

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

DAFNE CRISTINE ZANONI

**TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS NO ENSINO TÉCNICO
PROFISSIONALIZANTE - ANÁLISE DE UMA
EXPERIÊNCIA**

**SÃO PAULO
2016**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

DAFNE CRISTINE ZANONI

**TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS NO ENSINO TÉCNICO
PROFISSIONALIZANTE - ANÁLISE DE UMA
EXPERIÊNCIA**

Monografia apresentada, como exigência parcial de avaliação, ao Curso de Especialização, Lato Sensu, **Gestão Educacional e Escolar**, da Faculdade de Educação, Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – COGEAE, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Celina Teixeira Vieira

**SÃO PAULO
2016**

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADORA:

Prof.^a Dr.^a Maria Celina Teixeira Vieira

EXAMINADOR:

Prof.^a Dr.^a Helena Machado de Paula
Albuquerque

EXAMINADOR:

Prof. Dr. Artur Costa Neto

AGRADECIMENTOS

A meu companheiro, meu parceiro nessa vida, Marcel, por ter me apoiado desde o primeiro momento até o último, e por apoiar sempre minhas decisões.

Aos meus pais, Itamar e Márcia por confiarem no meu potencial e me incentivarem desde a infância a seguir em meus estudos.

Ao meu gestor, Wilson Krette Junior, que me apoiou e incentivou a fazer essa especialização.

A minha colega de trabalho, Fernanda Cassiola que tanto me auxiliou com seu vasto conhecimento na área educacional.

Aos professores da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pela dedicação com que me acompanharam nesse curso, e em especial a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Celina Teixeira Vieira pela paciência e auxílio.

A todos meus colegas do curso que foram essenciais nessa minha caminhada educacional.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos os colegas que atuam na área da Educação, que dedicam seu tempo e esforços á essa causa nobre, e que principalmente acreditam em mudanças e em mundo melhor.

EPÍGRAFE

“A escola da Ponte apenas mostrou que há utopias realizáveis”
(PACHECO, 2004)

RESUMO

ZANONI, Dafne Cristine. Tendências metodológicas no ensino técnico profissionalizante - análise de uma experiência. Monografia apresentada, como exigência parcial de avaliação, ao Curso de Especialização, Lato Sensu, **Gestão Educacional e Escolar**, da Faculdade de Educação, Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – COGEAE, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. 2016

Por meio de pesquisa bibliográfica e/ou documental o trabalho “Quais as tendências metodológicas no ensino técnico profissionalizante - análise de uma experiência” objetivou discutir as tendências metodológicas no ensino técnico profissionalizante, considerando o relato de uma experiência realizada em uma escola de ensino técnico profissionalizante. De forma mais específica caracterizou-se a origem do ensino técnico no Brasil; analisou-se o percurso traçado pelo ensino técnico no Brasil no que se refere a tendências metodológicas, e refletiu-se sobre as tendências metodológicas no processo ensino e aprendizagem, tendo como base uma experiência inspirada pela metodologia da Escola da Ponte de Portugal, realizada em uma instituição educacional de São Paulo. O estudo usou como sinônimo do termo educação profissional os termos: ensino técnico, e/ou formação profissional e/ou ensino técnico profissionalizante; nomenclatura utilizada na bibliografia estudada. Os resultados obtidos demonstraram que é essencial manter reflexões sobre práticas educacionais inovadoras, e que o planejamento coletivo docente é imprescindível para a organização do trabalho docente, além de ser ponto chave para o processo de formação do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Tendências metodológicas. Ensino Profissional. Escola da Ponte.

ABSTRACT

ZANONI, Dafne Cristine. Tendências metodológicas no ensino técnico profissionalizante - análise de uma experiência. Monografia apresentada, como exigência parcial de avaliação, ao Curso de Especialização, Lato Sensu, **Gestão Educacional e Escolar**, da Faculdade de Educação, Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – COGEAE, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. 2016

Through literature and / or documentary work "Methodological trends in vocational technical education - analysis of an experience" aimed to discuss the methodological trends in vocational education, considering the report of an experiment in a school in São Paulo . More specifically characterized the origin of technical education in Brazil; analyzed the route traced by the technical education in Brazil with regard to methodological trends, and reflected on methodological trends in teaching and learning process, based on an experience inspired by the methodology of Escola da Ponte, from Portugal, held in an educational institution in São Paulo. The study used as a synonym of the term professional education the terms: technical education and / or vocational technical education; nomenclature used in the studied literature. The results showed that it is essential to keep reflections on innovative educational practices, and that teaching collective planning is essential for the organization of teaching, as well as being key to the teacher educational process.

KEY-WORDS: Methodological trends. Vocational technical education. Escola da Ponte.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. Caracterização da origem do ensino técnico no Brasil.....	12
2. Analisar o percurso traçado pelo ensino técnico no Brasil no que se refere a tendências metodológicas	17
3. Refletir sobre as tendências metodológicas no processo ensino e aprendizagem – relato de uma experiência realizada em uma instituição educacional de São Paulo.....	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
REFERÊNCIAS.....	31

INTRODUÇÃO

A escola que temos hoje supre as necessidades de nossos alunos? O que de fato eles têm aprendido na escola? São questões frequentemente ouvidas pelos profissionais que atuam na área da Educação. Questões essas que me motivaram a voltar a estudar e a escrever essas linhas.

Em matéria de escola, creio que posso me considerar uma vencedora sempre fui boa aluna, consegui concluir meus estudos com facilidade, me formei em Letras, e posteriormente cursei uma pós-graduação em Gestão Estratégica de Pessoas. Toda essa experiência me fez ter uma boa relação com a escola, a ponto de querer traçar minha vida profissional dentro dela. Há 20 anos atuo na área da Educação – comecei muito jovem ministrando aulas de inglês em escolas de Idiomas no interior de São Paulo, Rio Claro; com o passar dos anos, já em São Paulo, graduada, passei a trabalhar como coordenadora pedagógica para cursos de Idiomas em uma escola que oferecia também cursos livres de várias áreas, cursos técnicos profissionalizantes, graduação e pós-graduação. Com o passar do tempo e com os aprendizados que adquiri, fui me apaixonando pela gestão, realizei diversos cursos na área, e há seis anos atuo como gestora de uma escola, trabalhando diretamente com cursos técnicos profissionalizantes.

Na gestão de cursos técnicos profissionalizantes tenho me deparado com vários desafios: alta taxa de evasão (na instituição em que trabalho está por volta de 30% em cursos técnicos profissionalizantes), desinteresse, problemas disciplinares, dificuldades de aprendizagem, formação continuada de docentes entre outros pontos.

São questões e inquietações que me levaram a cursar essa especialização e a redigir essas linhas. Reforço que não pretendo aqui abordar todas essas questões, mas proponho buscar reflexões sobre alguns temas, e expor relatos sobre ações, que, instigadas por essas questões estão sendo realizadas na escola em que atuo, além de buscar refletir sobre a necessidade da constante evolução das metodologias de aprendizagem no século XXI, para estar no mesmo compasso de nosso público-alvo – os alunos do século XXI.

O século XXI leia-se o momento presente, é de fato algo muito complexo e que nos traz mudanças significativas no perfil dos alunos que recebemos – eles mudaram suas preferências, suas necessidades, seus hábitos sociais e suas escolhas tecnológicas. O antigo modelo de professor detentor total do conhecimento não se encaixa mais em um mundo no qual os alunos trazem e compartilham o seu próprio conhecimento, agregam suas experiências às aulas, pesquisam suas dúvidas na internet, e muitas vezes confrontam o saber do professor. Hoje em dia, esses estudantes podem aprender a qualquer hora, em qualquer lugar e não apenas na escola, que deixa de ser o local único da Aprendizagem. Temos uma grande variedade e disponibilidade de informações, e cabe aos professores auxiliarem os alunos no manuseio e filtragem de toda essa gama de informações acessíveis a eles.

Segundo José Pacheco (2013) No Brasil, como em Portugal e em outros países continuamos a ensinar jovens do século XXI com professores do século XX e um paradigma do século XIX. Esse é o principal problema. Problema o qual não podemos descartar, pois nos dias de hoje a Educação oferecida nas escolas, e as novas dinâmicas que nos deparamos dentro de sala de aula vivem em total conflito. O referido autor vislumbra saídas e opções para a Educação na atualidade. Ele propõe um modelo de Educação da Escola da Ponte de Portugal - modelo este que vem sendo implantando em várias escolas e faculdades no Brasil e no mundo, pois segundo a entrevista há mais de mil escolas com projetos semelhantes que seguem as práticas adotadas na Ponte. “Não é clonagem, as escolas não são réplicas, mas se inspiraram na Ponte, e cada uma faz um melhor trabalho do que fazia antes, mudando sua forma de trabalhar” (PACHECO, 2013)

Esse modelo tem instigado educadores e pesquisadores, por tratar-se de algo “inovador” na Educação - onde tudo parece estar parado há séculos, sente-se um sopro de novidades. Sabemos que no Brasil há algumas escolas que vêm trabalhando com metodologias inspiradas na Escola da Ponte; na escola em que atuo, desde 2013 trabalhamos em um projeto inspirado pela Escola da Ponte para cursos técnicos profissionalizantes, projeto esse que desencadeou o seguinte questionamento: Quais as tendências metodológicas no ensino técnico profissionalizante, considerando o relato de uma experiência.

Por meio de pesquisa bibliográfica e/ou documental o trabalho objetivou discutir as tendências metodológicas no ensino técnico profissionalizante, considerando a análise de uma experiência. De forma mais específica caracterizou-se a origem do ensino técnico no Brasil; analisou-se o percurso traçado pelo ensino técnico no Brasil no que se refere a tendências metodológicas e refletiu-se sobre as tendências metodológicas no processo ensino e aprendizagem numa experiência realizada em uma instituição educacional de São Paulo.

O estudo usou como sinônimo do termo educação profissional os termos: ensino técnico, e/ou formação profissional e/ou ensino técnico profissionalizante; nomenclatura utilizada na bibliografia estudada para designar as dimensões de educação e trabalho.

CAPÍTULO I

SURGIMENTO DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

Neste capítulo iremos traçar um panorama histórico para contextualizar o surgimento do ensino profissional no Brasil e sua evolução ao longo dos anos, chegando aos dias de hoje.

Desde o início de sua história, era latente a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, pois o ensino técnico formaria jovens para o trabalho operacional, ficando implícito que para a realização deste não seria necessário pensar, apenas realizar, fazer. A época do Brasil Colônia e do Império, o ensino artesanal e manufatureiro era para os miseráveis, órfãos e delinquentes, para aqueles que estavam à margem da sociedade e que iriam posteriormente substituir o trabalho escravo. Esta formação operacional, técnica, carrega em si uma visão política forte, de que se formaria uma massa de manobra não pensante, o que facilitaria a manipulação por parte do governo. O paradoxo *manual X intelectual* origina-se na Grécia antiga, em que o pensamento grego distinguia teoria e prática. A teoria ficava reservada aos filósofos e intelectuais, e a prática ficava restrita aos escravos. Podemos dessa forma, entender historicamente a origem do preconceito e da desvalorização do trabalho manual, e do ensino técnico, que por sua vez, em toda a sua história, sempre ficou em segundo plano.

No Brasil, oficialmente as escolas técnicas foram instituídas em 1909 pelo presidente Nilo Peçanha, com o decreto nº 7566 que criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices com o intuito de oferecer o ensino profissional para os intitulos de “desafortunados”. Com o principal objetivo de promover inclusão social aos jovens carentes, uma vez que a economia da época era basicamente rural, e a industrialização caminhava a passos lentos.

A Educação Profissional de Nível Técnico passa a ser dever do Estado para com as classes menos favorecidas (Art. 129) na Constituição de 1934 quando trata das escolas vocacionais e pré-vocacionais. Com a industrialização, a partir da década de 30 surge à necessidade de um maior número de profissionais especializados para trabalhar na indústria, comércio e serviços.

Considerada como uma questão política, que desde 1937 com a inauguração do Estado Novo, empresários e operários se tornaram atores políticos e sociais, em especial o empresariado industrial que levou sua influência política para participação em conselhos e confederações, enquanto os operários ficavam subordinados aos sindicatos e ao Ministério do Trabalho. Com a Constituição de 1937 promulgada por Getúlio Vargas, as Escolas de Aprendizes Artífices se tornaram Liceus Industriais, e esse tipo de formação passou a ser mais estratégica para a economia do país devido à eminente industrialização e necessidade de mão de obra especializada. O ensino profissional na época avançou concomitante a industrialização, tentando formar mão de obra especializada de acordo com a crescente demanda. Com o aumento da produção manufatureira e maior complexidade na utilização das máquinas, alguns profissionais foram trazidos do exterior para realizar tais funções, mas ao invés de ensinar seus sucessores, eles atuavam como detentores do conhecimento, e o usavam como arma para pressionar seus patrões e alcançar salários maiores. Logo, o ensino profissional foi essencial e não mais destinado aos miseráveis, mas sim, a formar uma força de trabalho para atender à essas demandas. Essa força de trabalho deveria ser qualificada, com aptidões e com a escolha dos melhores para desempenhar a função, mudando bastante da concepção original de formação para os menos favorecidos e desvalidos.

A partir de 1942, são baixadas, por Decretos-Lei, as “Leis Orgânicas da Educação Nacional”. As Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244/ 42 de 1942); as Leis Orgânicas do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073/42 de 1942); as Leis Orgânicas do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141/43 de 1943); as Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529/46 de 1946), as Leis Orgânicas do Ensino Normal (Decreto-Lei n.º 8.530/46 de 1946) e as Leis Orgânicas do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.º 9.613/46 de 1946). Tais Leis tratavam de uma determinação constitucional relativa ao ensino vocacional e pré-vocacional como dever do Estado, a ser cumprido com a colaboração das empresas e dos sindicatos econômicos.

Em 1942, como resultado de uma grande reforma no sistema educacional brasileiro, o ensino técnico profissional foi equiparado ao ensino médio, e os Liceus Industriais passariam a se chamar Escolas Industriais e

técnicas. A influência do empresariado industrial no governo culminou com a criação de escolas técnicas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e Serviço Nacional de aprendizagem Comercial - SENAC.

Em 1961, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino técnico foi equiparado ao ensino acadêmico. A partir da década de 70, com o crescimento econômico do país houve uma grande expansão do ensino técnico e profissional. Nessa época, com o governo militar no poder, houve a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, tentando estruturar a educação de nível médio como sendo profissionalizante para todos.

Com a nova fase da industrialização da economia brasileira, o governo buscou atender às classes mais populares oferecendo uma formação que proporcionasse a inserção rápida no mercado de trabalho, ofertando uma formação técnica profissionalizante (profissionalização instrumental visando apenas atender ao mercado, mas não propiciando uma formação completa e integral ao cidadão). Dessa forma, houve um empobrecimento da educação pública média e profissional, pois não havia uma preocupação de fato de formar o aluno, mas apenas que esse ingressasse rapidamente no mercado.

Na nova LDB (Lei no 9394/1996) há pouca informação e destaque para o ensino profissional conforme o descritivo que segue:

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#) (LDB 9394/1996)

A Lei tratava superficialmente sobre a Educação Profissional, reforçando que esse tipo de ensino deveria preparar o cidadão para o exercício de profissões técnicas, e que com sua conclusão os alunos poderiam obter certificados de qualificação para o trabalho, caracterizando uma qualificação para o trabalho. Também definia as formas que a Educação Profissional Técnica poderia ser ofertada, deixando aqui de ser integrada ao ensino médio, mas articulada com o

ensino médio ou subsequente a ele para aqueles que já haviam concluído o ensino médio propedêutico. Tratava-se, também, da autonomia que as instituições teriam para ofertá-lo.

Na resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB Nº 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, nota-se uma maior abordagem sobre o tema, dando-se mais importância para o assunto:

Parágrafo único - A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (CNE/CEB Nº 16/99).

Nessa resolução instituem-se as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional, e são citados e comentados temas inéditos até então, como a noção de competências profissionais, princípios norteadores, perfil profissional de conclusão dos cursos, além de critérios para a organização e o planejamento dos cursos pelas escolas. Essa resolução estrutura melhor a Educação Profissional, dando mais seriedade ao tema, e possibilitando que às escolas possam estruturar melhor suas ofertas de Educação Profissional. Segundo a resolução, as escolas podem organizar os cursos em módulos ou etapas, os diplomas passam a ter validade nacional, os planos de curso devem estar de acordo com os projetos pedagógicos e devem passar por aprovação dos órgãos superiores, cabe ao Ministério de Educação e Cultura - MEC organizar o cadastro nacional de cursos.

Na atualidade, o Ensino profissional voltou à tona com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC criado pelo governo federal em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o intuito de ampliar a oferta de cursos técnicos gratuitos, e dessa forma expandir e democratizar a educação profissional técnica com o aumento significativo de vagas ofertadas, com variados títulos de cursos, em instituições que percorrem todo o território nacional.

Desde o início do programa até o ano de 2014 foram realizadas mais de 8,1 milhões de matrículas, entre cursos técnicos e de qualificação profissional, em mais de 4.300 municípios. Em 2015, foram realizadas 1,3 milhão de matrículas, e a meta para 2016 é atingir a casa de 8 milhões de vagas para o PRONATEC.

Notamos que o ensino técnico profissionalizante ainda tem um forte papel na política e economia, uma vez que esse programa fez parte da bandeira de campanha da presidente Dilma Roussef para o primeiro mandato e para a reeleição em 2014, integrando a proposta de Pátria Educadora.

Dentre os objetivos do PRONATEC, além de ampliar o acesso ao ensino técnico, o programa ainda visa contribuir para a melhoria na oferta do ensino público, por meio da articulação com o ensino profissional, ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores e estimular a articulação entre a política de educação profissional e a geração de trabalho, emprego e renda.

Atualmente, vemos uma fotografia diferente daquela do início do ensino técnico no país, quando o foco era atingir os menos favorecidos e marginalizados, neste momento, o foco parece ter mudado, visando aumentar as possibilidades de colocação no mercado de trabalho e melhorar a qualidade do ensino público, o que se caracteriza como uma meta bem ambiciosa e que pode ser criticada por muitos, devido à forma agressiva em que o programa foi implantado, com metas altíssimas e gasto elevado o que culminou com a paralisação temporária do programa em 2015 devido à falta de verbas.

CAPÍTULO 2

TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

Para falar sobre tendências metodológicas na educação profissional, é essencial discutir sobre a noção de competências, uma vez que esse termo está presente na resolução CNE/CEB Nº 16/99 que trata sobre ensino profissional, já mencionada no capítulo anterior, e pauta o trabalho em várias instituições que ofertam ensino técnico profissionalizante.

Construir competências pressupõe apropriar-se de conhecimentos; podemos dizer que conhecimentos são representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa própria experiência e de nossa formação, e competências são habilidades que utilizam, integram e mobilizam conhecimentos. Segundo Perrenoud (1999) competência é uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Logo, um currículo baseado em competências pressupõe: a centralidade do aluno, e, portanto, da aprendizagem; um foco na qualidade e na autonomia; uma prática pedagógica diversificada; e uma pedagogia ativa.

A competência se constrói com a prática, sendo assim, se falamos em trabalho por competências, não podemos deixar de lado um trabalho pautado na prática, com foco na resolução de problemas e no desenvolvimento de projetos, em que seja necessário propor tarefas complexas e desafios, a fim de estimular os alunos para a mobilização dos saberes.

É importante ressaltar que na prática pedagógica baseada em competências não haverá espaço para a transmissão de saberes, e sim para o processo de construção, apropriação e mobilização destes saberes. Sendo assim, o modelo antigo de professor detentor do conhecimento não mais cabe nesse padrão.

Para Perrenoud (1999) o ofício do professor está se transformando, e hoje se faz necessário um trabalho em equipe e por projetos, o que prevê autonomia e responsabilidades. O contexto atual privilegia práticas inovadoras; ao trabalharmos com a noção de competências, estaremos acima de tudo lutando por uma formação profissional dos professores baseada na realidade, nas práticas.

Tudo isso implica em algumas mudanças: uma mudança no papel da escola em relação à aprendizagem – na práxis do professor ao ensinar para o *fazer aprender*, e no aluno, que passa a ser agente da aprendizagem.

Para se desenvolver competências, é preciso antes de tudo trabalhar por problemas e por projetos – propor tarefas complexas que incitem alunos a mobilizar seus conhecimentos e em certa medida, a completá-los, isso pressupõe uma pedagogia ativa, reflexiva e cooperativa.

Logo, faz-se necessário discutir sobre metodologias ativas de aprendizagem, pois apresentam práticas favoráveis às necessidades da educação profissional, além de possibilitar uma ação docente mais inovadora em contraponto aos modelos tradicionais de ensino.

O anseio por mudanças está presente nos atores educacionais – o mundo mudou e os alunos mudaram, além de haver uma grande expectativa de que os alunos egressos do ensino profissional estejam preparados para o mundo competitivo e tecnológico da atualidade, e que possuam ética, iniciativa, flexibilidade, boa comunicação e conhecimento. Com esse cenário de mudanças, quais são as adaptações necessárias no contexto escolar? Quais são as práticas docentes mais adequadas às demandas dos tempos atuais? Como preparar nossos jovens para o mercado de trabalho e para o mundo? Segundo Miller, Shapiro, Hilding-Hamann (2008) apud Barbosa e Moura (2013), uma das tendências será os espaços de aprendizagem que substituiriam o quadro negro e o professor no centro da classe. Segundo Caldwell e Spinks (1998) apud Barbosa e Moura (2013) será necessário incluir práticas de solução de problemas, estímulo à criatividade, inovação e capacitação para a aprendizagem ao longo da vida.

Quais seriam as estratégias metodológicas necessárias para suprir essa formação?

Segundo Barbosa e Moura (2013), as metodologias ativas de aprendizagem são práticas de ensino que favorecem o aluno a ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer, ensinar, ou seja, falamos de um aluno que passa a ser protagonista do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, e não mais aquele que devia ficar sentado com postura ereta, copiando as informações do quadro enquanto o professor palestrava.

É necessário além de ver e ouvir, que o aluno seja capaz de discutir, questionar, resolver problemas e desenvolver projetos. O aluno deve interagir com o assunto abordado, deve ser estimulado pelo professor a construir ativamente seu próprio conhecimento. O professor tem seu papel alterado nesse processo do uso de metodologias ativas - ele passa a atuar como orientador e mediador, e não mais como o único detentor do conhecimento. A aprendizagem passa a ser mais significativa e eficaz.

Vamos a seguir discutir um pouco mais a fundo a metodologia baseada em problemas e a metodologia baseada em projetos.

A metodologia baseada em problemas surge na década de 60 no Canadá e era inicialmente aplicada em cursos de Medicina. Esse método consiste em usar uma situação problema, previamente contextualizada para uma aprendizagem direcionada e com objetivos pré-determinados; dessa forma, a aprendizagem fica centrada no aluno, que, com seus pares, deve atuar ativamente na resolução dos problemas, contando com o professor como orientador e facilitador desse processo. O professor sai da cena principal, e os holofotes se voltam para os alunos que se esforçam em suas performances. Essa metodologia visa a transformar um problema de estudo em uma forma de motivar o aprendizado autodirigido. Essa metodologia prevê etapas: contextualização do problema e entendimento inicial para poder compreendê-lo com detalhes; brainstorming – listar possíveis explicações e soluções; análise – esmiuçar os itens do problema, decompor; elaboração de questões para orientar a investigação; objetivo da aprendizagem – o que se espera aprender com esse

processo; estudo individual e em grupo para as discussões necessárias; síntese e avaliação do desenvolvimento do trabalho, e a apresentação dos resultados obtidos.

Trata-se de um processo complexo de construção do conhecimento quando alunos são os protagonistas, e docentes são os responsáveis pela orientação e boa condução do processo. É essencial trabalhar com problemas reais, para que faça sentido ao aluno, e que de fato sirva como incentivo para o mesmo. Essa metodologia prevê um professor bem preparado e crítico, que deve mediar discussões, orientar grupos, manter a organização e atuação dos grupos, incentivar propondo questões para instigar os grupos. Exige uma preparação diferenciada do professor que saiba claramente aonde quer chegar; é imprescindível que o docente participe do processo podendo, se necessário, reorientar e redirecionar os grupos para atingir seus objetivos.

Falando agora sobre a metodologia de trabalho baseada em projetos, podemos afirmar que projetos devem ter um planejamento, objetivos bem claros, execução das atividades planejadas, avaliação dos procedimentos propostos, e uma posterior avaliação para averiguar se os alunos estão aprendendo com essas atividades.

John Dewey foi um dos idealizadores do trabalho por projetos em Educação no século XIX. Dewey e Kilpatrick são considerados precursores da aprendizagem baseada em projetos educacionais. Dewey acreditava que seriam necessárias quatro fases: intenção, planejamento, execução e julgamento, e que esse processo necessariamente previa o auxílio dos professores.

Vários teóricos da educação escreveram e ainda pesquisam sobre a importância e relevância do trabalho por projetos. Deve-se sempre considerar situações reais que estejam relacionadas ao objeto central do projeto em desenvolvimento. Se aproximando da aprendizagem significativa, segundo Hernandez e Ventura (1998), a aprendizagem baseada em projetos proporciona uma formação de pessoas com visão global da realidade, tornando a aprendizagem mais útil quando aproximada da vida real, conectando a aprendizagem a problemas reais.

Os projetos de trabalho favorecem a construção da subjetividade, produzem novas relações entre alunos e docentes, consideram o que acontece fora da escola, na vida real, e possibilitam aprender a dialogar de forma crítica.

Podemos elencar algumas diretrizes que são essenciais para o trabalho por projetos: definição do número de alunos por grupo, estipular um tempo para a realização do projeto, escolher um tema negociado entre docente e alunos que atenda aos objetivos didático-pedagógicos, ter uma finalidade útil que propicie um sentido real, ter recursos variados, várias fontes pesquisadas pelos alunos, e a apresentação dos resultados.

Na metodologia por projetos, o foco deve ser em como ensinar e não no que ensinar, sem obviamente reduzir a importância do conteúdo programático, porém, apostando na forma de se ensinar para despertar o interesse e a participação do aluno.

Essas duas metodologias (trabalho por projetos e trabalho por problemas) são recursos para o *aprender fazendo*, e favorecem a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes, o trabalho cooperativo e uma formação mais humana e atenta com o mundo atual. Tornam a aprendizagem mais significativa para o aluno, pois com seu protagonismo ele sente que pode interferir, atuar, e até mudar o mundo; reacendem a importância de ter um professor bem formado e preparado para atuar com essas metodologias, e a importância de haver uma formação continuada para o docente, para que possa se capacitar constantemente.

CAPÍTULO 3

TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS INSPIRADAS PELA ESCOLA DA PONTE DE PORTUGAL - RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA.

Nos capítulos anteriores falamos sobre a origem do ensino profissional no Brasil e pelas mudanças por que passou e tem passado, falamos também sobre tendências metodológicas, metodologias ativas de aprendizagem – trabalho baseado em problemas e trabalho por projetos. Como educadores e pesquisadores sempre temos que nos questionar quais caminhos a seguir? O quanto há de inovação no uso de metodologias ativas de aprendizagem? Qual seria o próximo passo em termos de metodologia para a adequação da escola ao aluno dos dias de hoje?

Penso que essas indagações são válidas e sempre necessárias, e servem como um exame de consciência e uma mola propulsora para mudanças; são as perguntas que continuam a guiar nossas práticas e pautar as discussões sobre Educação.

Inspirados por essas perguntas vamos relatar uma experiência realizada em uma escola de educação profissional com mais de 70 anos de existência. A instituição se localiza em São Paulo, capital, e conta com um portfólio bem amplo de cursos técnicos profissionalizantes.

Os questionamentos, a sede por mudança e a busca pelo novo desencadearam um projeto com início em 2013 que inicialmente previa instaurar a metodologia utilizada na Escola da Ponte de Portugal em cursos técnicos profissionalizantes, intitulada num primeiro momento de *Projeto Ponte*, e que posteriormente passou a se chamar *Projeto PonteS*.

Antes de seguir com o relato, é importante analisarmos e conhecermos mais sobre a Escola da Ponte de Portugal, e reforçar que não se trata de algo novo, pois remonta aos anos de 1970, mas ainda hoje é visto como um projeto inovador e tem servido de inspiração para muitas escolas ao redor do mundo.

Na Escola da Ponte, uma escola pública localizada em Portugal não há salas de aula e nem aulas no modelo tradicional; a arquitetura ampla e sem paredes interfere diretamente nas práticas educacionais que acontecem dentro dos muros da escola. A questão da organização geográfica dos espaços tem total influência, pois não se trata de um “derrubar os muros” apenas simbólico, mas também de um rompimento com modelos tradicionais e uma ressignificação da escola e do processo educativo. O espaço aberto proporciona além de livre acesso a todos, também uma convivência mais harmoniosa da comunidade escolar.

Os espaços são polivalentes – em um mesmo espaço é possível haver grupos de estudo, debates ou encenações, por exemplo. Há apenas espaços específicos para as crianças em “iniciação” e “transição”, ou seja, “iniciação” seria o que consideramos a fase de alfabetização, e nessa fase específica é necessária uma maior intervenção dos professores além de ambientes especializados; com o desenvolvimento da autonomia da criança, ela passa a conviver em pequenos grupos com o acompanhamento de alunos mais experientes. A fase de “transição” é voltada para alunos que vieram de outras escolas e precisam de um tempo e de uma atenção maior para se adaptarem a esse modelo. Já os grupos de “desenvolvimento” têm total liberdade de irem e virem - não há separação de classes ou séries.

Alguns dispositivos são utilizados para o desenvolvimento da autonomia e senso de responsabilidade nas crianças, como: *quadro de direitos e deveres*, que é construído coletivamente, discutido e aprovado nas assembleias anualmente, e dita as regras para as relações interpessoais; *caixinha de segredos*, para alunos que desejam conversar de forma particular com algum professor possam depositar suas solicitações; *debate* para discussões e gestão de conflitos; a *assembleia*, que tem um tom mais formal, com temas pré-estabelecidos para a discussão; *grupos de responsabilidades* onde grupos de alunos são responsáveis por algumas atividades na escola, como cuidar dos murais, materiais comuns da escola, cuidar dos terrários e jardins, entre outros.

Não há aulas propriamente ditas. Há um planejamento curricular afixado na parede no *Quadro de objetivos*. Os alunos montam o seu plano

individual todos os dias, e nele estão contidos os objetivos sobre o que ele quer aprender naquele dia; esses planos são retomados no fim do dia e no fim da quinzena para uma avaliação sobre os resultados atingidos, e uma continuidade no planejamento das ações. A avaliação é realizada quando o aluno considera que já está apto. Os alunos aprendem construindo seu conhecimento conjuntamente, por trabalho de pesquisa, na Biblioteca, com o auxílio das Tecnologias da Informação e Conhecimento - TIC e com a orientação dos professores. Quando um aluno não consegue atingir seus objetivos, ele pode solicitar auxílio do grupo ou de algum professor especialista no assunto. Como não há salas de aula, os professores trabalham com todos os alunos – não há um espaço fixo para brincar, aprender ou trabalhar, uma vez que todos podem circular em todo o período.

Na Escola da Ponte o trabalho do professor também mudou, deixou de ser individual, dentro de sua sala, e passou a ser em equipe; os professores não preparam aulas categoricamente, apenas preparam as aulas especiais, e se preparam para o imprevisível e para a orientação diária a seus alunos.

A aprendizagem é centrada no interesse da criança, e a construção dos conhecimentos se dá pelo *Aprender fazendo* e *Aprender a aprender*. O professor deixa de ser o protagonista para ser mais um ator na construção do conhecimento no processo educativo. Na Ponte, o professor generalista foi substituído pelo mediador. A formação docente acontece no que chamam de *círculos*. Há valores que direcionam a organização do círculo como a cooperação e a autonomia crítica e transformadora. A formação é para que o professor seja um mediador, e segundo Pacheco (2014) quando alguém é capaz de ensinar é porque de fato aprendeu a transformar seu conhecimento em ensino, e vale lembrar que o objetivo de formação do professor é o aluno. O *círculo* cria novos vínculos, o professor deixa de sentir a solidão da profissão e passa a fazer de fato parte do grupo. O isolamento dá lugar à partilha, as trocas vão além de conhecimentos de sala de aula, para também experiências de vida, a fim de desenvolver a autonomia do indivíduo em grupo.

Inspirados principalmente por esse modelo, em meados de 2013 começamos a trabalhar com o *Projeto Ponte* que inicialmente teria a consultoria

do professor José Pacheco, com o intuito de desenvolver projetos educacionais mais inovadores para cursos de educação profissional, o que seria um grande desafio, uma vez que as escolas que trabalham com esse modelo atuam principalmente na educação básica.

Dessa forma iniciou-se um grupo de estudos que envolvia colaboradores (professores, coordenadores, diretores entre outros) de quatro unidades educacionais, com encontros bimestrais para trocar boas práticas, estudar sobre o tema, visitar escolas com modelos semelhantes, sempre com o foco na formação docente e inovação. Houve muitas inspirações além da Escola da Ponte, pois visitamos algumas escolas públicas e particulares com metodologias fortemente inspiradas por esse modelo. Com tantas discussões, estudos e visitas, a ideia de transplantar o modelo da Escola da Ponte para o ensino profissional ficou em segundo plano, pois se acreditava que seria inviável, principalmente pela questão de arquitetura e organização física das escolas, mas também pela estrutura hierárquica da instituição em que trabalho, e, além disso, buscou-se inspiração em outros teóricos e outros modelos de escola, criando um leque maior de possibilidades.

Com praticamente um ano de discussões e encontros do grupo, definimos algumas premissas para pautar o trabalho nesse projeto, e dar um devido direcionamento ao nosso trabalho. Seguem as premissas definidas:

- 1) Os projetos de sala de aula serão menos propositivos e mais reais, promovendo experimentação sobre algo concreto e alinhado às necessidades pedagógicas da formação.
- 2) Valoraremos a criatividade e a investigação no ambiente educacional.
- 3) As decisões serão compartilhadas entre coordenadores, docentes, alunos e diretores.
- 4) Haverá compartilhamento de informações e cultivo de um ambiente de incentivo ao Projeto Ponte em todas as instâncias da unidade.
- 5) Os cursos nos quais o Projeto Ponte será aplicado terão carga horária mínima de 160h.
- 6) Haverá planejamento coletivo de trabalho.
- 7) Trabalharemos em sala de aula, com autoavaliação, avaliação individual e em grupo.

Várias das premissas citadas acima já estavam contidas na proposta pedagógica de minha instituição, como o trabalho por projetos, o planejamento coletivo de trabalho e autoavaliação, porém, o que notamos é que esses itens nem sempre eram efetivados na prática da sala de aula. Com as novas discussões, alguns temas voltaram à tona e ganharam mais espaço nos encontros pedagógicos da unidade.

Baseado nas premissas acima citadas, cada uma das quatro unidades começou a trabalhar no desenvolvimento e pilotagem do projeto. Em minha unidade, iniciamos um projeto piloto trabalhando com duas turmas do curso técnico em processos fotográficos. As turmas já estavam na metade do curso, e eram formadas em sua maioria por adultos. No terceiro módulo do curso, que tratava de Fotografia de Arquitetura, natureza e paisagem (180h), os professores do módulo fizeram uma aula inicial explicando sobre a proposta. Inicialmente os docentes trouxeram diversas referências, imagens e trabalhos de fotógrafos dentro destes temas. Após, foi proposto aos alunos montarem grupos de acordo com seus interesses, e que os temas fossem escolhidos pelos próprios alunos com a mediação dos professores.

Os professores auxiliaram os grupos na definição de estratégias e técnicas para o desenvolvimento do trabalho. Cada grupo de alunos tinha um professor tutor, o qual ele poderia procurar a qualquer momento. Não havia aulas propriamente ditas, mas momentos de estudo, pesquisa de referências e execução dos trabalhos fotográficos, quando os alunos circulavam de um ambiente para outro de acordo com a elaboração de seus projetos. Os alunos tinham autonomia para definir em que espaço da escola ficariam: biblioteca, sala de aula, corredores, estúdio fotográfico, laboratório ou ambiente externo.

Esse trabalho gerou bons resultados e experiências para os alunos, mas também enfrentou grandes desafios. Um deles foi como criar autonomia nos alunos, como lidar com sua autopercepção, e como lidar com o desinteresse de alguns. Alguns alunos reclamavam, pois queriam ter aula - queriam que o professor ficasse à frente da sala e passasse conhecimentos, pois entendiam que

isso seria o correto. Outros demonstravam pouco interesse e apatia, e não havia muito esforço para a execução das tarefas.

O acompanhamento da coordenação no processo foi essencial, para orientar docentes, que não estavam acostumados a trabalhar com esse modelo – sentiam falta de dar aula – e alunos que queriam o professor no centro dos holofotes, pois nunca haviam vivenciado experiências como essa.

O planejamento coletivo docente foi peça chave e essencial para esse processo, pois os professores precisavam de um momento para falar sobre os projetos, trocar ideias com outros especialistas, pensar em propostas para minimizar os conflitos e atingir todas as competências previstas no módulo, além de dividir as angústias.

Essa pilotagem foi um processo muito rico e desafiador. Foi uma primeira experiência que desencadeou outras discussões na unidade e principalmente culminou em horários comuns para planejamento coletivo docente – o que considero o maior ganho do projeto até então - quando todos juntos podem trabalhar para desenvolver projetos, grupos de estudo e planejamento das turmas. Descobrimos que é impossível continuarmos cada um em seu espaço de forma isolada se pretendemos trabalhar com uma equipe homogênea e com projetos.

Entendemos que as premissas definidas para o processo não fogem muito da própria proposta pedagógica da instituição, que garante que a Educação deve ser centrada no aluno, que os educandos devem atuar como protagonistas no processo, que prevê um ambiente dialógico entre professor e aluno, contemplando o respeito às diferenças, a responsabilidade e participação de todos, e afirma que a aprendizagem deve ser voltada para o desenvolvimento de competências, autonomia, cidadania, capacidade crítica e criativa. Mas foi um movimento importante para fazer valer a proposta pedagógica, retomar algumas reflexões e conseguir pôr em prática novas ideias.

A pilotagem do projeto trouxe vários desafios e aprendizados, mas principalmente retomou discussões educacionais importantes para a rotina de uma escola, e propôs repensar, rever e reavaliar outras práticas de educação com

um caráter mais inovador. Quanto aos desdobramentos, podemos elencar que houve um clima favorável na unidade (para todos os funcionários) para conhecer outros modelos de educação, pois tiveram contato com palestras de educadores, e puderam visitar outras escolas, incentivo à pesquisa bibliográfica sobre o assunto, e promoção de conversas educacionais que envolveram todos, inclusive alunos. E, além disso, o planejamento coletivo dos docentes, que foi instituído como regra para todos os professores na unidade em que atuo, semanalmente, sempre às sextas-feiras à tarde, período em que não há aulas, e que é possível realizar reuniões, atividades pedagógicas, rodas de conversa e o planejamento coletivo docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Nesse estudo buscamos colocar em foco o ensino profissional, que é algo pouco discutido na área educacional, mas merece seu destaque, pois tem sua importância histórica e é responsável pela formação de muitos jovens que ingressam no mercado de trabalho. Para isso, contextualizamos o ensino técnico profissionalizante historicamente, e propusemos reflexões sobre a educação nos dias de hoje. Focando principalmente em tendências metodológicas de ensino e aprendizagem, e em projetos inovadores de educação.

Consideramos que a reflexão sobre as práticas educacionais e a inovação são as palavras-chaves desse estudo e devem sempre pautar nossa atuação na área da educação. É imprescindível rever nossas próprias práticas, tendo a possibilidade de nos visitar, a fim de identificar o que não nos serve mais e do que ainda precisamos.

Segundo Pacheco (2014), é um grande equívoco acreditar que será possível construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a educação escolar não passar de adestramento cognitivo. Reforça ainda que, é imprescindível mudar a organização das escolas e questionar práticas educativas dominantes. A Escola da Ponte reafirma uma esperança para aqueles que acreditam em uma escola pública, aberta, baseada na democracia, cidadania, justiça e que possa promover a todos os alunos uma experiência de aprendizagem de sucesso e que interfira positivamente em sua construção pessoal.

Baseado no relato da experiência realizada na instituição educacional em que atuo, podemos reforçar que o planejamento coletivo docente foi um grande ganho, e que hoje em dia o vemos como imprescindível para as práticas educacionais, pois além de fazer parte da organização do trabalho docente, é um ponto importante na formação do professor.

Esperamos com esse trabalho ter proporcionado novas reflexões baseadas na experiência relatada sobre o Projeto PonteS, e ainda abrir novas discussões sobre tendências metodológicas para o ensino profissional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E.F. e MOURA, D. G. *Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica*. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, V. 39, n. 2. P. 48-67, maio/agosto, 2013.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 05/04/2016.

BRASIL. Parecer CNE/CEB No 16/99 Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico 1. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em 10/06/2015.

CANÁRIO, R.; MATOS, F.e TRINDADE, R. (orgs.). *A Escola da Ponte: Defender a Escola Pública*. 2004.

CORDÃO, Francisco Aparecido; CRUZ, Priscila; Entrevista: Desafios imediatos da Educação Profissional. B. *Tec. Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n.3, p.148-153, set./dez.2013. Disponível em: <http://www.senac.br/media/53518/os_boletim_web_10.pdf>. Acesso em 19 jun .2015.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo, Brasília Editora da UNESP, Flacso, 2000.

DIAS, Carlos; PARDAL, Luis; VENTURA, Alexandre; *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*. 2. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

DEPRESBITERIS, Lea. *Educação Profissional: Seis faces de um mesmo tema*. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 26, n.2, p. 29 – 30, 2000.

HERNANDEZ. F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PACCHECO, José. *Escola da Ponte Formação e transformação da educação*. 6 Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

PACHECO, José. O professor deve ser um mediador do conhecimento, entrevista com José Pacheco, da Escola da Ponte, Revista Fórum, São Paulo, jul. 2013. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br; r_alves.php>. Acesso em 29 abr 2015.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRONATEC. Disponível em :<[http:// Portal.mec.gov](http://Portal.mec.gov)>. Acesso em 20/03/16.

Surgimento das Escolas Técnicas. Disponível em:<[http:// www.brasil.gov.br](http://www.brasil.gov.br), publicado em 05/10/11, ultima modificação em 28/07/2014. Acesso em 19/03/216.