a denominação de “estudo da forma de ensinar”. Tinha também a denominação de “técnicos em educação”, estes assumiam concursos com funções de administradores, planejadores de currículos, entre outras funções, mas nenhuma delas envolvia a sala de aula. Após alguns anos, o método de formação profissional passa por algumas reformulações.

A formação até 1969 dividia-se em bacharelado e licenciatura, mais conhecido como “esquema 3+1”, pois durante três anos aprendia-se a teoria, formavam-se bacharéis, que atuavam nos departamentos “técnicos”. Para atuar como licenciado era preciso mais um ano de formação prática, só depois de concluir essa etapa o aluno poderia atuar como professor.

Após a reforma universitária de 1968 e o parecer CFE n. 252/69, as formações se unificaram e hoje em dia o curso tem a duração de quatro anos, as atividades práticas já estão dentro dos anos de formação. Por fim, o acadêmico egresso com o diploma de licenciado pode desempenhar suas atividades na escolarização dos anos iniciais e também nas disciplinas de Matemática, Geografia e Estudos Sociais no primeiro ciclo do ensino secundário.

Com a crescente ampliação de escolas, a necessidade de professores capacitados para essa função aumenta significativamente. Uma reforma curricular nos cursos

de graduação é exigida, pois, como a demanda aumenta, o profissional formado nessa área precisa desempenhar e se mostrar capacitado para atuar nas diversas áreas tanto administrativas, dentro do espaço escolar, como nas de formação do conhecimento científico.

Após a Lei n. 5.540 de 1968, a faculdade de Pedagogia ganha novos espaços de atuação. Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação, o objetivo central do curso de Pedagogia hoje é:

[...] a formação de profissionais capazes em exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não escolares (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p.5).

Entre os anos de 1970 e 1980, no I Encontro Nacional, teve início a formulação dos princípios gerais de uma base para a formação dos graduandos em educação.

K) A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental.

L) Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos os professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador (ENCONTRO NACIONAL [DA] COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 1983).

Em 1986, o II Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) estabeleceu três dimensões (profissional, política e epistemológica) para a base comum nacional. Essas dimensões deveriam estar diretamente ligadas para que o profissional de educação estivesse preparado na totalidade do trabalho para atuar tanto na escola pública como em outras áreas.

Os estudos e o aprimoramento dos documentos norteadores da ação do profissional formado em Pedagogia tratam que, na graduação, o pedagogo, era preparado para atuar em áreas escolares e não escolares. Já na especialização, o profissional sairia preparado para atuar como educador do ensino de terceiro grau. Isto tudo era proposto para minimizar o ensino tecnicista que predominava na época.

Então, em 1998, cria-se a Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia, que tinha como intuito diminuir os conflitos gerados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que tratava de uma possível “extinção” do curso de Pedagogia devido aos entraves que este trazia para o momento.

Em 2001, o Ministério da Educação, em conjunto com uma comissão de especialistas do ensino de Pedagogia, definiu um documento norteador que reconhecia o curso de Pedagogia; este documento definiu-se como Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. Nesse documento ficou estabelecido o perfil do pedagogo da época como o:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (BRASIL, 1999, p.1).

Ainda diante dos documentos sobre o curso de Pedagogia evidencia-se que deveria ter caráter de graduação e que seria ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado, como apresenta o trecho:

O curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado (BRASIL, 2002, p. 4).

Como último documento analisado está Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Presente no artigo segundo do Conselho Nacional de Educação – Parecer CNE/CP n. 5/2005, observa-se a finalidade do curso de Pedagogia nas universidades:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p.19).

Atualmente, o curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, em Cascavel, tem uma visão voltada apenas para o trabalho docente escolar, porém, não se limita apenas a isso, o papel do pedagogo é disseminar o conhecimento e segundo Libâneo (2001), há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material informativo, nos mapas, nos vídeos, na criação de jogos etc. A mídia também se integra a essa perspectiva de prática pedagógica, assim como nas empresas, nas práticas de serviço social, na medicina, nos espaços interativos (família, escola, igreja, comunidade), portanto, em qualquer ambiente em que a apropriação do conhecimento se faça necessária.

Evidencia-se, então, que Pedagogia não é um curso apenas, é um campo que compõe conhecimento científico. O profissional dessa área realiza tarefas educativas na formação e construção da humanidade, portanto, o pedagogo amplia seu campo de conhecimento em duas vertentes: a escolar e a não escolar.

Segundo Pimenta (2011), o campo educativo é amplo e abrange diferentes modalidades nos mais diversos meios, como na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. Atualmente, está evidente que para o indivíduo ser inserido no meio social e cultural se faz necessário o processo educativo. Portanto, percebe-se aqui que a prática pedagógica vai muito além do que apenas a docência escolar.

A atuação do pedagogo, portanto, vai muito além dos espaços escolares, ele está presente em qualquer área extraescolar que exija a transmissão e assimilação de conhecimento.

O pedagogo precisa estar em constante qualificação

Na ideia de Libâneo (2010, p. 31), há três vertentes para a educação: a formal, a não formal e a informal. A primeira é relativa à transmissão de conhecimento científico sistematizada em espaços escolares ou extraescolares. Já a educação não formal também é sistematizada, porém, de forma menos intencional; é o caso de atividades culturais, de recreação, ou ainda aquelas desenvolvidas em lugares extraclasse que subsidiam ou medeiam o ato educativo, os quais podem ser organizações não governamentais (ONGs) ou mesmo hospitais. E a educação informal é a transmissão de conhecimento sem conexão com nenhuma instituição de ensino, pode se dar na mídia, na família ou na própria reflexão de ações vivenciadas.

Visando aos pressupostos supracitados, destaca-se que o pedagogo precisa estar em constante qualificação, partindo da formação inicial e dando prosseguimento ao aprendizado com a formação continuada.

3. O pedagogo e suas áreas de atuação

Em conformidade com Libâneo (2001), os vastos campos de atuação do pedagogo vão desde a construção civil, órgãos municipais, estaduais e federais, escolas, hotéis, ONGs, instituições de capacitação profissional, assessoria de empresas, museus, hospitais entre outros. Em todos os ambientes o pedagogo atua para além de técnicas escolares ensinadas na graduação. Com base em seus conhecimentos teóricos e práticos, o pedagogo deve agregar suas experiências à de outros profissionais, para que, então, em seu desempenho na gestão de pessoas e coordenação de equipe propicie o desenvolvimento e a superação.

Ainda diante da perspectiva de pedagogia escolar e extraescolar, Libâneo (2010, p. 58-59) explora as atividades que o pedagogo desempenhará dentro de cada ambiente citado. No ambiente escolar as atividades serão a de professor do ensino público e privado de todos os níveis de ensino que a formação permite e dos que exercem atividades relacionadas fora da escola convencional. Também poderá se tornar especialista da ação educativa escolar operando nos níveis centrais, intermediários e locais dos sistemas de ensino (supervisores pedagógicos, gestores, administradores escolares, planejadores, coordenadores, orientadores educacio-

nais etc.). Poderá ainda ser especialista em atividades pedagógicas atuando em órgãos públicos, privados e públicos não estatais, envolvendo associações populares, educação de adultos, clínicas de orientação pedagógica/psicológica, entidades de recuperação de pessoas com deficiência, etc. Poderá exercer a função de instrutor, técnico, animador, consultor, orientador, psicopedagogo e outras.

A presença do pedagogo escolar deve propiciar melhora na qualidade de ensino

Libâneo (2010) também observa profissionais que se dedicam apenas às atividades pedagógicas e os que permanecem parte de seu tempo nessas atividades. São os formadores, animadores, instrutores, organizadores, técnicos, consultores, orientadores, que desenvolvem atividades pedagógicas em órgãos empresariais, culturais, de serviços de saúde, de alimentação e outros. Formadores ocasionais, que ocupam parte de seu tempo em atividades pedagógicas, em órgãos públicos estatais, não estatais e empresas, referentes à transmissão de saberes e técnicas ligadas a outra atividade profissional especializada. Cita supervisores e técnicos que dedicam

boa parte de seu tempo a supervisionar ou ensinar trabalhadores em seus locais de trabalho, orientar estagiários etc. Nessa categoria estão trabalhadores sociais, monitores e instrutores, bem como profissionais das mais diversas áreas nas quais ocorre algum tipo de atividade pedagógica, tais como: administradores de pessoal, redatores de jornais e revistas, comunicadores sociais e apresentadores de programas de rádio e TV, criadores de programas de TV, de vídeos educativos, de jogos e brinquedos, elaboradores de guias urbanos e turísticos, mapas, folhetos informativos, agentes de difusão cultural e científica etc. Essas colocações do autor vêm ao encontro do tema desta pesquisa, mostram a multidimensionalidade de atuação na qual a prática educativa do pedagogo se encaixa.

O pedagogo escolar desempenha o papel de supervisor e orientador dentro do ambiente escolar, nos diversos níveis de ensino. O coordenador pedagógico tem o difícil trabalho de articular o conhecimento entre equipe pedagógica, pais e alunos, proporcionando a harmonia e a transformação do meio escolar. Além disso, por meio de conteúdo, métodos, técnicas e formas de organização da classe, ajuda o desempenho dos professores em sala de aula (LIBÂNEO, 2010). Portanto, a presença do pedagogo escolar deve propiciar melhora na qualidade de ensino.

Entende-se que o profissional de Pedagogia deve obter conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem aplicação constante do seu potencial de estudo. É importante também que o professor tenha em sua totalidade a capacidade de planejar e executar o que lhe é solicitado.

A Pedagogia Hospitalar atualmente é um apoio a mais na área da educação para transmitir e levar conhecimento. Segundo Matos e Mugiatti (2007), a Pedagogia Hospitalar:

É um processo alternativo de educação continuada que ultrapassa o contexto formal da escola, pois levanta parâmetros para o atendimento de necessidades especiais transitórias do educando, em ambiente hospitalar e/ou domiciliar (MATOS; MUGIATTI, 2007, p. 37).

A capacitação desse profissional deverá ser preferencialmente em educação especial ou cursos de Pedagogia/licenciatura, é necessário que obtenha conhecimentos prévios sobre as patologias mais comuns, assim como suas complicações e cuidados, como lidar psicologicamente com elas, ajudando, com isso, a recuperação e socialização do paciente.

Como especificidade, o documento do MEC (BRASIL, 2002) diz que ao professor “compete adequar e adaptar o ambiente às atividades e os materiais, planejar o dia-a-dia da turma, registrar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido”. Portanto, esses espaços deverão possibilitar ao paciente e ao profissional educador uma intensa troca e apropriação de conhecimento da educação básica, para que ao retornar à escola a criança, o jovem ou o adulto estejam preparados para dar continuidade aos seus estudos.

Como exemplo, no Paraná, existe o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (Sareh), o qual atende aos alunos que por eventualidades estão impossibilitados de frequentar a escola regular. Foi instituído diante da Resolução n. 2.227/2007, que diz em seu escrito:

Art. 1.º Instituir o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH, no Estado do Paraná.

Art. 2.º O Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar será ofertado nas instituições que mantiverem Termo de Cooperação Técnica com a Secretaria de Estado da Educação.

Art. 3.º O Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar será desenvolvido por professores e pedagogos do Quadro Próprio do Magistério, previamente selecionados, conforme Edital publicado pela Secretaria de Estado da Educação.

Art. 4.º Os casos omissos serão resolvidos pela Superintendência da Educação.

Art. 5.º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação (PARANÁ, 2007, p. 1).

Analisando as definições fornecidas e segundo a Decreto-lei n. 1.044 de 1969, é dever do Estado atender qualquer aluno em estágio escolar e fornecer subsídios que permitam aos hospitalizados o ensino que compense a ausência escolar, proporcionando atividades pedagógicas dentro de suas possibilidades, afinal, seu estado de saúde sempre deverá ser respeitado. Nesse público também estão incluídos dependentes químicos, gestantes em período escolar e portadores de alteração ou patologia presentes no corpo.

É dentro dessa ótica que as classes hospitalares desempenham o papel de auxílio diante da impossibilidade de frequência dos alunos na escola. Esses ambientes devem contar com a presença de um espaço adequado para receber este paciente fragilizado, devem contar também com brinquedoteca, que segundo a Lei n.11.104, de 21 de março de 2005, deverá ter jogos educativos que estimulem e possibilitem a aprendizagem. Então é importante o pedagogo estar sempre atualizado nas tecnologias, para que estas possibilitem um melhor aprendizado do aluno.

As crianças hospitalizadas sentem a necessidade educativa e de socialização e o Sareh, na cidade de Cascavel no Paraná, recebeu tablets para auxiliar o ensino dos alunos. Para exercer sua atividade na classe hospitalar, o pedagogo deverá compreender as necessidades educacionais do sujeito, elaborando atividades curriculares adaptadas, de modo a integrar os processos pedagógico-educacionais.

Já na ótica do ambiente empresarial, o pedagogo atua para além de técnicas escolares ensinadas na graduação. Segundo Gonçalves (2009), o desafio para esse profissional é desenvolver estratégias que promovam a humanização dentro da empresa, onde ele deve atuar no departamento de Recursos Humanos, para treinamento e aperfeiçoamento dos funcionários, com foco na melhoria da prestação de serviços e vida pessoal do indivíduo. Na empresa, o pedagogo trabalhará para produzir e difundir conhecimento, exercendo assim seu papel de educador, sempre com a observação cuidadosa do capital humano.

O pedagogo que está inserido no contexto empresarial tem o objetivo de incentivar os membros da empresa na sua rotina de trabalho com motivações e auxílio nas dificuldades que surgem.

Cabe ao pedagogo empresarial auxiliar o desenvolvimento de instrumentos e capacitação quanto à observação sistemática do funcionário, à obtenção de dados e informações a respeito dos funcionários em termos de seu desempenho, assim como quanto à proposição de medidas com vistas a corrigir os desvios constatados (RIBEIRO, 2008, p. 58).

Portanto, nas organizações, o pedagogo é fundamental para o crescimento da empresa, estimulando os funcionários e o crescimento destes. Deve estar constantemente atualizado e preparado para os desafios cotidianos.

Tendo em vista as especificidades das próximas duas áreas, o instrumento utilizado para coleta de dados foi o texto de Aquino (2011), O pedagogo e seus espaços de atuação nas Representações Sociais de egressos do Curso de Pedagogia. Houve dificuldade em analisá-las devido à pouca bibliografia sobre o assunto.

Com o avanço tecnológico, criam-se novos canais educativos e com isso se encontra nos meios de comunicação um espaço destinado aos pedagogos. Nesse ambiente, o profissional atua na difusão cultural e na comunicação de massa, permitindo, com isso, criar estratégias e instrumentos proporcionando ensino por meio da comunicação.

Nos sindicatos, o pedagogo atua planejando, executando e coordenando projetos de educação formal, qualificando e requalificando o trabalhador. Do mesmo modo, o turismo também pode ser reconhecido como área de atuação do pedagogo. Segundo Scremim e Junqueira (2012), o turismo educacional inclui o homem com o espaço. Viagens ou passeios devem ser promovidos com o intuito de colaborar com o conhecimento cultural e social, proporcionando, assim, novos saberes, contribuindo com o aprendizado dos alunos.

Paralelamente a isso, a Organização Mundial do Turismo (2001, p. 90-91) diz que: "Ao contrário da simples visita a locais turísticos, os roteiros educacionais podem incluir livros, palestras e outros materiais complementares para criar uma experiência de aprendizagem mais formal". Portanto, o turismo tem caráter educativo quando praticado em locais históricos e culturais, proporcionando ao viajante o conhecimento da diversidade cultural presente na sociedade.

Atualmente, no Brasil, ainda é muito raro os pedagogos atuarem em diversas instâncias do turismo, contudo, essa abertura já existe e alguns *resorts* e empresas já dispõem da atuação desse profissional. Há segmentos no turismo que dispõem de um local para acolhimento a estudantes e visitantes em geral, contudo, seu cunho é histórico e interdisciplinar.

Dentro dessa ótica, Milan (2007, p. 33) trata que o turismo pedagógico é:

uma forma de propor ao aluno uma participação ativa no processo de construção do conhecimento, pois oferece meios para que ele possa tornar-se um cidadão criativo, dinâmico e interessado em atuar, de forma efetiva, na comunidade, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais consciente em todos os níveis.

A respeito das falas apresentadas, verifica-se que o pedagogo nessa instância desenvolve seu trabalho na perspectiva de ampliação do campo docente, interligando a prática educativa ao turismo.

Por conseguinte, ainda diante de práticas educativas, será explorada a importância do pedagogo no museu, pois esse também é um ambiente no qual o processo educativo está presente. No Brasil, o conceito de museu, segundo a Lei n. 11.904, art. 1º, diz que são:

[...] as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (BRASIL, 2009, p.1).

O exercício do pedagogo dentro do museu é uma ação não formal, segundo Desvallées e Mairesse (2013, p. 38), a educação no museu:

Pode ser definida como um conjunto de valores, de conceitos, de saberes e de práticas que têm como fim o desenvolvimento do visitante como um trabalho de aculturação, ela apoia-se notadamente sobre a pedagogia, o desenvolvimento, o florescimento e a aprendizagem de novos saberes.

As atividades desenvolvidas pelo educador dentro do museu, portanto, destinam-se a permitir aos visitantes a concepção de memória cultural e sua ligação com a atualidade; o mesmo irá trabalhar de forma multidisciplinar junto à equipe que compõe o museu.

Ainda dentro da perspectiva de atuação do pedagogo, outro campo no qual desempenha o papel de educador e transmite conhecimento científico são as prisões. É um processo de educação formal que ocorre em espaço não escolar. De acordo com o Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011, as diretrizes para a educação prisional são:

I - promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação;

II - integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal;

III - fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe (BRASIL, 2011).

Portanto, a educação nos presídios tem o intuito de promover a integração do sujeito privado da liberdade à educação, melhorando assim as possibilidades desses indivíduos. Ainda de acordo com este decreto, espaços próprios para o desempenho dessa ação pedagógica devem ser criados nos presídios, isto possibilitará ao detento uma qualidade e oportunidade do contato com a educação.

Ao pedagogo nesse ambiente, cabe a tarefa de transmitir conhecimento ético e científico, estimulando a readaptação do indivíduo no meio social. Com base no que foi apresentado, evidencia-se que o pedagogo pode atuar em diversas áreas que demandam o conhecimento educativo, ampliando seu campo de atuação para além do campo formalmente conhecido, como se pode visualizar no Quadro 1:

Quadro 1 - Espaços de atuação do pedagogo

Espaços de formação e atuação do pedagogo	Ações desenvolvidas	Objetivos
Escola	Participação na organização e gestão da escola, por meio de atividades de estimulação e motivação, organização de conteúdos, domínio dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, procurando amenizar as dificuldades de aprendizagem.	Proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento tanto social como cognitivo dos alunos. Coordenar e implantar no estabelecimento de ensino as diretrizes do Projeto Político-Pedagógico. No Regimento Escolar, auxiliar o corpo docente, supervisionando o sistema de ensino, proporcionando aprendizagem dentro da escola de forma integral.
Instituição hospitalar	O pedagogo deverá ter um conhecimento prévio referente ao paciente, então irá intervir por meio de atividades lúdicas e recreativas para que auxiliem a criança a desenvolver suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais.	Favorecer o processo de socialização da criança; dar segmento aos estudos da criança afastada da escola, ajudando, com isso, o processo de adaptação do ambiente hospitalar, motivando a recuperação e proporcionando a continuidade educacional.
Empresas	Planejar, desenvolver e administrar atividades relacionadas à educação na empresa, como treinamentos; elaborar e desenvolver projetos; auxiliar o desempenho profissional dos funcionários da empresa.	Qualificar os profissionais que atuam na empresa, preparando-os para lidar com várias demandas, motivando-os a crescer e a produzir mais dentro da própria empresa.
Meios de Comunicação	Assessorar a difusão cultural e a comunicação de massa.	Elaborar estratégias, atividades e instrumentos que permitam o aprendizado por intermédio dos meios de comunicação.
Sindicatos	Atuar fazendo planejamento, coordenação e execução de projetos de educação formal de qualificação e requalificação.	Qualificar e requalificar o trabalho, habilidades e competências de seus associados no mercado de trabalho.
Turismo	Auxiliar, por meio de atividades educativas, o conhecimento de uma localidade, acompanhada de sua história e cultura.	Contribuir no aprendizado sobre o multiculturalismo, valorizando as diversidades culturais e favorecendo a construção de uma consciência de preservação ecológica.
Museus	Desenvolver atividades educativas dentro desse espaço, juntamente com uma equipe interdisciplinar.	Proporcionar aos visitantes a compreensão da importância da memória cultural e da sua relação com a atualidade.

Fonte: Aquino (2011).

4. Considerações finais

Em virtude do que foi exposto neste trabalho, fica evidente que a atividade do pedagogo extrapola o âmbito escolar. O trabalho se desenvolve de modo formal e informal, caracterizando, então, um campo multidisciplinar de aplicação da práxis educativa.

A história em relação à formação do pedagogo delimita-se inúmeras vezes à área escolar, na qual o pedagogo desenvolverá o trabalho de gestor e mediador do conhecimento científico na busca de emancipação do sujeito dentro da sociedade.

A Pedagogia Empresarial mostrou que o pedagogo tem o objetivo de motivar a equipe de maneira a contribuir com o crescimento da empresa. Já o pedagogo hospitalar não desempenha apenas a função de auxiliar o paciente cognitivamente, mas existe um trabalho de ajuda à reabilitação do mesmo, e cada atividade elaborada deve respeitar o estado físico e emocional do paciente. Isto tudo está regulamentado no Paraná pelo Sareh.

Da mesma forma, a prisão é outro espaço onde o pedagogo ganha destaque, pois a educação tem como objetivo a readaptação e a reinserção do indivíduo na sociedade. O educador nesses ambientes tem a função de integrar as práticas educativas ao conceito histórico e cultural, às mídias e tecnologias, e promover a qualificação profissional.

Campos como a Pedagogia nos meios de comunicação; no museu; no turismo e no sindicato são ramificações com ainda escassa bibliografia para a formação do pedagogo, os referenciais teóricos encontrados na maior parte visam à formação do pedagogo para atuar como professor.

Diante disso, esta pesquisa constatou que formação dos cursos de Pedagogia, de forma geral, não aborda as diversas possibilidades de atuação. Para tanto, são necessárias pesquisas que investiguem as grades curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia, a fim de propor a reflexão do pedagogo para multidimensionalidade da profissão.

Assim, em um futuro próximo, propõe-se também o desafio de aprofundar os estudos visando-se à Pedagogia Empresarial e Hospitalar, no estímulo da formação continuada e no quesito de dispor materiais de pesquisa aos futuros pedagogos.

Referências

AQUINO, Soraia Lourenço de. **O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de Pedagogia**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

BRASIL. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. **Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Brasília, DF: MEC/SESu, 1999.

BRASIL. Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm>. Acesso em: 2 out. 2016.

BRASIL. Decreto-lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 out. 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 nov. 1968.

BRASIL. Lei n. 11.104, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 mar. 2005.

BRASIL. Lei n. 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm>. Acesso em: 23 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Currículos mínimos dos cursos de graduação**: Parecer n. 252/69. 4. ed. Brasília, DF, 1981.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 5/2005. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2016.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (Ed.). **Conceitos-chave de museologia**. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM: Armand Colin, 2013.

ENCONTRO NACIONAL [DA] COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 1, 1983. **I Encontro Nacional**. Belo Horizonte: Anfope, 1983. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/1encontro83.htm>>. Acesso em: 1 out. 2010.

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

GONÇALVES, Roseli. **A pedagogia empresarial e as práticas pedagógicas dentro da empresa**. [S.l.]: WebArtigos, 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-pedagogia-empresarial-e-as-praticas-pedagogicas-dentro-da-empresa/14896/#ixzz163hQfzHi>>. Acesso em: 17 out. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes curriculares da pedagogia**: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: para quê? 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MILAN, Priscila Loro. **Viajar para aprender**: turismo pedagógico na região dos Campos Gerais – PR. 2007. Dissertação (Mestrado em Turismo e Hotelaria) - Centro de Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Balneário Camboriú, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TURISMO. **Introdução ao turismo**. São Paulo: Roca, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado e Educação. Resolução SEED 2527, de 25 de maio de 2007. Institui o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH, no Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 12 jun. 2007. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=124390&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 15 out. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo na empresa**. Rio de Janeiro, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCREMIN, Juliane; JUNQUEIRA, Sérgio. Aprendizado diferenciado: turismo pedagógico no âmbito escola. **Caderno de Estudos e Pesquisa de Turismo**, Curitiba, v. 1, p. 26-42, jan./dez. 2012.

CONCEPÇÕES E MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES E POTENCIALIDADES

CONCEPTIONS AND MODELS OF TEACHER TRAINING: REFLECTIONS AND POTENTIALITY

CONCEPCIONES Y MODELOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES: REFLEXIONES Y POTENCIALIDADES

Prof. Ms. Raul Sardinha Netto*

Prof^a. Dr^a. Maria Antonia Ramos de Azevedo**

* Secretária Estadual de Educação de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Rio Claro, São Paulo, Brasil. E-mail: rsnsardinha@gmail.com

** Vice-diretora do Instituto de Biociências da Unesp de Rio Claro. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-Doutora em Pedagogia Universitária pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2011). Piracicaba, São Paulo, Brasil. E-mail: razevedo@rc.unesp.br

Aprovado em 4.7.2018

Recebido para publicação em: 26.10.2017

Resumo

Toma-se a prática docente como campo em disputa por referenciais teóricos e éticos, de modo que deve ser problematizada a fim de permitir aos sujeitos nela envolvidos refletirem sobre como sua conduta interfere no campo educacional, assim como suas escolhas implicam o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Este artigo debruça-se sobre as racionalidades técnicas, práticas e críticas na formação de docentes para propor a terceira como a mais pertinente para que os professores desenvolvam seus papéis de agentes promotores de uma reflexão social.

Palavras-chave: Prática docente. Reflexão. Racionalidades. Formação de professores.

Abstract

The teaching practice is considered as a field disputed by theoretical and ethical references so that it must be problematized to allow the subjects involved in it to reflect on how their conduct interferes in the educational field, just as their choices impact the development of the learning process. This article deals with the technical, practical and critical reasonings of teacher training, proposing the third as the most pertinent for teachers to develop their roles as agents promoting social reflection.

Keywords: Teaching practice. Reflection. Reasonings. Teacher training.

Resumen

Se toma la práctica docente como campo en disputa por referencias teóricas y éticas, de modo que debe ser problematizada, en el sentido de permitir a los sujetos en esta involucrados reflexionar sobre cómo interfiere su conducta en el campo educativo y cómo sus elecciones implican el desarrollo del proceso de aprendizaje. Este artículo se inclina hacia las racionalidades técnicas, prácticas y críticas en la formación de docentes, para proponer a la tercera como la más pertinente, a fin de que los profesores desarrollen su función de agentes promotores de una reflexión social.

Palabras clave: Práctica docente. Reflexión. Racionalidades. Formación de profesores.

1. Introdução

A Educação é um campo em disputa teórico e ético e assim como outras dimensões sociais encontra-se em crise. Tornou-se comum alarmar a situação caótica na qual se encontra a Educação e como sua crise é cada vez mais aguda. As mudanças ocorridas nos últimos 20 anos, sobretudo na esfera econômica, do trabalho e da renda, alastraram-se para as demais dimensões sociais, entre elas, a Educação.

Fundamentado em um processo de espoliação sofisticado, o sistema capitalista do século 21, em associação à corrente teórica/política neoliberal, expropria as riquezas produzidas por distintos meios, estruturando suas ações em processos de reprodução do consumo de mercadorias e serviços, sobretudo urbanos e, que até o momento, não tinham centralidade na reprodução; por exemplo, os setores da alimentação, dos transportes coletivos, da saúde e da educação.

A década de 1970 foi marcada por um movimento de ruptura, tanto na produção como no pensamento, emergindo marcos teóricos e políticos que implicam até os dias atuais a nossa socialização. O período de ouro do capitalismo havia se esgotado nos anos 1970 e o mundo iniciara uma travessia incerta. O modelo fordista de produção havia chegado ao seu extremo e já não supria as demandas de acumulação, dando as condições necessárias para uma expansão econômica jamais vista. O avanço do setor tecnológico em associação ao setor financeiro iniciou o processo de mundialização do capital, que se estende dos aspectos econômicos aos fenômenos sociais.

Sob a égide do mercado financeiro, com a atuação dos bancos e organismos internacionais de crédito, expande-se o lucro das corporações transnacionais. Essa expansão ganha a tutela da corrente teórica/política neoliberal, a qual questiona o papel provedor do Estado em políticas distributivas e no oferecimento de serviços públicos à população. Pela apropriação dos bens sociais, promovidos por uma série de políticas de cunho neoliberal, esfacela-se a atuação do Estado como provedor

de serviços e de transferência de renda, ao passo que o mercado vai ampliando sua capacidade de decisão sobre os demais processos sociais.

O processo de mundialização, ou globalização, amplia a figura do mercado no centro das tomadas de decisões dentro dos Estados e configura-se como pensamento hegemônico, à medida que suas ações e intenções tomam à força toda e qualquer outra manifestação contrária.

Milton Santos (2001) chama a atenção no campo da geografia para a discussão acerca do processo de fragilidade dos territórios na tomada de decisões e o caráter autoritário da globalização para demarcar o período atual: um “globalitarismo”, o qual expressa a hegemonia das nações desenvolvidas, das empresas transnacionais e dos centros de pensamento neoliberal, estabelecendo sua vontade unilateral sobre as políticas mundiais.

Todavia, Santos (2001) enfatiza que a perversidade da globalização não anula a possibilidade de utilizar-se os mesmos mecanismos para propor uma outra forma de globalização. Apropriando-se dos objetos informacionais e de comunicações, sobretudo a internet, a sociedade marginalizada por essa condição hegemônica pode atuar em movimento contrário, por exemplo, por associações solidárias e movimentos de contestação nas dimensões políticas e econômicas. A educação como espaço de socialização e aprendizagem do conhecimento não foi por completo dominada pelos interesses excludentes do capitalismo financeiro. Por esse fato, ainda serve como via para a proposição de uma outra globalização.

A educação pode servir a todas as camadas sociais

A educação pode servir a todas as camadas sociais, nos mais diversos movimentos, como espaço de luta e resistência; de construção e desconstrução de teorias; de reflexão e criação de sociabilidades pautadas pela cooperação e solidariedade na busca de superar as desigualdades sociais. A Educação é um campo em movimento que possibilita tanto o acesso a conhecimentos como a reflexões promotoras de questionamentos sobre os conhecimentos já estabelecidos (SAVIANI, 1980).

Entretanto, os últimos vinte anos foram marcados por uma potencialidade da Educação como campo de total alienação. Surgem a cada momento novos ideais de cunho conservador e sectário, que visam a um empobrecimento intelectual e a uma alienação sociopolítica, expressos por projetos, tanto na esfera pública federal e estadual quanto na esfera particular, que viabilizam a segmentação do saber com fins específicos a interesses que excluem a questão social e ideológica, tão marcantes na prática educacional, sobretudo no Brasil, devido à sua historicidade.

A aproximação da escola com a administração empresarial trouxe a perspectiva de racionalização dos custos, o que afetou o processo educativo em seu fim. Configura-se nessa conjuntura a desvalorização salarial docente, a precariedade das condições estruturais das escolas, a falta de apoio da sociedade e a desvalorização social do profissional docente (PARO, 1986; GENTILI, 1996).

Perante esse quadro, é necessário colocar em reflexão essa ambiguidade da Educação, a qual serve para a ampliação dos lucros e das exclusões, valorizando ações de agentes externos às redes de ensino, por exemplo, organizações não governamentais (ONGs), excluindo a comunidade escolar das esferas decisivas referentes ao orçamento e ao currículo, por exemplo. A hegemonia do capital sobre o social nessa disputa política dificulta o questionamento e a transformação capaz de interferir na constituição da sociedade.

O compromisso de educador exige um referencial ético

Tais reflexões e questionamentos visam situar o campo educacional em meio ao conflito social da atualidade, marcado pelos interesses do mercado na formação da força de trabalho e nas possibilidades de negócios no ramo educacional.

Ao assumir um cargo público na rede de ensino, existe para o indivíduo a responsabilidade de promover conhecimentos na formação dos educandos, por meio de momentos de aprendizagem de conceitos e saberes científicos, mas, também, de vivências que extrapolam os conteúdos curriculares e se relacionam com as dimensões de ordem emotiva, afetiva e social. O professor deve ser um sujeito presente na formação humana dos educandos, assim como exercer o compromisso constante de questionar sua prática educativa.

O questionamento das práxis deve ser um exercício de reflexão respaldado em condições que favoreçam o enriquecimento do sujeito profissional, as quais são duas: uma reflexão orientada por um referencial teórico consistente, que tenha a capacidade de tencionar as conclusões e decisões emergentes do ato reflexivo; e os registros dos acontecimentos, que permitam traçar uma linha de questionamento consistente e coerente com a prática. O referencial teórico e os registros serão capazes de permitir um distanciamento e um olhar crítico sobre o próprio fazer e o saber que confira validação ao professor.

O compromisso de educador exige um referencial ético. Diante do quadro atual os professores assumem condutas com base em escolhas projetadas por ideias e objetivos que extrapolam o seu controle. As reformas educacionais, sobretudo a partir da década de 1970, marcaram um projeto político que envolve toda a estrutura educacional da nação, desde os conteúdos a serem ministrados, passando pela formação, até as metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação.

Com a onda neoliberal da década de 1990, organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), tomaram para si a responsabilidade de estabelecer normas e diretrizes para investimentos, avaliações e classificações dos sistemas de ensino dos países signatários.

Esse processo de homogeneização dos objetivos das políticas educacionais pelos organismos multilaterais provoca um redimensionamento dos conteúdos exigidos para o ensino e as expectativas de aprendizagem dos alunos, demandando aos

professores tomar conhecimento das diretrizes a serem executadas com vistas a atender às necessidades da chamada “sociedade do conhecimento”.

Nesse contexto, questionamentos de ordem política e ética permeiam o fazer docente. É dever dos profissionais da educação atender às necessidades de seus educandos e às que o mercado impõe? Dominar o conhecimento acumulado ou dominar as novas demandas para responder às questões postas pelo mercado? Toda ação docente exige um comprometimento em ensinar a alguém aquilo que é necessário, diante de seu contexto social, possibilitar meios de aprendizagem que sejam efetivos e significativos nas demandas dos educandos. No atual contexto, os professores devem responder a quais necessidades?

Assumir uma posição permite ter clareza no diálogo entre educador e educando. Estar calcado em uma concepção, uma visão de mundo, é imprescindível para a atuação docente, uma vez que tal concepção irá refletir na dimensão da aprendizagem, da organização do trabalho docente e na avaliação da mesma.

Todo ato de ensino possui uma fundamentação teórica. Ao tomar um posicionamento, o professor assume responsabilidades em um lugar e território de/em formação. A formação e a prática docente apropriam-se de um valor e sentido político. Quando a formação favorece a reflexão e concebe o ensino como momento de possibilidades, aprendizagem e construção de saberes, a partir das capacidades e necessidades sociais dos educandos, sua proposta assume um caráter político de valorização e autonomia do sujeito, proporcionando a ele as condições de aprendizagem e de poder na condução de sua história, constituindo-se e fazendo-se sujeito (FREIRE, 1987; SAVIANI, 1980).

No atual contexto, os professores devem responder a quais necessidades?

Em relação à ideia de lugar e território de/em formação, Maria Isabel da Cunha (2008) refere-se a esses conceitos geográficos com objetivo de que “essa compreensão encaminha para reflexões importantes que envolvem os significados e imbricação dos termos nas estruturas sociais de poder.”. Assim, o lugar “representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição”, ressignificando sua formação de acordo com os relacionamentos estabelecidos e suas imbricações. Já o conceito de território é empregado para referenciar “indicadores que incluem o aporte legal e institucional que sustenta as propostas e os programas de formação” (CUNHA, 2008, p.183).

O processo de ensino e aprendizagem constitui-se em lugares e territórios a partir da resposta dada pelos interlocutores e grupos que compõem as referidas proposições formativas e suas implicações. Da mesma maneira, a escola vai se constituir nesses conceitos na medida em que a prática docente ocorrer, sendo delimitados pelas opções e escolhas dos educadores. Cabe ao docente referendar o território institucional, ou então, ressignificá-lo como lugar de formação e atuação profissional, com vistas à superação de suas implicações cotidianas.

Diante disso, até que ponto os programas de formação oferecem essa dimensão aos professores; a de criar possibilidades de refletirem sobre seu ser no mundo, sua experiência formativa e profissional? Essa pergunta move a escrita deste artigo, cujo objetivo é discutir os modelos de formação de professores e as concepções que os fundamentam.

Assim, para que seja possível atendê-los, estabelece uma fundamentação teórica sobre a formação de professores na perspectiva das racionalidades que a operam. Para tanto, apresenta-se a teorização proposta por Diniz-Pereira (2011, 2014), quando identifica três racionalidades que influem o campo da formação de professores: a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica.

O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre as racionalidades operantes na formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2011, 2014) e suas potencialidades para o exercício reflexivo docente como meio capaz de valorização profissional e ética do sujeito professor.

2. Racionalidade técnica

Os modelos de formação associados à racionalidade técnica orientam a formação de professores para a solução instrumental dos problemas, tendo por referencial uma confiável teoria científica aplicável (SCHÖN, 1983).

Para tal modelo, a prática educacional e os problemas dela advindos são considerados “técnicos”, devendo ser resolvidos por um esforço racional e objetivo dos profissionais. A vertente técnica considera o fato educacional como um momento de exequibilidade de procedimentos, tendo por pressuposto uma concepção universal sobre o ser professor, o ser aluno e a aula, podendo utilizar leis e técnicas gerais que permitem a resolução de possíveis problemas.

Schön (1983) comenta que a relação entre pesquisadores educacionais e professores obedecem ao modelo da racionalidade técnica em uma hierarquia de conhecimento profissional pela qual os professores alimentam os quadros de perguntas para os pesquisadores desenvolverem técnicas de solução a serem aplicadas posteriormente pelos professores. Nesse sentido, Carr e Kemmis (1986 apud DINIZ-PEREIRA, 2014) afirmam que o papel do professor assume uma passividade em relação às prescrições dos pesquisadores educacionais. Segundo os autores,

Professores não são vistos como profissionalmente responsáveis por fazer decisões e julgamentos em educação, mas somente pela eficiência com a qual eles implementam as decisões feitas por teóricos educacionais; somente com base em seu conhecimento científico sobre a prática educacional, esta poderia ser melhorada (CARR; KEMMIS, 1986, p. 70 apud DINIZ-PEREIRA, 2014).

O modelo da racionalidade técnica não confere ao professor um caráter profissional. Ao contrário, acaba por negar o professor profissionalmente, reconhecendo-o como um técnico a fornecer dados para a produção científica. Nesse sentido, Co-

Chran-Smith e Lytle (1999) apresentam a perspectiva de que, se os professores possuírem a capacidade de refletir sobre a sua prática profissional, isso deve ser realizado segundo modelos e métodos de pesquisa universitários, ou seja, é preciso “codificar” o conhecimento da prática para um modelo de análise e linguagem universitária.

O modelo da racionalidade técnica coloca o professor em uma situação passiva de atuação, tendo em vista que a produção de materiais e orientações educativas fica a cargo de instituições de pesquisa, as quais encaminham às escolas o material padronizado segundo os moldes da pesquisa universitária, prontos a serem executados pelos professores.

O ser profissional não é dotado de autonomia para direcionar e produzir sua profissão

Do mesmo modo, o modelo de racionalidade técnica talha a personalidade profissional do professor, desprezando as peculiaridades do trabalho docente e do lugar profissional. As escolas são espaços dotados de dinâmicas únicas, sendo cada uma um universo próprio, com organização cotidiana própria. Em uma racionalidade técnica de formação, o professor sofre a introjeção de perspectivas de trabalho que muitas vezes lhe são alheias. O ser profissional não é dotado de autonomia para direcionar e produzir sua profissão.

O caráter forjado na introjeção é marcante no modelo da racionalidade técnica, tendo ampliado seu campo de atuação nos últimos anos de crise econômica e do modelo político neoliberal. Reformas e ações verticalizadas na esfera educacional têm-se espalhado mundo afora, desde a Europa até a Ásia, passando por países sul-americanos e africanos. Em todas as localidades que sofrem esse processo de mudanças estruturais de maneira verticalizada, há conflitos políticos dos setores envolvidos e da população, questionando que as necessidades sociais específicas de cada país não podem ser solucionadas em um formato homogêneo.

Todavia, o modelo da racionalidade técnica encara a realidade social como conjunto de problemas “técnicos” que devem ser solucionados por meio de uma rigorosa aplicação da ciência pura e objetiva. Em seu trabalho, Diniz-Pereira (2014) aponta três conhecidos modelos de formação de professores pautados na racionalidade técnica: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, o modelo de transmissão e o modelo acadêmico tradicional (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36). Ambos os modelos apresentam uma formação centrada no conteúdo e habilidades, os quais possam ser medidos e observáveis em modelos sistêmicos de avaliação, desconsiderando os conhecimentos não acadêmicos, em uma supervalorização dos conhecimentos científicos.

Assim, o modelo da racionalidade técnica se fundamenta na aplicabilidade dos conhecimentos científicos e pedagógicos que auxiliam os professores na prática. A ciência compreende-se na perspectiva da racionalidade técnica como o fundamento que, ao ser aplicado na prática, solucionará os problemas, mesmo que sejam eles peculiares ao cotidiano do docente.

A homogeneização dos desafios e a negação dos saberes do profissional professor marcam a formação no modelo da racionalidade técnica, centrada no fato educacional, na prática docente isolada e, concebida em perfis universais de professores e alunos.

3. Racionalidade prática

Contrapontos ao modelo da racionalidade técnica de formação docente são propostos no modelo da racionalidade prática (DINIZ-PEREIRA, 2011, 2014). Tal modelo formativo é considerado como contraponto à racionalidade técnica por valorizar as circunstâncias que tornam o fato educacional singular, considerado complexo os eventos suscitados na aprendizagem, não sendo possível o estabelecimento de uma sistematização universal sobre a educação.

Pressuposto essencial desse modelo é a valorização das reflexões e decisões deliberadas na experiência, as quais fundamentam a boa capacidade do professor. A experiência torna-se central na perspectiva da racionalidade prática, valorizando-se os aspectos do exame reflexivo sobre o cotidiano. Dessa experiência concreta resultará o conhecimento e as oportunidades para os professores ampliarem, explicitarem e articularem suas formações (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p.15).

Não cabe ao trabalho do profissional em educação estabelecer operações técnicas padronizadas para a solução dos problemas advindos do processo de aprendizagem. O trabalho de ensino opera com objetos e sujeitos impregnados de subjetividade, os quais não é possível sintetizar em um quadro de operações mecanizadas e prontas a serem executadas. A premissa da racionalidade prática, ou “conhecimento em prática” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) é o desenvolvimento do processo de aprendizagem por meio de uma leitura e análise do cotidiano da aprendizagem, o qual revela possibilidades de reajustar o processo para um caminho mais efetivo na relação de ensino.

Ao invés disso, a perspectiva de conhecimento em prática reconhece que os profissionais competentes colocam e constroem problemas a partir da incerteza e complexidade das situações práticas, e que dão significado a estas situações ao conectá-las com situações anteriores, bem como com uma variedade de outras informações (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 16).

A leitura e análise da situação cotidiana se fazem por lentes próprias ao processo, sendo específicas a cada momento. Uma escola é um universo peculiar, que abrange sujeitos e conhecimentos primeiramente históricos. Não é possível considerar o processo de aprendizagem descolado do contexto histórico que o permeia, que está sempre a rodear o cotidiano, trazendo a memória à tona na realidade.

A racionalidade prática considera que o trabalho profissional docente é “guiado por critérios advindos do processo por si mesmo, ou seja, critérios baseados na experiência e aprendizagem” (CARR; KEMMIS, 1986, p. 37 apud DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 37).

Não há critérios previamente estabelecidos de como a racionalidade técnica opera, a partir de uma visão positivista da realidade. Há na racionalidade prática uma visão outra, ancorada no que Schön (1983) nomeia como “nova epistemologia da prática”, em que prática e conhecimentos estão sempre conectados.

Em seu trabalho, Diniz-Pereira (2014) aponta três conhecidos modelos de formação de professores pautados na racionalidade prática: o modelo humanístico, o modelo de “ensino como ofício” e o modelo orientado pela pesquisa (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 38). Os três modelos citados apresentam como centralidade a figura do professor como aquele que elenca problemas e critérios de análise para refletir sobre suas práticas, a fim de superar os dilemas existentes.

A experiência docente também é marcada pelo contexto histórico, alicerce que fundamenta o processo de aprendizagem a ser vivido, o qual se tornará, no futuro, experiência. O cotidiano do trabalho docente baseia-se no processo contínuo de novas experiências, as quais tornam-se parte do contexto histórico que fundamenta o estabelecimento dos critérios e objetivos da aprendizagem.

O cotidiano do trabalho docente baseia-se no processo contínuo de novas experiências

Assim, o conhecimento em prática torna-se um instante possível para responder aos problemas e sanar as necessidades cotidianas, além de permitir a fundamentação para o desenvolvimento de pesquisas educacionais, pautando as questões a partir das reais demandas do cotidiano escolar.

Em suma, os objetivos definidos a partir de um dado contexto procuram sanar necessidades variáveis a cada instante da aprendizagem. As necessidades emergentes no cotidiano

acumulam-se em um complexo emaranhado de formação, o qual possibilita ao docente desenvolver uma reflexão permanente do seu fazer profissional. As constantes reflexões dos fatos emergentes no processo de aprendizagem propiciam ao professor estabelecer métodos e estratégias que permitam a sua formação profissional.

Segundo Schön (1983) a rotina profissional docente exige um “conhecimento na ação”, o qual não satisfaz a dicotomia entre pesquisador que concebe técnicas para o processo e professores que as aplicam em suas salas de aula. Para Schön (1983) os profissionais não separam o pensar do fazer. Ao contrário, ao tomar as situações práticas como objetos de reflexão, estabelecem novas maneiras e estratégias de superar os obstáculos.

Dessa maneira, o ensino é o instante de emergência de novas situações, por vezes inesperadas, as quais demandam decisão e ação do profissional docente. A resposta a essas situações se faz por meio de invenção de outras estratégias e conhecimentos que sejam capazes de superá-las. O professor, dentro da racionalidade prática, é valorizado como um profissional que planeja suas ações e tem controle sobre suas decisões, pois as reflexões sobre a prática lhe permitem ter fundamentos para desenhar novas ações.

Compreender o profissional docente como promotor de reflexões sobre sua prática profissional permite valorizar suas capacidades de intervenção mais próximas à realidade, gerando possibilidades de superará-los efetivamente. A pesquisa do professor sobre sua prática torna-o capaz de propor uma sistematização própria sobre como vencer as barreiras que impedem um desenrolar pleno da aprendizagem.

A prática profissional docente está embebida por dilemas e complexidades que se configuram por incertezas, enigmas e instabilidades. O todo descrito da prática cotidiana faz com que o professor necessite acionar meios para compreender a ambiguidade do processo, sendo necessário refletir sobre si e o outro. Acionar dispositivos que promovam encontrar significados novos para a prática profissional pode conferir ao professor o domínio sobre situações que antes não controlava, além de lhe garantir um material próprio para o compartilhamento de propostas e ideias.

Na racionalidade prática o professor é produtor, e não produto de uma teoria. Ele domina uma capacidade de criação inventiva de novos modos de compreensão do mundo à sua volta.

A mudança na perspectiva de um profissional passivo para um mobilizador de saberes e conhecimentos promove não somente uma ressignificação da figura do professor, mas também uma transformação na sua maneira de vislumbrar os acontecimentos, colocando-o em movimentos de pensamentos e ações que contribuirão para a formação profissional e humana do docente.

4. Racionalidade crítica

Os modelos de formação de professores não se encerram nos dois modelos já apresentados: racionalidade técnica e racionalidade prática. Há um outro modelo de formação que se apresenta a partir de uma crítica aos dois anteriores.

O modelo da racionalidade técnica enfatiza que para a superação dos complexos dilemas da educação é necessário o domínio de habilidades e métodos de um conhecimento técnico, de origem universitária, os quais seriam responsáveis por concretizar a superação dos dilemas educacionais. Já a racionalidade prática aponta os professores, profissionais do ensino, como os responsáveis para indicar soluções a partir de reflexões e deliberações práticas.

O modelo da racionalidade crítica (DINIZ-PEREIRA, 2011, 2014) parte do pressuposto de que as racionalidades técnica e prática são, respectivamente, objetivas e subjetivas em suas interpretações. A racionalidade crítica opera em uma lógica dialética (CARR; KEMMIS, 1986, p. 183 apud DINIZ-PEREIRA, 2014).

A racionalidade crítica considera a educação historicamente localizada em um contexto sócio-histórico, o qual é dotado de uma projeção de futuro e sociedade. Assim, a educação é concebida como atividade social, que extrapola os limites da individualidade escolar. Por ser considerada uma atividade social, a educação afeta politicamente a vida dos sujeitos nela envolvidos, problematizando suas relações, meios e conteúdo (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39).

Ele carrega uma visão de pesquisa educacional como análise crítica que direciona a transformação da prática educacional, os entendimentos sobre educação, e os valores educacionais daqueles envolvidos no processo, e as estruturas sociais e institucionais as quais fornecem o esqueleto para sua ação. Nesse sentido, uma ciência da educação crítica não é uma pesquisa sobre ou a respeito de educação, ela é uma pesquisa na e para a educação (CARR; KEMMIS, 1986, p. 156 apud DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39).

O modelo da racionalidade crítica tem em si uma perspectiva de transformação, em que o projeto de educação de um dado contexto social é tensionado. Ao contrário das racionalidades técnica e prática, que operam nos limites das problematizações cotidianas das escolas, a racionalidade crítica abrange uma dimensão política do ensino e da educação, extrapolando os muros da escola. A projeção na racionalidade crítica engloba um todo estrutural, em que o professor pesquisa criticamente a fim de propor estratégias de investigação sistemática e contínua.

O professor deve apropriar-se dos meios de pesquisa, problematizando sua autonomia e independência em relação a outros modos de interpretação, em que “a prática é mais que prática, que a investigação é mais que a concretização do conhecimento prático do professor” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), transcendendo a visão de dicotomia entre um conhecimento formal e não formal, indo na direção em que o professor-pesquisador está conectado ao conhecimento escrito de sua matéria e a questões sociais e políticas amplas, as quais questionam o papel da formação, o papel do professor e dos objetivos escolares.

A base desta concepção conhecimento-prática é que os professores, ao longo de sua vida, têm papel central e crítico na geração de conhecimento sobre a prática, uma vez que suas salas de aula são locais de investigação, e ao conectar seu trabalho nas escolas a questões mais amplas, assumem um ponto de vista crítico na teoria e pesquisa de outros (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 28).

O professor assume-se como sujeito problematizador, o qual levanta problemas por meio do diálogo com seus interlocutores, em uma postura crítica e política, que valorize, também, a criticidade dos estudantes (SCHÖN, 1983). O professor é um sujeito que deve estar compromissado com uma educação socialmente responsável, a qual constitui-se na relação de observação e compreensão das relações sociais com o ensino, o conhecimento e o sujeito a ser formado. Assim, a racionalidade crítica considera as inter-relações entre educação e sociedade, entre o ensino e o projeto de sujeito social ao qual está atrelado.

A problematização parte primeiro do professor, o qual deve problematizar-se como sujeito social, assumindo uma postura de pensar o mundo em uma perspectiva dialética e questionadora. O professor problematiza em conjunto com o aluno. Schön (1983) aponta Paulo Freire como aquele que desenvolveu a ideia pedagógica do “diálogo de levantamento de problemas”. Para Schön (1983) “Como pedagogia e

filosofia social, o levantamento de problema enfatiza relações de poder em sala de aula, na instituição, na formação de critérios padronizados de conhecimento e na sociedade como um todo” (SCHÖN, 1983, p. 31).

Paulo Freire (1987) com a clássica obra *Pedagogia do Oprimido* salientava que ensinar é uma ação carregada de intenções para a formação social do ser homem. Nessa obra, Freire (1987) aborda como a educação se constitui em um modelo de transmissão e depósito de conhecimento nos estudantes, sem questionar a validade ou necessidade daquele conhecimento para o contexto social em que estava inserido. A essa concepção de ensino Freire (1987) denominou bancária, pois há um depósito de informações sem sentido para os educandos.

O modelo de racionalidade crítica descentra a prática da sala de aula

Ao propor uma pedagogia do oprimido, Freire (1987) aponta para um novo modo de encarar o ensino, em uma vertente política e social, validando as necessidades materiais dos educandos e as suas possibilidades de ler o mundo. De um modo significativo, Freire (1987) problematiza o ensino, o educador e o educando em uma linha de questionar a leitura que está sendo feita do mundo, dando poder e voz para que o educador em conjunto com o educando possa construir.

Nessa perspectiva, a racionalidade crítica de formação docente relaciona-se com a proposição de Freire (1987), no sentido de professores e seus estudantes serem considerados questionadores, problematizadores das relações de poder e das condições materiais existentes, tendo como horizonte as possibilidades de transformações e ressignificações tanto do mundo como de seus valores.

Assim, a centralidade está no educando, sujeito ativo em um processo democrático de formação de professor e aluno, que juntos estabelecem critérios para o currículo e o ensino, valorizando suas demandas efetivas, não restritas à sala de aula, mas abrangentes à realidade social na qual a escola está inserida. Não há uma formação introjetada (bancária), em que o conhecimento venha de cima para baixo, mas, há sim, uma construção formativa do conhecimento de baixo para cima, relação horizontal entre professores e educandos.

A relação do aprendizado é alterada, sobretudo, nas relações estabelecidas entre professores e a comunidade escolar. O modelo de racionalidade crítica descentra a prática da sala de aula, como estava restrita nos dois modelos anteriores, racionalidade técnica e prática. Na racionalidade crítica, a reflexão extrapola a prática em sala de aula e para a sala de aula. A perspectiva crítica compreende o trabalho reflexivo da prática a partir do papel problematizador e de liderança do professor, o qual assume responsabilidades que se referem a transformações nas relações com a comunidade escolar, os pais e o contexto social.

Na racionalidade crítica, ou o conhecimento da prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), a figura do professor é composta por um sujeito problematizador das rela-

ções de conhecimento em sala, mas, também, das relações de como esse conhecimento está se constituindo no interior da escola. O trabalho colaborativo dos professores cria comunidades de debate e a proposição de novos *modus operandi* das relações estruturantes da escola, criando lugares de formação de conhecimento e de formação profissional.

O professor problematiza as relações de poder do currículo a fim de questionar os propósitos e os meios da prática educacional. A racionalidade crítica amplia as lentes de compreensão do trabalho docente, levando os professores a questionarem os objetivos de ensino no campo ético e social. Há uma ampliação da questão do ensino para o contexto social e cultural da escola, debatendo-se e modificando-se as relações existentes “afirmamos que o que ocorre dentro da sala de aula é profundamente alterado e transformado quando o enfoque de prática do professor baseia o contexto intelectual, social e cultural do ensino” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 30).

Na perspectiva da racionalidade crítica, a relação do professor com o conhecimento é diferente. O conhecimento sistematizado da prática não fica restrito apenas aos problemas cotidianos da sala de aula, ao contrário, torna-se compartilhado com a comunidade de professores e ampliado. O conhecimento formal universitário não possui somente o caráter técnico a ser aplicado. Na racionalidade crítica, os conhecimentos emergentes das reflexões da prática docente constituem-se como fundamento para uma ressignificação dos relacionamentos do conhecimento dentro da escola.

A racionalidade crítica apresenta possibilidades de diálogo da comunidade escolar com os estudantes e suas famílias, com o objetivo de definir os critérios e objetivos do ensino e a formação da escola. A perspectiva é de uma articulação dialogada com todos os sujeitos envolvidos, tendo-se a esperança de construir novas relações de aprendizagem e formação

Um ensino voltado para a justiça social é um trabalho difícil e incerto [...] profundamente prático na medida em que ocorre no cotidiano da sala de aula – nas interações entre professores e estudantes e suas famílias, em suas escolhas de materiais e textos, em sua utilização de avaliações formais e informais [...] aprendendo um ensino voltado a justiça social é tanto uma questão de aprender a construir práticas articulares quanto aprender a teorizar sobre tais práticas (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 33).

5. Valorização e possibilidades dos modelos de formação

A apresentação dos três modelos de formação docente (DINIZ-PEREIRA, 2011, 2014) permite estabelecer um quadro de sistematização que possibilita ao professor fundamentar-se para a sua formação. A prática docente vai fomentando momentos nos quais são demandados novos saberes para o exercício da docência. E nesses momentos é dever do profissional buscar sanar esses questionamentos e dúvidas que não permitem um efetivo aprendizado. A formação deve ser contínua

e jamais estanque. O desenvolvimento do profissional conduz ao aperfeiçoamento dos saberes docentes e também à aquisição de conhecimentos que não foram apreendidos na formação inicial.

Durante o processo formativo profissional, o docente encontra em seu percurso os três modelos de racionalidade aqui apresentados. Ter a possibilidade de questionar-se como profissional por meio desses três referenciais permite ao docente descobrir e/ou aperfeiçoar os saberes e conhecimentos que já possa dominar ou que esteja a descobrir.

A proposta não é separar as racionalidades técnica, prática ou crítica. A ideia é compreender a coexistência das três racionalidades e refletir sobre como elas possibilitam ao professor ampliar a compreensão sobre sua função social.

Em muitos instantes da prática docente será necessária a aplicação de uma técnica ou metodologia que permita desenvolver a prática profissional. Assim, não seria sensato aqui negar as possibilidades que a racionalidade técnica pode oferecer por meio de sua interpretação.

Vejo que a leitura a partir da racionalidade técnica minimiza a compreensão da realidade, por ser uma lente de interpretação calcada apenas na objetividade positiva das relações. No entanto, as racionalidades prática e crítica são fundamentos que ampliam o debate e a interpretação do fato educacional.

A racionalidade prática, por sua vez, ao tencionar o professor para fazê-lo refletir sobre sua prática, traz a centralidade da profissão negada pela racionalidade técnica. A construção da imagem do professor como protagonista de sua formação é um avanço da interpretação do trabalho pedagógico, o que permite desenvolver a autonomia dos professores em seu trabalho profissional.

De maneira muito próxima, a racionalidade crítica coloca o professor em um campo de reflexão abrangente, envolvendo aspectos políticos, sociais, ideológicos e culturais. Toda a reflexão extrapola os limites da prática de ensino, para um complexo questionamento quanto à construção e ação dos currículos, aos conhecimentos da prática a serem compartilhados e à reestruturação das relações de poder no interior da escola.

A racionalidade crítica como modelo que privilegia a potencialidade da reflexão na formação docente deve centralizar os meios para o desenvolvimento profissional dos professores e as pesquisas sobre a prática. Assumindo um caráter crítico da aprendizagem com as questões sociais, talvez seja possível, ao longo da carreira docente, formar profissionais capazes de avaliarem suas posturas e ações dentro de um quadro amplo do ensino. A amplitude desse quadro pode permitir aos docentes compreenderem a importância de sua função social na busca por ressignificar os valores e transformar suas realidades materiais.

A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a com-

preensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter (ZEICHNER, 2008, p. 546).

A reflexão por si só é um ato político. Como tal, é necessário que os professores sejam orientados em o que refletir, com quais arcabouços teóricos, permitindo-lhes uma definição clara dos objetivos do ensino. Zeichner (2008, p. 544), ao realizar uma análise crítica sobre a formação para a reflexão nas últimas décadas, considera que quatro temas reduzem o potencial da uma formação real de professores reflexivos: 1) foco na ajuda para a reprodução de práticas alheias aos professores, negando suas possibilidades de criticidade e julgamento; 2) limitação das questões da reflexão para métodos e estratégias de ensino; 3) ênfase na reflexão sobre o próprio ensino e aprendizagem dos professores, refutando os contextos sociais; e 4) ênfase na ajuda individual aos professores.

As considerações de Zeichner (2008) apontam como a reflexão como ato político riquíssimo tem sido rebaixada a questões de natureza restrita ao ensino e aos indivíduos professores. A potência da reflexão como possibilidade de desenvolvimento real dos profissionais docentes vem se esvaziando por um viés individualista e minimalista da educação, muito em consequência da apropriação indevida da teoria por ideologias neoliberais de formação dos últimos anos da globalização.

6. Considerações finais

Com base nas leituras apresentadas, a racionalidade crítica apresenta-se como lente de interpretação mais apropriada para atender aos referenciais do desenvolvimento profissional. Ao propor uma reflexão ampla sobre o fato educacional, a racionalidade crítica define o diálogo necessário para compreender a educação como ato complexo e estritamente social.

Negar a racionalidade crítica como método apropriado de compreensão da educação leva a pesquisa para um viés objetivo e positivista, negando as particularidades do fazer educacional. As singularidades da educação, da aprendizagem e do ensino fazem com que a racionalidade crítica seja metodicamente fundamental para se interpretar a prática pedagógica, porque ao tomar a dialética para o estabelecimento da racionalidade, tem-se a possibilidade de empreender um entendimento no sentido político e social, características imanentes à educação.

O dialogismo presente na racionalidade crítica faz com que ela seja capaz de fundamentar a trilha para uma apurada compreensão das teias de relações estabelecidas na educação. O caráter individualista reforça a responsabilização e a culpabilização que os professores têm recebido, pelos gestores educacionais, da má qualidade do ensino.

Recomenda-se a potencialidade da reflexão e do dialogismo crítico como meios capazes de colocar os professores não apenas como indivíduos, mas como sujeitos de sua história formativa. Como visto anteriormente, nos modelos formativos, a racionalidade crítica propõe uma ampliação do debate sobre as relações de poder nas escolas. A ausência de uma formação colaborativa, pela qual os professores assumam figuras e responsabilidades ativas de compartilhamento de experiências, assim como a constituição de lugares democráticos de diálogo e decisão, reforçam a ideologia da responsabilidade individual e restrita à sala de aula, servindo como instrumento para não questionar as falhas estruturais dos sistemas de ensino em termos de gestão, organização curricular e avaliação.

O esvaziamento das possibilidades da reflexão como meio para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores reforça o *status quo* da desigualdade da aprendizagem na sociedade e o sentimento de esgotamento docente perante as dificuldades que imperam na realidade.

Nesse sentido, a racionalidade crítica assume papel central nesta pesquisa como modelo formativo no qual o professor realiza uma reflexão crítica sobre a sua docência. Além das premissas da racionalidade crítica, tornam-se centrais a valorização da formação e do desenvolvimento profissional docente, os quais permitem ao professor um momento de reflexão sobre seu trabalho, reconhecendo-se como sujeito social e político, que tem papel fundamental nas relações sociais, sendo capaz de mantê-las nas condições vigentes, as quais estão em um cenário de ampliação das desigualdades e desesperança; ou refletir sobre como seu trabalho profissional é capaz de promover alterações substanciais nas estruturas organizativas das escolas e dos currículos de conhecimento, valorizando a potencialidade das práticas de novas relações de ensino, de aprendizagem e de sociabilidade.

Referências

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

CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3. 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 93.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**: revista de educação e sociedade, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2001.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SCHON, D. **The reflective practitioner**: how professionals thinking action. New York: Basic Books, 1983.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

PRÁTICAS INOVADORAS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

INNOVATIVE PRACTICES IN UNIVERSITY TEACHING FOR INITIAL
TEACHER TRAINING IN BASIC EDUCATION

PRÁCTICAS INNOVADORAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA PARA LA
FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Geovana Ferreira Melo*

José Marra**

Luciana Guimarães Pedro***

*Professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pedagoga pela Universidade de Uberaba. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutora em Educação pela Universidade de Goiás. Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior. Membro da Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Superior. Atualmente, é Diretora da Faculdade de Educação da UFU. E-mail: geovana.melo@gmail.com

**Professor Assistente da Universidade Pedagógica de Beira-Moçambique. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Doutorando em Educação na UFU. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: marra.jose@yahoo.com

***Graduação, mestrado e doutorado na UFU. Docente no Centro Universitário do Cerrado e na UFU. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: luciana_udi@hotmail.com

Recebido para publicação: 15.2.2018

Aprovado em: 7.8.2018

Resumo

A reconfiguração e valorização dos sujeitos na docência universitária a partir da centralidade no ensino-aprendizagem e na superação de rótulos da pedagogia tradicional são pressupostos básicos deste estudo. Seu intuito é discutir a formação inicial do professor da educação básica por meio de reflexões sobre as pedagogias instituídas na docência universitária no que tange às práticas inovadoras dos docentes, com a finalidade de apontar elementos que colaborem na formação e atuação do professor da educação básica.

Palavras-chave: Prática inovadora. Docência universitária. Formação inicial de professores. Pedagogia da autonomia.

Abstract

The reorganization and valuing of the subjects in university teaching based on the central focus on teaching-learning and overcoming labels of traditional pedagogy are basic assumptions of this study. The goal is to discuss the initial training of teachers in basic education through reflections on the pedagogies introduced in university teaching regarding innovative practices of teachers, with the purpose of indicating elements that collaborate towards the training and performance of teachers in basic education.

Keywords: Innovative practice. University teaching. Basic teacher training. Pedagogical autonomy.

Resumen

La reconfiguración y valorización de los sujetos en la docencia universitaria a partir de la centralidad en la enseñanza-aprendizaje y en la superación de rótulos de la pedagogía tradicional son hipótesis básicas de este estudio. Su intención es debatir la formación inicial del docente de educación básica por medio de reflexiones sobre las pedagogías instituidas en la docencia universitaria en lo que se refiere a las prácticas innovadoras de los docentes, con el fin de apuntar elementos que colaboren en la formación y actuación del profesor de educación básica.

Palabras clave: Práctica innovadora. Docencia universitaria. Formación inicial de profesores. Pedagogía de la autonomía.

1. Introdução

A formação de professores e a prática docente vêm, nas últimas décadas, constituindo-se alvo de pesquisas que apresentam diferentes problemas, objetivos e experiências formativas (BEHRENS, 2011; CANÁRIO, 2008; GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2009; ISAIA, 2000; MELO, 2007; NÓVOA, 1995; PIMENTA, 2002). Entre os desafios a serem superados é eminente que a prática docente tem sido banalizada como atividade quase pura e simplesmente técnico-instrumental, podendo ser equiparada a qualquer outra profissão. A imobilidade com que se caracterizam os conhecimentos teóricos e didáticos nas escolas aponta a necessidade de uma prática docente inovadora na universidade, espaço que se ocupa com as qualificações profissionais diferenciadas que fazem parte da formação do professor da educação básica.

De acordo com Melo (2009), a universidade se constitui um dos espaços privilegiados para formação de profissionais de diversas áreas, mas, no que tange à formação de professores, tem se mostrado ineficaz. Há vários problemas que podem ser facilmente enumerados: distanciamento do contexto escolar na formação, muito embora de acordo com as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores anteriores e atuais (Resolução CNE/CP 1 e 2/2002 e Resolução CNE/CP 01/2015) a prática pedagógica deva ocorrer desde o início do curso; cisão entre conteúdo da área específica e aqueles da dimensão pedagógica; dissociação entre teoria e prática; ênfase na transmissão de conteúdos prontos e inquestionáveis, o que retira do professor em formação a possibilidade de aprofundar e problematizar o conhecimento de forma viva e dinâmica, entre tantos outros problemas.

Inovar certa prática pressupõe conhecimento e autoridade sobre ela no que diz respeito às suas finalidades. No âmbito particular da docência universitária, falar da inovação da prática docente pressupõe agregar fundamental e necessariamente os pressupostos dos saberes teórico e didático-metodológico do conteúdo (LIBÂNEO, 1986), elementos principais da formação profissional do professor. Implica, ao mesmo tempo, o fato de que toda e qualquer inovação da práxis docente precisa,

além de integrar os componentes do conhecimento do conteúdo e didático sobre o mesmo, certificar-se do papel e da importância que esses instrumentos científico-pedagógicos desempenham no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse quadro, a materialização de práticas inovadoras no contexto da formação universitária requer a transição da docência centrada no ensino para uma docência baseada na construção da aprendizagem, em que tanto o professor quanto o estudante instituem-se como parceiros do processo de ensino-aprendizagem. Esta transição passa pela reconfiguração e valorização dos papéis dos sujeitos (docentes e discentes) envolvidos na construção do conhecimento.

Compreender e ser coerente com a centralidade da prática docente articulada para o estabelecimento de uma parceria entre os sujeitos envolvidos no espaço de ensino culmina na necessidade de transcender o enviesado rótulo acadêmico que identifica os professores como “especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno” (ZABALZA, 2004, p. 169). Isso porque para uma atuação inovadora faz-se necessária a vivência do professor nas experiências de aprendizagem do estudante e seu próprio modo de aprender para ensinar e ensinar para aprender.

O que é e como se dá a prática inovadora do docente universitário?

Diante do exposto, emergiram os seguintes questionamentos: o que é e como se dá a prática inovadora do docente universitário? De que forma o docente pode se utilizar desses recursos inovadores na formação do professor da educação básica? Estas perguntas ajudam a identificar as razões, os objetos (conteúdo) e os sujeitos (autores) da inovação da prática docente na universidade, contribuindo para o desenvolvimento de reflexões que venham a colaborar com a formação dos professores da educação básica e, conseqüentemente, com a melhoria de suas práticas pedagógicas.

Imbuídos destes questionamentos e reflexões, o presente artigo tem como objetivos discutir teoricamente a formação inicial do professor da educação básica a partir de reflexões sobre as pedagogias instituídas na docência universitária no que tange às práticas inovadoras dos docentes e apontar, na instituição de ensino superior, elementos que podem ajudar a melhorar o processo de ensino e aprendizagem do futuro professor.

2. Do conceito de inovação à prática docente universitária

Pensar a prática docente universitária implica discutir os paradigmas científicos que determinam a maneira com que se compreende o mundo e sua dinâmica, inclusive, a educação. Indica, ainda, a compreensão de que a docência universitária se constitui como atividade complexa, portanto, demanda processos formativos que priorizem o desenvolvimento de saberes técnicos (específicos para o exercício da profissão), além de saberes relacionados à convivência humana, dado que somos

seres sociais e as profissões, em sua maioria, são exercidas em contextos coletivos. Nesse sentido,

A docência, compreendida como profissão complexa, que tem por natureza o desenvolvimento de processos pedagógicos intencionais, é circunscrita em saberes específicos e pedagógicos, conceitos, concepções e princípios formativos. Tem como prerrogativa a prática pedagógica, pautada em conhecimentos científicos e culturais, em valores éticos, estéticos e políticos, próprios do movimento de ensinar-aprender. E, ainda, reveste-se do compromisso com a construção e a socialização de conhecimentos, com o diálogo constante entre diferentes visões de mundo, com o respeito e a solidariedade entre todos os envolvidos na cena pedagógica (MELO, 2018, p. 52).

Historicamente a docência universitária se constituiu a partir da base empírica construída pelos docentes no exercício de profissões paralelas. Portanto, a legitimidade da prática pedagógica residia no *status* profissional do docente, por exemplo, como engenheiro, médico, enfermeiro, advogado, arquiteto, biólogo, dentre outras profissões. Essa cultura reforçou, durante décadas, a ideia de que quem domina um determinado fazer sabe ensinar, desconsiderando, portanto, as especificidades e complexidades da prática pedagógica. Pimenta indica a necessidade de considerar a prática pedagógica a partir da natureza e finalidades dos conteúdos na formação dos estudantes e destaca:

É a intencionalidade proposta por Marx que irá conferir à prática um caráter diferente daquela prática presente na concepção da racionalidade técnica. A intenção e ação de transformar a realidade, presentes na prática, conferem a essa atividade humana a relação teoria e prática para a transformação da natureza e da sociedade, ou seja, a práxis (PIMENTA, 2002).

As fragilidades formativas quanto à dimensão pedagógica são amplamente conhecidas e colocam para os docentes inúmeros desafios, principalmente, quanto à necessidade de democratização do conhecimento, conforme explicita Melo (2018). O trabalho do professor é, sobretudo, ensinar (pela pesquisa, pela extensão, pelas diferentes práticas pedagógicas). Destacamos, ainda, que ensinar é um vocábulo que deriva de *insignire*, que significa distinguir ou assinalar. Essa perspectiva etimológica indica a inevitável unidade entre ensino-pesquisa, pois, se uma das finalidades da educação é desenvolver a autonomia dos estudantes, certamente, não será por meio de um ensino transmissivo, linear e descontextualizado que tal intento será alcançado. Para Melo (2018) as necessárias rupturas com essa cultura podem ser concretizadas com base em contextos de ensino-aprendizagem que possibilitem a expansão do pensamento crítico, pautado por uma sólida formação teórica nas humanidades, com a finalidade de construir processos formativos voltados para a emancipação e autonomia dos estudantes. Scheibe corrobora com essa ideia ao indicar que:

Esvaziado ideologicamente de um sentido pedagógico, o trabalho docente no ensino superior, concretamente um trabalho de formação profissionalizante, via de regra não tem sido acompanhado e estruturado por uma reflexão mais séria a respeito de suas finalidades e das relações entre objetivo, método e conteúdo [...] a negação do pedagógico prejudica exatamente a socialização, ou seja, a difusão dos conhecimentos, tão necessária para sua ampliação (SCHEIBE, 1987, p. 149-150).

Diante das considerações apontadas pela autora referida, compreende-se a necessidade de refletir, mesmo que brevemente, sobre as concepções educacionais conservadoras e as inovadoras.

Na perspectiva do conservadorismo, os fundamentos educacionais estão solidificados no pensamento newtoniano cartesiano, marcado pela fragmentação como estratégia para o entendimento da realidade. Na educação, esse paradigma culmina em um modelo de escola tradicional com carteiras enfileiradas; um sinal que controla os horários de maneira rigorosa; conteúdos estanques, específicos e distantes da realidade dos estudantes; aulas expositivas, além de relações reguladas por regras impositivas, pela valorização da nota, pela competitividade e pelo distanciamento entre docentes e discentes (BEHRENS, 2011).

Essa abordagem tecnicista surgida com o intuito de formatar o homem para o mercado de trabalho fabril e para a “boa” convivência social (LIBÂNEO, 1986) fundamentada no positivismo privilegia uma educação bancária, que coloca o estudante em um lugar de completa submissão, a qual se resume à absorção dos conhecimentos ditos como relevantes (FREIRE, 2003).

Surge, então, o paradigma inovador, que se volta para um olhar sistêmico, holístico, que valoriza o todo, a relação, a complexidade e a individualidade

Cientificamente, o paradigma conservador foi superado pela influência da Escola Nova, do avanço tecnológico e da própria necessidade dos sujeitos, que não mais compreendiam eles próprios e o mundo baseados em pressupostos concernentes a essa perspectiva científica. Surge, então, o paradigma inovador, que se volta para um olhar sistêmico, holístico, que valoriza o todo, a relação, a complexidade e a individualidade. Na educação, o referido paradigma desencadeia um modelo de ensino concebido com base na construção do conhecimento resultante da colaboração entre docentes e discentes, com o intuito de favorecer a autonomia e a formação individual e coletiva dos sujeitos (BEHRENS, 2011).

Nessa perspectiva, Cunha (1996) aponta que o professor progressista exerce a sua prática de forma inovadora, buscando reinventar o conhecimento, atrelando-o às necessidades dos estudantes, e ainda se coloca na condição de aprendiz dessa relação de partilha. A inserção da criatividade como prática inovadora na atuação docente requer a tradução do conhecimento teórico em práticas didáticas social e historicamente concebidas, que aproximem os estudantes dos saberes que lhes

são significativos, tais como aqueles que são construídos com base no conhecimento concreto da sua cultura.

A efetivação de uma prática inovadora no ensino superior requer a valorização de elementos específicos, que podem ser determinantes na formação e atuação do professor da educação básica. À guisa da discussão aqui desenvolvida, elencam-se como fatores essenciais a uma prática inovadora: a comunicação como método dialógico, a concretização do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da pedagogia para a autonomia e a valorização dos processos de desenvolvimento profissional como espaço de reflexão coletiva sobre a práxis. No que se refere à comunicação como método dialógico de mediação das relações nos contextos de aprendizagem, é importante evidenciar a transposição da definição da didática como comunicação. Essa transposição ganha relevância ao considerar que existem muitos professores que têm dificuldades em dialogar com os estudantes, a ponto de ignorá-los e até humilhá-los, indicando haver um sério problema de comunicação entre os mesmos (SANTOS, 2003).

Nesse sentido, Cunha (1996) aponta que, ao pesquisar sobre o perfil do bom professor na universidade, um dos fatores de maior destaque foi a capacidade do professor de estabelecer um diálogo horizontal com os estudantes, valorizando seus sentimentos, de modo a construir na sala de aula uma relação de afetividade entre todos os seus membros.

Evidencia-se, assim, que a boa comunicação entre professores e estudantes pode propiciar uma prática docente ecológica, sinérgica e, conseqüentemente, inovadora, que contrapõe posturas docentes pautadas estritamente pela devoção à ciência e ao método, em uma perspectiva da racionalidade instrumental, determinada pelas concepções tradicionais de educação que formadores de formadores perfilham.

A prática docente inovadora não se resume apenas a conhecimentos teóricos e didático-metodológicos do conteúdo; ao contrário, é resultado da criação de situações de ensino e aprendizagem que possam ir além dos metadiscursos técnicos instituídos. Portanto, torna-se fundamental pensar a formação contínua docente como espaço de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica e, por conseguinte, de emergência de inovação.

A formação contínua na prática docente inovadora é metáfora da recuperação permanente e sua respectiva aplicação criativa no processo de ensino e aprendizagem, do conhecimento profissional construído quer pela formação, quer pela experiência ao longo dos anos de serviço, o que vem servindo para estreitar o diálogo entre a teoria e a prática do professor. A partilha e reflexão acerca da atuação docente em contextos de formação contínua coletivos são fundamentais ao se considerar a característica contingencial do conhecimento, o qual requer flexibilidade ante as transformações conjunturais das condições socioeconômicas, culturais, políticas e educativas que o mundo moderno enfrenta (BEHRENS et al., 2014).

Nesse caso, a atualização informa a prática docente sobre os contornos das transformações apontadas, localizando suas peculiaridades, bem como participa na reelaboração contextualizada de situações significativas do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a formação contínua se configura espaço de pesquisa sobre a práxis, com caráter político transformador, voltado para a conscientização e reflexão sobre a prática do professor de modo colaborativo e coletivo, resultando na percepção das necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e na construção de caminhos inovadores na docência.

Do mesmo modo, a localização e a reelaboração de situações de ensino e aprendizagem em espaços coletivos de reflexão sobre a prática docente envolvem a mobilização de inteligências apropriadas¹, algo que a universidade não ensina, uma vez que, de modo geral, os professores universitários, mesmo quando se utilizam de alguns recursos inovadores em sua atuação, ainda reproduzem um modelo de educação bancária (MALUSÁ; MONTALVO, 2002).

Essa ideia culmina no último elemento destacado como sendo fundamental para a concretização de uma prática inovadora na docência universitária, que se refere à preocupação em oferecer uma formação que, além de fazer uso de didáticas criativas e diversificadas, forneça possibilidades reais de desenvolvimento de habilidades cognitivas nos estudantes, que abarquem a capacidade reflexiva, a criticidade e a construção de um pensamento autônomo e contextualizado política e socialmente (CUNHA, 1996).

A dificuldade em se instituir um processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de uma pedagogia para a autonomia (FREIRE, 2011), no contexto universitário, resulta na formação de professores da educação básica marcada pela contradição entre as teorias pós-modernas de educação discutidas em sala de aula e a postura tradicional dos docentes universitários, fato que repercute diretamente na atuação docente, uma vez que tende a repetir os modelos de educação vivenciados. A respeito disso, Melo et. al. contribuem para o entendimento de que:

Há uma influência direta das práticas dos professores na formação dos alunos, principalmente no que tange à construção da identidade profissional, ou seja, o modo como o aprendizado da docência é fundamentado teoricamente, mas é também essencialmente uma construção desenvolvida nas práticas cotidianas que ocorrem na Universidade, *locus* da formação e nas escolas, espaço de atuação profissional (MELO et. al., 2013, p. 51-52).

É importante que, no percurso formativo, os estudantes compreendam e desenvolvam, a partir de experiências significativas e práticas inovadoras, os aspectos relacionados ao significado de “ser” professor, ou seja, que haja o aprofundamento da compreensão da docência como profissão relacional, na posição de sujeitos coletivos, que têm como responsabilidade a formação e a escolarização de crianças, jovens e adultos. É relevante que os professores formadores contribuam para o entendimento da docência como profissão que deve pautar-se por sólidos conhecimentos da área

específica, mas também, pelo aprofundamento no conhecimento pedagógico dos conteúdos a serem ensinados na educação básica. Além disso, há que se promover a dimensão ética e estética da docência na formação inicial de professores.

3. A prática inovadora na formação inicial do professor da educação básica

A vida em sociedade, nos tempos atuais, tem exigido dos sujeitos no âmbito pessoal e profissional posturas que abarquem criatividade, autonomia, competência, bem como a capacidade de reflexão e de percepção da realidade de modo ho-

Há que se promover a dimensão ética e estética da docência na formação inicial de professores

lístico, e não mais fragmentado. Nessa perspectiva, a escola deve se voltar em suas práticas de ensino para o desenvolvimento de capacidades cognitivas que possibilitem a compreensão e a intervenção dos indivíduos nos contextos sociais. Nesse trajeto, “[...] é essencial que o professor aja como um desestabilizador de soluções simplistas, desafiando o aluno, propondo novos problemas a cada solução trazida e despertando sempre a curiosidade” (BOSCOLI, 2007, p. 3).

Para que tal postura se concretize na atuação do professor da educação básica, é necessário, em primeira instância, que vivenciem uma formação em nível de graduação que contemple o paradigma inovador, por meio de ações docentes que valorizem uma boa comunicação entre discentes e docentes, a formação contínua coletiva como espaço de reflexão sobre a práxis e a formação voltada para a autonomia do sujeito.

A existência desses elementos na prática docente universitária pode possibilitar, no professor em formação, a capacidade de problematizar o que aprende teoricamente, permitindo-o tomar consciência da necessária indissociabilidade entre o conteúdo, a forma de transmissão e a sua aplicação prática e/ou concreta por meio da indagação permanente sobre o valor da sua ação na aprendizagem dos estudantes. Tudo isso exige comprometimento no intuito de transformar as práticas pedagógicas universitárias, requisito essencial para a superação do modelo de ensino bancário, pois “sem compreender o que faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer à demanda e ordens externas” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 9).

A problematização é, então, uma competência necessária ao professor da educação básica e deve ser encorajada na sua formação na universidade, por se estabelecer não apenas como “a mola propulsora da pesquisa em sala de aula”, mas também porque pode ser aproveitada, segundo Vian e Del Pino (2014, p. 69), como “um movimento dialético constituído de três fases: o questionamento, a argumentação e a comunicação de resultados”.

Esses movimentos são imprescindíveis, devendo ser construídos na universidade para permitir, ao professor da educação básica, experiências práticas que o levem

a refletir sobre sua identidade profissional e o estudante como “uma pessoa global constituída de corpo, mente, sensibilidade, emoções e espírito, entre outras dimensões” (BREHRENS et al., 2014, p.10), em uma perspectiva que abandone a visão fragmentária e fragmentada do mundo, para um espectro que valoriza a complexidade e a totalidade.

Assim, a autonomia, no sentido proposto por Freire (2011), configura-se como dimensão importante no apoio à prática docente e deve integrar o quadro de competências necessárias à inovação e, por conseguinte, ser desenvolvida e estimulada nos cursos de licenciatura. A formação para a autonomia é uma estratégia para a consecução da “capacidade de gerir a sua própria aprendizagem, e que consagre as relações de interdependência entre professor e aluno” (VIEIRA, 1998, p. 34).

As atividades materializadoras desses saberes para a inovação na prática docente na educação básica devem incluir tarefas baseadas no questionamento da realidade, orientadas por teorias com potencial transformador, com a construção do pensamento autônomo, reformulando a sua relação com os alunos e “criando bases para aprender a aprender ao longo da vida” (MARRA, 2011, p. 391).

Essa formação de formadores com capacidade reflexiva e autônoma, que contempla as necessidades do paradigma emergente em educação, se concretizará à medida que os docentes universitários adotarem em sua atuação metodologias inovadoras, que considerem os saberes prévios dos estudantes, o contexto social, político e cultural do qual fazem parte, as relações de afeto construídas nos contextos de aprendizagem, o respeito à multiplicidade nas formas de aprender, colocando-se, portanto, como mediadores de saberes que possibilitem aos licenciados a compreensão do lugar que ocupam na sociedade, instrumentalizando-os para transformá-la (FERREIRA et al., 2013).

No entanto, esse movimento aponta para a importância de que o professor universitário compreenda possíveis fragilidades em sua formação no que se refere à sua atuação como formador de professores para a educação básica. O entendimento de que a docência requer formação contínua cria necessidades formativas também para o professor universitário, que deverá ter oportunidade e disponibilidade de participar de ações de formação, promovidas com base nos contextos de sua prática, a fim de viabilizar o seu permanente processo de desenvolvimento profissional. Esse processo permitirá ao professor refletir sobre sua prática continuamente e buscar o aprimoramento crescente por meio de inovações, em uma perspectiva que considere os estudantes futuros professores, protagonistas da ação pedagógica.

4. Considerações finais

A inovação, ainda que se desenvolva embasada no conhecimento teórico e didático do conteúdo, não responde de forma universal e cabal aos problemas da prática docente. Ela afigura-se como conceito privado às circunstâncias específicas da prática docente, cujas características aglutinam uma leitura e resposta dialética dos

problemas da atividade de ensino-aprendizagem contextualmente localizados. Isso significa que o conceito denota a ideia de introdução de elementos que configurem a prática inovadora empregada pelo professor para melhorar a qualidade de sua própria atuação docente e ajudar a sua própria aprendizagem e a do estudante. Os processos de inovação pedagógica estão diretamente relacionados às concepções que orientam práticas voltadas para contextos de mudanças qualitativas. Tais transformações, em uma perspectiva dialética, demandam assumir posições críticas diante da necessidade de superação dos pressupostos conservadores que orientam os processos de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a prática pedagógica será considerada a partir da concepção de práxis, a fim de superar a centralidade no ensino, assumindo a unidade entre professor-estudante-conhecimento. Nesse sentido, os contextos de prática pedagógica inovadoras se constituirão na medida

A prática pedagógica será considerada a partir da concepção de práxis

em que o professor, como mediador, crie situações pedagógicas e ambientes favoráveis para a construção do conhecimento emancipador. Os estudantes serão, assim, provocados a trabalharem ativamente, a desenvolverem a consciência crítica e criativa diante dos processos de ensino-aprendizagem.

Ao lançar luz à reflexão e ao debate da prática inovadora na formação do professor da educação básica, emergiram requisitos essenciais à inserção da inovação na atuação docente, destacando a didática como meio de comunicação dialógica e horizontal entre discente e docente, a formação contínua como espaço de reflexão sobre questões da práxis do professor e posturas que promovam a constituição autônoma do sujeito.

O mergulho teórico-crítico-reflexivo nesses pontos culminou em fatores ainda mais primordiais: a prática inovadora só se faz como tal, em se tratando da formação dos licenciados, quando o docente universitário promove espaços para o exercício e cultivo constante da problematização e indagação sobre o ensinar-pesquisar-aprender por parte dos discentes. Deste ponto, vieram outros questionamentos fundamentais à reflexão aqui proposta: como formar formadores a partir e para a prática inovadora fundamentando-se no paradigma científico conservador? Há inovação na perspectiva de educação bancária?

Estas inquietações descrevem em parte o cenário crítico no qual se encontra a profissão docente na atualidade. Muito embora as problemáticas enfrentadas por essa classe sejam de ordem complexa e diversa, em se tratando especificamente das dificuldades encontradas nos cursos de formação em licenciatura, destaca-se o distanciamento entre a teoria e a prática, entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas, o que revela, ainda hoje, a predominância do modelo da “racionalidade técnica” na formação de professores.

Se a criatividade se faz presente na formação inicial dos professores da educação básica como elemento isolado e em grande parte abordado apenas teoricamente, é improvável que se constituam pessoal e profissionalmente como sujeitos críticos,

reflexivos, que se voltam para a sua própria prática, atentos ao impacto de suas ações na aprendizagem dos estudantes. Há que se ter coerência entre as palavras e a ação do docente universitário ao se vislumbrar a formação de professores autônomos. É preciso transcender as amarras do conhecimento fragmentado e vivenciar materialmente o paradigma inovador de educação pautado na construção do conhecimento, e não na mera reprodução.

Logo, pensar a prática inovadora do professor tem sido um grande desafio, já que esse profissional norteia sua práxis, muitas vezes, por paradigmas diametralmente opostos, sem ao menos notar. É necessário alterar o paradigma científico-pedagógico dos docentes universitários, por meio de ações formativas que de fato atrelem teoria e prática. A própria atualização docente precisa caminhar sustentada na concepção de uma ciência que abrange a totalidade, a conexão e a interdependência, caso contrário, seguirá como atividade obrigatória, distante e esvaziada de sentido para o professor.

Desse modo, constatou-se que uma educação para a autonomia, a criticidade e o comprometimento com a coletividade, fruto de uma prática pedagógica verdadeiramente inovadora – aquela sustentada pelas concepções democráticas de ensino –, constrói-se pelo trilhar cotidiano de novos caminhos no saber-fazer do docente universitário, que se reflete na formação de futuros professores que atuarão profissionalmente na educação básica, contribuindo, dessa forma, para consolidar sua qualidade socialmente referenciada.

Notas

¹ Há diferentes tipos de inteligências que podem ser aplicadas na prática inovadora do docente, nomeadamente: inteligência linguística, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência corporal-sinestésica, inteligência musical e inteligência intrapessoal.

Referências

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BEHRENS, M. A. et al. **Ação docente no ensino superior**: reflexões sobre paradigmas educacionais inovadores na prática pedagógica. Trabalho apresentado no X ANPED SUL, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/375-0.pdf>. Acesso em: ago. 2018.

BOSCOLI, O. M. A. P. A ação docente numa perspectiva inovadora: a construção coletiva de uma proposta. **Revista Transversal**, Assis, v. 5, n. 5, 2007.

- CANÁRIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 2007, Lisboa. **[Anais]**. [S.l.: s.n., 2008?]. p. 133-148.
- CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio 1996.
- FERREIRA, J. L.; CARPIM, L.; BEHRENS, M. A. O professor universitário construindo conhecimentos inovadores para uma prática complexa, colaborativa e dialógica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n 38, p. 69-84, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GARCIA, C. M. Estrutura conceptual da formação de professores. In: GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1999.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ISAIA, S. M. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência, formação. Brasília, DF: INEP, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia histórico-crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.
- MALUSÁ, S.; MONTALVO, M. R. B. S. Novas abordagens de ensino e aprendizagem: possibilidades de inovação no ensino superior. **Comunicações**: caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação, ano 9, n. 1, p. 182-197, jun. 2002.
- MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. S. (Org.). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash Ed., 2003.
- MARRA, J. Autonomia profissional e formação de professores do ensino secundário geral moçambicano. In: SILVA, J. L. C. et al. (Org.). **Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia**. 5. ed. Braga: Universidade do Minho, 2011. p. 378-394.

MELO, G. F. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico do Senac**: revista de educação profissional, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 28-37, jan./abr. 2009.

MELO, G. F. **Pedagogia universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018.

MELO, G. F. **Tornar-se professor**: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MELO, G. F. et. al. A construção da docência na educação superior: em foco a identidade profissional. In: D'ÁVILA, C.; VEIGA, I. P. A. **Profissão docente na educação superior**. Curitiba: CRV, 2013. p. 45-54.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.10-34.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. G.; GOMÉZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, C. R. **Educação escolar brasileira**: estrutura, administração, legislação. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

SCHEIBE, L. **Pedagogia universitária e transformação social**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

VIAN, V.; DEL PINO, J. C. O ensino médio politécnico: práticas inovadoras desafiando a formação docente. **Signos**, ano 35, n. 1, p. 63-75, 2014.

VIEIRA, F. **Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira**: uma intervenção pedagógica em contexto escolar. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 1998.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RELEVÂNCIA E PERCEÇÃO DO CONFORTO TÉRMICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

RELEVANCE AND PERCEPTION OF THERMAL COMFORT IN THE CLASSROOM LEARNING PROCESS

RELEVANCIA Y PERCEPCIÓN DEL CONFORT TÉRMICO EN EL PROCEDIMIENTO DE APRENDIZAJE EN SALA DE CLASE

Viviane Gomes Marçal*

Henor Artur de Souza**

Fernanda Fonseca de Melo Coelho***

Caio Cesar Sousa Marçal****

* Doutora em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Mestre em Engenharia Civil pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG). Especialista em Educação a Distância pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Especialista em História da Cultura e da Arte pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – Departamento de Tecnologias I. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: gomesvivi@gmail.com

** Doutor em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Engenharia Mecânica pela UFSC. Professor Titular da Ufop no Departamento de Engenharia de Controle e Automação e Técnicas Fundamentais. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: henorster@gmail.com

*** Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em Conforto e Edificações Sustentáveis pela Universidade Gama Filho (UGF). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no IFMG – Departamento de Tecnologias I. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: fernandafmcoelho@gmail.com

**** Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes/UCAM (2017). Pedagogo pela Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: caioabu@gmail.com

Recebido para publicação em: 11.9.2017

Aprovado em: 27.7.2018

Resumo

Este estudo tem como objetivo demonstrar a relevância do conforto térmico e seu impacto sobre a aprendizagem segundo a percepção dos estudantes na sala de aula. Como método, realizou-se breve revisão bibliográfica sobre o conforto térmico em edificações escolares. Em seguida, aplicou-se questionário entre alunos de uma instituição de ensino superior de Belo Horizonte nas salas de aula em dias das quatro estações do ano. O desconforto térmico, para 70% dos estudantes, prejudicou a atividade de estudo e a atenção ao conteúdo das aulas, causando impaciência.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação. Conforto térmico. Edificação escolar.

Abstract

This study aims to demonstrate the relevance of thermal comfort and its impact on learning according to students' perception in the classroom. As a method, a brief bibliographical review was carried out on thermal comfort in school buildings. Then, a questionnaire was applied among students of a higher education institution in Belo Horizonte in the classrooms on days of the four seasons. The thermal discomfort, for 70% of the students, impaired study activity and attention to the content of the classes, causing impatience.

Keywords: Learning. Education. Thermal comfort. School building.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo demostrar la relevancia del confort térmico y su impacto sobre el aprendizaje según la percepción de los estudiantes en el aula. Como método, se realizó una breve revisión bibliográfica sobre el confort térmico en edificaciones escolares. A continuación, se aplicó cuestionario entre alumnos de una institución de enseñanza superior de Belo Horizonte en las aulas en días de las cuatro estaciones del año. La incomodidad térmica, para el 70% de los estudiantes, perjudicó la actividad de estudio y la atención al contenido de las clases, causando impaciencia.

Palabras clave: Aprendizaje. Educación. Confort térmico. Edificación escolar.

1. Introdução

Na edificação escolar brasileira tem sido comum a adoção de projetos padronizados que não levam em consideração o clima local e, por conseguinte, ampliam os problemas em relação ao conforto térmico, o que demanda a adoção de sistemas de condicionamento artificial (KOWALTOWSKI; FUNARI, 2005). Além disso, ainda é comum a utilização de edifícios concebidos originalmente para outros fins, sem a adequada adaptação para as atividades educacionais, desconsiderando os atributos do ambiente que possam ter impacto no desempenho do aprendizado.

Esta abordagem desconsidera, entre outros fatores, a importância da utilização de estratégias passivas para o conforto térmico, falta que resulta em maior consumo energético, pelo uso de ventiladores e condicionadores de ar, com maiores custos de manutenção e operação das unidades escolares. Entretanto, em muitos casos, mesmo as estratégias ativas de climatização são inviabilizadas devido a restrições de orçamento, o que faz com que os ambientes apresentem condições inadequadas para a realização das atividades pedagógicas.

Nesse sentido, sob a perspectiva do conforto dos usuários, na edificação escolar, o conforto térmico contribui para a relação harmônica entre o estudante e o ambiente, pois um espaço termicamente confortável contribui para o melhor desempenho dos processos de ensino e de aprendizagem (AZEVEDO, 2002, 2012; BERTOLOTTI, 2007; TORO, 2005). O espaço escolar é um lugar central para a sociedade na produção de conhecimento, não apenas porque a escolarização é obrigatória para todas as crianças e adolescentes brasileiros, mas também por ser um espaço onde professores, estudantes e outros profissionais passam muitas horas de suas vidas.

Assim, o objetivo deste estudo foi realizar uma breve revisão bibliográfica a fim de mostrar a importância do conforto térmico nos ambientes escolares, e identificar com base em pesquisa de campo a percepção de estudantes sobre o conforto térmico em salas de aula de uma instituição de ensino superior na cidade de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais.

Dessa forma, a relevância deste estudo está em torno da compreensão da percepção dos estudantes no ambiente escolar, cuja sensação de desconforto ou de conforto térmico pode influenciar o aprendizado. Busca-se, portanto, contribuir para a identificação das necessidades dos estudantes sobre esse aspecto, e possibilitar a reflexão entre a área da educação e os profissionais que desenvolvem projetos de intervenções arquitetônicas e de configuração dos ambientes escolares.

2. O edifício escolar e o conforto térmico

Em meados do século 19, com base nos trabalhos de Barnard (1851, 1854), foram feitas recomendações para escolas nos Estados Unidos da América (EUA), com destaque para a relação entre os parâmetros ambientais e o desempenho escolar. Os projetos do arquiteto Richard Neutra¹ ressaltam a importância do conforto ambiental na edificação escolar e a sua relação com o ensino e a aprendizagem mais eficazes. Estudos daquela época mostravam a demanda de oxigênio duas ou três vezes maior para as crianças do que para um adulto e a relação com o comportamento dos estudantes em sala de aula (LAMPRECHT, 2000; LOUREIRO; AMORIM, 2002; NEUTRA, 1948).

Configuração espacial, ruído, calor, frio, luz e qualidade do ar interferem na aprendizagem dos alunos

Em 2002, o relatório da National Clearinghouse for Educational Facilities² relaciona o desempenho dos estudantes às categorias de: qualidade de ar interior, temperatura e umidade, ventilação, condições de iluminação, acústica e dimensão da escola e sala de aula (GRAÇA; KOWALTOWSKI; PETRECHE, 2007; SCHNEIDER, 2002). O relatório revela que configuração espacial, ruído, calor, frio, luz e qualidade do ar interferem na aprendizagem dos alunos e na capacidade de professores conduzirem o conteúdo, e evidencia o conhecimento de tecnologias e materiais

como aliados na melhoria desses parâmetros, ressaltando o uso de painéis solares, claraboias e telhado verde.

Outra questão relevante é o número de alunos por sala, um problema que tem sério impacto no planejamento arquitetônico e na configuração espacial de seus ambientes. As turmas maiores necessitam de maior número de salas de aula ou da construção de mais escolas, fato que pode parecer óbvio, mas muitas vezes se perde no debate. Essas decisões são baseadas na tradição, na tecnologia disponível, na experiência com “o que funciona” e na mudança de necessidades dos tempos. Ressaltam-se os estudos empíricos a fim de mostrar os limites aceitáveis dessas condicionantes para os resultados acadêmicos. Dessa maneira, mostra-se a relevância de classificar, por meio dessas várias questões, mesmo que em longo prazo, os efeitos positivos sobre os resultados acadêmicos (SCHNEIDER, 2002).

As exigências ambientais do edifício constituem aspectos especiais que devem ser contemplados na concepção e no projeto da edificação escolar. A ventilação, a ilu-

minação e a acústica são fatores essenciais de conforto ambiental, que qualificam o desempenho do edifício. O posicionamento, as dimensões, os tipos de esquadrias e proteções solares são aspectos fundamentais para o conforto das salas de aula. A definição adequada das aberturas pode contribuir para a melhor circulação do ar e a implementação de ventilação cruzada, por exemplo, muito eficiente para a retirada da grande carga térmica gerada pelos ocupantes, pelos equipamentos e iluminação artificial, como também da carga solar absorvida pela envoltória (AZEVEDO, 1995).

Nos espaços escolares, a manutenção de um clima confortável é essencial para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes (KROEMER; GRANDJEAN, 2005; WARGOCKI et al., 2005). A alteração acentuada das variáveis climáticas pode gerar, no caso de ambiente bastante quente, cansaço e sonolência, bem como reduzir a prontidão e aumentar a tendência a falhas. Já o ambiente mais frio pode reduzir o estado de alerta e a concentração (KROEMER; GRANDJEAN, 2005).

Em trabalho realizado por Wargocki et al. (2005) com cerca de 300 crianças de 10 a 12 anos em salas de aula, relacionou-se o conforto térmico ao ensino e à aprendizagem. Evidenciou-se que, com a melhoria das condições da temperatura do ar, o desempenho cognitivo melhorou.

Vilcekova et al. (2017) indicam que dentre as muitas dificuldades que os indivíduos têm para um aprendizado adequado está a falta de concentração, que pode ocorrer por diversos fatores. Estudos apontam que as condições ambientais da sala de aula desempenham papéis cruciais na saúde, desempenho e no comportamento dos alunos (ALMEIDA; RAMOS; FREITAS, 2016; BLUYSSSEN, 2016; LEWINSKI, 2015).

A manutenção de um clima confortável é essencial para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes

Diversos trabalhos têm sido desenvolvidos para determinar novos critérios de referência, visando à otimização dos fatores ambientais e estruturais, para gerar condições de conforto que permitam aumentar o rendimento acadêmico (BERNARDI; KOWALTOWSKI, 2006; GRAÇA; KOWALTOWSKI; PETRECHE, 2007; SCHNEIDER, 2002; STANSFELD; MATHESON, 2003; WARGOCKI et al., 2005). Do ponto de vista normativo, a norma ISO 7730 (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION, 2005) é importante referência quanto aos parâmetros de conforto dos ambientes. A ISO 7730 considera que as salas de aula e os espaços similares devem apresentar a temperatura operativa para o verão de $24,5 \pm 1,5^\circ\text{C}$ e para o inverno, de $22 \pm 2^\circ\text{C}$. Esses valores de referência levam em consideração o uso de vestuário habitual conforme a estação do ano. Os limites de temperatura de conforto distintos dos estabelecidos pela ISO 7730 (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION, 2005) são observados em outras pesquisas para atividades de perfil similar. Kroemer e Grandjean (2005) sugerem que a temperatura em ambientes de salas deve variar entre 20 e 21°C no inverno e 20 e 24°C no verão.

O modelo de conforto adotado na ISO 7730 foi desenvolvido com base em estudo com câmaras climatizadas, no qual o pesquisador tinha total controle das variáveis. Entretanto, este modelo sofre críticas por considerar o usuário como um sujeito passivo (LAMBERTS et al., 2016), ignorando, portanto, a influência de fatores subjetivos e culturais na percepção de conforto térmico (CONCEIÇÃO et al., 2009; CORGNATI; ANSALDI; FILIPPI, 2009). Neste sentido, outra abordagem ganhou espaço, denominada conforto adaptativo, no qual o homem é visto como sujeito ativo, que interfere no ambiente de modo a garantir a adaptação do seu corpo ao ambiente térmico a partir de ajustes comportamentais, psicológicos e fisiológicos. Segundo a abordagem do conforto adaptativo, o desconforto térmico surge da contradição entre os ambientes que as pessoas esperam e o ambiente que elas encontram, de modo que deve haver uma relação entre as temperaturas de conforto e a temperatura externa média mensal. Este modelo é adotado na ASHRAE 55 (AMERICAN SOCIETY OF HEATING, REFRIGERATION AND AIR-CONDITIONING ENGINEERS, 2013). A norma fornece intervalos de temperatura operativa de conforto para um percentual de usuários, que leva em consideração a temperatura média mensal externa.

Trabalhos acadêmicos têm destacado a importância da adoção de conceitos advindos da psicologia ambiental

No contexto brasileiro, a iniciativa de 2002 liderada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), publicou um manual técnico com o objetivo de fornecer subsídios para profissionais de órgãos municipais e estaduais envolvidos com o projeto e a construção de escolas do ciclo fundamental. Os dois volumes do manual contêm uma série de recomendações e parâmetros técnicos mínimos para o projeto e o dimensionamento de ambientes das escolas públicas (BRASIL, 2002).

Esses manuais, entre outros aspectos relacionados às características físicas/construtivas desses edifícios, sintetizam recomendações sobre o conforto térmico a fim de impedir a incidência da radiação solar direta nos espaços escolares. Apresentam uma descrição de cartas solares e quebra-sóis, porém, não sugerem um método de cálculo para a sua concepção nem valores mínimos e máximos de parâmetros para o conforto térmico (BRASIL, 2002; INSTITUTO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL, 1996).

Além do conforto ambiental, trabalhos acadêmicos têm destacado a importância da adoção de conceitos advindos da psicologia ambiental, como a territorialidade e a privacidade, reforçando a importância da relação do usuário com o ambiente. Dessa forma, o espaço físico deixa de ser visto como elemento neutro, sem influência no processo de aprendizado, e assume um papel ativo na relação ensino-aprendizagem. Assim, espera-se que a edificação escolar abrigue confortavelmente seus usuários, forneça condições de segurança e de conforto ambiental e interaja com eles, participando de seus aprendizados (AZEVEDO, 2002).

Na pesquisa sobre conforto ambiental de Trebilcock et al. (2017), no Chile, evidenciou-se que escolas com maior número de alunos pobres encaram frequentemente dificuldades pertinentes ao conforto térmico. Esses pesquisadores indicaram que a má qualidade do ambiente interfere no direito à educação. O impacto da falta de conforto no desempenho dos estudantes em sala de aula não permite para essas crianças um espaço digno para a aprendizagem, sobretudo aquelas que são mais carentes, pois dificulta ainda mais a possibilidade de ascensão social.

É fundamental garantir a participação da comunidade escolar no processo de concepção do espaço da escola

Desse modo, sob o aspecto da edificação escolar, segundo Amboni e Silveira (2011), esta vem atrelada principalmente à função social que a acompanha; seja pública, seja privada. Desse modo, é fundamental a adoção de abordagem multidisciplinar para a concepção de um edifício para fins educacionais. Para tanto, a busca pela qualidade deve nortear o projeto arquitetônico e de design de ambientes, influenciando todas as decisões relativas à concepção da infraestrutura física, como a especificação de materiais, o acompanhamento dos processos construtivos e os instrumentos de financiamento da construção da edificação escolar.

No Brasil, a norma NBR 15.220 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2005) sinaliza recomendações e diretrizes de construção para adequação da edificação ao clima local, mas não trata especificamente de edificação escolar. Em síntese, conforme relata Ferreira (2016 p. 35) é “preciso considerar que o emprego de determinados materiais, na envoltória da edificação, com condutividades térmicas elevadas e pequenas espessuras poderá impactar no desempenho térmico da edificação”. Ainda, segundo Ferreira (2016), a seleção apropriada dos materiais que irão compor a envoltória de uma edificação localizada em regiões de climas mais quentes deve apresentar capacidade térmica adequada à amplitude térmica diária. Uma outra propriedade que influencia fortemente o desempenho térmico de edificações e, conseqüentemente o conforto dos usuários, sobretudo nas situações de calor, é a absorvância à radiação solar e neste contexto a cor da envoltória deve ser também adequada.

Dessa maneira, partindo do entendimento de que a qualidade na educação se trata de um conceito polissêmico, a ser construído pelos diversos atores da comunidade escolar (BRASIL, 2015), é fundamental garantir a participação da comunidade escolar no processo de concepção do espaço da escola. Isto inclui a percepção desses atores sobre o ambiente térmico.

Entende-se que a evolução do aprendizado decorre de um conjunto de fatores de ordens políticas e pedagógicas, assim como relativos à infraestrutura física das escolas. Nesses ambientes, os alunos desenvolvem atividades e tarefas e permanecem ali por longos períodos. No caso de professores e funcionários, é lugar do exercício de suas profissões.

3. Materiais e métodos

A fim de responder ao objetivo deste estudo sobre a relevância do conforto térmico na sala de aula e a percepção dos estudantes a respeito da aprendizagem, delimitou-se o método por meio de uma abordagem quantitativa e qualitativa.

O local em que ocorreu a medição das variáveis climáticas é um edifício de uma instituição de ensino superior que conta com nove andares, em Belo Horizonte (MG), localizado em uma avenida de grande movimento de pedestres e veículos. O edifício foi construído para outros fins que não para a atividade escolar. A fachada principal do edifício está a nordeste na orientação solar. A estrutura física externa da edificação é de alvenaria convencional, as lajes de concreto armado, as aberturas em janelas de vidro com basculantes e as paredes internas são construídas em placas de gesso acartonado – *drywall*. Os ambientes em que ocorreram o levantamento de dados são salas de aulas situadas no quarto e sétimo andares na fachada oeste e estão sujeitos a maior insolação no período da tarde.

Realizou-se a coleta de dados da percepção térmica dos estudantes por meio de uma amostra representativa da população dos universitários (via questionário impresso). Considerou-se E_0 = limite superior provável para o erro amostral de 5% ($E_0 = 0,05$) e o nível de confiança, 95%. Logo, a proporção a ser calculada na amostra não deveria diferir da verdadeira proporção (na população) em mais de E_0 unidades, com 95% de probabilidade. Após os cálculos, considerando o total da população de 679 estudantes, o tamanho da amostra foi de 252 estudantes. No término, totalizaram-se 1.024 respostas. Os questionários foram aplicados no interior das salas em condições reais de uso durante as quatro estações no ano de 2014 – verão, outono, inverno, primavera.

As perguntas contidas no questionário foram organizadas para entender o perfil do público, como a idade e o rendimento das atividades no momento de uso do ambiente térmico, e uma questão-chave a respeito da sensação térmica no ambiente no momento de coleta das variáveis climáticas.

4. Resultados da percepção dos usuários nas salas de aula

A percepção dos estudantes será apresentada segundo a ordem das perguntas contidas no questionário. Assim, com o questionário, foi permitida amostra que deu indícios da caracterização da percepção da população de estudantes. Dessa maneira, os estudantes, na sua maioria, estão na faixa de idade entre 17 e 23 anos e permanecem na faculdade no período de três a quatro horas por dia. Apenas 10% declararam ficar por cerca de seis horas.

Em relação ao local onde se alimentam, a maioria respondeu que é em casa, reforçando que grande parte permanece na instituição apenas durante o período de aulas. Quanto ao tipo de roupas, grande parte sinalizou usar vestimentas leves, apenas no inverno e outono de manhã cerca de 40% dos estudantes informaram o uso

de roupas de frio leves. Sobre a retirada de alguma peça de roupa de última hora, a maior parte disse não ter retirado alguma peça e significativo número informou não ter colocado alguma peça de roupa.

A propósito do controle da incidência solar, parte similar reportou que frequentemente controla a entrada de sol por meio de portas, janelas ou cortinas. Por fim, a maioria sinalizou que no ambiente existem equipamentos ou possibilidades de interferir no conforto térmico por meio dos ventiladores e dos recursos para controle da ventilação natural, porta e janelas, mas que não atendem às expectativas do conforto térmico dos estudantes.

5. Considerações finais

O objetivo deste estudo consistiu em mostrar o âmbito do conforto térmico na edificação escolar e a percepção dos estudantes em sala de aula, sem adentrar aspectos mais técnicos dos projetos construtivos escolares. Dessa maneira, entende-se a relevância de iniciar esta reflexão e fomentar a integração da área da educação e daquelas que envolvem os projetos da edificação escolar.

A proeminência do espaço escola é incontestável

Verificou-se o quanto o ambiente térmico interfere na capacidade de aprender dos estudantes e a importância de se obter melhorias para o conforto térmico em diversas ambiências para o uso humano, mas destacou-se aqui o *locus* desta pesquisa, as instalações escolares, bem como as salas de aula.

Sobre a percepção do conforto térmico dos estudantes, averiguou-se que 70% opinaram que a atividade de estudo fica prejudicada em sala de aula. Relataram dificuldades de prestar atenção no conteúdo das aulas e impaciência devido ao desconforto térmico. Cerca de 80% dos estudantes sinalizaram a necessidade do uso de equipamentos artificiais para melhorar o conforto térmico. Esse resultado desvela que o impacto do conforto térmico na capacidade de aprendizagem é relevante e confirma a relação entre o ambiente e o desempenho escolar.

De maneira mais ampla, faz-se relevante motivar para que pesquisas nos ambientes escolares sejam mais exploradas no Brasil, principalmente sobre a variabilidade climática, assim como em outros diversos espaços, para o entendimento da percepção dos indivíduos no exercício real de suas atividades. Mesmo que muitas pesquisas considerem subjetivas as respostas dos usuários, entendeu-se neste trabalho a importância da percepção de cada um, pois os indivíduos são distintos, mesmo com semelhanças na fisiologia.

Assim, a proeminência do espaço escolar é incontestável, porque configura um lugar de significativa relevância no cenário social, cultural e econômico, principalmente no que diz respeito a um país em desenvolvimento, ainda com grandes desigualdades e dimensões continentais. Dessa forma, é necessário que seu ambiente seja adequado para os fins aos quais se destina, visto que a educação é instrumento de emancipação e ressignificação dos sujeitos.

No contexto brasileiro, o reconhecimento da importância do conforto térmico para os edifícios escolares é um consenso no meio acadêmico. Entretanto, este reconhecimento não repercutiu grandes avanços na forma de se conceber os edifícios escolares. Em síntese, considerando a grande dimensão continental e a diversidade climática brasileira, faz-se importante o uso dos materiais com propriedades adequadas e a inserção de estratégias passivas de climatização, mas verifica-se que esta prática ainda é distante da produção desses edifícios. E, ainda, boa parte dos prédios onde há atividade escolar não foram projetados para as finalidades educacionais, como é o caso do edifício em que foi coletada a percepção dos estudantes sobre a relação do conforto térmico e ambiente. Apesar da maior conscientização por parte dos profissionais, a percepção da importância do conforto ambiental pelos tomadores de decisão, sejam eles do setor público ou privado, é ainda reduzida nos dias de hoje.

Notas

¹ Richard Neutra (1892-1970), arquiteto austríaco que visitou o Brasil na década de 1940. Publicou o livro *Arquitetura social em países de clima quente*, no qual reuniu projetos para o programa de educação e saúde do governo de Porto Rico (NEUTRA, 1948).

² Instituição criada pelo Departamento de Educação do governo dos Estados Unidos, a National Clearinghouse for Educational Facilities tem um endereço na internet que publica informações e documentos sobre planejamento e projetos de escolas (NATIONAL INSTITUTE OF BUILDING SCIENCES, 2016).

Referências

ALMEIDA, Ricardo M. S. F.; RAMOS, N. M. M.; FREITAS, V. P. de. Thermal comfort models and pupils' perception in free-running school buildings of a mild climate country. **Energy and Buildings**, v. 111, p. 64-75, 2016.

AMBONI, J. D.; SILVEIRA, W. J. C. A interferência da administração universitária em projetos de empreendimentos universitários. In: FÓRUM MESTRES E CONSELHEIROS: MUNICIPALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, 3., 2011, Belo Horizonte. **3º Fórum...** Pelotas: Universidade Federal de Pelotas/ Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, 2011.

AMERICAN SOCIETY OF HEATING, REFRIGERATION AND AIR-CONDITIONING ENGINEERS. **ANSI/ASHRAE 55**: thermal environmental conditions for human occupancy. Atlanta, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15.220-3**: desempenho térmico de edificações, parte 3: zoneamento bioclimático brasileiro e diretrizes construtivas para habitações unifamiliares de interesse social. Rio de Janeiro, 2005.

AZEVEDO, G. A. N. **Arquitetura escolar e educação**: um modelo conceitual de abordagem interacionista. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Pós-graduação em Engenharia-COPPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

AZEVEDO, G. A. N. **As escolas públicas do Rio de Janeiro**: considerações sobre o conforto térmico das edificações. 1995. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

AZEVEDO, G. A. N. Sobre o papel da arquitetura escolar no cotidiano da educação: análise das interações pessoa-ambiente para a transformação qualitativa do lugar pedagógico. In: ENCONTRO NACIONAL DE TECNOLOGIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO, 14., 2012, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: ANTAC, 2012. p. 3494-3504.

BARNARD, H. **Practical illustrations of the principles of school architecture**. Hartford: Press of Case, Tiffany and Company, 1851.

BARNARD, H. **School architecture, or contributions to the improvement of school-houses in the United States**. New York: Charles B. Norton, 1854.

BERNARDI, N.; KOWALTOWSKI, D. C. C. K. Environmental comfort in school buildings: a case study of awareness and participation of users. **Environment and Behavior**, Tuscon, v. 38, n. 2, p. 155-172, 2006.

BERTOLOTTI, D. **Iluminação natural em projetos de escolas**: uma proposta de metodologia para melhorar a qualidade da iluminação e conservar energia. 2007. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Universidade de São Paulo, 2007.

BLUYSSSEN, P. M. The role of flooring materials in health, comfort and performance of children in classrooms. **Cogent Psychology**, v. 3, n. 1, p. 1-8, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Custo Aluno Qualidade. **Relatório final**: GT CAQ: portaria 459, de 12 de maio de 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/RELATORIO_FINAL_GT_CAQ_out_15.pdf>. Acesso em: 4 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Fundo de fortalecimento da escola**: espaços educativos: ensino fundamental: subsídios para elaboração de projetos e adequação de edifício escolar. Brasília, DF: Fundescola, 2002. 2 v.

CONCEIÇÃO, E. Z. et al. Development of a temperature control model used in HVAC systems in school spaces in Mediterranean climate. **Building and Environment**, v. 44, p. 871-877, 2009.

CORGNATI, S. P.; ANSALDI, R.; FILIPPI, M. Thermal comfort in Italian classrooms under free running conditions during mid seasons: Assessment through objective and subjective approaches. **Building and Environment**, v. 44, p. 785-792, 2009.

FERREIRA, C. C. **Análise de sensibilidade por meio de experimento fatorial de parâmetros de desempenho térmico de envoltórias de edificações residenciais: contribuição à revisão das normas brasileiras**. 2016. Tese (Doutorado em Engenharia Civil) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil, Escola de Minas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2016.

GRAÇA, V. A. Z.; KOWALTOWSKI, D. C. C. K.; PETRECHE, J. R. D. An evaluation method for school building design at the preliminary phase with optimisation of aspects of environmental comfort for the school system of the State São Paulo in Brazil. **Building and Environment**, v. 42, n. 2, p. 984-999, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL. **Manual para elaboração de projetos de edifícios escolares na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1996.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. **ISO 7730**: ergonomics of the thermal environment: analytical determination and interpretation of thermal comfort using calculation of the PMV and PPD indices and local thermal comfort criteria. Genebra, 2005.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K.; FUNARI, T. Arquitetura escolar e avaliação pós-ocupação. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE CONFORTO NO AMBIENTE CONSTRUÍDO, 8.; ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE CONFORTO NO AMBIENTE CONSTRUÍDO, 4., 2005, Maceió. **Anais...** Maceió: ANTAC, 2005. p. 2255-2257.

KROEMER, E.; GRANDJEAN, E. **Manual de ergonomia adaptando o trabalho ao homem**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LAMBERTS, R. **Conforto e stress térmico**. Atualizações: Antonio Augusto Xavier, Solange Goulart, Renata De Vecchi. [Florianópolis]: Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Engenharia Civil, 2016. Disponível em: <http://www.labeee.ufsc.br/sites/default/files/disciplinas/Apostila%20Conforto%20T%C3%A9rmico_2016.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

LAMPRECHT, B. M. **Richard Neutra**: complet works. New York: Taschen, 2000.

LEWINSKI, Peter. Effects of classrooms' architecture on academic performance in view of telic versus paratelic motivation: a review. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 6, p. 746, 2015.

LOUREIRO, C.; AMORIM, L. Por uma arquitetura social: a influência de Richard Neutra em prédios escolares no Brasil. **Arquitextos**, São Paulo, v. 20, n. 20, p. 3, 2002.

NATIONAL INSTITUTE OF BUILDING SCIENCES. **National Clearing House for Educational Facilities**. Washington, DC, 2016. Disponível em: <<http://www.ncef.org/>>. Acesso em: 3 abr. 2016.

NEUTRA, R. **Arquitetura social em países de clima quente**. São Paulo: G. Todtmann, 1948.

SCHNEIDER, M. **Do school facilities affect academic outcomes?** Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities, 2002. Disponível em: <<http://www.ncef.org/pubs/outcomes.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

STANSFELD, S. A.; MATHESON, M. P. Noise pollution: non-auditory effects on health. **British Medical Bulletin**, v. 68, n. 1, p. 243-257, 2003.

TORO, M. G. U. **Avaliação acústica de salas de aula em escolas públicas na cidade de Belém-PA**: uma proposição de projeto acústico. 2005. Dissertação (Mestrado em Engenharia Mecânica) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

TREBILCOCK, M. et al. The right to comfort: a field study on adaptive thermal comfort in free-running primary schools in Chile. **Building and Environment**, v. 114, p. 455-469, 2017.

VILCEKOVA, S. et al. Indoor environmental quality of classrooms and occupants' comfort in a special education school in Slovak Republic. **Building and Environment**, v. 120, p. 29-40, 2017.

WARGOCKI, P. et al. The effects of classroom air temperature and outdoor air supply rate on the performance of school work by children. **Proceedings of Indoor Air I**, v. 1, p. 368-372, 2005.

EDUCAÇÃO JÁ!

Encarar a educação brasileira como a solução para os profundos déficits de desenvolvimento do país demanda a articulação das mais diversas esferas econômicas em prol de um ensino de qualidade. Esta é a proposta de Priscila Cruz, que nesta entrevista exclusiva para o *Boletim Técnico do Senac*, fala da iniciativa suprapartidária Educação Já! Lançada neste ano eleitoral, é uma ação que pretende obter o compromisso dos futuros governantes para um projeto educacional que atenda às reais necessidades do Brasil.



Francisco Aparecido Cordão

Especialista em Educação Profissional, Diretor da Peabiru Educacional e Titular da Cadeira 28 na Academia Paulista de Educação.

E-mail: facordao@uol.com.br



Foto: Divulgação/Todos Pela Educação.

Priscila Cruz

Mestre em Administração Pública pela Harvard Kennedy School (EUA), Cofundadora e Presidente-executiva do movimento Todos Pela Educação.

E-mail: priscila@todospelaeducacao.org.br

FAC– Em um país como o Brasil, em que uma das faces mais nefastas é a desigualdade social, a falta de estratégia no apoio à Educação atinge com mais dureza os estudantes em situação de maior vulnerabilidade. Como mudar esse quadro?

PC– Mudar essa rota não é um problema nem de professores, nem de familiares, nem de alunos, nem de gestores educacionais individualmente, mas de toda a sociedade brasileira. A situação exige um ataque estratégico, um esforço combinado e inteligente de vários setores e atores da Educação, para criar uma rede de políticas públicas que se influenciem mutuamente, reforçando as características positivas umas das outras.

FAC– A iniciativa Educação Já! reflete esse esforço combinado, esse ataque estratégico para dar um salto qualitativo na Educação Nacional nos próximos anos?

PC– Educação Já! é uma iniciativa suprapartidária liderada pelo movimento Todos Pela Educação e formada por um grupo plural de especialistas, movimentos e instituições. Guiados pela pergunta “O que devemos fazer para dar um salto qualitativo na Educação nos próximos anos?”, o grupo aponta prioridades que podem impulsionar a Educação brasileira nos próximos quatro anos de gestão (2019-2022), como uma base nacional de aprendizagem, alfabetização, ensino médio, professores, governança e gestão e, por fim, financiamento. A sinergia entre essas ações combinadas pode alterar as trajetórias escolares e de vida de milhares de brasileiros.

A ideia é que, na hora de estabelecer planos para a Educação, o próximo Presidente da República e os governantes estaduais levem em conta tais propostas e compreendam que uma política pública de Educação concebida isoladamente tem efeito limitado, mas, em conjunto, é possível transformar o país. A insistência na ideia do conjunto não é insignificante, pois ações combinadas podem desencadear um círculo virtuoso, em que uma ação apoia as demais.

Diagnosticar com qualidade os desafios e elaborar políticas públicas com base em evidências e experiências exitosas pode ser a chave para que, em um curto espaço de tempo, o ensino brasileiro retome o pulso necessário para o seu efetivo desenvolvimento.

FAC– Como essa iniciativa conversa com o Plano Nacional de Educação?

PC– O Plano Nacional de Educação (PNE) é um marco para a Educação do país, mas ainda precisa de uma estratégia de execução para vencer os atuais atrasos no cumprimento de suas metas – hoje, conforme um levantamento do Ministério da Educação (MEC), apenas uma das ações foi cumprida. Tirar o plano do papel, portanto, exigirá de nossos próximos governantes uma visão de curto e médio prazo que dê atenção à continuidade das políticas públicas em Educação, considerando a Educação como a grande prioridade nacional.

FAC– Ainda há muito a se fazer para criar um leque de políticas públicas bem amarradas, especialmente no que diz respeito aos nossos professores?

PC– Ao olharmos para o cenário brasileiro, percebemos que poucos aventuram-se a seguir a carreira docente: apenas 15,4% dos jovens do Ensino Médio dão resposta afirmativa a esse questionamento, conforme apontou levantamento do Todos Pela Educação. Além disso, os que escolhem dar aulas enfrentam muitos desestímulos. Segundo o Censo Escolar, 46% dos professores do Ensino Fundamental e Médio lecionam disciplinas para as quais não foram formados.

O Brasil que queremos é um Brasil em que ser professor seja sinônimo de justo orgulho. Esse profissional deve estar no centro das políticas públicas para a área educacional e o motivo é muito simples: sem ele, qualquer avanço é limitado. É justamente o acúmulo de dificuldades desse profissional que explica, em parte, o preocupante quadro atual de nossa Educação. Se o objetivo da Educação é formar alunos transformadores do espaço e do mundo, o professor é o coração dessa missão, atuando como mediador entre as potencialidades dos estudantes e as habilidades necessárias para a autonomia crítica.

Diante disso, iniciativas que ressignifiquem o que é ser professor no Brasil não podem mais ser adiadas. Além de melhorarmos a remuneração dos docentes, é preciso investir em ações que favoreçam a profissionalização e a valorização social da carreira, como a criação de referências básicas para a atuação desses profissionais e a reformulação dos cursos destinados tanto à sua formação inicial quanto continuada, trazendo o dia a dia da escola para dentro dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, para ficarmos apenas em duas políticas essenciais.

FAC– A formação docente também é um desafio com a efetiva implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recentemente aprovada pelo CNE e devidamente homologada pelo MEC. Qual é o papel da BNCC dentro de uma visão de políticas estruturantes de Educação para o país?

PC– A aprovação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental são tópicos essenciais que precisam de prosseguimento. Se quisermos transformar o futuro da escola e, no processo, o futuro do próprio país, essa mudança precisa enfrentar a crise de aprendizagem em que vivemos. Dito de outra maneira, é urgente aprimorar o tempo de ensino-aprendizagem dentro das salas de aula. Ao contrário de ser a causa dos problemas, os alunos que não aprendem são, na verdade, uma das consequências perversas de um sistema de ensino que há muito não tem conseguido cumprir seu dever. A BNCC pode colaborar para mudar significativamente esse quadro ainda desfavorável.

O documento aprovado deve guiar – e não engessar – mais de 5 mil escolas e redes de ensino na elaboração e adaptação de saberes mínimos para crianças de todo o país. A BNCC é uma oportunidade valiosa para que as redes e escolas discutam o quê, como e para que seus alunos aprendem. Além disso, o texto apresentado

representa uma efetiva chance de potencializar a atuação dos educadores que passarão a ter um referencial para guiar seus ensinamentos em classe. Em se tratando da Educação Infantil, por exemplo, esse é um acontecimento inédito em nossa República Federativa.

FAC– Você entende que a Educação Infantil é ponto fundamental para melhorarmos a qualidade das etapas posteriores da Educação Básica?

PC– Para alterarmos o final de uma rota, é preciso ajustá-la ainda no começo. Em matéria de Educação também é assim que acontece. Os déficits de aprendizagem são obstáculos impostos aos estudantes desde os anos iniciais e que reverberam lá no fim da Educação Básica. Não adianta tentar estancar as dificuldades apenas no final dessa etapa educativa. É necessário, acima de tudo, preveni-las ainda na Primeira Infância (de 0 a 5 anos) e também no processo de alfabetização, a partir dos 6 anos.

Essas fases iniciais representam a base de todo o restante de saberes que serão apresentados em toda a educação formal ao longo da vida. O planejamento e a execução para a Educação dos próximos nove anos de Ensino Fundamental e três anos de Ensino Médio, para a conclusão da Educação Básica, devem começar, literalmente, no berço. As ações para essas áreas devem ser capazes de identificar as populações de crianças mais vulneráveis e suas necessidades, para propor soluções intersetoriais, que garantam efetivamente a sua aprendizagem. Quanto mais cedo as desigualdades forem combatidas, mais amplas serão as reais oportunidades de desenvolvimento democrático e menores os núcleos de privilegiados.

Esse último ponto, aliás, está ligado a um desafio transversal que deve estar no horizonte de todos os que pensam Educação no Brasil: a falta de equidade. Em todo o país e em todas as etapas de ensino, nossos alunos não estão recebendo as mesmas chances de aprender e, mais grave ainda é que, ao aprender, não desenvolvem sua capacidade de continuar aprendendo ao longo da vida.

Independentemente da área em que se queira avançar na Educação Nacional, os desafios socioeconômicos permanecem diferenciando pobres e ricos. Para se ter uma ideia, no 3º ano do Ensino Fundamental, os alunos de famílias de nível socioeconômico muito baixo têm índice de alfabetização adequada cinco vezes menor do que os de famílias no extremo oposto. Essa diferença chega à vergonhosa marca de 22 vezes maior, quando observada no 9º ano do Ensino Fundamental. Essa situação nacional precisa ser urgentemente alterada.

FAC– Para que o país consiga alcançar esse conjunto de políticas públicas articuladas, qual é a importância da governança de um Sistema Nacional de Educação?

PC– Nossos futuros gestores precisam atuar em regime de colaboração entre as diversas instâncias federativas, operando um efetivo Sistema Nacional de Educação. E precisam concretizar isso o quanto antes. O projeto Educação Já aponta a

necessidade de um esquema inteligente, tático, que combine diferentes políticas educacionais. Não basta apoiar só a Base Nacional Comum Curricular, também é preciso criar incentivos para o professor; entretanto, não é suficiente apoiar apenas os docentes, mas impulsionar a alfabetização, e assim por diante. De maneira mais concreta, uma verdadeira rede de execução dessas ideias também precisa ser estabelecida. Trata-se de uma rede de segurança para nossa Educação; uma espécie de pano de fundo, em que Governo Federal, governos estaduais e prefeituras contem com regras claras de como apoiarem-se mutuamente..

Saber a quem recorrer financeira e administrativamente é um dos fatores invisíveis que fazem toda a diferença na atuação das redes de ensino e pode determinar mudanças efetivas dentro das próprias salas de aula. À primeira vista, o esforço a curto prazo pode parecer grande, mas será recompensado sobejamente com os frutos sociais a serem colhidos por inúmeras gerações de cidadãos brasileiros. A Educação pode não resolver todos os nossos problemas, mas certamente é parte de todas as soluções possíveis, e cabe aos nossos representantes levar a cabo esta que é a vontade de todos, ter Educação Já!

FAC– O projeto Educação Já! tem em sua agenda ações que visam promover a qualidade da Educação Profissional?

PC– A escola precisa ser mais atraente para os nossos jovens. Nesse sentido, uma das diretrizes do documento da iniciativa Educação Já! está centrada na reorganização dos conteúdos escolares do Ensino Médio, de modo que as juventudes se enxerguem na escola. Isso inclui pensar opções para os jovens que têm interesse em se preparar para a vida profissional. O Educação Já! propõe que o Governo Federal fortaleça a oferta da Educação Profissional com articulações e parcerias e também fomente a melhora da qualidade dos cursos e a relação do jovem com o mercado de trabalho.

Também é essencial que a União crie mecanismos efetivos de expansão da oferta do itinerário profissionalizante, previsto na chamada Reforma do Ensino Médio. A modalidade tem de ser de qualidade e espelhar as demandas regionais. O Governo Federal terá de apoiar as redes estaduais e estimular parcerias para garantir a implementação efetiva do que foi proposto.

FAC– No Brasil, os programas de aprendizagem são uma das principais portas de entrada de estudantes no mundo do trabalho e, recentemente, foi lançada a Portaria n. 634, de 9 de agosto de 2018, que visa dar novas diretrizes ao Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAAP). Como o Educação Já! avalia os itinerários formativos dos cursos de aprendizagem hoje? Estão de acordo com a realidade atual dos jovens e dos empregadores?

PC– Com respeito à Portaria 634, é necessário que se cumpra a avaliação e fiscalização das entidades formadoras para garantir um Ensino Profissional de qualidade e que, de fato, ofereça uma formação alinhada às expectativas dos jovens e suas regiões.

E os próprios jovens demandam educação profissional. Em pesquisa realizada pelo Todos pela Educação, 78% dos jovens responderam que consideram muito importantes matérias dirigidas a formação profissional, técnica e aconselhamento; e que 76% dos alunos do ensino médio afirmam estar dispostos a trocar um terço das disciplinas comuns por técnicas. Diante disso, independentemente do curso, a demanda por uma opção de formação profissional é real e precisa estar disponível. Além disso, os cursos formativos devem sempre aliar conhecimentos práticos aos teóricos, e jamais prejudicar a aprendizagem na escola regular.

FAC– Como o Educação Já! pretende encontrar soluções para as necessidades mais prementes da juventude brasileira atual, como segurança e emprego?

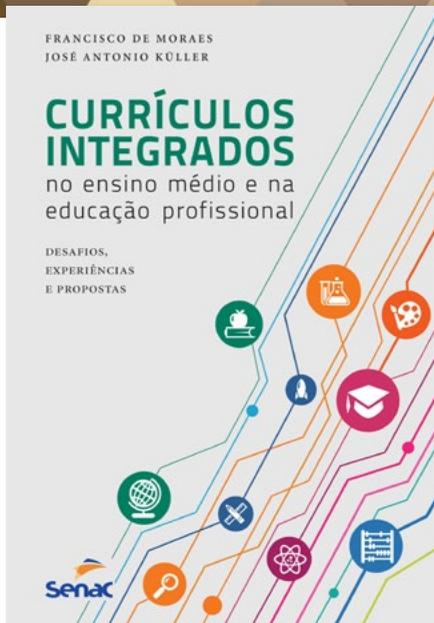
PC– Há uma retroalimentação positiva entre Educação e as demais áreas, como muitas pesquisas mostram. Se quisermos dar um salto de qualidade na Educação, precisaremos do apoio das pastas de saúde, segurança e cultura, para citar apenas algumas. O contrário também é verdadeiro: para chegarmos a uma sociedade em que nossos jovens vivam mais e melhor, capazes de atingir seus sonhos, será necessário investir em Educação.

Estudos já comprovaram que quanto maior a escolaridade de uma população, maior a sua produtividade, proporcionando um maior leque de opções no mercado de trabalho e melhores condições ao longo da vida. Dados do Cadastro Nacional de Desempregado (Caged) também mostram que as pessoas com menor escolaridade têm mais dificuldade de se empregar.

Quanto à segurança de nossos jovens, o Educação Já! aponta para a importância de se ampliar as oportunidades educacionais. Quanto mais igualitária for a nossa Educação, mais bem distribuídas serão as oportunidades de desenvolvimento para todas as juventudes, independentemente da situação socioeconômica. Para isso, defendemos a ampliação de vagas de Ensino em Tempo Integral, especialmente para os jovens que vivem em regiões de maior vulnerabilidade. Mas só isso não basta. É fundamental que nossas escolas sejam orientadas por uma cultura de paz, que previna a criminalidade. As diversas áreas do Estado devem trabalhar em conjunto para garantir que todo aluno frequente a escola em segurança e aprenda valores de tolerância e diversidade.

FAC– Que movimentos sociais estão apoiando o Educação Já!?

PC– Diversas instituições e muitas pessoas físicas ligadas a diferentes pautas educacionais já contribuíram com o documento Educação Já! Participaram da construção coletiva da iniciativa professores, gestores públicos, pesquisadores, especialistas de áreas diversas (como saúde e primeira infância), profissionais do ramo das comunicações, empresários, organizações do terceiro setor. Mais aqui: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/iniciativa-educacao-ja>.



RESENHA DA OBRA

MORAES, Francisco de; KULLER, José Antonio. **Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional**: desafios, experiências e propostas. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2016.

Propostas de integração curricular

As reflexões sobre o Ensino Médio que atualmente ocupam os educadores brasileiros ganham uma excelente contribuição com a publicação da obra que é objeto desta resenha.

Há um consenso entre as pessoas que trabalham com Ensino Médio no sentido de que essa etapa educacional clama por melhorias, por investimentos e pela consolidação de sua identidade. As reflexões apresentadas dão conta de reclamações referentes à deficiência de oferta, à falta de professores e ao descompasso entre o que é ensinado e o interesse dos estudantes. Diante de tais constatações, alguns analistas apresentam como solução a criação de novas normas, mesmo que isso signifique ignorar os debates recentes e as evoluções sofridas pelas normas educacionais. Diante de tal quadro, podemos afirmar que a publicação do livro *Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas* traz uma extraordinária contribuição para o entendimento das demandas que vêm sendo colocadas historicamente pelo ensino médio. Além de discutir questões relativas à integração curricular, a obra traz experiências vividas pelos autores e discute propostas efetivas para a melhoria da educação nacional.

Partindo da premissa de que apesar das críticas e da constatação de que muitas das soluções se encaminham no sentido da criação de novas disciplinas e da fragmentação curricular, e conhecedores de que, apesar das dificuldades constantes, há muitas experiências exitosas, os autores analisam alguns aspectos conceituais referentes à integração curricular, identificam boas práticas nacionais e internacionais sobre o tema e analisam propostas inovadoras que buscam a integração curricular no contexto das normas vigentes para o ensino médio e para a educação profissional.

A obra está organizada em três partes. A primeira discute as teorias do currículo, abordando esse tema de uma forma ampla, da análise do panorama internacional até as falas localizadas dos estudantes e dos professores. Na segunda parte, os autores confrontam as experiências brasileiras de currículos integrados com diversas experiências internacionais sobre o mesmo tema. A terceira parte é dedicada à análise dos protótipos curriculares apresentados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no Brasil e outras formas inovadoras de organização curricular recentes.

Ao longo de todo o livro, os autores analisam a viabilidade de o currículo integrado funcionar como mecanismo capaz de propiciar uma organização escolar na qual estudantes, professores e gestores trabalhem conjuntamente para o atendimento das demandas relativas à aceleração do desenvolvimento econômico e social do país, mediante a oferta de educação de qualidade.

Sobre currículo e currículo integrado

Na parte I, intitulada As teorias do currículo, o livro traz uma análise dos principais debates sobre a integração e a fragmentação curricular, tomando como pano de fundo as experiências colhidas das tentativas de oferecer uma educação de qualidade dentro dos limites propostos nas normas e nas diretrizes nacionais. Na sequência, os autores discorrem sobre o roteiro analítico que será adotado nas outras duas partes do livro, quando serão tratados os fatores que consideram mais críticos para a integração curricular do ensino médio e do ensino médio com a educação profissional e tecem comentários sobre os tópicos utilizados para análise: 1) Objetivos do ensino médio; 2) Trabalho e pesquisa como princípios; 3) Formas alternativas de organização curricular; 4) Integração do ensino médio com a educação profissional; 5) Metodologia de ensino-aprendizagem; 6) Avaliação como mecanismo de integração curricular; 7) Infraestrutura e pessoal docente e técnico-administrativo.

Ao justificar a necessidade do debate sobre a integração curricular, o livro destaca, entre outros fatos, que o problema da integração resulta relevante quando verificamos que, historicamente, os currículos foram construídos sobre conhecimentos especializados e de uma forma fragmentada; o problema da integração é posto porque há quem não esteja convencido de que toda educação geral é também profissional e que toda educação profissional é também formação humana integral; porque as relações travadas na escola, seus rituais, regras, regulamentos, normas e formas de funcionamento exercem um papel importante no processo educativo.

Ao analisar a integração curricular no Brasil com a lente do tópico Objetivos do ensino médio, o livro mostra que o tema vem sendo debatido faz décadas e analisa uma série de documentos referentes a essa temática; notadamente aqueles produzidos pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação. Identifica nos referidos documentos quatro campos de disputa: a) a utilização ou não do conceito de competência, b) a definição dos perfis profissionais por competências ou por

conhecimentos científicos e tecnológicos, c) a divisão por áreas ocupacionais ou por eixos tecnológicos na definição das funções técnicas de nível médio, d) a separação da educação profissional de nível técnico do ensino médio ou o ensino médio integrado à educação profissional. Por fim, afirma que, para definir o desenho de currículos integrados de ensino médio, é preciso operar no interior das divergências identificadas e a adotar um caminho do meio.

Pela ótica das formas alternativas de organização curricular, os autores identificam nos textos mais recentes citações referentes ao trabalho e à pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, observando que o mesmo ocorre com a integração do ensino médio com a educação profissional.

Ao analisar o papel da avaliação como mecanismo de integração curricular, os autores destacam a importância dos documentos que tratam do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Destacam que o Documento Básico do Enem (INEP, 2002) informa que o exame é estruturado por cinco competências, as quais, embora correspondam a domínios específicos da estrutura mental, funcionam de uma forma integrada.

Pela ótica das normas legais da educação brasileira, os autores identificaram várias orientações no sentido da integração curricular do ensino médio e do ensino médio com a educação profissional. Citam o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no qual se lê que o ensino médio tem por finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Na sequência, os autores identificam também que as mesmas orientações para integração curricular expostas na LDB são reafirmadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (Parecer CNE/CEB n. 7/2010), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB n. 5/2011) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Parecer CNE/CEB n. 11/2012).

Experiências internacionais e brasileiras de currículos integrados

Na parte II, o livro discute algumas experiências internacionais e brasileiras consideradas relevantes pelos resultados obtidos. A análise dessas experiências foi feita com o foco dos mesmos tópicos anteriormente usados para analisar os objetivos,

as normas educacionais e a integração da educação geral com a educação profissional. O objetivo dessa análise é o mesmo das anteriores, ou seja, detectar os pontos que podem favorecer ou dificultar a integração curricular. Foram discutidas a experiência da Colômbia; a experiência do Uruguai; a pedagogia da alternância; a experiência dos Ginásios Vocacionais de São Paulo; a experiência da Fundação Osvaldo Cruz, do Rio de Janeiro; o trabalho desenvolvido pelo Centro Paula Souza, de São Paulo; a experiência do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) Técnico, desenvolvida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) e as experiências da Coreia do Sul e da Finlândia.

Na análise global, os autores registram que muitas instituições que se propõem a desenvolver um currículo de ensino médio integrado com a educação profissional acabam por oferecer apenas matrícula conjunta e currículos justapostos, sem que haja uma verdadeira integração curricular. Realçam os avanços conseguidos pelas instituições estudadas e lamentam a descontinuidade de algumas experiências. Distinguem como dignas de estudo as experiências de pedagogia da alternância, considerada como espaço favorável ao desenvolvimento do currículo integrado: “A organização curricular da pedagogia da alternância, ao promover a integração curricular por meio de temas geradores, além de garantir a integração das disciplinas de educação geral, já inclui a integração entre a educação geral e a educação profissional”. Realçam também a experiência do Proeja Técnico desenvolvida no IFSC.

Ao repassar o filtro dos tópicos utilizados no estudo, os autores afirmam que as melhores experiências de integração curricular que analisaram têm em comum a clareza dos objetivos de aprendizagem esperados. Isso favorece a integração curricular, mesmo quando os objetivos de aprendizagem não se apresentam formalmente com esse propósito. Em alguns casos, como nas experiências da Colômbia e do Uruguai, os objetivos são expressos como competências a desenvolver e, assim, articulam todo o planejamento curricular. Algo similar ocorre nos casos do Centro Paula Souza e do Proeja Técnico desenvolvida no IFSC. Embora as propostas curriculares da Coreia do Sul e da Finlândia não explicitem objetivos de aprendizagem baseados em competências, em todos os casos partem dos objetivos de aprendizagem as demais definições que orientaram as escolhas da organização curricular e que facilitaram a integração entre seus diversos componentes.

Protótipos curriculares da Unesco e outras formas inovadoras

A terceira parte do trabalho aborda o que os autores consideram soluções possíveis para garantir maior integração curricular no âmbito do ensino médio e da educação profissional. Tomando como base a proposta dos chamados Protótipos Curriculares, apresentada pela Representação da Unesco no Brasil, discutem as possibilidades concretas para a integração curricular e indicam as condições mínimas necessárias para que tal integração efetivamente ocorra.

Na posição de coordenadores da proposta dos Protótipos Curriculares publicada pela Unesco, os autores do livro aqui resenhado informam que ela procurou integrar as melhores combinações de objetivos de aprendizagem para potencializar os resultados positivos e ampliar a integração de todo o processo educacional. A organização curricular proposta prevê um núcleo de preparação para o trabalho, o qual deve funcionar como unidade integradora e garantir o alcance dos objetivos gerais. O trabalho é tomado como princípio educativo originário que articula e integra as diferentes áreas de conhecimento, sendo a pesquisa um princípio pedagógico. Os protótipos trouxeram mecanismos múltiplos de integração: das disciplinas em quatro áreas de conhecimento; por meio de um núcleo de atividades criativas transformadoras; por projetos ou centros de interesse; e por eixos temáticos.

Na sequência, discutem os cuidados e as recomendações trazidos pelos protótipos no tocante à integração do ensino médio com a educação profissional, sobre as metodologias de ensino, sobre o papel da avaliação como mecanismo de integração curricular e sobre a infraestrutura e pessoal docente e técnico-administrativo necessários para o funcionamento correto da proposta educacional apresentada.

Contribuições

Como afirmamos no início desta resenha, o livro *Currículos Integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas* eleva a discussão sobre a integração curricular no ensino médio e entre o ensino médio e a educação profissional, ao resgatar, nas normas educacionais vigentes, os diversos comandos que sinalizam tal integração, e ao mostrar, com base na análise de experiências concretas, que a integração curricular resulta facilitada quando os objetivos de aprendizagem vão além da apresentação do simples rol de conteúdos que os professores devem cumprir e expressam com clareza o que os estudantes deverão ser capazes de demonstrar como resultados de aprendizagem. Eleva mais a discussão quando mostra, com base em experiências dos próprios autores, que a integração curricular por objetivos é compatível com a adoção do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico. Assim, os autores mostram que os objetivos definidos para o ensino médio nas normas educacionais atuais possibilitam a construção de uma escola unitária e adaptada às juventudes que a frequentam.

Referências

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 5/2011. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jan. 2012. Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jul. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 7/2010. Diretrizes curriculares nacionais gerais para educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jul. 2010. Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jul. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer CNE/CEB n. 11/2012. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 set. 2012. Seção 1, p. 98. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jul. 2018.

INEP. **ENEM**: Exame Nacional do Ensino Médio: documento básico. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486456>. Acesso em: 30 jul. 2018.

KULLER, José Antônio. **Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado**: resumo executivo. Brasília, DF: Setor de Educação da representação da Unesco no Brasil, 2011. (Debates ED, n. 1). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001922/192271POR.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

José Fernandes de Lima

Professor Emérito da Universidade Federal de Sergipe, Professor Titular da Universidade Tiradentes. fernandeslima44@hotmail.com

► DIRETRIZES PARA AUTORES

1. Os originais submetidos ao Boletim Técnico do Senac serão apreciados, no prazo máximo de 1 (um) ano da data de recebimento do artigo, pelo Conselho Editorial e pela Comissão de Avaliação ad hoc da Revista, a qual emitirá parecer técnico sobre a conveniência de sua publicação, por meio da revisão por pares (peer review), sujeita à não identificação dos revisores designados; os autores poderão ser revelados aos avaliadores se assim o solicitarem (parecer simples-cego ou duplo-cego).
2. Os critérios padronizados para análise de cada um dos artigos pela Comissão de Avaliação dividem-se em: 1. Pertinência e adequação; 2. Inserção na linha temática/editorial da Revista; 3. Relevância e ineditismo do artigo; 4. Redação e organização do texto (ortografia, gramática, clareza, objetividade e estrutura formal). A apreciação geral da proposta e as sugestões de adequação poderão ser comunicadas para orientar os autores na melhoria dos trabalhos enviados, seja para continuidade da avaliação, seja para recusa e abertura para recebimento de outros trabalhos futuros.
3. Não há taxas para o autor na submissão, análise e publicação de suas obras. A publicação estará em conformidade com a Creative Commons CC BY-NC 4.0. Todos os artigos serão publicados, originalmente, de forma inédita, em www.bts.senac.br.
4. Fica entendido que os trabalhos aceitos estarão sujeitos à revisão editorial. Qualquer modificação substancial no texto será submetida ao autor.
5. Os artigos nacionais e internacionais devem ser inéditos (serviços como da Septet Systems e outros métodos disponíveis on-line e off-line poderão ser utilizados para detectar a originalidade).
6. Todas as colaborações deverão ser enviadas pelo serviço de cadastro de autores disponível na plataforma do periódico – www.bts.senac.br. Os dados de todos os autores deverão ser registrados na submissão do artigo.
7. O autor deverá adotar as seguintes normas na apresentação de originais:
 - a) Os textos devem ser editados em Microsoft Word for Windows – versão 6.0 ou superior. O texto deverá obedecer à ortografia oficial e ser apresentado com margens de 3 cm nos quatro lados do texto, com espaço de 1,5 linhas entre parágrafos e fonte Times New Roman corpo 12 para texto e 10 para citações.
 - b) Serão aceitos trabalhos escritos originalmente em português, inglês, espanhol e outros idiomas sujeitos à tradução da equipe editorial da Revista.
 - c) Os textos devem ter, no mínimo, 10 e, no máximo, 25 laudas padronizadas (2.100 caracteres com espaços por lauda) de elementos textuais (corpo do texto, citações, notas, tabelas, quadros e figuras), conforme NBR 6022 – Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação.
 - d) A folha inicial de identificação deve trazer, além do título do trabalho, as seguintes informações de cada autor(a): nome autoral; indicação da instituição principal à qual se vincula e cargo ou função que nela exerce; título e/ou formação acadêmica; endereço postal, e-mail e telefone para contato.
 - e) O trabalho deve expressar suas palavras-chave e o resumo deve ter de 500 a 600 caracteres com espaços.
 - f) Citações diretas breves (transcrições até três linhas) devem constar no próprio texto, entre aspas; as citações diretas longas (transcrições de mais de três linhas) devem constar em parágrafos próprios, sem aspas, com recuo de 4 cm. Entretanto, recomenda-se dar preferência a citações indiretas. Do mesmo modo, citações não devem ser colocadas nas Considerações Finais.
 - g) Toda e qualquer citação, seja direta (transcrição), seja conceitual (paráfrase), deve ter obrigatoriamente identificação completa da fonte, de acordo com a norma NBR 10520, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). As citações devem ser indicadas no texto pelo sistema autor-data e a fonte deverá vir no item Referências, no fim do artigo, de acordo com a norma NBR 6023. Nas citações diretas deverá constar o número da página, após a data, no corpo do texto.
 - h) As notas explicativas deverão ser numeradas consecutivamente, em algarismos arábicos, na ordem em que surgem no texto, e listadas como nota de fim.
 - i) Os gráficos e as tabelas devem ser enviados com os respectivos títulos e legendas, indicando no texto o lugar em que devem inserir-se.
 - j) Figuras, gráficos e outras imagens devem ser enviados com, no mínimo, 21x30 cm e/ou, no mínimo, 300 dpi. Imagens fotográficas precisam ser geradas com, ao menos, 10 megapixels.
 - k) Destaca-se aos autores a conveniência de: não empregar abreviações, jargões e neologismos desnecessários; apresentar por extenso o significado de qualquer sigla ou braquigrafia na primeira vez em que surge no texto; utilizar títulos concisos, que expressem adequadamente os conteúdos correspondentes; evitar o uso da voz passiva e/ou identificar os sujeitos das frases.
 - l) O autor deve submeter seu artigo por meio do link: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/about/submissions#online-Submissions>

► AUTHOR GUIDELINES

1. The Editorial Board and the ad hoc Evaluation Committee of the Senac Journal of Education and Work will assess the article within one year of receipt by the Journal. Later, it will issue a technical opinion of the suitability of the publication via peer review, subject to the anonymity of the designated reviewers. The authors will not be disclosed to the evaluators if they so request (single-blind or double-blind review).

2. The standardized criteria for analysis of each of the articles by the Evaluation Committee are divided into 1. Relevance and suitability; 2. Insertion in the thematic/editorial line of the Journal; 3. Relevance and novelty of the article; 4. Writing and organization of the text (spelling, grammar, clarity, objectivity, and formal structure). The general evaluation of the proposal and the suggestions for adequacy may be communicated to guide the authors in the improvement of the submitted works, either for the continuity of the evaluation or for refusal and openness to receive other future works.

3. This Journal does not have article-processing charges (APC). Submission and publication do not have any charge for the authors neither. The publication will be in accordance with Creative Commons CC BY-NC 4.0. All articles will be published, originally, in www.bts.senac.br.

4. Accepted papers will be subject to editorial review. Any substantial changes to the text will be submitted to the author.

5. National and international articles must be original (services from Septet Systems and other research methods available online and offline might be used to detect the originality).

6. All contributions must be sent through the authorship service available on the journal's platform – www.bts.senac.br. The data of all the authors must be registered within the submission of the article.

7. The author shall adopt the following papers presentation standards:

a) The authors must edit the articles in Microsoft Word for Windows - version 6.0 or higher. The text must follow official spelling rules and be presented with 3 cm margins on all four sides of the text, with a spacing of 1.5 lines between each paragraph, size 12 font for text and 10 for quotes.

b) The Journal will accept original articles in Portuguese, English, Spanish and other languages subject to the translation by the Journal's editorial staff.

c) The texts must consist of at least 10 and at most 25 standard pages (2,100 characters, including spaces, per standard page) of textual elements (body of text, quotations, notes, tables, graphs, and figures), in accordance with NBR 6022 - Article published in a printed scientific periodical - Presentation. International articles may be adapted to NBR 6022 by the Brazilian editorial board.

d) The first page must identify the following information for each author, in addition to the paper's title (a): author's name; the main institution to which the author is linked and the position or role held there; title and/or academic qualifications; postal address, email address, and telephone number.

e) The paper must include keywords and the abstract must be between 500 and 600 characters, including spaces.

f) Short direct quotes (up to three lines) must be included in the text itself, in quotation marks; long direct quotes (more than three lines) must appear in their own paragraphs, without quotation marks, with a 4-cm indentation. However, the author may give preference to indirect citations. Likewise, citations should not be placed in the Final Considerations.

g) Any and all quotations, whether direct (verbatim) or conceptual (paraphrased), must fully cite the source, in accordance with NBR 10520 of the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT). Quotations must be identified in the text by the author-date system and the source should be given in the References section at the end of the article, in accordance with NBR 6023. Direct quotations must include the page number, after the date, in the body of the text.

h) The accompanying notes must be numbered consecutively, in Arabic numerals, in the order they appear in the text, and listed at the end of the article as an endnote.

i) Graphs and tables must be sent with their respective titles and captions, indicating where they should be inserted in the text.

j) Figures, graphs and other images must be sent with a size of at least 21 x 30 cm and/or at least 300 dpi. Photographs must be at least 10 megapixels.

k) Authors are advised: not to use unnecessary abbreviations, jargon and neologisms; to give the full meaning of any acronym or abbreviation the first time it appears in the text; to use concise titles that adequately express the corresponding content; and avoid the use of passive voice or, if using it, identify the subjects of the sentences.

l) The author must submit the article through <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/about/submissions#onlineSubmissions>

► NORMAS PARA AUTORES

1. Los originales sometidos al Boletín Técnico de Senac serán apreciados, en el plazo máximo de 1 (un) año de la fecha de recepción del artículo, por el Consejo Editorial y por la Comisión de Evaluación ad hoc de la Revista, la cual emitirá un dictamen técnico sobre la conveniencia de su publicación por medio de la revisión por pares (peer review), sujeta a la no identificación de los revisores designados; los autores podrán ser revelados a los evaluadores si así lo solicitan (parecer simple ciego o doble ciego).
2. Los criterios estandarizados para el análisis de cada uno de los artículos por la Comisión de Evaluación se dividen en: 1. Pertinencia y adecuación; 2. Inserción en la línea temática / editorial de la Revista; 3. Relevancia e ineditismo del artículo; 4. Redacción y organización del texto (ortografía, gramática, claridad, objetividad y estructura formal). La evaluación general de la propuesta y las sugerencias de adecuación podrán ser comunicadas para orientar a los autores en la mejora de los trabajos enviados, sea para la continuidad de la evaluación, sea para rechazo y apertura para recibir otros trabajos futuros.
3. No hay tasas para el autor en la sumisión, análisis y publicación de sus obras. La publicación se ajusta a la Creative Commons CC BY-NC 4.0. Todos los artículos serán publicados, originalmente, de forma inédita, en www.bts.senac.br.
4. Se entiende que los trabajos aceptados estarán sujetos a la revisión editorial. Cualquier modificación sustancial en el texto será sometida al autor.
5. Los artículos nacionales e internacionales deben ser inéditos (servicios como Septet Systems y otros métodos disponibles en línea y fuera de línea pueden utilizarse para detectar la originalidad).
6. Todas las colaboraciones deberán ser enviadas por el servicio de registro de autores disponible en la plataforma del periódico - www.bts.senac.br. Los datos de todos los autores deberán ser registrados en la sumisión del artículo.
7. El autor deberá adoptar las siguientes normas en la presentación de originales:
 - a) Los textos deben ser editados en el Microsoft Word para Windows - versión 6.0 o superior. El texto deberá obedecer a la ortografía oficial y ser presentado con márgenes de 3 cm en los cuatro lados del texto, con espacio de 1,5 líneas entre párrafos y fuente Times New Roman cuerpo 12 para texto y 10 para citas.
 - b) Se aceptarán obras escritas originalmente en los idiomas portugués, inglés, español y otros idiomas sujetos a la traducción del equipo editorial de la Revista.
 - c) Los textos deben tener, como mínimo, 10 y, como máximo, 25 laudas estandarizadas (2.100 caracteres con espacios por lauda) de elementos textuales (cuerpo del texto, citas, notas, tablas, cuadros y figuras), según NBR 6022 - Artículo en publicación periódica científica impresa - Presentación.
 - d) La hoja inicial de identificación debe traer, además del título del trabajo, las siguientes informaciones de cada autor (a): nombre autoral; indicación de la institución principal a la que se vincula y cargo o función que en ella ejerce; título y/o formación académica; dirección postal, e-mail y teléfono de contacto.
 - e) El trabajo debe expresar sus palabras clave y el resumen debe tener de 500 a 600 caracteres con espacios.
 - f) Citas directas breves (transcripciones hasta tres líneas) deben constar en el propio texto, entre comillas; las citas directas largas (transcripciones de más de tres líneas) deben constar en párrafos propios, sin comillas, con retroceso de 4 cm. Sin embargo, se recomienda dar preferencia a citas indirectas. De la misma manera, las citas no deben colocarse en las Consideraciones Finales.
 - g) Toda y cualquier citación, sea ella directa (transcripción), sea conceptual (paráfrasis), debe tener obligatoriamente identificación completa de la fuente, de acuerdo con la norma NBR 10520, de la Asociación Brasileña de Normas Técnicas (ABNT). Las citas deben ser indicadas en el texto por el sistema autor-fecha y la fuente deberá venir en el ítem de Referencias, al final del artículo, de acuerdo con la norma NBR 6023. En las citas directas deberá constar el número de página, después de la fecha, en el cuerpo del texto.
 - h) Las notas explicativas deberán numerarse consecutivamente, en números arábigos, en el orden en que surgen en el texto, y listadas como nota de fin.
 - i) Los gráficos y las tablas deben enviarse con los respectivos títulos y subtítulos, indicando en el texto el lugar en que deben insertarse.
 - j) Figuras, gráficos y otras imágenes deben enviarse con un mínimo de 21 x 30 cm y/o como mínimo 300 dpi. Las imágenes fotográficas deben generarse con al menos 10 megapíxeles.
 - k) Se destaca a los autores la conveniencia de: no emplear abreviaturas, jerarquías y neologismos innecesarios; presentar por extenso el significado de cualquier sigla o braquigrafía la primera vez que aparece en el texto; y utilizar títulos concisos, que expresen adecuadamente los contenidos correspondientes. Evitar el uso de la voz pasiva y / o identificar a los sujetos de las frases.
 - l) El autor debe someter su artículo a través del enlace: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/about/submissions#online-Submissions>

