



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)  
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE  
E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO (FACE)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (PPGA)  
CURSO DE MESTRADO EM GESTÃO SOCIAL E TRABALHO**

**ESCOLA E TRABALHO: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS  
PROFESSORES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DAS MUDANÇAS DO  
MUNDO DO TRABALHO NA PRÁTICA DOCENTE.**

**ANA MARILIS GUIMARÃES ROCHA**

Brasília – DF

2006

**ANA MARÍLIS GUIMARÃES ROCHA**

**ESCOLA E TRABALHO: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS  
PROFESSORES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DAS MUDANÇAS DO  
MUNDO DO TRABALHO NA PRÁTICA DOCENTE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação (FACE), da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Gestão Social e Trabalho.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Olgamir Francisco de Carvalho

**ANA MARÍLIS GUIMARÃES ROCHA**

**ESCOLA E TRABALHO: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS  
PROFESSORES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DAS MUDANÇAS DO  
MUNDO DO TRABALHO NA PRÁTICA DOCENTE.**

Comissão Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Olgamir Francisco de Carvalho  
Universidade de Brasília – UnB.  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Denise Bomtempo Birche de Carvalho,  
Universidade de Brasília – UnB.  
Examinadora Interna

---

Prof. Dr. Bernardo Kipnis  
Universidade de Brasília – UnB.  
Examinador Interno

### Dedicatória

Ao querido Hamilton, pessoa imprescindível na concretização deste sonho, pela compreensão, solidariedade, incentivo e apoio incondicional nestes vários meses de trabalho.

Aos meus filhos, Breno e Iara, pela compreensão, carinho e estímulo, durante o período de realização deste estudo.

A vocês, dedico todo o meu esforço.

## AGRADECIMENTOS

Elaborar e desenvolver uma dissertação de mestrado é uma tarefa bastante desgastante física e emocionalmente. Por isso, agradeço primeiramente a Deus pela conquista.

À minha orientadora professora, Olgamir Francisco de Carvalho, pela acolhida, compreensão e apoio durante todo o processo deste trabalho.

Aos Professores Bernardo Kipnis e Denise Bomtempo, pela gentileza em aceitar o convite para participar da Comissão Examinadora deste trabalho.

À Professora Christiane Girard, por se prontificar em avaliar o presente trabalho como membro suplente.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social e Trabalho, que muito contribuíram para minha formação acadêmica, com suas críticas e incentivos.

Aos colegas da turma, por enriquecedores debates e discussões ao longo das aulas e pelo companheirismo e incentivo que tanto colaboraram para a conclusão do curso.

Às amigas, Priscilla, Laura e Magdalena, pelas sugestões, críticas e apoio fundamentais ao longo de toda a dissertação.

A todos os amigos e amigas e aos familiares que contribuíram nesta caminhada.

À DRE de Taguatinga, pelas informações prestadas e autorização para realização dessa pesquisa.

À direção e aos professores e professoras do Centro de Ensino Médio Ave Branca – CEMAB - pela disposição em participar desta pesquisa, pela disponibilidade de tempo para esse trabalho e, especialmente, pela valorosa contribuição no desenvolvimento da técnica de coleta de dados.

Aos diretores e diretoras das escolas de ensino médio da DRE de Taguatinga, pela colaboração durante a coleta de dados.

A todos os professores e professoras do ensino médio da DRE de Taguatinga que, por meio de suas contribuições e suas experiências, validaram e complementaram as proposições do grupo nominal.

Ao João, Sonária e Luciana, funcionários do Programa de Pós-graduação em Gestão Social e Trabalho, pelo carinho e auxílio constante nas questões administrativas.

*“cada momento de alegria, cada instante efêmero de beleza, cada minuto de amor, são suficientes para uma vida inteira. A beleza de um único momento vale a pena de todos os sofrimentos.”*

*(Rubem Alves Valeu a pena? In: Teologia do cotidiano, 1994)*

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a percepção dos professores do Ensino Médio da Diretoria Regional de Taguatinga, acerca das mudanças do mundo do trabalho, seus reflexos nas demandas educativas e suas implicações na prática docente, e, verificar se esta percepção se diferencia em função da modalidade de ensino em que atuam: Educação Geral, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos. O referencial teórico estudado abordou as características e a organização do trabalho, a partir do século XX; os impactos das mudanças do mundo do trabalho na educação; o ensino médio como formador das competências necessárias para o cidadão trabalhador e a imprescindibilidade de preparação dos professores e adequação da escola para enfrentar aos desafios que realidade requer. Em termos metodológicos, utilizou-se a Técnica de Grupo Nominal – TNG – a partir de uma dinâmica de grupo, que permite a obtenção de conhecimentos estruturados apreendidos e normatizados pelo grupo. A fim de facilitar a descrição e comparação dos resultados, foi utilizado, também, um instrumento quantitativo, um questionário, e que contou com o auxílio do Programa SPSS (Statistical Package for the Social Science), versão 11.0. Para a análise dos resultados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Os resultados encontrados sugerem que os professores, apesar de desconhecerem algumas mudanças importantes que estão acontecendo no mundo do trabalho, demonstraram um alto grau de conhecimento em relação a essas mudanças, as principais demandas educativas decorrentes dessas mudanças e as implicações dessas na prática pedagógica. A comparação dos resultados, a partir das diferentes modalidades de ensino médio, permitiu verificar que independente da modalidade em que atuam, os professores percebem, de forma bastante semelhante, todos os itens das três categorias em estudo. Este fato suscitou reflexões e indica a necessidade de aprofundar os estudos com vistas a elucidar o porquê dessa visão.

Palavras-chave: Mudanças no Mundo Trabalho, Demandas Educativas, Prática Pedagógica.

## **ABSTRACT**

This research aims to analyze Taguatinga's Regional Directory secondary education teachers' perception on world of work changes, their consequences to educational needs and their influence in teaching practice; and also to verify if this perception varies according to the kind of educational program teachers work with: general secondary education, technical education or young and adult education. The studied literature included labor characteristics and organizations since the 20<sup>th</sup> century; the impact of world of work changes in education; secondary education as competency former needed by nowadays working citizens; essential teacher training programs and school adaptations to face the challenges of contemporary society. The methodology used in this research was Nominal Group Technique – NGT, starting from a dynamic group activity that allowed the obtainment of structured knowledge learned and standardized by the group. In order to facilitate results description and comparison, it was also used a questionnaire as a quantitative instrument supported by 11.0 SPSS (Statistical Package for the Social Science). Results were analyzed by using the content analysis technique. Results suggested that although teachers do not know which are the important changes happening in world of work, they demonstrated high level of understanding related to these changes, the main educational needs coming from these changes and their implications on pedagogical practice. Results comparison among the different kind of secondary education programs made it possible to verify that no matter the kind of program they work with, the teachers' perception of all items from the three studied categories are all very similar. This fact raised some considerations and indicated the need of deepen studies on the subject in order to elucidate the reason why it happens.

**Key Words:** World of work changes; Education needs; Pedagogical practice.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 5.1	Percepção dos Professores sobre as Mudanças do Mundo do Trabalho	91
Figura 5.2	Percepção dos Professores sobre as Demandas Educativas	101
Figura 5.3	Percepção dos Professores sobre a Prática Pedagógica	108
Figura 5.4	Percepção dos Professores EG, EJA e EP sobre as Mudanças do Mundo do Trabalho	126
Figura 5.5	Percepção dos Professores EG, EJA e EP sobre as Demandas Educativas	127
Figura 5.6	Percepção dos Professores EG, EJA e EP sobre as Práticas Pedagógicas	127

## LISTA DE QUADROS

Quadro 5.1	Proposições sobre as Mudanças do Mundo do Trabalho(grupo nominal)	84
Quadro 5.2	Proposições Recorrentes sobre o Perfil do Trabalhador	85
Quadro 5.3	Proposições Recorrentes Relacionadas ao Desemprego	87
Quadro 5.4	Proposições Recorrentes Relacionadas aos Novos Postos de Trabalho e Precarização do Emprego	87
Quadro 5.5	Proposições Recorrentes Relacionadas ao Enfraquecimento dos Organismos de Representação dos Trabalhadores	89
Quadro 5.6	Proposições Livres sobre as Mudanças do Mundo do Trabalho	92
Quadro 5.7	Proposições sobre as Demandas Educativas (grupo nominal)	94
Quadro 5.8	Proposições Recorrentes sobre a Necessidade de Melhor Preparação do Aluno	95
Quadro 5.9	Proposições Recorrentes sobre a Necessidade de Melhor Preparação do Professor	95
Quadro 5.10	Proposições Recorrentes sobre a Necessidade de Melhor Adequação da Escola	97
Quadro 5.11	Proposições Livres sobre as Demandas Educativas	102
Quadro 5.12	Proposições sobre a Prática Pedagógica (grupo nominal)	103
Quadro 5.13	Proposições Recorrentes sobre a Necessidade de Melhor Preparação do Aluno	104
Quadro 5.14	Proposições Recorrentes sobre a Necessidade de Melhor Preparação do Professor	104
Quadro 5.15	Proposições Recorrentes sobre a Necessidade de Mudança nas Estratégias Educacionais	104
Quadro 5.16	Proposições Livres sobre as Práticas Pedagógicas	113

## LISTA DE TABELAS

Tabela 4.1	Número de Escolas da DRET – Taguatinga – DF em 2005	69
Tabela 4.2	Número de Escolas que ofereceram Ensino Médio no DF– em 2005	70
Tabela 4.3	Número de Professores da cada Instituição de Ensino	73
Tabela 4.4	Características dos Participantes - Tempo de trabalho como professor/professor do EM	73
Tabela 4.5	Características dos Participantes: Tipo de contrato, modalidade de ensino, sexo e idade dos participantes.	74
Tabela 4.6	Características dos Participantes – Disciplinas em que os professores atuam	75
Tabela 5.1	Percepção dos Professores sobre as Mudanças do Mundo do Trabalho (questionário)	90
Tabela 5.2	Percepção dos Professores sobre as Demandas Educativas (questionário)	98
Tabela 5.3	Percepção dos Professores sobre a Prática Pedagógica (questionário)	108
Tabela 5.4	Percepção dos Professores da EG sobre as Mudanças no Mundo de Trabalho	116
Tabela 5.5	Percepção dos Professores da EJA sobre as Mudanças no Mundo de Trabalho	118
Tabela 5.6	Percepção dos Professores da EP sobre as Mudanças no Mundo de Trabalho	119
Tabela 5.7	Tabela 5.7 – Percepção dos Professores da EG sobre as Demandas Educativas	121
Tabela 5.8	Percepção dos Professores da EJA sobre as Demandas Educativas	122
Tabela 5.9	Percepção dos Professores da EP sobre as Demandas Educativas	123
Tabela 5.10	Percepção dos Professores da EG sobre a Prática Pedagógica	124
Tabela 5.11	EJA - Percepção dos Professores da EJA sobre a Prática pedagógica	125
Tabela 5.12	Percepção dos Professores da EP sobre as Práticas pedagógicas	126

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	14
1.1 - Contextualização do Problema de Pesquisa	15
1.2 - Objetivos	20
1.2.1 - Objetivo Geral	20
1.2.2 - Objetivos Específicos	20
1.3 - Delimitação do Estudo	21
1.4 - Justificativa e Relevância	22
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	23
2.1 - Trabalho: formas de organização e as principais mudanças das últimas décadas.	23
2.1.1 - A concepção de Trabalho	23
2.1.2 - A Organização do Trabalho: do modelo de produção taylorista fordista a acumulação flexível	27
2.1.2.1 -A Organização do Trabalho Taylorista/Fordista	27
2.1.2.2 - A Organização do Trabalho Flexível	33
2.2 - A Educação e as Demandas Atuais do Mundo do Trabalho	36
2.2.1 - O Ensino Médio: finalidade e limitações	46
2.2.2 - A Escola: velhas estruturas, antigas concepções e novas exigências	56
2.3 - O Trabalho Docente: obstáculos, responsabilizações e alternativas	59
<b>3 PROCEDIMENTOS TÉCNICO-METODOLÓGICOS</b>	67
3.1 - Tipo de Pesquisa	67
3.2 - Caracterização dos Participantes	71
3.3 - Instrumento	75
3.4 - Procedimento de Coleta de Dados	76
3.5 - Análise dos Dados	80
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	83
4.1 - Atuais Mudanças do Mundo do Trabalho	83
4.2 - Demandas Educativas	94
4.3 - Práticas Pedagógicas	103
4.4 - Análise Comparativa dos Dados Coletados nas Três Modalidades de Ensino	115
4.4.1 - Mudanças no Mundo de Trabalho	116
4.4.2 - Demandas Educativas	120
4.4.3 - Prática Pedagógica	124

<b>5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES</b>	130
<b>6 CONTRIBUIÇÕES E SUGESTÕES DE NOVOS ESTUDOS</b>	133
<b>REFERÊNCIAS</b>	135
<b>Anexo A</b> - Instrução Para Aplicação Da Técnica De Grupo Nominal	141
<b>Anexo B</b> - Instrução Para Operacionalização Da Técnica De Grupo Nominal	143
<b>Anexo C</b> - Roteiro Para Aplicação Da TGN	145
<b>Anexo D</b> - Questionário	146

Nas últimas décadas, o acelerado desenvolvimento tecnológico trouxe profundas transformações para o mundo do trabalho, para a sociedade contemporânea e, conseqüentemente, novos desafios para o homem. Essas transformações mudaram a dinâmica econômica, o mercado de trabalho, as condições de vida e a identidade psicossocial dos trabalhadores.

Essa nova ordem mundial tem sido caracterizada pelo aumento tecnológico e a transformação do processo produtivo, que tem extinguido milhares de postos de trabalho, gerando altos índices de desemprego e fortes conseqüências sociais.

Um fator preponderante em toda essa transformação é o trabalho, ou seja, as relações de produção. Mudam-se as exigências do mercado, desenvolvem-se novas tecnologias, novos conhecimentos; precisa-se, portanto, de um novo trabalhador capaz de absorver tais mudanças, adaptar-se a elas e tornar-se mais produtivo e competitivo. Essa nova configuração do trabalho cria um ambiente de exigência, em que o simples domínio de habilidades motoras e obediência às ordens já não são suficientes, passando a requerer também uma ampla formação geral e sólida base tecnológica.

Nesse contexto, conforme a visão de Mehedff e Leite (2002, p. 22), “não basta que o trabalhador saiba fazer é preciso, também, conhecer e, acima de tudo, aprender”. Esse pensamento conduz a um novo perfil de trabalhador, um novo conceito de qualificação e, conseqüentemente, a novas demandas para os sistemas educacionais, que precisam formar trabalhadores polivalentes e participativos.

Esse processo de transformação social reflete diretamente no papel da escola. Os novos paradigmas e as incertezas de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo impõem grandes desafios para os trabalhadores e vêm pressionando a educação a empreender mudanças.

Essas novas demandas projetadas sobre a educação passam a exigir um tipo de reação, que muitas vezes, o sistema educacional e os professores não estão preparados para atender.

Na visão de Esteve (1999), a escola não se encontra preparada para tal tarefa. As novas demandas foram repassadas às instituições escolares e aos professores, sem qualquer preparação prévia, acarretando maior carga de trabalho, maior tensão e, em muitos casos, evidenciando a ineficiência do sistema.

O relatório Delors (1998)<sup>1</sup> corrobora essa afirmação, ao apontar que se espera muito dos professores, pois deles depende a formação dos indivíduos capazes de aproveitar situações para aprender ao longo da vida, num mundo globalizado “onde indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas um fim em si mesmo” (DELORS, 1998, p. 153).

Diante das novas formas de organização de trabalho, na tentativa de superação do descompasso entre as exigências de um mundo do trabalho globalizado e flexível e as instituições escolares, ainda calcadas nos modelos rígidos de gestão e organização, surgem novos paradigmas educacionais, em que se destacam a preocupação com o professor e sua prática docente, uma vez que, estes são considerados peças-chave e protagonistas dessas mudanças.

Com a finalidade de atingir a eficácia da prática pedagógica e ajudar o professor a adaptar-se a seu novo papel na escola e na sociedade, é preciso conhecer melhor este profissional, saber como ele percebe essas mudanças e se tem conseguido adaptar ou não à sua prática, visando ao atendimento das novas demandas educacionais que se apresentam.

### **1.1 - Contextualização do Problema de Pesquisa**

O contexto de incertezas que passou a dominar o panorama da economia mundial a partir de 1970, com a crise do petróleo, a criação de áreas de livre comércio e expansão das novas tecnologias vem alterando, de acordo com Harvey (1992), tanto as formas de organização da produção como a contribuição, de forma decisiva, para o surgimento de modelos mais flexíveis de produção.

Com a emergência da acumulação flexível<sup>2</sup>, o padrão de produção capitalista, baseado nos processos tayloristas e fordistas, que se pautava pela fabricação em massa de bens padronizados através do uso de máquinas especializadas não flexíveis e com a utilização intensa de trabalhadores semiquilificados, vem dando lugar a formas de produção mais flexíveis, inspiradas no modelo toyotista, em que a polivalência e a multifuncionalidade exigem do trabalhador novos conhecimentos e atitudes e, portanto, uma distribuição diferente da inteligência na cadeia produtiva.

Kuenzer (1998) enfatiza que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, nas últimas

---

<sup>1</sup> Relatório Delors - Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI

<sup>2</sup> Acumulação flexível - Padrão produtivo do capitalismo, caracterizado pela flexibilidade nos processos de trabalho, mercados, produtos e padrões de consumo. (HARVEY, 1992), (ANTUNES, 2003)

décadas, fazem emergir novas discussões acerca da qualificação para o trabalho. Na visão dessa autora, a noção de qualificação passa a incorporar, de uma forma mais ampla, a questão das qualificações sociais baseadas nas habilidades e competências, formalmente adquiridas, o que demanda alterações significativas nos sistemas de educação vigentes, muitos destes, ainda, forjados dentro dos princípios dos modelos taylorista e fordista de produção.

Autores como Esteve (1999), Kuenzer (2002a) e Tedesco (1998) ao refletirem sobre as respostas do sistema educativo e as demandas do setor produtivo, sobretudo na América Latina, mostram, em seus estudos, o descompasso das instituições escolares para se ajustarem às necessidades de seus usuários, seja para atender às exigências do mercado, seja para preparar para a vida.

De acordo com Kuenzer (1992), diante das mudanças, do elevado grau de competitividade das empresas e do antagonismo característico da sociedade capitalista, na qual a escola está inserida, amplia-se a demanda por conhecimentos e informação. O novo paradigma produtivo requer o desenvolvimento de competências profissionais que ultrapassem o modelo da educação estritamente relacionada ao desempenho das tarefas de cada posto de trabalho, ou seja, o modelo de educação instrumental.

Na visão de Tedesco (1998), com a ampliação de tais demandas, verifica-se que há um grande descompasso entre as demandas colocadas à escola pelo mundo do trabalho, e as possibilidades de a escola respondê-las, satisfatoriamente, devido à forma de organização e condições do trabalho docente, à rapidez com que as mudanças acontecem, ao despreparo do professor e à falta de políticas que visem à diminuição dessa contradição.

Esteve (1999), reforça ainda que, para o sistema educativo e para os professores, as transformações no mundo do trabalho, o novo perfil de trabalhadores, as qualificações exigidas parecem mais elemento de discussão acadêmica que de efetiva vivência cotidiana na escola. Diante disso, é necessário que os atores educacionais assumam novas posturas, a fim de identificar as formas mais adequadas para serem implementadas as mudanças que o momento histórico exige.

Para Kuenzer (2002b), essas mudanças e as novas demandas para o mundo do trabalho tornaram historicamente superadas as formas tradicionais de educação, com suas propostas pedagógicas e espaços definidos a partir de um mercado organizado, segundo o paradigma taylorista fordista, uma vez que a mudança dos procedimentos rígidos, das indústrias de base eletromecânica, para os flexíveis, de base microeletrônica, atinge todos os setores da vida social e produtiva na última década, passando a exigir o desenvolvimento de habilidades

cognitivas e comportamentais como:

Análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanente, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente e assim por diante. (KUENZER, 2002a, p. 86)

Ciente desse impacto e visando adequar a educação para atender a essas mudanças, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) vem implementando algumas reformas, dentre as quais se destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) elaborados e distribuídos em todo o Brasil, no final da década de 1990, contendo orientações e apontando novos rumos para a educação.

As orientações do MEC para o ensino médio, contidas nos PCNEM, estabelecem que a educação deva contribuir para a formação total do indivíduo, prepará-lo para que tenha autonomia, de modo a poder decidir como agir nas diferentes circunstâncias da vida, assim como, aperfeiçoar a qualificação profissional, e, principalmente, as competências que o tornem apto a enfrentar os desafios do mundo laboral e social, a fim de suprir as necessidades do indivíduo, do setor econômico e da sociedade, de modo geral.

Tedesco (1998) enfatiza que a profundidade de todo esse processo de mudança impõe, como tarefa prioritária de todos os envolvidos com o processo educacional, a investigação sobre os fins da educação, na perspectiva de responder: quem assume a responsabilidade de formar as novas gerações, quais valores devem ser desenvolvidos, qual a concepção de homem e de sociedade que se quer construir.

Nos debates atuais sobre o futuro das sociedades, conforme evidenciou Carvalho (2003), um dos aspectos que mais chama atenção é a importância que os vários setores atribuem à educação. Discutem-se o papel da informação, do conhecimento e da inteligência para o setor produtivo e para a vida do indivíduo.

Nesse sentido, as discussões mais abrangentes<sup>3</sup> enfatizam que a função da escola não é apenas formar trabalhadores com um conjunto de conhecimentos técnicos, mas também formar cidadãos com capacidades múltiplas para se adaptarem às constantes mudanças e enfrentarem, permanentemente, os novos desafios.

Tedesco (1998, p.50) afirma que: “A educação deve formar mais que especialistas, deve ajudar a cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano

---

<sup>3</sup>Tedesco (1998), Kuenzer, (1998,2002a, 2002b), Filmus (2002), Carvalho (2003, 2005) e Delors (1998) discutem essa questão.

completo e não um mero instrumento para a economia”. Com esse mesmo entendimento, Filmus (2002) argumenta que a missão da educação ultrapassa as exigências do mundo do trabalho e deve englobar todos os processos que levem às pessoas, em todas as fases da vida, um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmos, combinando de maneira flexível todas as formas de aprendizagens fundamentais.

Dessa forma, os novos vínculos estabelecidos entre o mundo do trabalho e o da educação precisam ser mais bem compreendidos, pois em um mundo no qual a informação e os conhecimentos se acumulam e circulam através de meios tecnológicos, cada vez mais sofisticados e poderosos, o papel da escola, segundo esse autor, deve ser definido pela sua capacidade de preparar para o uso consciente, crítico e ativo dos aparatos que acumulam informação e conhecimento.

De acordo com Delors (1998), é necessário que os sistemas educativos se adaptem às novas exigências sociais e do mundo do trabalho, de forma a permitir que o indivíduo adquira uma qualificação profissional; mas acima de tudo, que adquira competências que o torne apto a enfrentar os inúmeros desafios do cotidiano profissional e social e, principalmente, situações em que o trabalho em equipe seja fundamental.

Ao evidenciar a emergência das mudanças, o relatório destaca a imprescindibilidade da educação formal ao afirmar que, “é no seio dos sistemas educativos que se forjam as competências e aptidões que farão com que cada um, de forma autônoma, possa buscar meios para continuar a aprender e a se preparar para a vida” (DELORS, 1998, p.121).

Com este entendimento, as organizações e os próprios trabalhadores começam a buscar na escola mecanismos de aquisição das habilidades exigidas pelo mercado. A questão da educação básica passa a ser considerada necessidade da empresa, interesse dos trabalhadores e da própria sociedade, conforme aponta Trevisan (2001).

Nesse processo, o Ensino Médio tem um papel decisivo, e cada vez mais importante, na formação das competências necessárias para se anteciparem às transformações e se adaptarem a elas, pois é nesse período que os talentos mais variados se revelam e se desenvolvem.

O Ensino Médio, segundo Delors (1998), deve preocupar-se com a preparação para os empregos existentes na atualidade e capacitar para adaptação aos empregos que ainda nem sequer podemos imaginar. Em virtude disso, Tedesco (1998) argumenta que ao terminar o Ensino Médio, os jovens deveriam dispor de um conjunto de habilidades, atitudes e

competências que lhes possibilitasse inserir no mercado de trabalho, ter uma vivência cidadã mais harmoniosa, e participativa, bem como prosseguir nos seus estudos.

A maioria das discussões sobre a relação entre educação e trabalho reconhece a imprescindibilidade da educação e, no cenário das mudanças, atribui ao professor um papel significativo. O novo papel da educação e do conhecimento, na sociedade, pressupõe a redefinição do papel do educador e o desenvolvimento de estratégias educacionais, baseadas na adequação dessa oferta educacional, às diferentes necessidades de seus usuários. Nesse sentido, é preciso aceitar que as transformações laborais e sociais, postas em prática nas últimas décadas, exigem mudanças significativas no nível de profissionalização dos professores pois, de acordo com Tedesco (1998), o trabalho pedagógico, destinado a formar as capacidades que o desempenho da sociedade requer, demanda níveis mais altos de profissionalismo desses educadores.

O relatório Delors (1998), também apresenta preocupação quanto a esse aspecto. De acordo com a argumentação ali estabelecida, faz-se necessária a conscientização dos docentes para que reconheçam que, com a rápida evolução do mundo, a sua formação inicial não é mais suficiente para o resto da vida, e que, como os demais profissionais, precisam atualizar e aperfeiçoar os conhecimentos e as técnicas ao longo da vida.

No contexto das atuais transformações, os professores são considerados protagonistas das mudanças e da adequação da formação das novas gerações. Dessa forma, visando a contribuir para o enriquecimento do debate, esta pesquisa busca responder a seguinte questão:

**Qual a percepção dos professores sobre as mudanças atuais do mundo do trabalho, sobre as demandas educativas que decorrem dessas mudanças e quais as implicações dessas alterações em sua prática pedagógica?**

Para o encaminhamento da questão proposta, este estudo encontra-se estruturado em quatro capítulos, além da introdução. A parte introdutória identifica o objeto de estudo, contextualiza o problema de pesquisa, discorre sobre a delimitação, relevância e justificativa do tema, e apresenta os objetivos propostos para o estudo do problema de pesquisa.

O capítulo I - Fundamentação Teórica - aborda três temas que ajudaram a compreender o contexto no qual a pesquisa se insere. O primeiro, intitulado - Trabalho: Formas de Organização e as Principais Mudanças das Últimas Décadas - apresenta um panorama teórico sobre o trabalho: suas formas de organização e as principais mudanças no contexto atual. O segundo - A Educação e as Demandas Atuais do Mundo do Trabalho - aborda a questão das

demandas do mundo do trabalho para a educação, focalizando: o impacto dessas mudanças, as influências que mundo do trabalho exerce sobre a educação, as principais demandas, a necessidade de adequação da escola para atendê-las; e, o terceiro - O Trabalho Docente: obstáculos, responsabilizações e alternativas - apresenta as principais discussões a respeito do trabalho do professor, destacando as novas demandas e exigências e as (im)possibilidades de mudanças na prática pedagógica para atender a essas expectativas.

O Capítulo II - Procedimentos Técnico-Methodológicos - discorre sobre a metodologia empregada para elucidar a questão de pesquisa: aponta os procedimentos metodológicos, o tipo de pesquisa, os critérios de seleção dos participantes, os instrumentos e os procedimentos da coleta de dados.

O Capítulo III, denominado - Resultados e Discussão - identifica e analisa os dados coletados, procurando captar a percepção dos professores a respeito do tema em estudo, bem como, comparar se, em função da modalidade em que o professor atua, a percepção pode ou não se diferenciar.

Por fim, o Capítulo IV - Conclusões e Recomendações - apresenta as impressões, reflexões e proposições que possam retratar a percepção dos professores sobre o tema em estudo. Busca-se contribuir para a compreensão do tema, para a reflexão do trabalho docente, em relação às atuais mudanças do mundo do trabalho e apresenta algumas considerações e recomendações para futuras pesquisas.

## **1.2 – Objetivos**

### **1.2.1 - Objetivo Geral**

Analisar a percepção dos professores do Ensino Médio sobre as mudanças atuais do mundo do trabalho, sobre as demandas educativas resultantes desse processo e as implicações dessas na sua prática pedagógica.

### **1.2.2 - Objetivos Específicos**

- ✓ Identificar como os professores do Ensino Médio percebem as mudanças atuais no mundo do trabalho;
- ✓ Identificar como os professores do Ensino Médio percebem as demandas educativas resultantes do processo de mudança no mundo do trabalho;
- ✓ Verificar como os professores do Ensino Médio percebem as implicações das

mudanças atuais no mundo do trabalho na sua prática pedagógica;

✓ Verificar se a percepção dos professores se diferencia, conforme a modalidade de ensino médio em que atuam.

### **1.3 - Delimitação do Estudo**

A delimitação da pesquisa parte da articulação teórica entre os pressupostos básicos sobre as formas de organização do trabalho, o perfil do trabalhador exigido pelas empresas, as demandas a que a escola deve responder e a prática pedagógica dos professores. Desse modo, a pesquisa empírica reflete a percepção dos professores do Ensino Médio sobre esses aspectos.

Com relação aos participantes, serão considerados para essa pesquisa, todos os professores de Ensino Médio da Diretoria Regional de Ensino de Taguatinga (DRET)<sup>4</sup>. O interesse é investigar a percepção dos professores quanto às questões em estudo e comparar se as diferentes modalidades (Educação Geral – (EG), Educação profissional – (EP), Educação de Jovens e Adultos – (EJA)) influenciam na percepção dos mesmos.

A escolha do nível médio de ensino decorre do fato de ele representar o nível de escolarização em que se evidenciam os impactos mais significativos das mudanças na sociedade, no exercício da cidadania e nos processos científicos e tecnológicos. De acordo com Delors (1998), é normalmente durante esse período que os jovens escolhem o caminho de entrada na vida adulta e no mundo do trabalho.

A opção por desenvolver o estudo na categoria dos professores do Ensino Médio deve-se à influência que exercem na formação dos futuros cidadãos/profissionais, uma vez que, são considerados os protagonistas das mudanças requeridas e/ou desejadas pelos usuários da escola, além de terem um papel determinante na formação dos jovens. Delors (1998) afirma que cabe a eles desenvolver atividades que despertem a curiosidade, desenvolvam a autonomia, estimulem o rigor intelectual e criem as condições necessárias para o sucesso da educação formal, estabelecendo bases que favoreçam a compreensão mútua e a tolerância.

---

<sup>4</sup> (DRE) Diretoria Regional de Ensino. As Diretorias Regionais de Ensino são órgãos de coordenação didático-pedagógica e administrativa que apóiam o trabalho das escolas. São órgãos subordinados à Secretaria de Estado de Educação do DF, responsáveis por gerenciar o funcionamento das escolas de sua respectiva região. (DRET). Diretoria Regional de Ensino de Taguatinga. Responsável por gerenciar o funcionamento das escolas de Taguatinga. (Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. BRASÍLIA, 2004).

As conclusões contidas neste relatório afirmam que a melhoria da educação passa, necessariamente, pela melhoria da qualidade dos educadores, de forma que “é impossível responder ao que deles se espera se não possuírem os conhecimentos, as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas”. (DELORS, 1998, p. 153).

Desse modo é pertinente conhecer melhor esse agente de mudança, visando a compreender as lacunas, o descompasso entre as exigências atuais e as possibilidades de respostas desses trabalhadores, conforme apontado por Tedesco (1998).

#### **1.4 - Justificativa e Relevância**

Este estudo foi motivado pelo interesse em investigar a percepção dos professores sobre as mudanças do mundo do trabalho, sobre as demandas educativas resultantes desse processo e as implicações que acarretam na prática pedagógica, como também pelo fato de haver pouca produção científica na área, que evidencie essa percepção.

Este trabalho também se mostra relevante quando enfoca que, apesar dos diagnósticos sobre o descompasso entre os sistemas educacionais e as mudanças no mundo do trabalho e na sociedade, pouco tem sido feito no sentido de promover a melhoria da capacidade da escola e do professor, para responder às demandas sociais necessárias à formação dos cidadãos que a atualidade requer.

Assim, esse estudo se justifica na medida em que, identificando a percepção dos professores sobre os aspectos abordados, poderá contribuir para ajudar a entender a relação entre educação e trabalho na sociedade contemporânea, bem como apontar pistas para a formulação de propostas de valorização da educação, enquanto caminho possível de formação de cidadãos críticos, conscientes e eficientes, pistas estas que possam contribuir para formulação de propostas educacionais mais favoráveis aos professores e aos alunos, construindo condições de aprendizagem mais eficazes e contextualizadas com as reais necessidades dos alunos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

Conforme mencionado anteriormente, a fundamentação teórica abrange três grandes temas. O primeiro – “Trabalho: Formas de Organização e as Principais Mudanças das Últimas Décadas” - trata da questão do trabalho na sociedade atual, identificando as principais mudanças no mundo do trabalho e os aspectos relevantes dos modos de organização do trabalho, desde o taylorismo/fordismo até as formas mais flexíveis, como o Toyotismo.

### **2.1 - TRABALHO:** Formas de Organização e as Principais Mudanças das Últimas Décadas

#### **2.1.1 – A Concepção de Trabalho**

O trabalho está na base de toda sociedade, estabelecendo as formas de relações entre os indivíduos, entre as classes sociais, criando relações de poder e propriedade, determinando o ritmo cotidiano.

Suzana Albornoz

Visando a compreender as mutações do trabalho e os seus possíveis rumos após a introdução de novas tecnologias, pesquisadores, sindicalistas e trabalhadores têm demonstrado interesse e preocupação com as transformações do mundo do trabalho e suas conseqüências na vida do trabalhador. As discussões e estudos giram, principalmente, em torno das mudanças nas formas de organização e gestão do trabalho e sobre as repercussões dessas mudanças na vida do trabalhador.

Nesse sentido, Albornoz (2002) afirma que para entender os determinantes das contradições do mundo do trabalho, no contexto do processo de produção capitalista, há que se analisar não só os processos técnicos relativos ao trabalho, como também os seus aspectos político, ideológico e cultural, uma vez que, é a partir de uma configuração social, política e econômica específica que as concepções e práticas no mundo do trabalho ganham sentido.

Lautier (1999) argumenta que, o trabalho, inicialmente considerado como uma ocupação básica da humanidade, esforço de sobrevivência, fonte de gratificações e realizações pessoais, que promovia a criatividade e o desenvolvimento das potencialidades dos trabalhadores, transformou-se ao longo da história, em ação produtiva, voltando seu interesse para o aumento de produção de mercadorias, aumento da qualidade e da produtividade. Na visão de Frigotto (1998), o trabalho como atividade produtora de valor de uso para os

trabalhadores se reduz à mercadoria força de trabalho e tende a se confundir com emprego.

Padilha (2000) esclarece que, atualmente, o que caracteriza o trabalho é justamente o fato de este se tornar cada vez mais abstrato: esse termo já não se refere a essa ou aquela atividade, mas à atividade e ao esforço em si mesmo. É sobre essa multiplicidade de prismas que as pessoas são vistas. Elas não são vistas como aquelas que plantam, tecem ou pastoreiam; tampouco constroem e operam máquinas, equipamentos e instrumentos; são reconhecidas como parte de uma grande massa de trabalhadores como: bancários, eletricitários, professores etc., ou seja, simplesmente, como aquelas que trabalham.

O século XX deu tamanha amplitude ao termo trabalho, a ponto de aplicá-lo a qualquer ação que fosse realizada, supervalorizando-o e disseminando-o por todos os estratos sociais. Muitas vezes as pessoas são conhecidas pela categoria profissional a que pertencem, ou seja, a profissão e o trabalho determinam grande parte da vida das pessoas. Dal Rosso (2002, p.326) chega a afirmar que “a sociedade moderna é a sociedade do trabalho. O ato de trabalhar consome grande tempo do agente social, e é executado em horários demarcados e com certo grau de vigor”.

A categoria trabalho tem sido tema de estudo de diversas ciências, incluindo a filosofia, a sociologia, a antropologia etc. Para um aprofundamento da compreensão do trabalho na sua dimensão de criação do ser humano, cuja ação consciente, cria e recria a sua própria existência, faz-se necessário retomar o pressuposto defendido por Marx de que:

O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1980, p. 202).

Sob essa concepção, o trabalho não se configura apenas como exercício profissional, mas como a unidade motora do pensamento e da ação criadora do homem. Ele não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana.

Frigotto (1998, p. 58) analisa que, em um sentido geral, trabalho é a maneira como o homem se relaciona com a natureza que o cerca, com a intenção de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência: “É pelo trabalho que o homem interage com a natureza modificando-a, produzindo conhecimento sobre a mesma, e modificando a si mesmo”.

Enguita (1989, p.13) ajuda a entender melhor essa questão, ao afirmar que “no

trabalho o homem não somente dá forma à natureza que o rodeia como também dá forma a si mesmo, individual e coletivamente”.

Saviani (2002) esclarece que trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a certa finalidade, uma ação intencional onde há combinação entre os atos de concepção e execução, ou seja, o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade de sua ação.

Discorrendo sobre a organização do trabalho, esse autor afirma que, ela é produto e construto social, o que faz com que a mesma assuma características distintas para cada fase da humanidade. Inicialmente o trabalho visava à satisfação das necessidades elementares do homem, sendo indissociável das suas finalidades e da vida. Era o trabalhador que decidia o que, como, quanto e em que ritmo conduzir a sua produção. Era o homem que colocava os meios de produção a seu serviço, pois estes eram rudimentares e sua elaboração estava ao alcance de todos.

Historicamente, a caracterização do trabalho foi se modificando. As transformações que as modalidades de organização do trabalho vêm assumindo atualmente alteram significativamente essa concepção. De acordo com Soratto e Olivier-Heckler (1999a), o trabalho, antes visto como veículo de mediação da subjetividade-objetividade, algo que era pensado ou imaginado pelo homem, passa a carregar o estigma e conotação de emprego, trabalho assalariado, onde a subjetividade é mobilizada para o alcance dos objetivos. Aquilo que o mercado quer (produtos e serviços) passa a ter a venda ou negociação da força de trabalho, que é, então, direcionada para o aumento da produtividade, ao menor custo possível.

Na visão dessas autoras, na sociedade capitalista, as relações predominantemente naturais que prevaleciam na idade Média, transformam-se em relações, predominantemente, sociais, estabelecidas mediante contrato. Nesse contexto, o trabalhador passa a ser visto como proprietário da sua força de trabalho, ficando obrigado a operá-la com os meios de produção que não lhe pertencem, passando a realizar atividades rotineiras e parcelares, perdendo, portanto, a capacidade de controlar e determinar seu processo de trabalho, que passa a ser organizado por meio de métodos, a critério dos patrões ou de setores especializados.

Gorz (2003) observa que, atualmente, o trabalho designa praticamente uma atividade assalariada, fonte de recompensas econômicas; os termos trabalho e emprego tornaram-se equivalentes; a remuneração serve como critério para distinguir uma atividade como trabalho.

A partir da década de 1970, o mundo do trabalho vivenciou uma situação fortemente

crítica, talvez a maior desde o nascimento da classe trabalhadora e do próprio movimento operário inglês.

As transformações econômicas e sociais, ocorridas nesse período, têm produzido acelerados impactos sobre a estrutura material do trabalho, sobre a subjetividade e a objetividade dos trabalhadores. Antunes (2000) enfatiza que os avanços das inovações tecnológicas de base microeletrônicas e sua difusão, nos países industrialmente avançados e em países em desenvolvimento, têm gerado mudanças diversificadas no processo produtivo e na forma de ser da classe trabalhadora, acarretando graves conseqüências no interior do movimento operário e, em particular, no âmbito do movimento sindical.

Como conseqüência das mutações, esse autor reforça que a classe trabalhadora fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se ainda mais. Tornou-se mais qualificada em vários setores, mas desqualificou-se e precarizou-se em diversos ramos. Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador polivalente e multifuncional, capaz de operar com máquinas com controle numérico e, de outro, uma massa precarizada, sem qualificação, que hoje está presenciando o desemprego estrutural.<sup>5</sup>

O entendimento da crise que atinge o mundo do trabalho passa por este conjunto de problemas que incidiram diretamente no movimento operário, e que afetaram tanto a economia política do capital quanto as suas esferas política e ideológica. Antunes (2000) ensina que esta crise é particularizada e singularizada pela forma como estas mudanças econômicas, sociais, políticas e ideológicas afetaram mais ou menos direta e intensamente os diversos países que fazem parte dessa mundialização do capital.

Como resultado dessas mudanças, continuam surgindo novas formas de trabalho, alterando significativamente as concepções do trabalho convencional. Ao invés de grandes fábricas que necessitavam de centenas de funcionários para operar as máquinas, no cenário atual, encontram-se os pequenos escritórios em casa, *free-lance*, consultores associados, consultores independentes, serviços temporários, franquias, centenas de micro ou pequenas empresas terceirizadas, corporações virtuais etc. Segundo Freitas (2001), esta reorganização do trabalho é uma fragmentação desse trabalho com dimensões muito maiores do que aquelas experimentadas pela indústria de prestação de serviços, até a década de 1990.

Na visão de Antunes (2003), as reflexões sobre as conseqüências das mudanças no

---

<sup>5</sup> Desemprego estrutural - o desemprego estrutural ocorre quando o padrão de desenvolvimento econômico adotado exclui uma parcela dos trabalhadores do mercado de trabalho, pela extinção de postos de trabalho sem perspectiva de retorno. (MACHADO, 2002)

mundo do trabalho, a remodelação ou heterogeneização da classe trabalhadora não permitem afirmar que o trabalho acabou, pois a redução do tempo físico de trabalho, no processo produtivo, bem como a redução do trabalho manual e a ampliação do trabalho intelectual não negam a lei do valor e a importância que o trabalho continua desempenhando na vida das pessoas, o que reforça que, qualquer que seja a forma de sociedade, o trabalho não pode ser eliminado, ou seja, a “classe-que-vive-do-trabalho”<sup>6</sup> se transforma, mas não se extingue.

Esse autor afirma que, por mais que as transformações em curso no mundo do trabalho estejam reduzindo a participação do trabalho material no universo fabril, as tendências atuais não permitem concluir pela perda da centralidade do trabalho, no universo de uma sociedade produtora de mercadorias. Ele pondera que, embora o desenvolvimento tecnológico e organizacional venham expulsando cada vez mais os trabalhadores das indústrias, é preciso reconhecer o trabalho como uma das principais atividades do ser humano, aquilo que representa o sentido da vida.

Portanto, do ponto de vista de concepção, a despeito do desaparecimento de muitos empregos e da crescente substituição da força de trabalho humano pelas novas tecnologias, parece difícil pensar nas transformações tecnológicas e organizacionais sem pensar no próprio trabalho como centro, em torno do qual giram a economia e a sociedade.

## **2.1.2 – A Organização do Trabalho:** do modelo de produção taylorista fordista a acumulação flexível

### **2.1.2.1 - A Organização do Trabalho Taylorista/Fordista**

No final do século XVIII e início do XIX, com o aperfeiçoamento das máquinas e a descoberta de novas tecnologias, começaram a surgir novas propostas de organização do trabalho, que foram se adaptando ao longo do tempo, de acordo com as mudanças socioeconômicas, evoluindo do trabalho artesanal para o trabalho industrial, passando por modelos como o taylorismo e fordismo, chegando aos modelos mais flexíveis.

De acordo com Harvey (1992), o fordismo, como maneira de organização do trabalho, surge em 1914, quando Henry Ford introduz a jornada de trabalho de 8 horas diárias, com remuneração de 5 dólares, para os trabalhadores da linha de montagem das indústrias

---

<sup>6</sup> Expressão utilizada por Antunes (2003).

automobilísticas, nos Estados Unidos da América. Essa forma de organização desenvolve-se e consolida-se nos países capitalistas ocidentais, no período imediato ao pós-guerra. Quando ocorreu a maturidade e expansão desse regime, a despeito de todos os descontentamentos, o núcleo do regime fordista manteve-se firme, pelo menos até 1973, conseguindo, inclusive, manter a expansão do período pós-guerra.

Segundo Antunes (2000, p.37), esse modelo de produção teve como característica marcante o crescimento na produção de mercadorias e estruturou-se com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades; caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista e pela separação nítida entre elaboração e execução.

Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, suprimindo a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade do trabalho reduzia-se, então, a uma ação mecânica e repetitiva:

[...] baseava-se na fabricação em massa de bens padronizados, utilização de máquinas de produção em série, corpo reduzido de trabalhadores qualificados e uma grande quantidade de trabalhadores semiquualificados e desqualificados [...] dos trabalhadores exigia-se, além do cumprimento a determinados perfis ocupacionais, obediência rigorosa às normas e procedimentos operacionais e às prescrições na realização das tarefas, exigência fundamental para que o capitalista conseguisse conquistar o controle sobre o processo de trabalho, conformando um processo de alienação progressiva do trabalhador (ANTUNES, 2003, p.25).

Descrevendo as características destes modelos de produção, Harvey (1992, p.121) afirma que a separação entre gerência, concepção, controle e execução formam a base do método de produção tanto de Taylor como de Ford, mas apresentam uma peculiaridade que diferencia o fordismo do taylorismo: o que havia de especial em Ford era “sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção em massa significava consumo em massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, [...], em suma, um novo tipo de sociedade democrática e racionalizada”.

O padrão de produção taylorista/fordista de mercadorias impôs, desde a sua introdução, um novo tipo de trabalhador, um novo proletariado. A característica então dominante era o distanciamento entre a elaboração e a execução das tarefas e a progressiva alienação do trabalho.

Para Gramsci (1985, apud HARVEY, 1992, p.121), essa forma produtiva, presente no tecido social, foi construindo uma cultura e um modo de vida, firmando "um esforço coletivo para criar, com velocidade sem precedentes e com uma consciência sem igual na história, um novo tipo de homem, um novo tipo de trabalhador, [...] um modo específico de viver, pensar e

sentir a vida", ajustado à nova forma de trabalho e ao novo processo produtivo.

Na visão de Antunes (2000, p.38), a administração da organização científica taylorista do trabalho e a sua fusão com o fordismo, na indústria automobilística, acabaram por representar a forma mais avançada da racionalização capitalista do processo de trabalho ao longo de várias décadas do século XX. Pode-se dizer que, “com a linha de produção, os empresários encontraram finalmente a forma "perfeita" de superexploração da força de trabalho.”

Porém, nos últimos decênios do século XX, especialmente a partir do início dos anos 1970, instalou-se um quadro de crise estrutural do capital, que se abateu no conjunto das economias capitalistas. Essa crise refere-se tanto às dimensões econômicas (consumo de massa, superprodução, queda na taxa de lucro, queda na produtividade, crise do paradigma tecnológico e crise do petróleo), quanto às dimensões políticas (crise do Estado de Bem-estar Social); enfim tratava-se de uma crise do padrão de produção fordista.

Nessa direção, Antunes (2000, p. 31) salienta que:

[...] a denominada crise do fordismo e do keynesianismo era a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo. Ela exprimia, em seu significado mais profundo, uma *crise estrutural* do capital, onde se destacava a tendência decrescente da taxa de lucro. Era também a manifestação, tanto do sentido destrutivo da lógica do capital, presente na intensificação da lei de tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, quanto da incontrolabilidade do sistema de metabolismo social do capital. Com o desencadeamento de sua crise estrutural, começava também a desmoronar o mecanismo de "regulação" que vigorou, durante o pós-guerra, em vários países capitalistas avançados, especialmente os da Europa.

Porém, a partir da crise do petróleo, em 1974, essa crise estrutural, até então latente, vem à tona. Na visão de Harvey (1992), nesse período, o fordismo passou a não representar resposta suficiente e satisfatória para esse conflito, pelo excesso de acumulação de mercadorias no capitalismo. Para assegurar seu padrão de acumulação, o capital cuidou de “reorganizar o ciclo reprodutivo preservando seus fundamentos essenciais,” alterando, pois o padrão e o modo de produção (HARVEY 1992, p. 36).

Em resposta a esse estado de dúvidas e incertezas, várias mutações vêm ocorrendo. Uma delas, e que tem importância central, diz respeito às metamorfoses no processo de produção do capital e suas repercussões no processo de trabalho. De acordo com Antunes (2000, p.31), através do avanço tecnológico, da constituição das formas de acumulação flexível e dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, as transformações no próprio processo produtivo se intensificaram.

Nos últimos anos, a organização do trabalho, no sistema produtivo, passou por profundas alterações. O eixo principal dessas transformações foi à substituição do taylorismo/fordismo (divisão entre decisão e execução das tarefas, divisão de tempos, etc.) pelo chamado sistema de produção flexível; que dá ênfase ao trabalho em equipe, círculos de qualidade, recomposição de funções, etc. Enguita (1989) afirma que, nesse novo modelo, ao contrário da produção em massa, valoriza-se a mão-de-obra qualificada, capaz de usar a nova maquinaria, aperfeiçoar, corrigir projetos, técnicas e métodos previstos pela direção.

Esse processo de reestruturação acarretou mutações tanto na organização do processo produtivo como na organização do trabalho, mesclando elementos do fordismo com as formas da acumulação flexível, do toyotismo. De acordo com Harvey (1992, p.140), tais transformações fazem parte das mudanças do padrão de desenvolvimento, configurando o que se convencionou chamar de Terceira Revolução Industrial e contribuíram para afirmar e moldar um novo processo de trabalho, que têm na acumulação flexível sua referência central e se apóia na "flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo".

Ao comentar a amplitude dessas mudanças, Freitas (2001) argumenta que a expansão dessas inovações alcançou as atividades de agroindústria, do comércio, do mundo financeiro e do setor de serviços. De acordo com Rifkin (1995, p.8), em decorrência dessas mudanças e das inovações orientadas para a flexibilização da produção: “A economia global está sendo levada rapidamente para a era da fábrica sem trabalhadores.”

Ao analisar as transformações oriundas desse processo, Antunes (2003) afirma que elas mudaram a dinâmica econômica, o mercado de trabalho, as condições de vida e a identidade dos trabalhadores. Segundo Antunes (2000), várias interpretações e pesquisas buscam, a partir da identificação e qualificação das mudanças na estrutura ocupacional e nas relações de trabalho, entender a direção destes processos e ressaltar suas implicações sociais.

Na visão desse autor, o debate em torno das teses em voga, tem sido intenso e inconcluso, compreendendo desde abordagens que anunciam o fim do trabalho, citando representantes como Gorz (1997; 1999), Offe (1989) e Rifkin (1995) até as que reforçam a sua centralidade, defendidas por Antunes (2003), Castel (1999), Larangeira (1999) entre outros.

Ao discordar das teses que afirmam que a ciência se transformaria na principal força produtiva e que haveria perda de sentido e de significado do trabalho, Antunes (2003, p. 163)

argumenta que, ao invés da substituição do trabalho pela ciência, o que está ocorrendo é uma maior inter-relação, uma maior interpenetração entre as atividades produtivas e improdutivas, que se expandem no contexto da reestruturação produtiva do capital: “O que remete ao desenvolvimento de uma concepção ampliada para se entender à forma de ser do trabalho no capitalismo contemporâneo, e não a sua negação”.

Frigotto (1996, p.108) também critica este postulado, afirmando que “não é o trabalho que desaparece, mas as formas como o trabalho se efetiva nos diferentes modos sociais de produção”.

De acordo com Castel (1999), a crise dos anos de 1970 e a resposta implementada pelas empresas e pelos Estados nacionais e seus governos, a partir de então, questionam não só a regulação do trabalho, mas toda a rede de proteção social construída em torno dele. Emerge daí uma questão social que transcende ao enfoque apenas econômico, abrangendo questões sociais como o desemprego e a insegurança no mercado de trabalho.

Pode se dizer que, desde o final do século XIX, construiu-se uma Sociedade Salarial em torno do trabalho assalariado, com relações de trabalho e produção bem definidas, reguladas e estáveis. Posteriormente, o desmantelamento da regulação dessas relações de trabalho coloca esta mesma sociedade em xeque, conforme constata Castel (1999, p.25), “uma invenção da modernidade, a forma como o conhecemos, o praticamos e o situamos no centro da vida individual e social foi inventada e logo generalizada com o industrialismo”.

O sistema capitalista, hoje globalizado, por entender que a busca da produtividade e da racionalização com foco apenas na força de trabalho começa a se esgotar, passou a discutir a flexibilização das organizações. Assim, ao contrário do modelo fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques e muitos trabalhadores, as novas formas de produção, comandadas pelo mercado, supõem formas mais flexíveis de organização e de gestão do trabalho. A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar mas sem desaparecer completamente, a formas horizontais e aparentemente mais autônomas de organização do trabalho, o que, na visão de Castel (1999), possibilitam a intensificação da exploração do trabalhador.

As novas configurações do trabalho, provocadas pela introdução das inovações tecnológicas, têm atingido várias categorias de trabalhadores, à medida que o emprego dessas tecnologias, no processo produtivo, tem substituído a força de trabalho humano por máquinas, ao mesmo tempo em que a terceirização tem permitido outras formas de contratação, que

substituem o emprego formal, regulamentado e relativamente estável.

Nesse processo, Antunes (2003) alerta que, além da flexibilização da produção e da sua gestão, as relações de emprego também são flexibilizadas, pois estas passam a ser entendidas como a possibilidade de se contratar trabalhadores sem os ônus advindos da legislação do trabalho, a qual consolidou, ao longo das últimas quatro décadas, direitos e garantias mínimas, como 13º salário, férias, FGTS, entre outros.

No contexto dessas mudanças, passou-se a discutir as relações indivíduo/trabalho/ produtividade e o perfil do trabalhador necessário às demandas colocadas pelas mudanças, priorizando o desenvolvimento das habilidades básicas (conhecimento, criatividade, iniciativa, entre outras) como essenciais para a empregabilidade<sup>7</sup> e aumento da produtividade.

Ao analisar o caso inglês, Trevisan (2001, p.150) constatou que essa percepção da importância de novas habilidades impôs novo caminho aos trabalhadores, pois, essa exigência de trabalhadores com múltiplas habilidades destruía os princípios fordistas e definia, desde o início dos anos de 1980, que a “habilidade dos trabalhadores para aprender e se adaptar tornou-se mais importante que o seu treinamento passado”.

Numa referência ao crescente desemprego na década de 1980, esse autor diz que, analisando os ciclos de desemprego tecnológico, ficou evidente que os períodos de desemprego anormal coincidem com aqueles em que os resultados das inovações estão se expandindo no sistema econômico, o que ele chama de período de saturação, devido ao lento e difícil processo de assimilação das inovações tecnológicas.

Em virtude dessa dificuldade de assimilação, a questão tecnológica acabou se diluindo na questão das “habilidades” dos trabalhadores para lidar com as novas tecnologias, com a automação. A discussão passou a girar em torno do perfil do trabalhador que fosse adaptável às mudanças e mais especializado, isto é, um trabalhador múltiplo, de habilidades várias, com qualificação especializada para trabalhar com as novas tecnologias.

O discurso empresarial de que o aumento da produtividade das empresas representaria benefício para a classe trabalhadora, foi desmascarado, pois ao contrário do que propagavam as políticas gerenciais, o aumento da produtividade não propiciou benefícios ao trabalhador e

---

<sup>7</sup> O conceito de empregabilidade origina-se do pressuposto de que, mais do que estar empregado, é necessário estar sempre em condições de ser empregado, derivando-se dessa questão todo um discurso em prol da educação permanente. Quando empregabilidade e cidadania são incorporadas como partes do mesmo processo, geralmente revelam um acentuado viés mercadológico, reforçando a possibilidade de se reduzir a cidadania à questão do emprego, como um processo individual e descolado dos movimentos sociais. (Forrester, 1997, apud FRIGOTTO, 1998)

sim uma sobrecarga de trabalho e o incremento da exploração da força de trabalho por meio da subcontratação e precarização do trabalho, conforme constatou Andrade (2002), na pesquisa com os trabalhadores da petroquímica da Bahia.

### 2.1.2.2 – A Organização do Trabalho Flexível

O contexto de incerteza que passou a dominar o panorama mundial, principalmente a partir da década de 1970, contribuiu de forma decisiva para o surgimento de modelos flexíveis de produção, como aqueles utilizados na fábrica de automóveis Toyota, no Japão.

Ao definir a acumulação flexível, Harvey (1992, p.140) assevera que esta:

É marcada pelo confronto direto com o a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Envolve, também, rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego do chamado "setor de serviços", bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas".

Analisando o impacto do Toyotismo no mundo do trabalho, na década de 1980, Antunes (2000) conclui que este modelo promoveu a intensificação da exploração do trabalhador, pois possibilitou que a mesma demanda fosse atendida com um número reduzido de operários, a chamada fábrica mínima, sustentada por técnicas que ajustavam o ritmo da fabricação e os tipos de produtos à demanda dos mercados consumidores (*kanban*)<sup>8</sup>, reduzindo os custos com estoques (*just in time*)<sup>9</sup> e as falhas na produção (controle estatístico dos processos).

Em face da profunda recessão de 1973, causada pelo choque do petróleo que afetou o mundo capitalista, um método mais flexível era um requisito operacional perseguido pelas empresas, mas esbarrava nas práticas fordistas e tayloristas de gestão da produção. Mas, ainda neste ano, já se estabelecia o confronto direto do toyotismo com o fordismo.

Como resultado, observa-se que a acumulação flexível parece implicar “níveis

---

8 *Kanban* - "é um sistema de controle da produção comandado através do uso de cartões (placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque) onde quem determina a fabricação de um novo lote é o consumo das peças realizado pelo setor seguinte" (RIBEIRO, 1997).

9 *just in time*- corresponde a um processo de produção que é capaz de responder instantaneamente à demanda, sem necessidade de estoque adicional, isto é, produz-se o necessário, nas quantidades requeridas e dentro de um tempo necessário, mantendo-se os estoques em níveis mínimos, ou seja, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção (ANTUNES, 2000).

relativamente altos de desemprego estrutural [...], rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos [...] de salários reais e o retrocesso do poder sindical” (HARVEY 1992, p.142).

Essa acumulação flexível também alterou a estrutura do mercado de trabalho:

Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados e subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis (HARVEY 1992, p.143).

Em decorrência desses fatos, formaram-se, desde então, dois grupos de trabalhadores: no centro do processo produtivo encontra-se um grupo composto por empregados cujo tempo de trabalho é integral, gozam de maior segurança no trabalho e se sentem mais inseridos na empresa. Com alguma vantagem decorrente dessa maior integração, esse segmento deve atender expectativas de adaptabilidade, flexibilidade e a possibilidade de serem movimentados geograficamente.

O outro grupo, denominado de periferia, compreende dois subgrupos distintos de trabalhadores: o primeiro composto de empregados em tempo integral de trabalho, com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho (pessoal do setor financeiro, secretárias, da área de trabalhos rotineiros ou manuais, menos especializados); o segundo o número de trabalhadores centrais e empregar cada vez mais uma mão-de-obra disponível no subgrupo, caracterizado por pessoal que oferece flexibilidade numérica ainda maior, inclui empregados em tempo parcial, casuais, por tempo determinado, temporários e subcontratados, com pouca ou nenhuma segurança de emprego.

Na visão de Harvey (1992, p. 144), a atual tendência do mercado de trabalho é a redução dos postos e que a demissão pode ocorrer sem custos: são os chamados “trabalhadores descartáveis”.

A introdução de novos métodos de organização do trabalho, baseados no princípio de flexibilização, geraram novos mercados, novos serviços e, conseqüentemente, a reformulação do padrão de processos de trabalho, de consumo e de organização dos trabalhadores. Considerando o trabalho organizado como principal alvo, e, o desemprego estrutural a principal conseqüência dessa reestruturação, percebe-se que cada vez mais, o trabalho desempenhado por indivíduos está sendo substituído pelo trabalho executado por máquinas.

Na visão de Antunes (2003, p.49), o que está ocorrendo é uma “processualidade contraditória” que reduz o operariado industrial e fabril e aumenta o subproletariado do

trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços.

No Brasil, as mudanças sobre o mercado de trabalho intensificaram-se a partir do final dos anos de 1980, e se acentuaram, de acordo com Navarro, Alessi e Lima (2001, p. 235), a partir do governo Collor, com a implantação da política econômica neoliberal, política monitorada e incentivada pelas agências internacionais de crédito e financiamento, como o Fundo Monetário Internacional -FMI - e outros que levaram o país a enfrentar uma profunda crise recessiva, com conseqüente elevação dos níveis de desemprego e o aumento da concentração da renda.

A adoção dessas políticas neoliberais e a introdução das novas tecnologias nas atividades produtivas criaram um clima de insegurança e incertezas para a classe trabalhadora. Com a emergência da acumulação flexível, o mundo da produção passou a viver um período de incertezas, em que a desregulamentação e a fragmentação passaram a apontar caminhos, pois ao invés do trabalho parcelado, entrou em cena a integração de funções, a automação da produção, a polivalência<sup>10</sup>, a multifunção e a visão de conjunto do processo produtivo.

Num contexto em que a competitividade e a produtividade se tornaram sinônimo de luta pela sobrevivência, Reis (1999) argumenta que no mundo dos negócios, a tecnologia, a qualificação dos recursos humanos e a qualidade dos conhecimentos tornaram-se fatores fundamentais. A questão da formação e da produção do conhecimento passou a ser de fundamental interesse das empresas, especialmente das transnacionais.

Nessa nova configuração dos sistemas produtivos, o trabalhador parcelar do taylorismo constitui-se em entrave, pois os processos produtivos são altamente integrados; os imprevistos, os problemas não atingem apenas um setor da produção, mas o conjunto. Nesse sentido, Cerqueira (2002) afirma que não basta ao trabalhador ser capaz de identificar e de resolver os problemas e os imprevistos, e, que a intervenção direta de um trabalhador com capacidade de análise, criatividade e de trabalho em equipe torna-se crucial para a gestão da variabilidade e dos imprevistos produtivos.

Na legislação e nos discursos oficiais, do final da década de 1990, a centralidade do conhecimento, nos processos de produção e organização da vida social, ganha importância. De acordo com as resoluções dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura –MEC - nos anos de

---

<sup>10</sup> A polivalência está relacionada a um perfil de trabalhador, caracterizado pela capacidade deste se mostrar funcionalmente flexível. (MACHADO, 2000)

1998 e 1999, contendo orientações e apontando novos rumos para a educação de nível médio, a educação deve contribuir para a formação total do indivíduo; deve prepará-lo para que tenha autonomia de modo a poder decidir como agir nas diferentes circunstâncias da vida, a adquirir qualificação profissional e, principalmente, competências que o tornem apto a enfrentar os desafios do mundo laboral e social. De acordo com a argumentação ali estabelecida:

As novas exigências rompem com o paradigma taylorista/fordista segundo o qual a educação era mero instrumento de desenvolvimento de disciplina, obediência e respeito às regras estabelecidas e passa a incorporar o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano. Intensificando os discursos nacionais e internacionais sobre diplomas e perfis profissionais, face às mudanças na sociedade contemporânea e, particularmente, no mundo do trabalho (BRASIL, 1999, p.23).

A exigência desse perfil de trabalhador tem acarretado novas demandas para a escola, tema esse que será abordado, a seguir.

## **2.2 - A Educação e as Demandas Atuais do Mundo do Trabalho**

A modernização dos sistemas produtivos e as exigências do aumento de produtividade e competitividade industrial e comercial, em nível mundial, a partir da segunda metade do século XX, produziram transformações na prática social e no trabalho, temas que vêm despertando interesse e preocupação crescentes, tanto nos meios científicos e acadêmicos, quanto nos meios governamentais, empresariais e nos movimentos dos trabalhadores.

A transformação dos paradigmas tayloristas/fordistas para uma nova concepção de modelo de produção, fundado em conceitos como integração e flexibilidade, polivalência e motivação, conforme visto no tópico anterior, alterou a estrutura das ocupações e, conseqüentemente, o nível de exigência de educação e de qualificação do trabalhador.

Ao discorrer sobre as mudanças do mundo do trabalho, Carvalho (2003) afirma que as influências que o mercado sofre, pela introdução das inovações, apontam para a superação de um modelo fragmentado, baseado na especialização de tarefas para um modelo que busque a flexibilização, integração de funções, diversificação de produtos, redução da hierarquia, redução da distância entre serviços de concepção, execução e integração dos trabalhadores.

Desse modo, verifica-se que o progresso técnico, ao modificar o cotidiano das indústrias, modifica as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. Os estudos de Kuenzer (1998) mostram que as mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e das habilitações profissionais existentes,

assim como a identificação de novos perfis profissionais, ou seja, confirmam a necessidade de uma adequação da mão-de-obra com capacidade para operar nesse novo sistema produtivo.

Nesse sentido, Tedesco (1998) afirma que estas mudanças no mundo do trabalho exigem um trabalhador capaz de acompanhar o processo de transformação das relações de produção e se manter atento às demandas do setor produtivo. A superação da concepção taylorista/fordista da organização do trabalho leva à mudança de concepção de tarefa: à destreza manual e ao saber fazer, devem ser agregadas novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões, mediadas por novas tecnologias colocadas à disposição dos trabalhadores e das empresas; ao perfil obediente e disciplinado prefere-se um perfil autônomo e empreendedor, ou seja, um trabalhador com capacidade de pensar, decidir, ter iniciativa, administrar a produção e controlar sua qualidade.

De acordo com Kuenzer (2002b), as pesquisas realizadas sobre as demandas de educação, a partir das mudanças no mundo do trabalho, têm mostrado que o principal impacto se dá entre o homem e o conhecimento e têm mostrado, também, que, em decorrência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva, as velhas formas de organização taylorista/fordista, cuja finalidade era atender a uma divisão social e técnica do trabalho, deixam de ser dominantes.

À luz dos novos paradigmas, baseados no modelo japonês de organização e gestão do trabalho, a linha de montagem vai sendo substituída pelas células de produção; o trabalho individual pelo trabalho em equipe; o universo das organizações passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gestão e as palavras de ordem são qualidade e competitividade.

Ao abordar o impacto das mudanças e das constantes trocas de padrões tecnológicos para a educação, Filmus (2002) argumenta que, neste cenário de mudanças em que as empresas passaram a gerar exigências multifacetadas e com alto grau de complexidade, os empresários perceberam que a qualificação oferecida até então, pela empresa, já não era mais suficiente para atender as novas exigências, e, que essa percepção fez com que empregadores e empregados buscassem a orientação de que precisavam fora do ambiente da empresa. E não tardaram a perceber a importância primordial da instituição escolar, para garantir a qualificação profissional desejada para os trabalhadores dos setores flexíveis da produção.

Dessa forma, diante da fragmentação gerada pela quantidade e velocidade da informação, é para a educação que se voltam às esperanças. Espera-se que a escola contribua

para a constituição de uma nova cidadania, tendo o conhecimento e as informações como balizadores da cidadania e da aprendizagem de competências de caráter geral, visando à formação de pessoas mais aptas a assimilar as mudanças, mais autônomas em relação às suas escolhas e que superem a segmentação social.

Tentando explicar a relação entre o investimento em educação e o desenvolvimento do indivíduo e das sociedades, a relação entre a educação e o trabalho vem sendo bastante discutida.<sup>11</sup>

No Brasil, a abertura do mercado brasileiro ao comércio globalizado, a partir da década de 1990, gerou a necessidade de resultados positivos e de qualidade nos produtos e serviços oferecidos. Esses fatos levaram empresas e governos a pressionarem a instituição escolar para que acompanhasse as mudanças tecnológicas, com vistas ao melhor desempenho e maior competitividade. Nesse contexto, o tema da educação é insistentemente inserido no discurso de amplos e diferentes segmentos da sociedade, atribuindo-se, sobretudo à educação básica de caráter geral, o papel estratégico de promover o desenvolvimento das novas capacidades requeridas ao trabalhador atual.

Ao abordar essa questão, Tedesco (1998) enfatiza que um dos aspectos que mais chama atenção, nos atuais debates acerca das mudanças, é a importância significativa que os não-educadores conferem à educação. Esse autor afirma que os empresários do setor tecnologicamente mais avançado da economia e os profissionais da comunicação dão uma contribuição importante ao reconhecer o papel do conhecimento, da informação e da inteligência das pessoas, no processo produtivo e na sua utilização como forma de produção, da dissolução das burocracias e construção de processos mais flexíveis de organização, onde as hierarquias são definidas pela acumulação das habilidades e informação, e não, em virtude da situação formal, isto é, uma estrutura administrativa.

Com relação ao aumento da escolarização, o relatório Delors (1998) evidencia que a educação ganha importância na nova conjuntura da era da globalização porque o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informação; evidencia que ganha centralidade, também, nos discursos e políticas sociais, nos quais se enfatizam que a ela competirá ser um instrumento de democratização, num mercado de escolhas e oportunidades. O número de anos de escolarização associado à qualidade da educação recebida é apresentado como fator determinante para o acesso ao mercado de trabalho ou nível de renda a ser

---

<sup>11</sup> Essa relação é discutida por Kuenzer (1998,2002<sup>a</sup>, 2002b), Tedesco (1998), Carvalho (2003), Frigotto (2005), entre outros.

auferido etc.

Os estudos de Carvalho (2003) mostram que os trabalhadores vêm a educação escolar como meio de ampliação das possibilidades de emprego, melhor qualidade de vida, ascensão social e mais cidadania. Em virtude disso, buscam cada vez mais a inserção no sistema formal de educação para si e para seus filhos, tanto para atender a polivalência e a multifuncionalidade requeridas pelo mercado de trabalho, quanto para aquisição de novos conhecimentos e novas habilidades que lhes permitam intervir de maneira mais consciente na realidade em que vivem.

As discussões acerca da centralidade e a importância da educação formal, no processo de consolidação de cidadania e transformação social, têm gerado na sociedade a consciência da necessidade de produzir mudanças na área educacional.

Discutindo a contribuição da escola face às novas exigências, Kuenzer (2002a, p.50) argumenta que a reestruturação do processo produtivo provoca profundas modificações na vida social e, em especial, na dos trabalhadores. Ao se referir ao novo perfil do trabalhador, a autora afirma que para ele já não basta dominar algumas técnicas parciais de uma tarefa fragmentada, pois além de ser especialista, ele necessita estar preparado para ser dirigente, procurando, ao mesmo tempo, ser capaz de atuar de maneira prática e trabalhar intelectualmente, dominando simultaneamente, as tarefas específicas, as formas de organização e gestão do trabalho e, ainda, compreendendo as relações sociais mais amplas, que constituem a sociedade, onde exerce as funções de produtor e de cidadão.

Nesse novo cenário, a questão da educação no Brasil vem sendo bastante discutida e tem originado diversas interpretações sobre a qualidade dos serviços prestados pela escola, bem como o grau de responsabilidade desta para com a qualificação da mão-de-obra em relação às empresas, e ao desenvolvimento e/ou aprimoramento de questões relacionadas à vivência da cidadania.

Para Kuenzer (2002b), as discussões em torno das finalidades da educação, das transformações que o ensino deve sofrer para adequar-se às novas demandas sociais, freqüentemente, remetem para a escola a responsabilidade pela formação das capacidades cognitivas e, também, pela formação da personalidade dos jovens e futuros profissionais.

Nos discursos atuais,<sup>12</sup> é lugar comum a afirmação de que a educação deve contribuir

---

<sup>12</sup> Essa questão é tratada por Kuenzer, (2002a, 2002b), Contreras, (2002), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), entre outros.

para a formação total do indivíduo, deve prepará-lo para que tenha autonomia de modo a poder decidir como agir nas diferentes circunstâncias da vida, a adquirir qualificação profissional e, principalmente, competências que o tornem apto a enfrentar os desafios da realidade atual, o que supõe a capacidade de desenvolver e de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho.

Essas novas determinações, na visão dessa autora, mudam radicalmente o eixo da educação média e profissional, pois ao imprimir dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia em busca de competitividade, imprime, também, ao trabalhador, a exigência de uma sólida educação básica e uma estreita articulação entre cultura geral e profissional. Em decorrência disso, “a qualificação profissional passa a repousar sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam o cidadão chegar ao domínio intelectual do técnico e das formas de organização social, para ser capaz de criar soluções originais para problemas novos” (KUENZER 2002b, p. 33).

Analisando a importância da educação formal, nesse processo de formação do novo cidadão, Carvalho (1989) alerta para o quadro dramático de exclusão escolar do trabalhador brasileiro. Seus estudos revelaram que mais da metade da população brasileira, na faixa da população economicamente ativa, não concluíram sequer quatro anos de escolaridade. Com o agravante de quatro anos de escolaridade não significar, necessariamente, a conclusão da 4ª série do ensino fundamental.

Os dados apresentados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID (2003) - revelam que, no Brasil, menos de 15% da população adulta consegue atingir os 11 anos de escolaridade, correspondentes à conclusão da educação básica.

Carvalho (1989) esclarece que a qualidade da educação no Brasil, assim como em muitos países da América Latina, tem se mostrado muito baixa e que, ao se comparar os indicadores de escolaridade dos países de economia avançada com os países da América Latina, em especial, com o Brasil, verifica-se o nível de desvantagem dos trabalhadores brasileiros frente aos trabalhadores daqueles países, o que aumenta ainda mais as dificuldades para se enfrentar os desafios de uma economia globalizada, onde a adoção de novas tecnologias e de novas formas organizacionais apresenta-se de modo altamente excludente.

Ao abordar o problema escolaridade entre os jovens trabalhadores brasileiros, autores como Larangeira (1999) e Castel (1999) afirmam que esta questão é ainda mais grave. Seus

estudos revelaram que os jovens com baixa escolaridade e os jovens não-qualificados ficam mais tempo desempregados que os demais trabalhadores e dispõem de poucas alternativas para vencer o desemprego, uma vez que as empresas exigem qualificações cada vez maiores para os postos de trabalho.

Estes mesmos autores salientam que uma qualificação elevada não determina a inserção do trabalhador no mundo do trabalho, que estar qualificado não significa necessariamente que o jovem conseguirá um emprego, uma vez que esta correlação não implica em uma relação direta entre qualificação e o sucesso na obtenção do emprego.

Essa questão é abordada também por Pochmann (2001), cujas pesquisas evidenciaram que mesmo os jovens brasileiros que têm escolaridade elevada estão tendo dificuldades para se inserirem no mercado de trabalho, pois a instabilidade do padrão ocupacional do jovem ocorre apesar da elevação da taxa de escolaridade. Entretanto, esse autor pondera que, embora os estudos apontem que estar qualificado não significa estar empregado e que a formação do jovem não seja fator determinante para a obtenção de emprego, ela é considerada condição facilitadora de sua inserção no mercado de trabalho.

Diante disso, confirma-se a necessidade de aumentar a escolaridade, e, sobretudo, aumentar a qualidade da formação profissional adequando-a aos setores modernos da economia, uma vez que, as alternativas ocupacionais do jovem, geralmente, estão associadas aos segmentos de baixa produtividade e ao trabalho precarizado.

Nesse sentido, em função das novas tecnologias e do processo de abertura dos mercados, que apresentam exigência de maior precisão produtiva e padrões de qualidade de produção dos países desenvolvidos, o Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional, na perspectiva de superar o quadro de extrema desvantagem em que os trabalhadores se encontram, tanto em relação ao nível de escolarização quanto ao nível de conhecimento.

Diante das novas demandas colocadas para a educação, verifica-se, a partir da década de 1990, intenso movimento no sentido de adequar a educação às exigências do setor produtivo. As recentes reformas da educação no Brasil, segundo as quais as escolas deveriam responder à variedade e à multiplicidade de aspectos formativos, requeridos pelo mundo produtivo, mostraram-se insuficientes. Estes fatos puseram em evidência a quase impossibilidade de a educação acompanhar o mercado de trabalho, dada a dinâmica e a velocidade de mudanças, uma vez que sequer as empresas eram/são capazes de fazer prognósticos sobre suas demandas de força de trabalho, com alguma antecedência.

Os estudos de Tedesco (1998, p. 18-19), sobre o funcionamento das empresas, mostram que as tendências para a inovação permanente sinalizam também um potencial destrutivo desse processo para os trabalhadores, pois:

A renovação constante gera uma forte instabilidade interna que mina as possibilidades de trabalho em equipe, as exigências de competitividade são frequentemente, exigências de curto prazo que reduzem as possibilidades de adotar decisões estratégicas e, o mais importante do ponto de vista social, as novas condições de produção têm um potencial de exclusão muito significativo. [...] no quadro dos atuais modelos de organização social, o sistema de produção baseado no uso intensivo do conhecimento só pode assegurar condições de realização pessoal plena a uma minoria de trabalhadores. Para estes haveria garantias de segurança no emprego em troca de disposição completa de reverter-se e a identificar-se com as exigências da empresa. Mas, para alcançar isso seria preciso criar condições de forte insegurança no restante da força de trabalho.

Segundo Kuenzer (2002a), não se pode negar que, as questões formuladas para a escola, do ponto de vista da empresa, apesar de todas as contradições que possam apresentar, podem ser de muito interesse nessa busca do significado de uma educação unitária para a escola média. Na visão dessa autora, o que precisa ser esclarecido é o propósito da escola média e quais exigências do setor empresarial poderiam ser consideradas legítimas, com a finalidade de serem implementadas ou respondidas pela instituição escolar.

Para essa autora, os sistemas educacionais estão obsoletos quer na sua concepção, quer nas possibilidades de trajetos que oferecem ou, ainda, no estágio tecnológico em que muitos se encontram. Nesse sentido, ela alerta para a necessidade de adequação da escola, para que esta seja capaz de desenvolver aptidões dos trabalhadores, valorização de seu conhecimento e de sua participação, formação de trabalhadores capazes de transformar a realidade, capazes de investigar com que procedimentos e de que maneira poderão intervir para transformá-la, transformando a si próprios, conforme corrobora Carvalho (2003, p.83), para que se tornem “cidadãos-críticos, competentes, inseridos no mundo do trabalho, em condições de conhecê-lo e transformá-lo socialmente”.

Ao analisar as capacidades requeridas para o setor avançado da economia, Tedesco (1998, p.48) estabelece uma analogia entre o desenvolvimento dessas capacidades e a atuação da escola. Em sua visão, a escola caminha na direção oposta ao desenvolvimento tecnológico e, ao invés “de educar para a criatividade e a curiosidade oferece pacotes de soluções pré-fabricadas, estimula a obediência e a memorização”; em vez de desenvolver o pensamento sistêmico a escola pensa a realidade de forma compartimentalizada, oferecendo enfoques disciplinares que a divide.

Para Garcia (1995), a crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos

produtivos e sociais, que em tese, simplificam as atividades, introduz outra contradição, pois quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, permitindo aos empregadores, inclusive, pedir maiores credenciais que as necessárias às demandas de determinados postos de trabalho; em decorrência disso, determina-se a ampliação da escolaridade, bem como de permanentes processos de educação continuada.

Filmus (2002 p. 57) reforça essa idéia ao argumentar que as empresas passam a requerer trabalhadores que possuem competências como a polifuncionalidade: a criatividade, o uso correto dos códigos da língua materna, de pelo menos uma língua estrangeira, de informática e comunicação, capacidade de trabalhar em equipe, além da disposição à mudança e ao aprendizado permanente, que só podem ser adquiridos com um tempo maior de escolaridade.

Ajudando a entender o descompasso da escola em relação às novas tecnologias, Garcia (1995) afirma que a maioria das escolas, desconsiderando os avanços das tecnologias de informação e de comunicação, está baseando seu trabalho na idéia de que o futuro será semelhante ao presente, o que, em sua visão, pode se constituir em um equívoco, pois na atualidade, de um sistema de trabalho na fábrica ou no escritório, em horas determinadas, caminha-se, cada vez mais, para uma realidade em que se trabalha e aprende em qualquer lugar e hora.

Kuenzer (2002b) argumenta que os sistemas de ensino não têm respondido as demandas sociais de forma satisfatória e sugere que eles necessitam de adequação, uma vez que continuam implementando propostas diferentes das necessidades de seus usuários; e acrescenta que, principalmente a escola de Ensino Médio, não pode ficar alheia a este problema, precisando adequar-se para tais demandas, atentando para o seu papel de preparar o cidadão para a vida e para o mundo do trabalho.

O Ensino Médio não pode mais estar restrito a uma profissionalização ou à preparação para continuidade de estudos. Por isso, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (BRASIL, 1999), torna-se necessário proceder a uma adequação nesse nível de ensino, de forma a privilegiar a multiplicidade de códigos e linguagens e uma qualificação intelectual de natureza ampla, a fim de permitir uma base sólida para a aquisição continuada e eficiente de conhecimentos. A formação tem, portanto, a incumbência de impulsionar o indivíduo a criar e responder a novos desafios, a desenvolver a habilidade e o desejo de aprender sempre, num processo de educação continuada.

Tedesco (1998) chama atenção para um fato interessante, em que se apropriando do discurso educacional, a indústria moderna, ao assumir um paradigma de funcionamento, baseado no uso do conhecimento e das capacidades dos trabalhadores, reafirma a necessidade de uma formação polivalente, que possibilite formar indivíduos autônomos, capazes de adaptar-se a mudanças constantes e de enfrentar, permanentemente, novos desafios; ao mesmo tempo, e autor sinaliza para uma aproximação entre o mundo do trabalho e o sistema educativo.

Portanto, esse mesmo autor enfatiza:

Aceitar tal perspectiva, seria admitir que vivemos ‘uma circunstância história inédita na qual as capacidades para o desenvolvimento produtivo seriam idênticas para o papel do cidadão e para desenvolvimento social.’ [ ] estaríamos diante da possibilidade de superar a dicotomia que existia tradicionalmente entre os ideais educativos e as exigências reais para a produção e recolocaria o papel da educação como elemento de desenvolvimento social. (TEDESCO, 1998, p. 51)

Entretanto, esse autor pondera ser necessário analisar as novas modalidades de produção do ponto de vista técnico, do mercado de trabalho e das relações sociais, considerando-se que o funcionamento das empresas baseia-se, principalmente, no processo de produção, na conquista de mercados, na maximização dos benefícios e apropriação dos lucros. O mesmo autor esclarece (p.51-52) que, embora a “atividade produtiva e o exercício da cidadania tendam a exigir as mesmas competências e capacidades, o problema reside no fato de a atividade produtiva as reclamar só para o núcleo-chave dos trabalhadores, enquanto o exercício da cidadania as reclama para todos”.

Carvalho (2005) argumenta que a transformação social via escola não é tarefa fácil; porém, essa autora demonstra que, com a centralidade que o conhecimento vem adquirindo no mundo atual, o momento é propício para efetuar mudanças que atendam as demandas que os empresários, os trabalhadores e a sociedade colocam para a escola. Há, pois, segundo a autora, um consenso entre esses segmentos, de que a escola é o local de formação das competências que instrumentalizam os trabalhadores para que consigam enfrentar, com êxito, as situações novas e os imprevistos que o mundo do trabalho lhes apresenta.

Delors (1998) conclui que a educação desempenha um papel essencial no desenvolvimento contínuo das pessoas, mas alerta que esta não pode ser vista como um remédio milagroso, e sim, como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza e a exclusão social; aponta, também, a necessidade de refutar a responsabilização do sistema educacional pelo desemprego sob pena de contribuir para ocultar outras exigências políticas, econômicas e sociais.

Por meio desses avanços tecnológico-informacionais, é necessário repensar o papel da educação. A formulação das políticas educacionais, pensadas para atender, prioritariamente, as exigências do mundo do trabalho, tem sido alvo de várias críticas. De acordo com Tedesco (1998), não há dúvida de que as atividades educativas podem promover as capacidades requeridas pelo setor mais avançado da produção, mas, esse autor pondera que ela deve ultrapassar essa função e englobar todos os processos que levem as pessoas, em todas as fases da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmos, combinando, de maneira flexível, todas as formas de aprendizagem fundamentais.

Nessa mesma direção, o relatório Delors (1998) enfatiza que a educação precisa ser permanente e ir além das necessidades de adaptação ao mercado de trabalho; que ela necessita, acima de tudo, preocupar-se com a construção contínua da pessoa humana, seus saberes e aptidões, sua capacidade de discernir e agir; que ela pode levar cada um a tomar consciência de si mesmo, do meio ambiente que a rodeia e a desempenhar o papel social que lhe cabe, enquanto cidadão e trabalhador.

Ao abordar essa questão, Kuenzer (2002b, p.40) argumenta que a educação precisa ser global, de forma a permitir “educar os jovens para participar política e produtivamente no mundo das relações sociais concretas, com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral”.

Carvalho (2003) contribui com esse debate ao esclarecer que, na realidade brasileira, tendo em vista as mudanças no mundo do trabalho e na sociedade, a questão da ampliação do conhecimento e da qualificação passa a ser questão fundamental para que a educação possa contribuir com a formação para a vida e para o trabalho, e, alerta para a necessidade de formulação e implementação de políticas que visem à superação de deficiências dos sistemas educacionais como: precariedade das instalações, recursos financeiros insuficientes, currículos inadequados, professores despreparados e a valoração da educação como um bem público e não de mercado.

A mesma autora acrescenta que, as políticas públicas para a educação, necessitam ser políticas de Estado e não de governo, políticas estas que sejam capazes de construir relações mais democráticas e solidárias, levando os trabalhadores a participar do processo de elaboração e discussão de estratégias de implantação das políticas educativas, como estratégias para avançar na defesa de um projeto social.

### 2.2.1 - O Ensino Médio: finalidade e limitações

Uma vez entendido o processo de mudança na forma de organização e gestão do trabalho, bem como as demandas requeridas/impostas pelo setor produtivo à educação, algumas questões se colocam. Nesse contexto de mudanças, qual a função do ensino médio? Quais as possibilidades e limitações desse nível de ensino para fazer frente às exigências que lhe são impostas?

Para responder a tais questões, faz-se necessário entender as discussões a respeito desse tema. As análises mais recentes<sup>13</sup> abordam a necessidade de desenvolver uma nova concepção de Ensino Médio - o ensino médio integrado - que além de qualificar e preparar para o mercado de trabalho, possibilite uma formação geral, onde as habilidades requeridas pelo setor produtivo desenvolvam, de forma articulada, as habilidades que a sociedade e o indivíduo necessitam.

Essa preocupação com a adequação do ensino médio justifica-se porque, de acordo com Tedesco (1998), este período é propício para efetuar as mudanças, por ser a fase em que os talentos mais variados se revelam e se desenvolvem. Essa adequação deve estar atenta com a prospecção de futuro, uma vez que, como afirma esse autor, é preciso que o Ensino Médio prepare para os empregos existentes no mercado de trabalho e capacite para a adaptação aos novos empregos.

Essa visão é reforçada por Delors (1998, p.136), ao afirmar que o Ensino Médio “deve desempenhar um papel cada vez mais importante na formação das competências necessárias para se anteciparem às transformações e se adaptarem a elas”.

Discutindo as finalidades deste nível de ensino, Tedesco (1998, p.50), sugere que ao terminar o Ensino Médio:

Os jovens deveriam dispor de um conjunto de habilidades atitudes e competências que lhe possibilitasse inserir no mercado de trabalho e ter uma vivência cidadã mais harmoniosa e participativa, cumprindo a finalidade da educação que não é apenas formar trabalhadores, mas também cidadão com capacidades múltiplas para adaptar-se às situações novas, com sentido de decisão e compromisso, a busca de excelência, o sentido da competência, do serviço à comunidade, do civismo.

O relatório Delors (1998, p.121) aponta para a mesma conclusão, ao ressaltar que os alunos deste nível de ensino:

---

<sup>13</sup>) Delors (1998), Kuenzer (2002a, 2002b), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) entre outros.

Devem adquirir na escola instrumentos que os habilitem, a dominar as novas tecnologias e a enfrentar os desafios; mecanismos que possibilite desenvolver cultura a criatividade e a empatia de que necessitarão para serem cidadãos, atores e criadores da sociedade de amanhã, uma vez que é no seio dos sistemas educativos que se forjam as competências e aptidões que farão com que cada um, de forma autônoma, possa buscar meios para continuar a aprender.

Esses autores indicam que o Ensino Médio, da forma em que está estruturado, não tem contribuído para a formação do indivíduo nos moldes que a modernidade requer. A dualidade, característica estrutural desse nível de ensino, é apontada por eles como o principal entrave às mudanças.

Esse é o enfoque dado também pelos textos oficiais, ao enfatizar que a raiz dos males do ensino médio está na ambigüidade de um nível de ensino que tem que preparar, ao mesmo tempo, para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos; e, ao apontar que a possibilidade de superação dessa dualidade está na adequação às novas demandas e no desenvolvimento de uma educação que assegure a democratização do conhecimento, aumentando as possibilidades de inserção e manutenção dos profissionais no novo contexto do mundo do trabalho.

Kuenzer (2002a) critica o reducionismo dessa questão, colocando como equivocada essa facilidade de enfrentamento, apresentada nos documentos, que postulam que o caminho para a superação da dualidade é a formulação de nova concepção de ensino Médio, que articule de forma competente essas duas dimensões. A crítica dessa autora consiste em esclarecer que, da forma como está colocado, pressupõe que basta melhor definir as finalidades, os conteúdos e os procedimentos metodológicos que o problema será superado.

A mesma autora argumenta ainda que, romper com a dualidade não é tarefa fácil, pois ela é característica marcante desse nível de ensino desde a sua criação. Discorrendo sobre a constituição do Ensino Médio no Brasil, a autora relata que a categoria explicativa da estruturação deste nível de ensino é a dualidade estrutural que deu origem a duas redes: uma de educação profissional e outra de educação geral, para atender as necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho, em sintonia com os preceitos ford/tayloristas

O processo histórico da constituição dessas redes vai mostrar que a iniciativa estatal primeiro criou as escolas profissionalizantes, no início do século XX, para só nos anos de 1940, criar o Ensino Médio.

Embora já existisse alguma experiência privada, a formação profissional, como

responsabilidade do Estado, inicia-se no Brasil em 1909, com a criação das escolas profissionais, as escolas de artes e ofícios, que foram precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Para Kuenzer (1998), tais escolas tinham uma perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho; portanto, tinham como finalidade educar pelo trabalho os órfãos, os pobres e os desvalidos da sorte, retirando-os da rua.

A partir dessas ações, foram se desenvolvendo alternativas destinadas à formação dos trabalhadores, seja no curso primário, com as alternativas de curso rural e profissional, seja no secundário, com o normal técnico comercial e técnico agrícola. Essas modalidades voltavam-se para as demandas do setor produtivo e não davam acesso ao curso superior. Para as elites, havia outra trajetória: o ensino primário e o secundário propedêutico. A profissionalização, para essa classe, se fazia apenas no nível superior.

Dessa forma, Kuenzer (2002a) aponta que é possível constatar que a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se, historicamente, a partir de uma categoria com dualidade estrutural, visando à nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, conforme os paradigmas estabelecidos pelo capitalismo e traduzidos pela organização taylorista/fordista do trabalho.

Essa é também a visão de Carvalho (2003, p.79), quando afirma que esse nível de ensino sempre esteve atrelado aos interesses econômicos do país, e, que a evidência mais concreta desse atrelamento se encontra no “dualismo que caracterizou essa modalidade de ensino desde a sua concepção até os dias atuais e que institucionalizou uma educação destinada aos dirigentes e outra destinada aos trabalhadores”.

Nesse sentido, Kuenzer (2002a) ensina que, para se entender o Ensino Médio no Brasil, é necessário relacioná-lo com a educação profissional, visto que ambos compõem as duas faces indissociáveis da mesma proposta: a preparação de quadros intermediários, que desempenharão, no contexto da divisão social e técnica do trabalho, as funções intelectuais e operativas em cada etapa do desenvolvimento das forças produtivas.

Em decorrência das mudanças no mundo do trabalho e do avanço tecnológico, principalmente, a partir do final do século XX, o Ensino Médio e a Educação Profissional, no Brasil, passam por mudanças legais, que nem sempre, têm levado a mudanças efetivas em suas práticas.

A reforma educacional, no Brasil, tem se consubstanciado em diferentes ações e políticas. A discussão curricular vem, nesse processo, adquirindo centralidade. No tocante à educação

básica, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCEM), que propõem que os conteúdos do Ensino Médio sejam desenvolvidos interdisciplinarmente e de forma articulada com a preparação para o trabalho.

A história recente do Ensino Médio e a Educação Profissional, no Brasil, revelam que o momento é propício para adequar as reformas educacionais que visem a consolidar a reorganização institucional e legal, através de iniciativas que objetivam concretizar o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 9.394/96 - prescreve, uma vez que esta lei comporta mudanças que podem levar à superação da dualidade estrutural entre a educação profissional e a educação geral (BRASIL, 1996).

A LDB, no art. 35, define com clareza as finalidades do Ensino Médio:

I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos 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 da pessoa humana, incluindo a formação ética e o essa autora, ao definir o ensino médio como etapa final da educação básica, a LDB nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996, Art. 35) parte do princípio de que a ninguém deve ser negado, e determina que, independente da forma como se organize, deve propiciar uma formação geral que capacite 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.

Kuenzer (2002b, p.45) analisa que essas finalidades, portanto, explicitam com clareza, a intenção do legislador de superar a dualidade entre educação geral e educação profissional, ou seja, atraindo os indivíduos “a participar da vida social e produtiva com autonomia intelectual e com senso ético educando-se permanentemente por meio da continuidade dos estudos e das dimensões pedagógicas presentes no conjunto das relações sociais e produtivas”.

Diante dessa concepção, a nova lei muda a identidade estabelecida para o Ensino Médio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 5692/71, cujo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento dos estudos e habilitar para

o exercício de uma profissão técnica.

Saviani (1998) analisa que, sob a perspectiva da nova lei, o Ensino Médio como parte da educação básica deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Art. 1º, §2º). Ao tratar do Ensino Médio, a lei estabelece uma perspectiva para esse nível de ensino que integra numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, o Ensino Médio e a Educação Profissional (Art. 35 e Art. 36).

Embora reconhecendo que essa lei representou um avanço, Frigotto e cols. (2005) argumentam que sua promulgação não garantiu a superação da dualidade, pois, em seguida à promulgação, foi aprovado o Decreto 2208/97, que definiu novas orientações para a organização da Educação Profissional, desmembrando a formação profissional da educação geral, o que segundo esses autores, além de restabelecer o dualismo, assume o ideário do capital ou do mercado. Esses autores analisam que tal decreto representou um retrocesso e uma ilegalidade, uma vez que um decreto não pode contrariar uma lei.<sup>14</sup>

Ainda, na visão desses autores, é necessário um novo ordenamento legal e medidas concretas e efetivas, que assegurem uma educação profissional e tecnológica e um ensino médio eficazes. Entendem os autores que o caminho apontado para esse novo ordenamento legal foram a revogação do Decreto n. 2.208/97 e a publicação do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que permitem, de forma flexível, desenvolver uma educação integrada e tecnológica de qualidade, de acordo com a realidade de cada comunidade, instituição, segmento ou educando, buscando resgatar o já previsto na lei n. 9.394/96, que é a consolidação da base unitária para o Ensino Médio. Mas, esclarecem esses autores, que a revogação do decreto n. 2208/97 por si só não poderá garantir a implementação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica. De acordo com o pensamento dos mesmos autores, é importante compreender o conteúdo do novo decreto como uma orientação muito mais indicativa que imperativa.

As principais divergências entre os dois decretos regulamentadores, de acordo com

---

<sup>14</sup> O decreto é um ato do governo, de duração provisória. Este é um instrumento que normatiza, regulamenta a lei; ele não pode inovar, não pode contrariar a lei. Esclarecimentos jurídicos do prof. Francisco José da S. Lobo, citado por FRIGOTTO e cols. (2005).

O decreto 2.208/97 era ilegal, pois determinava a separação entre o ensino médio e a educação profissional, contrariando a LDB n. 9394/96 que estabelece a articulação dessas duas modalidades de ensino.

Kuenzer (2003) critica a promulgação do decreto 5154/04, ela entende que um novo decreto não se justifica e que bastaria apenas revogar o decreto 2.208/97 e restabelecer o disposto no texto da LDB, desde que venha acompanhado de políticas e programas de educação de jovens e adultos trabalhadores.

Análises aprofundadas desta questão podem ser encontradas em e Kuenzer (2002, 2003) Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) são as seguintes:

O Decreto n. 2.208/97 organizava a Educação Profissional em três níveis: Básico, Técnico e Tecnológico (BRASIL, 1997, Art. 3º). O Decreto n. 5.154/2004 define que a Educação Profissional “será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; Educação Profissional Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação” (BRASIL, 2004, Art. 1º).

O Artigo 5º do Decreto n. 2.208/97 define que “a Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”.

O Decreto n. 5.154/2004, por seu turno, define que “a Educação Profissional Técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (Art. 4º), e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (incisos I, II e III do § 1º do Artigo 4º).

A educação profissional, conforme previsto na Lei 9.394/96, é parte integrante do sistema educacional brasileiro. Ela pode ser desenvolvida em escolas, instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho. O Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) determina que a educação profissional deva ter como premissa a organização do currículo das escolas por áreas profissionais e a articulação da escola com o mundo do trabalho, ciência e tecnologia.

De acordo com Kuenzer (2002b, p.33), tanto na nova legislação como no discurso oficial, é possível observar o reconhecimento da necessidade de superação da dualidade do ensino médio. Em sua análise constatou que:

Já não se entende possível à formação profissional sem uma sólida base de educação geral [...] ela não repousa mais sobre a aquisição de modos de fazer, deixando de ser concebida, como conjunto de atributos individuais, psicofísicos, comportamentais e teóricos [...] passa a ser concebida como resultante da articulação de diferentes elementos, [...] resultando de vários determinantes subjetivos e objetivos, como a natureza das relações sociais vividas e suas articulações, escolaridade, acesso a informações, domínio do método científico, riqueza, duração e profundidade das experiências vivenciadas, tanto laborais quanto sociais, acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais, e assim por diante.

Dentre as reformas propostas pelo MEC, a partir da década de 1990, a mais significativa, de acordo com as instruções dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), diz respeito à mudança de foco das qualificações, que deve prescindir de um Ensino Médio descontextualizado, compartimentalizado e baseado no

acúmulo de informações e investir num currículo baseado em competência, ou seja, num conceito de qualificação que sai do simples domínio de habilidade técnicas, para uma formação mais ampla e sólida, de um currículo capaz de antecipar os avanços tecnológicos e preparar para os desafios futuros.

Tendências já expressas nos anos de 1998 e 1999, com a elaboração dos PCNEM, por meio das quais o MEC buscou orientar a construção de novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio, alternativas essas que estejam comprometidas com o novo significado do trabalho, no contexto da globalização, e com o sujeito ativo, com a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar no mundo do trabalho e na prática social.

Os PCNEM apontam a necessidade de romper com os modelos tradicionais, alterando os objetivos de formação do Ensino Médio que devem priorizar a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, uma vez que, na atualidade, não há o que justifique memorizar conhecimentos, que estão sendo superados, ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo.

A necessidade de desenvolvimento dessa capacidade é reforçada por Filmus (2002), ao argumentar que um conjunto de estudos mostra que, apesar de o certificado do Ensino Médio estar se convertendo no umbral mínimo requerido para acessar postos de trabalho, no setor formal da economia, para aumentar as possibilidades de acesso, torna-se cada vez mais insuficiente para assegurar aos seus egressos a possibilidade de melhores empregos e salários e que a deterioração da situação trabalhista dos egressos do Ensino Médio os tem colocado na informalidade e nos subempregos, desempenhando, portanto, trabalhos que exigem pouca qualificação, têm menor produtividade e salários mais baixos.

A deterioração da situação trabalhista, a partir da reestruturação produtiva do final do século passado, das mudanças na tecnologia e na organização da produção e da nova configuração do mercado de trabalho, na visão de Castel (1999), fez surgir uma crescente “desocupação dos educados” e a existência de um setor de supranumerários com o Ensino Médio e superior.

Filmus (2002, p.57) fez uma importante ponderação sobre a necessidade de reconhecer que a permanência na escola se apresenta como possibilidades à falta de alternativas

trabalhistas e que o aumento dos anos de escolarização nas novas gerações desempenha um importante papel no tipo de competência exigido pelas novas tecnologias e gestão do trabalho pois, nessas áreas de novas tecnologias e serviços a demanda é por pessoas com menos idade, maior formação e um perfil mais abrangente e polivalente, o que coloca a educação como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade, e da justiça social.

Conforme estabelecem os PCNEM, é importante compreender que a aproximação entre as competências desejáveis, em cada uma das dimensões sociais, não garante uma homogeneização de oportunidades sociais. Há que se considerar a redução dos espaços dos que vão trabalhar em atividades onde o conhecimento é o instrumento principal; os que vão continuar atuando em atividades tradicionais; e os que se vêem excluídos do mercado de trabalho.

Nesse sentido, a tentativa de intervenção no Ensino Médio, por meio dos novos PCNEM, visa a garantir:

O desenvolvimento de competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais e que são condições para o exercício da cidadania numa sociedade democrática e garantir uma educação geral que permite buscar, gerar e usar as informações para solucionar problemas concretos na produção de bens, na gestão e prestação de serviços, competências requeridas no exercício profissional que é um afinamento das competências básicas para a garantia de democratização. Para isso faz-se necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo (BRASIL,1999, p.73).

Como elementos que facilitam a tarefa educativa de explicitar a relação teoria e prática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9394/96 insere a experiência cotidiana do trabalho em todo o currículo do Ensino Médio. Nesse cenário, conforme analisa Saviani (2004), o trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos em que a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança, na sociedade e no mundo das ocupações.

Kuenzer (2002a) esclarece que, para isso ocorrer é necessário que o trabalho seja compreendido como práxis humana e como práxis produtiva, a partir do que não há dissociação entre educação geral e formação para o trabalho. A partir dessa compreensão, os PCN's não podem ser entendidos como roteiros de conteúdos a serem seguidos rigidamente, por todos, mas como grandes linhas orientadoras do processo educativo, ou seja, como orientação do caminho a ser seguido e não como justificativa para práticas autoritárias que

reforcem privilégios ou exclusão. Na visão dessa autora, a escola tem autonomia para definir as finalidades que expressam o desejo da comunidade, dos alunos e dos professores.

Essa autora ainda aponta como caminhos para essa autonomia a elaboração e implementação do projeto político da escola, sendo imprescindível que, na sua concretização, sejam consideradas as relações que caracterizam essa etapa de desenvolvimento, ou seja, que se contemple a integração entre ciência, cultura e trabalho, a partir dos novos paradigmas de organização e gestão de processos flexíveis de trabalho.

O novo modelo de organização do trabalho, em substituição aos controles centralizados, burocratizados e verticalizados, deve privilegiar o conhecimento, a criatividade, a iniciativa, as novas tecnologias de informação e comunicação e as formas horizontais de gestão.

Dessa forma, a compreensão que deve orientar a concepção do Ensino Médio deve levar em conta a necessidade de formação de:

Um trabalhador de novo tipo, ao mesmo tempo capaz de ser político e produtivo, atuando intelectualmente e pensando praticamente, um trabalhador crítico, criativo, e autônomo intelectual e eticamente, capaz de acompanhar as mudanças e educar-se permanentemente (KUENZER 2002a, p.50).

Na visão de Ramos (2005, p. 17), uma concepção de Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico Profissional, cujo foco seja uma formação profissional, que atenda aos requisitos das mudanças do setor produtivo e de um trabalhador com capacidade de lutar por sua emancipação, deve superar a formação de profissional como adestramento e adaptação ao mercado de trabalho, superar o conflito histórico existente em torno deste nível de ensino: “formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e assim superar o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia”.

Conforme o exposto acima, a nova sociedade exige cidadãos responsáveis, capazes de iniciativa, dispostos a correr riscos, inovadores e flexíveis na sua capacidade de adaptação a novas formas de vida, resistentes a desânimos ou frustrações, interventores e defensores de idéias, realizadores de projetos, avaliadores de sucessos e fracassos.

As mudanças sociais, vividas no mundo, nas últimas décadas, pressionam por mudanças na educação em relação à qualidade do ensino.<sup>15</sup> As novas exigências do mundo do trabalho colocam cada vez mais a escola como porta de entrada para o mercado de trabalho e

---

<sup>15</sup> Imbernón (2005) faz ponderação quanto ao uso do conceito de qualidade – ele afirma que esse conceito não é estático e não há consenso sobre ele, portanto, devem-se considerar os condicionantes de intencionalidade de contexto, de interesse e de valores que constituem o significado da qualidade e das expectativas que suscitam.

como garantia de melhoria das condições de vida; no entanto, as formas de inserção no mercado de trabalho mudaram e os conhecimentos básicos como habilidades de leitura, escrita e cálculos, requisitos básicos para a maioria dos postos de trabalho, não têm assegurado o acesso do trabalhador ao restrito mercado de trabalho, pois este não se limita mais à mera transformação instrumental da matéria, mas prioriza a ação sobre o humano e com o humano.

Neste contexto, a escola deve rever suas práticas para formar profissionais qualificados para lidar com ambientes com forte presença de tecnologia. Na visão de Kuenzer (2002a), a escola precisa assumir seu papel no sentido de preparar o trabalhador para executar sua tarefa de forma eficiente, com aparatos e processos tecnológicos cada vez mais sofisticados; e, que seja competente para produzir tecnologias. Portanto, cabe a essa escola assumir o seu papel, oferecendo uma sólida formação, que privilegie o domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos na formação dos cidadãos para que consigam acompanhar as rápidas transformações no que diz respeito a métodos, técnicas e processos de produção.

Ao buscar atender o desafio de formar o cidadão de novo tipo, a escola é chamada a desempenhar um conjunto de funções. Para além de instruir e orientar, dentre outras funções, ela deve gerir e adaptar currículos, coordenar um grande número de atividades, organizar e fazer a gestão de recursos e informações educativas, autogestão, auto-avaliação, além de ajudar a formar seus próprios docentes.

Alarcão (2003, p.103) afirma que o professor, como o principal artífice dessas mudanças, também teve sua tarefa ampliada. Dele se exige que efetue as mudanças necessárias para enfrentar essa realidade; que seja capaz de compreender o presente, antever o futuro, interpretar os sinais emergentes do porvir, para o qual está preparando as crianças e os jovens; e encontrar soluções estratégicas mais adequadas para prepará-los para a sociedade vindoura. “Exige-se a capacidade de serem atores sociais, protagonistas das mudanças.”

Diante de tantas demandas colocadas para a escola e, principalmente, para o professor, é pertinente indagar: Será que as escolas estão atentas e preparadas para essa nova realidade? Serão efetivamente capazes de responder aos desafios que supõem transformações radicais, conforme apontado pela literatura estudada?<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Delors (1998), Tedesco (1998), Kuenzer (1998, 2002), Alarcão (2003) entre outros.

### 2.2.2 - A Escola: velhas estruturas, antigas concepções e novas exigências.

Considerando-se que a escola tenha sido concebida, ao longo dos anos, tanto nas suas formas como no conteúdo, estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo; e, que tanto a escola quanto o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam a sê-lo, por modelo de gestão e de execução do trabalho oriundos do contexto industrial, Tardif e Lessard (2005) afirmam que, sob essa ótica, é praticamente impossível compreender o trabalho docente sem, ao mesmo tempo, elucidar os modelos de gestão e organização deste trabalho.

Atualmente, no mundo inteiro, exige-se que a educação faça mais e melhor: que dê respostas às exigências do desenvolvimento econômico e social, às exigências culturais e éticas e se prepare para vencer os desafios da tecnologia, principal via de acesso ao mundo do trabalho.

Todos esperam algo da educação, pais, trabalhadores, desempregados, empresas, governos e, evidentemente, crianças e jovens alunos; todos põem nela a esperança. O mundo econômico reclama cada vez mais qualificações e competências; o mundo do ensino e da cultura reclama por meios para o desenvolvimento da escolarização; o mundo científico reclama por dotações para a pesquisa; e, os pais reclamam por educação de qualidade e por mais e melhores professores.

Na visão de Delors (1998), esses dilemas são particularmente graves, uma vez que não podem ser satisfeitas todas as exigências e que todas essas expectativas são legítimas e correspondem às missões fundamentais da educação.

Conforme demonstrou Esteve (1999), a escola não está preparada para a magnitude dessa tarefa, não apenas por estar arraigada aos parâmetros da educação tradicional, mas também pela forma de organização do ensino, que na sua visão, muda o que deve ser ensinado e não modifica a formação de quem ensina; busca a qualidade do ensino e sua modernização e não capacita seu professor, o principal agente das reformulações educacionais, necessárias para atender as novas exigências sociais.

As transformações ocorridas na educação e nas relações de trabalho dos profissionais da educação têm sido temas de debates e reflexões. Fala-se muito sobre os avanços registrados na educação, na inclusão da maioria da população no ensino fundamental, na

baixa qualidade do ensino, mas o maior desafio, na avaliação de Benevides Pereira (2002), é superar a situação de desinteresse, descrédito e desrespeito em que se encontram os trabalhadores da educação.

Ciavatta (1998) comenta que, nos discursos oficiais, nota-se um reconhecimento explícito de que a educação é fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e econômico atribuindo à escola e aos professores papel fundamental nesse processo. Entretanto, a autora critica a inadequação da escola para fazer face às demandas da sociedade. Alarcão (2003, p.11) reforça a necessidade de operar mudanças para que a escola possa acompanhar a evolução dos tempos e cumprir sua missão no sentido de “organizar contextos de aprendizagens exigentes, estimulantes e formativos. Ambientes que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade e nela conviver e intervir”.

Kuenzer (2002b), também reconhece essa inadequação ao afirmar que a constatação de que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, nas últimas décadas, puseram em curso novas demandas de educação, revelando a necessidade de se elaborar políticas que conduzam à melhoria da qualificação e das condições de trabalho e possibilite o bom desempenho do professor; políticas que recoloquem a importância histórica da educação, a partir da valorização e reconhecimento dos profissionais, com qualificação suficiente para traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir, coletivamente, alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

Nesse sentido, a autora aponta a necessidade de construir propostas que se contraponham àquelas, outrora adequadas para a educação de trabalhadores, que executavam ao longo de sua vida social e produtiva, com pequenas variações, as mesmas tarefas e atribuições exigidas por processos técnicos de base rígida, para os quais era suficiente alguma escolaridade, que permitisse ao trabalhador compreender os movimentos e passos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los em uma determinada seqüência.

De acordo com Alarcão (2003), para que isso ocorra é fundamental romper com os paradigmas tradicionais de educação que ainda norteiam a prática educativa, baseada na transmissão linear, do saber do professor para o aluno. Em sua visão, é preciso substituir os princípios de homogeneidade, segmentação, seqüencialidade e conformidade pelos de

diversificação, finalização, refletividade e eficácia.

Complementando, Kuenzer (1998) afirma que os novos processos sociais e de trabalho exigem processos educativos que sejam capazes de formar cidadãos críticos e profissionais competentes, com autonomia ética, política, intelectual e tecnológica, pois a construção do conhecimento e sua socialização será resultado do trabalho social e das relações que são empreendidas entre o mundo do trabalho, da cultura e das ciências.

Essas exigências reforçam a necessidade de mudança de paradigma e sugerem que a escola passe a ensinar o trabalho em equipe e a proporcionar o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades, ou seja, sugerem que o sistema escolar forme cidadãos capazes de aprender a aprender, aprender a trabalhar em grupos, aprender a pensar e a agir crítica e criativamente, aprender a ter iniciativa própria, conforme conclusão de Delors (2004).

Alarcão (2003) pondera que este desafio não pode ser vencido se velhas estruturas e antigas concepções de educação não forem abandonadas em favor de outras que privilegiem o contexto, ao invés de informações isoladas, o trabalho colaborativo ao invés da competição, o estímulo à participação ativa dos estudantes e a ação sobre a realidade ao invés do cumprimento de rotinas. A educação que a sociedade atual demanda, na visão dessa autora, pressupõe um espaço onde os interlocutores sejam sujeitos ativos e participantes do processo.

Para Pimenta (2002), trata-se de uma educação na qual é permitida a participação, a co-autoria, uma aprendizagem baseada numa rede de relações, que permite possibilidades comunicativas como, por exemplo, a interdisciplinaridade e a interatividade.

Diante do exposto, é urgente transformar a relação que se estabelece com a maneira de aprender. Não basta mais ter informações a respeito de um determinado assunto, memorizar um determinado procedimento para resolver os problemas. Com a complexidade que o mundo moderno apresenta, o sujeito contemporâneo necessita buscar as informações, saber selecioná-las, analisar as possibilidades que elas oferecem para solucionar uma situação problemática e adotar uma postura criativa, com maturidade emocional para posicionar-se frente a qualquer escolha que venha a fazer.

Alarcão (2003, p.14) aponta que a complexidade dos problemas colocados para a escola não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas. Ao contrário, exige capacidade de prever o futuro como meio de encontrar soluções estratégicas mais adequadas. Na visão dessa autora, se a escola não quiser ficar estagnada, deve interagir com as transformações ocorridas no mundo e no ambiente que a rodeiam e entrar na dinâmica atual

marcada pela abertura, interação e flexibilidade, abrindo-se para o presente projetando-se para o futuro, onde se viva “a utopia que permite criar e recriar, gerar conhecimentos e relações, comprometimento e afeto e se promova a adequação entre o discurso produzido e a prática vivida”.

O terceiro tema: O Trabalho Docente: Obstáculos, Responsabilizações e Alternativas, apresenta algumas discussões a respeito do trabalho do professor: a ampliação de sua função, as novas exigências e demandas e as (im)possibilidades de mudanças na prática pedagógica para atender às expectativas a que deve responder.

### **2.3 - O Trabalho Docente: Obstáculos, Responsabilizações e alternativas.**

As mudanças do mundo do trabalho geram demandas educativas que, conforme analisadas no tópico anterior, alteram os objetivos educacionais e exigem uma maior preparação dos profissionais da educação. Assim, ao analisar o trabalho docente, deve-se levar em conta as transformações do setor produtivo, pois com a mudança na forma de organização e gestão do trabalho, os processos educacionais tornaram-se instrumentos importantes para o modo de produção capitalista, seja para difusão de uma ideologia capitalista seja para preparação de mão-de-obra instrumentalizada para reproduzir, manter e expandir a produção.

Estes processos tornaram-se importantes, também, para a transformação social, pois diante da exigência de profissionais mais autônomos, competentes e com maior nível de conhecimento e, ao remeter para a educação formal essa demanda, contribuíram também para a formação de indivíduos mais bem preparados, conscientes de sua cidadania e da necessidade de maior interação com os contextos sociais.

Ao se contextualizar a escola, como uma organização relacionada às estruturas do setor produtivo, faz-se necessário fazer uma reflexão sobre a prática pedagógica,<sup>17</sup> a fim conhecer o trabalho do professor, compreender o papel desses atores sociais e buscar entender a relação deste trabalho com as atuais mudanças sociais e laborais, bem como sua intervenção

---

<sup>17</sup> Para Niquini (1999, p. 233) prática é tudo aquilo que se refere à ação humana, à transformação intencional da realidade pelos homens. Ela implica um destino, um fim e uma origem. Está inscrita num tempo, é tributária do futuro para o qual foi ordenada. Desenvolve-se no tempo e o utiliza estrategicamente. Tem tendência a agir em condições que excluem a distância, tem a ver com o imediato e, muitas vezes, com a urgência. Ela se apóia no princípio da economia da lógica [...] tem tendência a sacrificar o rigor em proveito da simplicidade, generosidade e deve culminar num resultado: a eficiência.

para possibilitar uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências e condutas adequadas para a realidade contemporânea.

A maioria das análises sobre o trabalho do professor, especialmente sobre sua prática, gira em torno da ampliação do papel do docente, do despreparo desse profissional e dos obstáculos que encontra para atender aos imperativos das transformações. Corroboram com essa afirmação os autores: Delors (1998), Zabala (1999), Niquini (1999), Esteve (1999), Tardif e Lessard (2005) e Imbernón (2005).

A acelerada mudança do contexto social em que se exerce o ensino apresenta, a cada dia, novas exigências. Para atender as demandas impostas pelas mudanças sociais, o professor se vê impulsionado a efetuar essas mudanças, mas ao se propor respondê-las, defronta-se com um profundo e exigente desafio, qual seja, o desejo de atender as demandas e a falta de condições e até de preparação para tal empreitada.

Esteve (1999, p.13), afirma que a reação do sistema de ensino e dos profissionais da educação encontra-se em descompasso com a rapidez dessas mudanças: “a capacidade de reação do sistema educacional para atender a essas novas demandas é tão lenta que quando consegue atender a uma exigência reivindicada pela sociedade, as demandas sociais já são outras”.

Delors (1998)<sup>18</sup> aponta algumas questões que auxiliam a entender as bases desse descompasso: os produtos da educação não correspondem às necessidades e exigências da sociedade atual; os sistemas educacionais encontram-se defasados porque eram construídos para uma minoria, num tempo em que o saber se transformava lentamente e o homem podia acreditar que obteria o conhecimento necessário para a sua vida intelectual e científica no decorrer de alguns anos. O sistema expandiu-se, rapidamente, face às pressões sociais e se tornou anacrônico; atualmente a educação, além de preparar os educandos para as atividades atuais, deve prepará-los, também, para as sociedades e profissões que ainda não existem.

Frente à impossibilidade de procederem às mudanças necessárias ao bom desempenho de suas funções “há o agravante de os professores se encontrarem perplexos frente às dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegarem a atender a essas novas exigências” (ESTEVE, 1999, p.13). Essa contradição, aliada às novas exigências, na visão deste autor, tem refletido negativamente no trabalho docente e trazido grandes

---

<sup>18</sup> Esteve (1999), Soratto & Olivier-Heckler (1999a, 1999b), Tardif e Lessard (2005) também abordam essa questão.

transtornos para muitos professores que, incapazes de lidar com estas situações, ficam imobilizados, porque também eles vivenciam esse paradoxo e ficam inseguros com o que, como e para que ensinar.

Nesse sentido, Zabala (1999) comenta que é freqüente encontrar nos professores argumentos, que, na maioria das vezes, justificam as impossibilidades de realizar mudanças nas práticas pedagógicas. Esses argumentos, muitas vezes, se apóiam numa desvalorização dos referenciais teóricos que sugerem mudanças. Essa forma de atuar nega a finalidade do ensino ou a concepção psicopedagógica e, em vez de identificar claramente quais são os motivos que dificultam as mudanças, convertem-se numa renúncia explícita para questionar as condições que as tornam inviáveis.

Libâneo (2001) afirma que se torna cada vez mais evidente a necessidade de o professor capacitar-se para se inserir nesta nova sociedade, marcada pela técnica, pela informação e pelo conhecimento, ou seja, uma sociedade que se caracteriza por um novo paradigma de produção e de desenvolvimento que tem como elementos básicos a centralidade do conhecimento e da educação, elementos estes que passam a ser força motriz e eixo de transformação produtiva e do desenvolvimento econômico, na era do capitalismo globalizado.

Para Imbernón (2005), o reconhecimento da centralidade do conhecimento nas atividades econômicas e sociais abriu caminho para novas discussões e análises sobre o trabalho docente, principalmente sobre a preparação dos professores, já que, como mostraram as pesquisas de Tedesco (1998) e o relatório Delors (1998), para conseguirem absorver essa formação de alto nível, esses profissionais não estão preparados devido, principalmente, ao processo de desqualificação que sofreram nas últimas décadas.

Diante disso, Imbernón (2005, p.21) alerta para a necessidade de adequação da preparação do professor, seja na formação inicial ou na continuada. Na visão desse autor, a atualização necessária não pode se dar nos moldes em que vem ocorrendo: realizada por especialistas para que “ilumine os professores com seus conhecimentos pedagógicos” para que os conteúdos e métodos sejam reproduzidos. Mas, ao contrário, uma formação que “passe pela criação de espaços de reflexão e participação nos quais os professores façam surgir à teoria subjacente a sua prática, com o objetivo de recompô-la, justificá-la ou destruí-la”.

De acordo com Niquini (1999), o que se espera dos professores, principalmente os do ensino médio, é que eles não sejam meros transmissores de informações ou conhecimento, mas que, além de apresentar o conhecimento em forma de problemas, situe-os em um

contexto, onde o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras inter-relações mais abrangentes. Diante disso, a questão que se coloca é: o professor está preparado para tal empreitada? A maioria das evidências encontradas nas pesquisas atuais permite responder que não. Os diversos estudos sobre a prática docente evidenciam a necessidade de repensar a formação dos professores como um imperativo para melhoria da prática.

Nesse sentido, Delors (1998, p.157) afirma que,

É preciso repensar a formação de professores de forma a cultivar nos futuros professores as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino que contribua para a formação da capacidade de discernimento e do sentido, necessidades cada vez mais presentes nas sociedades modernas.

Quando se refere à tarefa central dos professores nesse processo de mudanças, os estudiosos dessa questão lhes atribuem vários papéis. De acordo com Niquini (1999), o professor é elemento chave de toda renovação autêntica, [...] verdadeiro artista do ensino. Para Delors (1998), o sucesso das reformas depende dos professores, [...] estes são os protagonistas das mudanças. Libâneo (2001) considera-os profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades. Na visão de Esteve (1999), são os sujeitos-chave para o sucesso ou fracasso dos processos educacionais.

Para Demo (1997), no contexto da escola brasileira, responder a estas questões é um desafio de proporções gigantescas, onde ser professor significa, na maioria dos casos, atuar com um grupo de alunos cujas carências variam da simples pobreza material à indigência cultural, receber baixos salários e conviver com más condições para o exercício do trabalho. Na visão desse autor, esses aspectos são entraves à mudança, pois dificultam e, às vezes, impedem que esse profissional responda adequadamente as demandas que lhes são colocadas, pois não é permitido ao professor se dedicar ao aprimoramento de sua formação para a efetivação de um trabalho de boa qualidade, seja por falta de tempo, ou recursos financeiros.

Sob tais circunstâncias, verifica-se, que o professor encontra-se inseguro em sala de aula, tendo que se desincumbir da missão de ensinar e educar, em meio à confluência de outras demandas sociais, trazidas à sala de aula pelos alunos e até por ele mesmo. A responsabilidade que recai sobre os professores é muito grande, considerando as condições em que exercem suas atividades docentes. Alguns estudiosos criticam a responsabilização do professor pelo descompasso da educação em relação ao mundo do trabalho.

Ribeiro (1984, apud Amado, 2000, p.34) pondera que:

Nada seria mais injusto do que responsabilizar somente o professor pelas falhas da escola pública. O professorado é antes a vítima do que o culpado pelo descalabro da

educação, resultante de uma política educacional antipopular que nunca deu aos professores e aos alunos os recursos mínimos indispensáveis para o bom exercício de suas funções.

Sem desconsiderar a importância da formação docente, Cerqueira (2002) critica a posição dos que acusam<sup>19</sup> o professor e sua má formação pelo problema da educação e afirma que a solução não se resume em melhor qualificação dos docentes. Para esse autor, esta é uma visão reducionista e simplificadora da questão educacional, pois “seria uma espécie de miopia centrar na prática dos professores as críticas aos problemas por que passa a atividade docente”. Continuando, esse autor pondera que, é necessário proceder a uma análise cuidadosa das circunstâncias em que se dá a ação docente, procurando identificar as diversas interferências e influências que os diferentes segmentos sociais exercem na educação escolar e sobre a atividade docente. A preocupação com a transformação das práticas profissionais, não pode ser super dimensionada como uma esfera mágica do milagre da formação.

O relatório Delors (1998) apresenta pontos fundamentais sobre a realidade do ensino no mundo. Entre eles, destaca a falta de estrutura educacional, a superlotação das salas de aula, pouco material didático disponível e diminuição dos investimentos governamentais. O relatório atribui, como causa desses problemas, à rápida expansão da educação, nas últimas décadas, e o recrutamento em massa de professores, diminuindo as exigências quanto à sua qualificação. Esse problema torna-se ainda maior devido à quase inexistência de formação continuada, à diversidade social e cultural dos alunos, às condições de trabalho pouco motivadoras e à baixa remuneração.

O relatório aponta uma responsabilização exagerada dos professores, ao afirmar que depende deles a formação dos indivíduos capazes de aproveitar situações para aprender ao longo da vida, no mundo globalizado onde indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. De acordo com esse relatório, espera-se muito dos professores; entretanto, o autor destaca que, para melhorar a qualidade da educação é preciso melhorar o recrutamento, a formação, o *status* social e as condições do trabalho dos professores.

O relatório também sugere algumas mudanças no papel do professor, que é sintetizado no seguinte trecho:

---

<sup>19</sup> Libâneo (2001), por exemplo, afirma que, a formação dos professores, da forma que está organizada atualmente, é a principal responsável pela manutenção da docência baseada em pedagogias conteudistas, sem explicitar as outras causas que também contribuem para essa manutenção.

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo [...] tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (DELORS 1998, p.155).

Nesse sentido, Libâneo (2001, p.21) propõe um conjunto de novas atitudes que devem ser desenvolvidas nos professores para que eles se adaptem às novas mudanças. São elas:

1) assumir o ensino como mediação onde o aluno tenha papel ativo em sua aprendizagem e o professor seja o orientador; 2) ensinar a pensar e ensinar a aprender; 3) desenvolver uma prática interdisciplinar; 4) auxiliar no desenvolvimento crítico-reflexivo; 5) desenvolver a capacidade comunicativa; 6) reconhecer o impacto das novas tecnologias na sala de aula; 7) atender a diversidade cultural dos alunos; 8) responsabilizar-se pela sua formação profissional permanente; 9) reconhecer e compreender as diversas atividades afetivas e motivacionais dos alunos; e 10) ser ético e desenvolver nos alunos valores e atitudes coerentes com o exercício da cidadania.

Nos últimos anos, de acordo com Esteve (1999), a imposição das demandas do mundo do trabalho à escola tem aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os professores, o que vem ampliando o seu papel. A ele é impetrada a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos processos educacionais; pela orientação dos alunos: no sentido de ajudá-los na construção do seu saber, torná-los co-responsáveis pelo processo educativo, ou, conforme sugere Alarcão (2003), auxiliá-los na sua interação com o contexto social, levá-los a se perceberem em um contexto multicultural e tecnologizado e, na interação com este, a se posicionarem na condição de agentes sociais.

Complementando essa questão, Zabala (1999, p.10) afirma que os docentes, independentemente do nível em que trabalhem, são profissionais que devem “diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado”.

As novas exigências e a ampliação das atribuições do professor sugerem uma adequada formação dos docentes. Niquini (1999) sugere que hoje, mais que nunca, é legítimo pensar na formação dos professores e a relação desta com as tarefas que ele realiza e não com as que se pretenda que ele realize. Nesse sentido, torna-se necessário ultrapassar o enfoque normativo e moralizante, que se interessa pelo que os professores deveriam ou não fazer, para analisá-lo sob um enfoque que privilegie o estudo sobre o que os docentes são, fazem e como fazem.<sup>20</sup>

Frente à evolução dos sistemas produtivos, das novas tecnologias, da mundialização da produção e da evolução das organizações é preciso refletir sobre a escola e,

---

<sup>20</sup> Grifo da autora

principalmente, sobre o professor, analisando o seu fazer e o processo de ensinar, a fim de criar formas alternativas de aperfeiçoar esse fazer, seja por meio da adequação e melhoramento da formação inicial, seja por meio da formação continuada.

Contreras (2002) afirma que é através, principalmente, do melhoramento significativo da prática educativa, que as mudanças necessárias ocorrerão. Em sua visão, para que o professor possa ser protagonista eficaz dos processos educativos, é preciso refletir, dentre vários aspectos, sobre a prática pedagógica, sobre o papel do professor nesse processo, como deve ser sua intervenção para possibilitar uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências e condutas adequadas à realidade contemporânea.

Partindo do pressuposto de que as mudanças surgem do movimento da incerteza, da dúvida, da necessidade de buscar novas alternativas, da troca de idéias e da interação, em que cada um reconstrói suas próprias concepções, Alarcão (2003) afirma que a escola precisa rapidamente ser repensada, reajustar-se, recalibrar-se para atuar de acordo com as necessidades atuais.

De acordo com Zabala (1999), ao repensar o trabalho docente, uma das grandes transformações, que deve ocorrer na educação, refere-se ao enfoque pedagógico. O modelo magistral outrora muito útil não atende mais às necessidades da educação, sobretudo àquela que se pretenda de qualidade. Esse autor argumenta que é necessário passar de uma aprendizagem individualista, tradicional, magistral para uma aprendizagem cooperativa, em grupo onde a comunicação entre os alunos estabeleça verdadeiras relações humanas e interpessoais. O autor esclarece que isto não é tarefa fácil, pois “a prática é algo fluido, fugidío, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos etc”(ZABALA, 1999, p.16).

Uma adequada formação do professor pode trazer conseqüências inovadoras e eficazes para o ensino, mas é necessário considerar que a mesma só será eficaz se o educador estiver disposto a uma nova aprendizagem; se ele tiver consciência de que ele não detém todos os conhecimentos, não tem todas as respostas e que, portanto, precisa construir novos conhecimentos, conforme conclui Niquini (1999).

Esse conjunto de atitudes aponta para a necessidade de mudanças na formação dos professores. Segundo Esteve (1999), devido à fragmentação da atividade e dos processos de formação do professor, constata-se que muitos realizam mal o seu trabalho. O autor pondera que, na maioria dos casos, isto ocorre, mais por incapacidade de cumprir, simultaneamente, as

várias funções que lhes são colocadas e, menos por incompetência.

Não se trata de responsabilizar o professor pelas inércias da educação, conforme afirmou Cerqueira (2002), nem tampouco compactuar com as renúncias apontadas por Zabala (1999). Portanto, há que se concordar com Niquini (1999), quando afirma que em um mundo em constante mudança não se admite que o professor fique parado: primeiro porque ele faz parte dessa sociedade, que troca e se transforma, mas também, porque a ele se confia a tarefa de formar e educar as novas gerações; e, que sendo o professor peça-mestra da instituição escolar e a escola, uma instituição social, o papel e o *status* do professor variam conforme a evolução da sociedade. Dessa forma, o trabalho docente deve ser analisado como qualquer outro trabalho humano, descrevendo e analisando as atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores, tal como elas são realizadas, nos próprios locais de trabalho. Sendo imprescindível que o professor esteja a par da evolução dos conhecimentos em geral, e, em especial, dos de sua matéria e do modo de ensiná-la, para que instrumentalize os alunos com as ferramentas necessárias para a sociedade atual e futura (NIQUINI, 1999, p. 245).

Tardif e Lessard (2005) ponderam que, além da centralidade do ensino do ponto de vista econômico, deve-se considerá-la também sob outros aspectos, uma vez que a escolarização está mais do que nunca no coração do processo de renovação das funções sociotécnicas, na distribuição e partilha dos conhecimentos e competência entre os membros da sociedade.

Assim, é pertinente refletir melhor e de maneira crítica sobre os modelos teóricos do trabalho que têm servido até hoje de referência à análise do trabalho docente, pois as transformações que caracterizam o mundo do trabalho constituem um momento propício para efetuar as mudanças necessárias.

Carvalho (2003) também analisa que o momento é propício para efetuar as mudanças que atendam às demandas que os trabalhadores, os empresários e a sociedade colocam para a escola, uma vez que, todos esses segmentos reconhecem a escola como o local de formação das competências necessárias para enfrentar, com êxito, as situações novas e os imprevistos que o mundo do trabalho lhes apresenta.

Com base na identificação das principais mudanças do mundo do trabalho, das demandas educativas oriundas dessa mudança e das discussões a respeito da prática pedagógica, pretende-se investigar de que modo os professores percebem essas questões. A descrição dos métodos que fundamentam tal investigação será apresentada a seguir.

## **PROCEDIMENTOS TÉCNICO-METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, são descritas as estratégias metodológicas adotadas na pesquisa empírica, que caracterizam: o tipo de pesquisa; a seleção dos participantes da pesquisa; o instrumento e os procedimentos para coleta de dados utilizados durante o processo de investigação; e as análises a que foram submetidos os dados coletados.

### **3.1 - Tipo de Pesquisa**

Com o objetivo de articular o tema proposto e a sistematização dos procedimentos adotados para a coleta de dados, a abordagem para a realização dessa pesquisa foi qualitativa, sem descartar, no entanto, a conjugação dos aspectos quantitativos. Optou-se por uma abordagem integrada quantidade/qualidade por concordar com a posição de Demo (1997), segundo a qual, não será a simples sofisticação metodológica em torno dos dados quantitativos que os transformarão em dados qualitativos, o mesmo não ocorrendo na perspectiva inversa, sendo necessária, portanto, a complementaridade entre as duas linhas de pesquisa.

Dentre as várias formas que poderiam viabilizar a presente pesquisa, a opção foi por uma técnica de coleta de dados em grupo. Trata-se da técnica de consenso denominada Técnica de Grupo Nominal (TGN), (Nominal Group Technique (NGT)), proposta por Delbecq e Van de Ven (1975) com o objetivo de otimizar o processo de pesquisa, para, entre outras finalidades, subsidiar a análise e a avaliação de verbalizações.

A Técnica de Grupo Nominal (TGN) é uma técnica de pensamento divergente-convergente para a produção individual e silenciosa de idéias, para discussão e esclarecimento em grupo, bem como para priorização das idéias por meio de votação independente. Esta técnica é chamada nominal porque, durante a sessão, o grupo não tem uma interação tão grande como a que costuma haver em um trabalho de equipe.

A técnica de Grupo Nominal (TGN) é uma técnica criativa, empregada para facilitar a geração de idéias e a análise de problemas; é apropriada para pesquisas que tratam de abordagem de explicitação de representações de sujeitos e tema determinado, ou seja, em que o objetivo esteja centrado na forma como os indivíduos constroem e reproduzem uma visão sobre determinado assunto. Neste caso específico, refere-se à percepção dos professores sobre as mudanças do mundo do trabalho, as demandas educativas resultantes desse processo e às

implicações destas sobre a sua prática pedagógica.

Para Santos (2005), a aplicação da TGN foca na obtenção de respostas do grupo às perguntas, e permite, dentre outros objetivos, conseguir conceitos objetivados pelos sujeitos, isto é, conhecimentos estruturados e apreendidos por meio de relações sociais, condicionados e normatizados pelo grupo.

Para obtenção de conceitos objetivados, a aplicação dessa técnica partiu da problemática de pesquisa e da população-alvo do trabalho, para a formulação das questões nominais. Tais questões originaram-se do quadro teórico que norteou a pesquisa e que delimitou o processo de coleta de dados, e foram submetidas a um grupo de indivíduos representativos da população visada, para formulação das proposições referentes às três categorias em estudo.

A formulação das proposições por meio de uma dinâmica de grupo é o momento mais importante da TGN, pois é quando se evidenciam as representações coletivas que são debatidas, analisadas, validadas e corroboradas por todos os participantes no “calor das discussões”<sup>21</sup> (SANTOS, 2005, p.89).

A TGN propõe-se, portanto, a ser uma técnica sensível às posturas individuais, mas, canalizada, para explicitar representações coletivas pelo esforço do próprio público-alvo. Na sua aplicação, podem ser evidenciadas sete etapas:

1. Identificação da problemática de pesquisa
2. Delimitação de um quadro teórico-conceitual
3. Formulação de questões nominais
4. Realização da sessão do Grupo Nominal
5. Obtenção de lista de proposições
6. Validação das proposições
7. Análise dos dados coletados

Após a realização da TGN, de posse das proposições obtidas no grupo nominal, construiu-se um instrumento de coletas de dados, um questionário, que foi submetido a todos os professores do Ensino Médio: Educação Geral (EG), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional (EP), da Diretoria Regional de Ensino de Taguatinga (DRET).

As instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito federal integram a estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Distrito federal (SEDF) e são vinculadas

---

<sup>21</sup> Grifo da autora.

pedagógica e administrativamente às Diretorias Regionais de Ensino (DRE). A secretaria conta atualmente com 14 Diretorias Regionais de Ensino: Brazlândia; Gama, Guará, Núcleo Bandeirantes, Ceilândia, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto/Cruzeiro, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho Taguatinga. Cada DRE é responsável por gerenciar o funcionamento das escolas da respectiva região.

A Diretoria Regional de Ensino de Taguatinga (DRET) teve em funcionamento, em 2005, uma rede de 62 escolas<sup>22</sup>, distribuídas por tipo de Clientela, conforme mostra a Tabela 4.1.

Tabela 4.1 – Número de Escolas da DRET – Taguatinga – DF em 2005

Tipos de Escola	Nº Escolas
Escolas Classe	32
Escolas de Ensino Fundamental	13
Centro de Ensino Médio	10
Escolas Rurais	5
Centro de Ensino de Línguas - CILT	1
Centro de Atenção a Criança e ao Adolescente - CAIC	1
Total de Escolas	62

Em 2005, a Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF - ofereceu a modalidade de Ensino Médio em 68 Centros de Ensino Médio, sendo que Taguatinga e Ceilândia são as cidades com maior número de escolas (10) que oferecem Ensino Médio, conforme mostra a Tabela 4.2.abixo:

<sup>22</sup> Escola Classe – destinada a oferecer as séries iniciais do Ensino Fundamental ou estudos equivalentes, podendo, de acordo com as necessidades da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, oferecer até a 6ª série. Centro de Ensino Fundamental – destinado a oferecer as 9 (nove) séries do Ensino Fundamental ou as séries finais dessa etapa de ensino. Centro de Ensino Médio – destinados a oferecer exclusivamente o Ensino Médio (Art. 3º do Regimento escolar do DF, 2004).

Tabela 4.2 – Número de Escolas que ofereceram Ensino Médio no DF– em 2005

Cidades	Nº Escolas
Brazlândia	3
Ceilândia	10
Gama	3
Guará	4
Núcleo Bandeirante	3
Paranoá	2
Planaltina	7
Plano Piloto e Cruzeiro	10
Recanto das Emas	2
Samambaia	3
Santa Maria	2
São Sebastião	3
Sobradinho	6
Taguatinga	10
<b>Total de Escolas</b>	<b>68</b>

O presente estudo investigou como se manifestam as representações dos professores acerca das atuais mudanças do mundo do trabalho, das demandas educativas resultantes desse processo e das implicações dessas na prática pedagógica, necessitando, portanto, de um método de pesquisa que fosse suscetível de fornecer informações para compreensão e teorização do tema.

Considerando a natureza do trabalho e tendo em vista o seu objetivo geral, a utilização da TGN mostrou-se bastante adequada, por se tratar de um método aberto e flexível, em cuja abordagem metodológica, a reflexão e a ação estão em diálogo constante, visando à maximização da produtividade criativa do grupo, facilitando a decisão grupal, estimulando a geração de idéias e auxiliando no agrupamento destas, conforme constatou Santos (2001). Essas características permitiram que os dados produzidos apresentassem a consistência desejada, para verificar a percepção de diferentes atores, envolvidos com o problema em questão.

Como o trabalho de campo abarcou todo o universo de professores do ensino médio da DRE de Taguatinga, entendeu-se ser pertinente verificar se a percepção dos professores diferenciava-se em função da modalidade de ensino médio (Educação Geral, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional) em que atuam.

Tendo em vista o tamanho da população estudada utilizou-se também de recursos metodológicos quantitativos, o que facilitou a descrição e a comparação dos resultados. A

utilização destes recursos permitiu maior facilidade na obtenção da valoração dos resultados da TGN, assim como, na exploração de novas análises que ficaram evidenciadas, após a conclusão dessa técnica, como por exemplo a análise comparativa.

Esta análise vai além do previsto, no método utilizado; mas, mostrou-se importante porque permitiu evidenciar a semelhança de percepção entre os professores de diferentes modalidades de ensino médio.

Quanto à finalidade, esta pesquisa apresentou um caráter exploratório, porque, embora tenham sido realizadas várias pesquisas que investigassem diversos aspectos relacionados à educação, ainda não foram realizados estudos que abordassem a percepção dos professores, quanto às atuais mudanças do mundo do trabalho, às demandas educativas resultantes dessas mudanças e às implicações dessas em sua prática pedagógica.

### **3.2 – Caracterização dos Participantes.**

Os critérios de escolha da cidade e da escola pesquisada foram: representatividade, viabilidade para a realização da pesquisa e localização. Escolheu-se, então Taguatinga para desenvolver esse trabalho, pelo fato de a cidade possuir o maior número de escolas de educação de nível médio, equiparando-se apenas à Ceilândia, representando, portanto, uma mostra significativa desse nível de ensino.

A escolha do Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB), uma escola pública, localizada em Taguatinga/DF, subordinada à Diretoria Regional de Ensino de Taguatinga, para a realização da primeira fase da pesquisa, deve-se ao fato de essa ser a maior e mais bem equipada escola desta diretoria. A mesma conta com laboratórios de informática, física, química e biologia e recursos de multimídias variados como: TVs, vídeos, videoteca com mais de quatrocentos títulos, DVD escola e data-show. Julgou-se que a vivência dos professores com tais recursos poderia auxiliar no levantamento das proposições sobre os três itens abordados.

Outro aspecto que também contribuiu para a escolha dessa escola foi à proximidade da pesquisadora com aquela realidade, pois a mesma trabalhou nesta instituição por mais de 10 anos, ocupando os cargos de diretora, coordenadora pedagógica e professora, o que facilitou a formação do grupo nominal e a realização do mesmo, ocupando mais de cinco horas de trabalho dos professores.

Na primeira fase – a de elaboração das proposições - o grupo nominal foi constituído

por 10 professores do CEMAB, selecionados de forma aleatória simples, seguindo a recomendação da literatura, que aponta entre cinco e doze pessoas como quantidade suficiente para obter um banco de proposições significativo e pertinente (DELBECQ, VAN DE VEN, 1975).

A composição do grupo nominal foi a seguinte: 3 professores de Biologia, 2 de Química, 1 de Geografia, 1 de Artes, 1 de Matemática, 1 de Educação Física e 1 de Filosofia. Destes, 5 trabalhavam com turmas de 3º ano, 3 com turmas de 2º ano e 2 com turmas de 1º ano.

A maioria dos participantes do grupo nominal era do sexo feminino (7 (sete) mulheres e 3 (três) homens), com idade média de 46 anos, variando de 38 a 52 anos. Em relação à escolaridade, dois possuíam pós-graduação (mestrado em educação) e oito, graduação (licenciatura). Os professores tinham em média 22 anos de serviço em docência, sendo que o professor com maior tempo, tinha 25 anos de serviço e o de menor tempo 16 anos. O tempo de atuação no Ensino Médio foi em média 15 anos, sendo o maior tempo 25 anos e o menor de 3 anos.

Na segunda parte, a população-alvo compreendeu todo o universo de professores das escolas de Ensino Médio da DRE de Taguatinga, sendo 9 (nove) escolas de Educação Geral: 4 centros educacionais<sup>23</sup> (CED), dois destes oferecem Educação de Jovens e Adultos, 5 centros de ensino médio (CEM), e 1 (uma) escola de educação profissional, a Escola Técnica de Brasília - ETB.

Essa população-alvo representa 525 professores, que correspondem a quase 100% dos professores de Ensino Médio, pertencentes àquela diretoria de ensino. A pesquisa foi respondida por 304 professores, o equivalente a 57,9% de retorno, um índice considerado representativo dessa população-alvo. Desse total (525), 401 professores atuam na Educação Geral (EG), 68 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 58 na Educação Profissional (EP).

Faz-se necessário esclarecer que, para essa pesquisa, foram considerados apenas os professores que estão em regência; portanto, não foram contados aqueles que atuam em outras funções na escola; os professores que exercem atividade em mais de um turno ou em mais de uma escola foram contados apenas uma vez.

A Tabela 4.3 mostra o número de professores de cada Instituição de Ensino.

---

<sup>23</sup> Centro educacional – destinado a oferecer as séries finais do Ensino fundamental, o Ensino Médio e o 2º e 3º segmentos da Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 4.3 - Número de Professores da cada Instituição de Ensino.

Escolas	Total de Professores	f	%
CED2	46	27	56,3
CEM3	65	36	55,4
CEM4	40	32	80,0
CED5	43	25	58,1
CED6	62	33	53,2
CED7	32	16	53,3
CEMAB	71	47	66,2
CEMEIT	52	30	57,7
CEMTN	56	24	42,9
Escola Técnica de Brasília	58	33	56,9
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>304</b>	<b>100</b>

Entre as 10 (dez) escolas participantes da pesquisa, proporcionalmente, o CEM 04 apresentou maior número de respondentes (80%), seguido do CEMAB (66,1%). Entre as escolas que apresentaram menor número de respondentes, estão CEMTN (42,8%) e o CED 06 (53,2%). Considerando-se o percentual de respondentes, por escola, pode-se observar um índice de participação superior a 50%, com exceção do CEMTN.

Nesta amostra, foram coletadas também informações relativas ao tempo de trabalho como professor, ao tempo de trabalho como professor de ensino médio, às disciplinas em que os professores atuam, ao tipo de contrato, à modalidade de ensino em que os professores atuam, além de idade e sexo dos professores.

A Tabela 4.4, apresenta a característica tempo de trabalho como professor/professor do Ensino Médio.

Tabela 4.4 - Características dos participantes - Tempo de trabalho como professor/professor do EM.

Tempo de trabalho Variável recodificada	Professor		Professor EM	
	f	%	f	%
1 a 5 anos	27	8,9	77	25,3
6 a 10 anos	55	18,1	103	33,9
11 a 15 anos	66	21,7	54	17,8
16 a 20 anos	61	20,1	34	11,2
Acima de 21 anos	61	20,1	27	8,9
Omissos	34	11,2	9	3
<b>TOTAL</b>	<b>304</b>	<b>100</b>	<b>304</b>	<b>100</b>

O “Tempo de trabalho como professor e como professor do Ensino Médio”, apresentados no Quadro 4.4, foi recodificada em quatro categorias: 1) 1 a 5 anos; 2) 6 a 10 anos; 3) 11 a 15 anos e 4) Acima de 21 anos.

Grande parte dos professores que participaram do estudo trabalha como professor há mais de 16 anos (40,2%). Outros (21,7%) exercem a profissão de 11 a 15 anos; e apenas 8,9% trabalha como professor de 1 a 5 anos.

Em relação ao tempo de trabalho como professor do ensino médio, 33,9% dos professores participantes deste estudo trabalham de 6 a 10 anos. 25,3% dos professores trabalham de 1 a 5 anos e apenas 8,9% trabalham como professor há mais de 21 anos.

Na Tabela 4.5, são apresentadas as características dos participantes relativas ao tipo de contrato, a modalidade de ensino, ao sexo e a idade dos participantes.

Tabela 4.5 – Características dos participantes: Tipo de Contrato, Modalidade de Ensino, Sexo e Idade dos Participantes.

<b>Tipo de Contrato</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Temporário	26	8,6%
Efetivo	245	80,6%
Omissos	33	10,9%
<b>Total</b>	<b>304</b>	<b>100,0%</b>
<b>Modalidade de Ensino</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Educação Geral	216	71,1%
Educação Profissional	33	10,9%
Educação de Jovens e Adultos	51	16,8%
Omissos	4	1,3%
<b>Total</b>	<b>304</b>	<b>100%</b>
<b>Sexo</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Masculino	136	44,7%
Feminino	166	54,6%
Omissos	2	0,7%
<b>Total</b>	<b>304</b>	<b>100%</b>
<b>Idade</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
20 a 29 anos	29	9,5%
30 a 39 anos	117	38,5%
40 a 49 anos	106	34,9%
Acima de 50 anos	48	15,8%
Omissos	4	1,3%
<b>TOTAL</b>	<b>304</b>	<b>100%</b>

A partir da análise da Tabela 4.5, verifica-se que a maioria dos professores é do sexo feminino (54,6%), é efetivo (80,6%) e atua na Educação Geral (71,1%); e, grande parte (73,4%) pertence à faixa etária entre 30 e 49 anos.

Na Tabela 4.6, são apresentados os percentuais de professores em relação às

disciplinas em que atuam.

Tabela 4.6 – Características dos participantes – Disciplinas em que os professores atuam.

<b>Disciplinas</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Língua Portuguesa	51	16,8%
Língua estrangeira	20	6,6%
Educação Física	12	3,9%
Artes	20	6,6%
Matemática	34	11,2%
Física	18	5,9%
Química	20	6,6%
Biologia	24	7,9%
História	24	7,9%
Geografia	19	6,3%
Sociologia	9	3,0%
Filosofia	17	5,6%
Informática	11	3,6%
Eletrônica	13	4,3%
Administração	4	1,3%
Telecomunicações	1	0,3%
Meteorologia	1	0,3%
Omissos	6	2,0%
<b>TOTAL</b>	<b>304</b>	<b>100,0%</b>

A partir da análise da Tabela 4.6, pode-se observar que a disciplina em que mais os professores participantes do estudo atuam é Língua Portuguesa (16,8%), seguida de Matemática (11,2%). As disciplinas de Administração, Telecomunicações e Meteorologia foram as que apresentaram número menor de professores atuantes, em virtude de essas duas disciplinas serem ministradas apenas na Educação Profissional.

### **3.3 - Instrumento**

Essa pesquisa utilizou-se de duas técnicas de coleta de dados. Primeiramente, para formulação das proposições acerca das questões nominais, utilizou-se a Técnica de Grupo Nominal – TGN - cujas explicações complementares encontram-se nos anexos 1 e 2.

Em seguida, para validação e/ou complementação das proposições, foi utilizado outro instrumento de coleta de dados, um questionário, construído a partir do conjunto das proposições obtidas com a aplicação da TGN. O questionário foi composto por três partes: a primeira foi reservada à identificação dos respondentes; a segunda parte aos posicionamentos

acerca das proposições; e a terceira parte realizou um levantamento de representações livres sobre o tema estudado. (Este instrumento encontra-se no anexo D)

É importante ressaltar que na dinâmica da TGN a responsabilidade pela criação dos dados brutos, para construção do questionário, é dividida entre o pesquisador e a população-alvo, o que, conforme afirma Santos (2005), permite a dimensão colaborativa da produção dos dados que serão analisados e que servirão de base para a elaboração das conclusões.

Para o julgamento das proposições do questionário, foi solicitado que o respondente se posicionasse segundo a seguinte escala de valor: (1) Discordo Plenamente (DP); (2) Discordo (D); (3) Sem posicionamento (SP); (4) Concordo (C); (5) Concordo Plenamente (CP).

### **3.4 - Procedimento de Coleta de Dados**

Para a realização desta pesquisa, nas escolas de Taguatinga, foi realizado, inicialmente, contato com a DRET, a fim de obter informações sobre o número de escolas que ofereciam Ensino Médio, a localização das mesmas e os nomes das pessoas que exercem cargo de direção nas respectivas escolas.

Após o contato com a DRET, foi visitada cada uma dessas escolas, com o intuito de apresentar os objetivos do estudo, verificar o local e horários adequados para a realização dessa coleta e obter a permissão da direção para realização da mesma.

Concluída essa exploração, chegou-se à conclusão de que a escola mais representativa de Taguatinga, tanto em número de professores quanto em disponibilidade de recursos materiais, era o Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB).

Depois dessa definição, os professores dessa escola foram procurados, com o intuito de apresentar os objetivos do estudo e convencê-los da importância de participar da pesquisa. Dez (10) professores se dispuseram a participar. A realização do grupo nominal foi agendada, de acordo com a disponibilidade dos participantes e anuência da direção.

A aplicação da técnica ocorreu no contexto de uma dinâmica de trabalho em um grupo composto por dez professores, quantidade considerada como suficiente por Delbecq e Van de Ven (1975), para se obter um banco de proposições significativo e pertinente.

Na aplicação desta técnica, o papel do pesquisador é de animador, ficando, portanto, restrito a explicar as regras da atividade, a explicitar as questões nominais, a anotar as respostas no *flip chart* e coordenar o trabalho final de validação das proposições, não devendo

emitir, em nenhum momento, juízo de valor acerca das proposições ou demonstrar postura crítica em relação às mesmas (QUEBECQ, VAN DE VEN, 1975).

A dinâmica de aplicação da TGN ocorreu da seguinte forma: reunidos na sala de coordenação pedagógica da escola, sentados em semicírculo, os professores foram informados dos objetivos da atividade e de seu modo de funcionamento. Após alguns esclarecimentos e um pequeno “bate-papo” para que o grupo se sentisse mais à vontade, a técnica foi iniciada com a apresentação das questões nominais.

As questões nominais submetidas aos participantes, foram esclarecidas até que todos as tivessem compreendido e assimilado, procedimento que na visão de Santos (2001) é considerado fundamental nessa técnica, que parte do pressuposto de que são essas questões que provocarão a exteriorização das representações.

As questões nominais que lhes foram submetidas tiveram o seguinte formato:

1. Na sua percepção, quais as principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas?
2. Na sua percepção, que demandas educativas resultam dessas mudanças?
3. Quais as implicações dessas mudanças e demandas educativas na sua prática pedagógica?

O desenvolvimento da Técnica do Grupo Nominal foi filmado, com autorização dos participantes, o que permitiu a obtenção de dados que enriqueceram a análise.

Para assegurar o anonimato dos participantes e o sigilo das informações prestadas estabeleceu-se identificá-los apenas por número 1, 2,3 [...] 15.

Na formulação de proposições para a 1ª questão nominal, devido à heterogeneidade de opiniões e muita discussão sobre as divergências, foram necessárias 5 (cinco) rodadas para que o grupo considerasse o trabalho concluído.

Devido ao grande tempo gasto com a primeira questão nominal (duas horas e quinze minutos) e à indisponibilidade de tempo de alguns participantes, as outras duas questões continuaram no dia seguinte, demandando, em média, uma hora e meia para cada uma, concluindo-se com 4 (quatro) rodadas cada.

Cada proposição formulada foi devidamente registrada no *flip-chart*, registro necessário para servir de parâmetro para a formulação de novas proposições e constante avaliação da representação explicitada, permitindo que as formulações fossem corroboradas

pelo grupo, tornando-se de fato proposições coletivas.

Após a primeira rodada para formulação das proposições sobre as mudanças atuais no mundo do trabalho, obteve-se 74 proposições, que foram discutidas e avaliadas pelo próprio grupo, que procurou eliminar redundâncias, simplificar colocações, reelaborar idéias etc. Ao fim de duas horas e quinze minutos, e mais quatro rodadas, chegou-se a uma lista com 21 proposições, devidamente validadas pelo grupo por meio de votação, que estabeleceu a prioridade das mesmas.

Na condição de observadora, pude constatar certo constrangimento de alguns participantes em opinar sobre as proposições dos colegas, tal como ilustra a fala de uma participante:

Nós temos tanta dificuldade de entrar no campo do outro, ou deixar que o outro invada nossa praia. (participante 7)

Esse sentimento presente no grupo dificultou um pouco o trabalho, mas, após alguns minutos, a resistência foi quebrada graças, principalmente, à atuação de duas professoras que, de uma forma bastante cordial, levou o grupo a entender que o que se buscava naquele momento era o esclarecimento, o aperfeiçoamento das idéias, não importando a sua autoria. Essa observação foi reforçada pela pesquisadora, diversas vezes, durante o desenvolvimento das atividades.

No final dessa sessão obteve-se uma lista com 21 proposições sobre **as mudanças no mundo do trabalho**, relacionadas por ordem de prioridade, após a votação. (Essa lista pode ser vista no Quadro 5.1).

O mesmo procedimento foi adotado em relação às outras duas questões nominais. Com relação às **demandas educativas**, obteve-se inicialmente 48 proposições que, após a conclusão do processo, reduziram-se para 16. (Essa lista pode ser vista no Quadro 5.2).

Com relação à **prática pedagógica**, obteve-se inicialmente 37 proposições que, após a conclusão do processo, reduziram-se para 16. (Essa lista pode ser vista no Quadro 5.3).

Na formulação de proposições relacionadas a esta questão, houve nova discussão em torno dos seus objetivos. Alguns professores mostraram-se preocupados com o destino dos resultados, citaram as insistentes responsabilizações dos professores pelas mazelas da educação e demonstraram certa insegurança em expressar suas opiniões a respeito das práticas, por medo de serem prejudicados ou responsabilizados pela inadequação de algumas delas.

Após a priorização e votação, as percepções individuais tornaram-se percepções coletivas propriamente ditas. Esse processo implicou na instauração de uma dinâmica persuasiva, o que contribuiu para que cada participante da sessão nominal aderisse ao pensamento dos demais, estabelecendo relações de solidariedade entre os membros do grupo, que fizeram de cada proposição um ideal coletivo, reforçando as noções de grupo e coletividade.

As representações tornaram-se coletivas, no momento em que todos aderiram às proposições dos colegas e responderam “não” quando questionados sobre a existência de alguma discordância, favorecendo certa sintonia para assegurar e manter a coesão em torno da lista de proposições finalmente obtida.

O consenso possível foi precedido de muita discussão, de alguma resistência e vários esclarecimentos. A insistência, da pesquisadora e de alguns membros do grupo, de que nessa discussão não importava o autor, mas a idéia e que todos poderiam opinar ou esclarecer qualquer uma delas, permitiu que o clima de tensão fosse quebrado e o prosseguimento da atividade ocorresse de forma harmoniosa.

Na segunda fase – a de validação e complementação das proposições - o conjunto das proposições obtidas transformou-se em um questionário, que foi submetido a todos os professores de Ensino Médio: da educação Geral, da educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos da DRET.

A aplicação deste instrumento de coletas de dados permitiu que um número maior de professores se posicionasse em relação às questões nominais, seja alinhando-se às proposições já formuladas, seja elaborando novas proposições, possibilitando também o dimensionamento da importância atribuída a cada uma das proposições.

Os questionários foram aplicados, pela pesquisadora, nos horários de coordenação pedagógica, nos intervalos das aulas, antes do início e no final das mesmas. É importante registrar que a maioria dos questionários foi respondido na presença da pesquisadora, o que possibilitou muita conversa e algumas conclusões importantes. Em alguns casos, quando não se dispuseram ou não puderam responder no dia em que receberam, houve muita demora para devolver o questionário, sendo necessário a ida, em algumas escolas, por mais de dez vezes.

No entanto a mostra foi bastante significativa, atingindo 57,9% da população-alvo, isto é, 304 dos 525 professores desta diretoria regional de ensino.

Um outro procedimento adotado foi a formulação de proposições livres acerca das

categorias estudadas. As proposições produzidas pelos participantes do grupo nominal, e corroboradas pelos demais professores foram enriquecidas por estes últimos, por meio de formulações espontâneas.

Quebecq e Van de Ven (1975) esclarecem que as representações livres não têm a mesma dimensão das proposições que compunham o questionário, uma vez que as proposições obtidas por meio do grupo nominal são consideradas representações coletivas e as formulações espontâneas constituem apenas o posicionamento individual, não tendo sido socializadas pelos pares.

No entanto, Santos (2001) esclarece que tais representações são importantes indicadores de visões de mundo construídas por indivíduos, no âmbito de suas interações sociais, tendo sido formuladas sem submissão a pensamentos de terceiros, com menos formalismo e com mais liberdade de expressão. Essas proposições livres visam a enriquecer a análise e possibilitar conclusões pessoais por parte dos leitores deste trabalho.

### **3.5 - Análise dos Dados**

As informações obtidas com a aplicação da TGN foram analisadas à luz dos dados coletados, com o objetivo de elucidar a percepção dos professores sobre as atuais mudanças do mundo do trabalho, as demandas educativas resultantes dessas mudanças e as suas implicações na prática pedagógica. A análise permitiu também confrontar se os resultados encontrados refletiam as características apontadas pela literatura.

Para tanto, foi utilizada a análise de conteúdo, que busca entender o significado explícito ou latente das mensagens, cujo “ponto de partida é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO 2003, p. 13) e, necessariamente, centra-se no significado e sentido das mensagens.

Segundo Bardin (1997, p.42),

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa a obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferir<sup>24</sup> conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

As ponderações de Richardson et al (1999, p.223), de que a análise de conteúdo pode

---

<sup>24</sup> Inferir – extrair uma consequência. Deduzir de maneira lógica.

Inferência – operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras. (BARDIN, 1997, p.39)

ser encarada como “um conjunto de instrumentos metodológicos, cada dia mais aperfeiçoado, que se aplicam a diversos discursos”; a concepção de Henry e Moscovici (1968, apud BARDIN, 1997 p. 33) de que “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido à análise de conteúdo”; ou a argumentação de Bardin (1997, p. 31-32) de que a análise de conteúdo se dedica a um campo muito vasto (as comunicações) e, em princípio, “qualquer comunicação pode ser decifrada pelas técnicas de análise de conteúdo”, confirmam a pertinência da aplicabilidade dessa técnica nesta pesquisa.

Nesta pesquisa, a análise de conteúdo dos dados coletados seguiu os passos sugeridos por Richardson *et al* (1999), que devem ser: delimitação dos objetivos e definição de um quadro teórico orientador da pesquisa, constituição de um *corpus*, definição de categorias, definição de unidades de análise e quantificação.

Com base nos objetivos da pesquisa elaborou-se a fundamentação teórica. A partir desta, definiu-se um modelo teórico orientador da pesquisa. Este passo foi explicitado na introdução, item 1.2 - objetivos e no Capítulo I - fundamentação teórica.

O segundo passo constituiu-se na construção da constituição de um *corpus*, ou seja, o conjunto de dados que serão analisados, produzidos no processo de coleta de dados, por meio do grupo nominal, do questionário e das proposições livres.

O passo seguinte foi o tratamento dos dados, ou seja, definição das categorias e das unidades. De acordo com Richardson *et al* (1999), as categorias de análise que permitem estabelecer classificações, agrupar elementos, idéias ou expressões podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*, a partir da coleta de dados.

Considerando a técnica utilizada nessa pesquisa, a TGN, optou-se por definir as categorias de análise *a priori*, antes da realização do grupo nominal. Este procedimento permitiu agrupar as informações relativas às questões submetidas aos participantes desse grupo, com vistas a potencializar a apreensão e a explicitação da percepção dos participantes. Essas categorias foram formadas por termos-chave que representavam o significado dos conceitos pesquisados e são as seguintes: principais mudanças do mundo do trabalho; demandas educativas decorrentes dessas mudanças e prática pedagógica docente.

Após a coleta de dados, foram identificadas as unidades de análise, as quais, neste estudo, foram agrupadas por conjuntos de idéias recorrentes em cada uma das categorias, visando a sistematizar as categorizações feitas a partir das proposições do grupo nominal e das proposições livres, registrar a percepção dos participantes e a recorrência de visões semelhantes.

Tendo em vista que a segunda parte da pesquisa utilizou-se de um instrumento quantitativo, para validação das proposições, as análises dos dados coletados, por meio do questionário, contou com o auxílio programa *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versão 11.0. Por meio desse *software*, foi realizada uma análise estatística descritiva para identificação da porcentagem de respostas para as questões nominais.

A seguir, são apresentados e discutidos os resultados da análise dos dados obtidos na pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

---

Este capítulo tem como propósito apresentar os resultados encontrados na pesquisa de campo e confrontá-los com a literatura estudada. Tais resultados refletem percepções dos participantes acerca do fenômeno sob investigação.

As proposições formuladas pelo grupo nominal e validadas pelos respondentes do questionário foram agrupadas em conjuntos de idéias recorrentes em cada uma das categorias, confrontadas com a literatura pertinente e ilustradas com algumas verbalizações dos participantes.

Os resultados são apresentados e discutidos, separadamente, em relação a cada uma das categorias. Em seguida, é feita a análise comparativa dos resultados relativos à modalidade de ensino em que os professores atuam.

### **4.1 – Atuais Mudanças do Mundo do Trabalho**

No final da aplicação da sessão nominal, na qual os participantes foram submetidos à seguinte questão: Na sua percepção, quais as principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas? Obteve-se uma lista com 21 proposições, aceitas e validadas pelos próprios participantes, relacionadas por ordem de prioridade. A lista de proposições, elaborada pelo grupo nominal, é apresentada no Quadro 5.1, a seguir.

1	Exigência de atualização constante em qualquer área
2	Valorização da criatividade e iniciativa como diferencial de cada indivíduo
3	Disseminação do uso das máquinas e equipamentos no ambiente de trabalho
4	Exigência de maior qualificação do trabalhador
5	Crescimento do setor de serviços
6	Exigência de pessoas com várias habilidades e competências
7	Substituição do homem pelas máquinas
8	Crescimento do trabalho informal
9	Competição acentuada por mercados consumidores
10	Competição acentuada por postos de trabalho
11	Perdas de direitos sociais
12	Aumento no nível de exigência de conhecimentos e habilidades para todos postos de trabalho
13	Exigência de novas competências do trabalhador
14	Aumento do desemprego
15	Exigência de conhecimentos tecnológicos
16	Substituição da mão-de-obra especializada pelas máquinas
17	Concentração do domínio técnico-informacional na cúpula (nas mãos de poucos)
18	Globalização do desemprego
19	Mudanças das relações de trabalho (Impessoalidade, robotização)
20	Enfraquecimento das centrais sindicais
21	Surgimento de novas profissões

Quadro 5.1 - **Proposições** sobre as Mudanças do Mundo do Trabalho ( grupo nominal)

Em princípio é possível analisar este grupo de proposições com o objetivo de explicitar as idéias recorrentes, isto é, colocar em evidência grandes eixos de representações coletivas.

Dentre as proposições elaboradas pelos professores do grupo nominal podem-se identificar três principais grupos, sendo que o mais significativo corresponde ao perfil do trabalhador e sua relação com a aquisição de novos conhecimentos, ou seja, com a exigência de maior qualificação.

É importante evidenciar que há proposições que indicam que os respondentes percebem a relação entre o aumento do nível de desemprego e a introdução da utilização das máquinas no setor produtivo.

Outros conjuntos de proposições alinham-se na direção do reconhecimento de que com o crescimento do setor de serviços há um aumento significativo de postos de trabalho neste setor, ainda que precários e mal remunerados; e, também um reconhecimento de que as transformações no mundo do trabalho trouxeram repercussões negativas para os organismos de representação dos trabalhadores.

Vejam os detalhes dos 4 grupos de proposições dessa categoria:

### 1º Grupo

1	Exigência de atualização constante em qualquer área
2	Valorização da criatividade e iniciativa e como diferencial de cada indivíduo
4	Exigência de maior qualificação do trabalhador
6	Exigência de pessoas com várias habilidades e competência
12	Aumento no nível de exigência de conhecimentos e habilidades para todos os postos de trabalho
13	Exigência de novas competências do trabalhador
15	Exigência de conhecimentos tecnológicos

Quadro 5.2 - Proposições Recorrentes sobre o Perfil do Trabalhador

Analisando o conjunto das proposições sobre as mudanças no mundo do trabalho, verifica-se que os respondentes percebem, de forma bem ampla, as principais mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho e apontaram a necessidade de melhor preparação do trabalhador como a principal exigência desse novo cenário.

As proposições que indicam o grau de conhecimento do grupo em relação à exigência da mudança no perfil do trabalhador, bem como, a relação deste com a aquisição de conhecimentos estão expressas em 7 das 21 proposições formuladas nessa categoria. Portanto, 30% das formulações referem-se ao perfil do trabalhador, relacionando-o prioritariamente com a aquisição e ampliação de conhecimentos.

Essas representações dos professores são bastante significativas e evidenciam pontos de vista, que indicam a existência de posições sólidas dos participantes em relação às mudanças do mundo do trabalho, principalmente em relação à importância do conhecimento, na preparação do novo perfil do trabalhador requerido na atualidade.

Esses resultados, além de corroborarem com a conclusão de Antunes (2003), ao afirmar que, por meio das transformações do processo produtivo, a qualificação dos recursos humanos e a qualidade dos conhecimentos tornaram-se fatores fundamentais para a empregabilidade, e para o aumento da produtividade e a exigência de um perfil de

trabalhador, em que o conhecimento, a criatividade e a iniciativa são os diferenciais de cada indivíduo para inserção ou manutenção no mercado de trabalho; também fortalecem a conclusão de Kuenzer (2002a), ao evidenciar que o perfil de trabalhador requerido, na atualidade, passa, necessariamente, pela ampliação do conhecimento.

Neste grupo de proposição, embora confirmando a literatura que apontou a necessidade de mudança no perfil da mão-de-obra como uma das principais mudanças do mundo do trabalho, há que se proceder a uma reflexão sobre estes aspectos.

Não se pode negar que a qualificação profissional seja uma das estratégias importantes para que o trabalhador possa se inserir no mundo do trabalho; mas, me parece pertinente observar o movimento global que é capaz de construir um discurso que esconde a dificuldade de preparação, devido à incerteza em relação ao emprego e à rápida alteração do perfil profissional exigido pelo mercado. É preciso atentar para o fato de que, com a instabilidade crescente, parece existir a pressão para que os indivíduos se tornem responsáveis pela atualização e manutenção das suas qualificações e conhecimentos, constituindo-se em um movimento dos empregadores, com o intuito de delegar para os trabalhadores e para a escola a profissionalização de sua mão-de-obra.

O discurso de que os indivíduos têm acesso fácil à aprendizagem e que são capazes de gerir suas qualificações e conhecimentos, parece falacioso ao esconder o caráter excludente da sociedade que não propicia, principalmente, aos trabalhadores, as oportunidades de aquisição e ampliação de conhecimento, que lhes permitam fazer face aos novos desafios da competitividade e do crescimento econômico, decorrentes da mundialização da economia. Então, atribuir ao próprio indivíduo a responsabilidade pela sua formação e empregabilidade é, talvez, desconhecer a obsolescência dos nossos sistemas de ensino e as suas dificuldades para acompanhar as transformações atuais do mundo do trabalho.

Atualmente, em diversos setores da economia, a necessidade de ampliação do conhecimento é um fato; entretanto, a proposição 12 - Aumento no nível de exigência de conhecimentos e habilidades para todos postos de trabalho, por exemplo, parece carregar uma visão distorcida e que precisa ser mais bem entendida, pois se é verdade que há exigência de mais qualificação para as áreas de ponta da economia, que demandam um refinamento tecnológico mais apurado, o mesmo pode não ocorrer na maioria dos postos de trabalho.

Esse fato é confirmado por Girard (2002), quando afirma que não são os postos de trabalho que exigem essas qualificações, exceto em alguns poucos setores, e que os postos de

trabalho se transformam menos que o trabalhador.

Pode-se, então, inferir que está ocorrendo uma banalização das competências, que permitem aos empregadores exigir qualificações superiores às aquelas requeridas para o cargo, ou seja, a abundância de trabalhadores com mais qualificação e a grande concorrência pelos postos de trabalho permitem a exigência de mais competências que as necessárias para o cargo.

Não resta dúvida quanto à importância da qualificação na vida do trabalhador, mas é imprescindível que ela seja mais que uma promessa de empregabilidade, pois, embora a literatura aponte que o trabalhador se sente mais confortável e mais confiante com seu aperfeiçoamento, aponta, também, que ele percebe que sua formação é insuficiente e não consegue contribuir para uma melhor inserção no mundo do trabalho e, tampouco, tem aumentado suas perspectivas de alcançar melhores condições sociais.

Os estudos de Castel (1999) confirmam esses fatos ao mostrar que o aumento de escolaridade e qualificação não são suficientes para garantir a empregabilidade, e que estar qualificado não significa necessariamente conseguir um emprego ou mesmo manter-se empregado.

## 2º Grupo

14	Aumento do desemprego
18	Globalização do desemprego
3	Disseminação do uso das máquinas e equipamentos no ambiente de trabalho
7	Substituição do homem pelas máquinas
16	Substituição da mão-de-obra especializada pelas máquinas
17	Concentração do domínio técnico informacional nas mãos de poucos.

Quadro 5.3 - Proposições Recorrentes Relacionadas ao Desemprego.

## 3º Grupo

5	Crescimento do setor de serviços,
7	Crescimento do setor informal
21	Surgimento de novas profissões,
9	Competição acentuada por mercados consumidores,
10	Competição acentuada por postos de trabalho,

Quadro 5.4 - Proposições Recorrentes Relacionadas aos Novos Postos de Trabalho e Precarização do Emprego.

Tendo em vista a proximidade entre as proposições dos grupos 2 e 3, optou-se por analisá-las conjuntamente.

Observando minuciosamente as proposições do grupo 2, verifica-se que o aumento do desemprego, citado como uma mudança importante do mundo do trabalho, é confirmado por Antunes (2003), que aponta perdas de postos de trabalho nos diferentes setores tanto em nível internacional quanto nacional.

Larangeira (1999) fortalece essa conclusão, ao afirmar que o fenômeno da desindustrialização acarretou altas taxas de desemprego no mundo inteiro e que, no Brasil, na década de 1986 a 1996, houve uma perda de 1,1 milhão de empregos e, em 1999, o desemprego superou 20% da população economicamente ativa.

É interessante observar que paralelamente a esse movimento de demissão nos setores que demandavam mão-de-obra mais qualificada, como indústria de computação, de máquinas modernas, de componentes eletrônicos etc., houve um aumento das contratações no setor de serviços, os quais requeriam menos qualificação. Como mostra Harvey (1992), tais contratações eram/são muitas vezes sazonais, temporárias, com menores remunerações, com pouca ou nenhuma garantia dos direitos sociais, como por exemplo, restaurantes, bares, serviço de entrega, etc. Antunes (2003) reforça essa visão ao afirmar que o crescimento do setor de serviços reduziu o operariado industrial fabril e aumentou o subproletariado do trabalho precário e o assalariamento.

Verifica-se também que a introdução da tecnologia provocou um movimento contraditório, pois, ao mesmo tempo em que aumentou o desemprego para uma parcela de trabalhadores (proposição 14 do grupo 2), fez surgir novas profissões (proposição 21 do grupo 3) e, conseqüentemente, o aparecimento de novos empregos para outra parcela, ampliando o desemprego estrutural, uma vez que os novos postos de trabalho, na maioria das vezes, não foram, nem são ocupados pelos mesmos trabalhadores.

Harvey (1992) confirma como importantes mudanças do mundo do trabalho as proposições 3, 7 e 16 do grupo 2, ao dizer que as novas configurações do trabalho, provocadas pelas novas tecnologias, têm atingido várias categorias de trabalhadores e têm substituído a força de trabalho humano por máquinas.

Essa visão é reforçada por Antunes (2003), quando afirma que a tendência atual do mercado de trabalho é substituir o número de trabalhadores formais e empregar cada vez mais os chamados trabalhadores descartáveis, mão-de-obra disponível no mercado, que entra e sai

sem maiores transtornos, ou seja, que pode ser facilmente encontrada e ser demitida sem custos para os empregadores. No entanto, esse autor pondera que, embora o desenvolvimento tecnológico venha expulsando cada vez mais os trabalhadores das indústrias, é preciso reconhecer que o que está acontecendo não é a substituição pura e simples do homem pelas máquinas, mas uma heterogeneização, uma remodelação da classe trabalhadora, isto é, uma transformação na forma de efetivação do trabalho nos diferentes modos de produção social.

#### 4º Grupo

11	Perdas de direitos sociais.
19	Mudanças das relações de trabalho.
20	Enfraquecimento das centrais sindicais

Quadro 5.5 - Proposições Recorrentes Relacionadas ao Enfraquecimento dos Organismos de Representação dos Trabalhadores.

Neste grupo de proposições, verifica-se que os professores percebem que o sindicalismo não permaneceu imune às transformações do mundo do trabalho.

Esse grupo de proposições pode ser analisado como mudanças importantes das transformações do mundo do trabalho, ou melhor, como conseqüências diretas das mudanças na forma de gestão e organização do trabalho, uma vez que sob o manto da produtividade e da modernidade social, os organismos de representação dos trabalhadores e os próprios trabalhadores foram fortemente afetados.

Antunes (2003) confirma essa visão ao apontar como algumas das tendências que afetaram o movimento sindical: a individualização das relações de trabalho, a desregulamentação e flexibilização do mercado de trabalho, que atingiram duramente conquistas históricas dos trabalhadores, a mudança no modelo de sindicalismo mais combativo, de classe para o sindicalismo de participação e as tendências crescentes de burocratização e institucionalização das entidades sindicais.

O enfraquecimento das instituições sindicais é confirmado principalmente pela postura que os mesmos vêm adotando nas últimas décadas; os sindicatos foram obrigados a assumir uma postura cada vez mais defensiva com vistas a garantir direitos mínimos como: direito ao trabalho, ao emprego, ou seja, direitos indispensáveis à sobrevivência do trabalhador.

Conforme explicitado anteriormente, as proposições do grupo nominal foram transformadas em um questionário que foi aplicado ao conjunto dos professores do ensino médio das escolas de Taguatinga. Os resultados obtidos com a aplicação dos questionários corroboraram com os resultados do grupo nominal.

Comparando-se os dados coletados no grupo nominal com aqueles coletados por meio dos questionários, verifica-se que o resultado obtido por meio dos questionários mostrou-se bastante semelhante ao do grupo nominal, pois as proposições com os maiores percentuais de concordância coincidiram com a prioridade atribuída às mesmas pelo grupo nominal.

As respostas dos professores ao questionário indicam que estes concordam com o fato de os trabalhadores precisarem de maior grau de qualificação para exercer seu trabalho, ou seja, que as mudanças mais significativas são aquelas relacionadas ao novo perfil do trabalhador. O percentual de concordância e discordância em relação às mudanças do mundo do trabalho é apresentado na Tabela 5.1 a seguir.

Tabela 5.1 - Percepção dos Professores sobre as Mudanças do Mundo do Trabalho (questionário)

Nº.	ITEM	Casos Omisso	DP %	D %	DP+D %	SP %	C %	CP %	C+CP %
1	Exigência de atualização constante em qualquer área	4	1,3	3,3	<b>4,7</b>	2,7	37,3	55,4	<b>92,7</b>
2	Valorização da criatividade e iniciativa e como diferencial de cada indivíduo	37	1,7	2,3	<b>4,0</b>	4,0	43,5	48,5	<b>92,0</b>
3	Disseminação do uso das máquinas e equipamentos no ambiente de trabalho	11	2,4	8,2	<b>10,6</b>	10,6	44,0	34,8	<b>78,8</b>
4	Exigência de maior qualificação do trabalhador	7	1,0	1,0	<b>2,4</b>	2,0	44,8	50,8	<b>95,6</b>
5	Crescimento do setor de serviços	6	1,0	6,0	<b>7,0</b>	15,1	46,6	31,2	<b>77,9</b>
6	Exigência de pessoas com várias habilidades e competência	6	1,3	6,7	<b>8,0</b>	7,4	47,0	37,6	<b>84,6</b>
7	Substituição do homem pelas máquinas	6	19,8	40,3	<b>60,1</b>	9,4	23,5	7,0	<b>30,5</b>
8	Crescimento do trabalho informal	6	9,7	17,8	<b>27,5</b>	16,8	35,9	19,8	<b>55,7</b>
9	Competição acentuada por mercados consumidores	10	2,4	7,8	<b>10,2</b>	16,3	45,9	27,6	<b>73,5</b>
10	Competição acentuada por postos de trabalho	10	3,4	9,5	<b>12,9</b>	15,3	50,0	21,8	<b>71,8</b>
11	Perdas de direitos sociais	7	25,9	28,7	<b>64,6</b>	13,8	12,8	8,4	<b>21,2</b>
12	Aumento no nível de exigência de conhecimentos e habilidades para todos postos de trabalho	6	2,0	4,7	<b>6,7</b>	7,7	51,3	34,3	<b>85,6</b>
13	Exigência de novas competências do trabalhador	7	2,0	1,7	<b>3,7</b>	5,7	57,6	33,0	<b>90,6</b>
14	Aumento do desemprego	5	27,8	11,0	<b>38,8</b>	9,0	27,8	24,4	<b>52,2</b>
15	Exigência de conhecimentos tecnológicos	8	0,7	1,3	<b>2,0</b>	6,1	57,9	34,0	<b>91,9</b>
16	Substituição pelas máquinas da mão-de-obra especializada	8	48,6	33,4	<b>82,0</b>	2,5	6,4	9,1	<b>15,5</b>
17	Concentração do domínio técnico informacional na cúpula (nas mãos de poucos)	7	18,9	17,5	<b>36,4</b>	20,5	24,6	18,5	<b>43,1</b>
18	Globalização do desemprego	8	20,6	12,8	<b>33,4</b>	16,6	31,1	18,9	<b>50,0</b>
19	Mudanças das relações de trabalho (Impessoalidade, robotização)	7	16,2	23,6	<b>39,7</b>	16,2	32,0	12,1	<b>44,1</b>
20	Enfraquecimento das centrais sindicais	6	20,5	15,4	<b>35,9</b>	12,4	28,2	23,5	<b>51,7</b>
21	Surgimento de novas profissões	6	2,7	3,0	<b>5,7</b>	5,7	47,0	41,6	<b>88,6</b>

Legenda: DP - Discordo Plenamente; D - Discordo; SP - Sem Posicionamento; C - Concordo; CP - Concordo Plenamente. C + CP → nível de concordância; D+DP → nível de discordância. Para facilitar a visualização do nível de concordâncias e discordâncias em relação às proposições, foram agrupados os percentuais de concordância (C + CP) e de discordância (D+DP).

Observando os percentuais auferidos às proposições relativas aos itens 4 – Exigência de maior qualificação do trabalhador (95.6%); 1 – Exigência de atualização constante em qualquer área (92.7%); e, 2 – Valorização da criatividade e iniciativa como diferencial de cada indivíduo (92.0%), que obtiveram os maiores índices de concordância, é possível concluir que os professores do ensino médio acreditam que são estes os aspectos que melhor caracterizam as atuais mudanças no mundo do trabalho, confirmando como verdadeiras as proposições levantadas pelo grupo nominal.

Por outro lado, observa-se que um grupo representativo de respondentes não atribuiu importância significativa aos itens 16 - Substituição da mão-de-obra especializada pelas máquinas, (15.5%); 7 - Substituição do homem pelas máquinas, (30.5%); e, 11 - Perdas de direitos sociais, (21,2%), e que menos de 50% dos professores reconhece as proposições 17 - Concentração do domínio técnico informacional na cúpula (nas mãos de poucos) e 19 - Mudanças das relações de trabalho (Impessoalidade, robotização) como características das mudanças, o que nos leva a inferir que há diferença significativa entre a percepção dos participantes do grupo nominal e os demais professores, pois ao contrário dos participantes do grupo nominal, a maioria dos professores do ensino médio não reconhecem essas proposições como características importantes das mudanças do mundo do trabalho.

A Figura 5.1, a seguir, apresenta os percentuais de concordância e discordância das proposições sobre as mudanças do mundo do trabalho, obtidos com a aplicação do questionário.

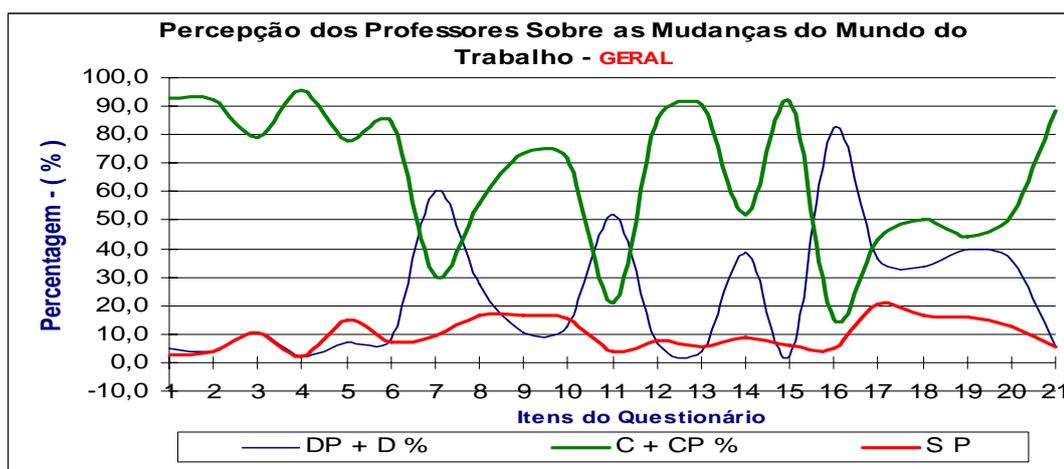


Figura 5.1 Percepção dos Professores sobre as Mudanças do Mundo do Trabalho

A análise desses dados permitiu concluir que, ao mesmo tempo em que os professores identificam mudanças importantes do mundo do trabalho, mostraram certo desconhecimento de mudanças relacionadas, principalmente, com as novas relações de trabalho. Antunes

(2003), evidencia que as novas configurações do trabalho e o emprego das novas tecnologias, no processo produtivo, tem substituído a força de trabalho humano por máquinas (proposições 7 e 11) e a terceirização tem permitido outras formas de contratação, que substituem o emprego formal, regulamentado e relativamente estável, (proposição 19) ou seja, tem possibilitado a contratação de trabalhadores com menores custos para a empresa, retirando direitos e garantias mínimas, como 13º salário, férias, FGTS, o que caracteriza uma brutal perda dos direitos sociais para os trabalhadores (proposição 15).

Uma hipótese plausível para explicar esse desconhecimento pode ser o fato de essas mudanças não serem tão visíveis no trabalho docente quanto em outros setores. No sistema educacional público a máquina ainda está sob controle, a questão do desemprego não assusta tanto e a maioria dos direitos sociais como estabilidade, férias e 13º salário, por exemplo, continuam preservados; portanto, se não vivenciam tais mudanças, é compreensível que não as reconheçam ou considerem importantes.

Conforme previsto na técnica utilizada nesta pesquisa, as proposições do grupo nominal foram corroboradas e enriquecidas pelos respondentes dos questionários por meio de formulações espontâneas. Embora não tendo a mesma dimensão das proposições elaboradas pelo grupo, é interessante observar que, apenas nestas representações livres, foram colocadas, algumas questões relevantes, como mudanças importantes do mundo do trabalho; dentre elas, a necessidade de conhecimento aprofundado de outros idiomas, a questão da discriminação de gênero e de idade, a fragmentação do trabalho e a exploração do trabalhador. As formulações espontâneas sobre as mudanças no mundo do trabalho são apresentadas no Quadro 5.6 a seguir.

1	Desvalorização extrema do indivíduo, da coletividade e da própria vida: o trabalho atual está levando as pessoas ao individualismo e à escravidão;
2	Discriminação: diferença salarial por faixa etária e sexo;
3	Luta pela manutenção do emprego substitui a luta por melhorias salariais e de condições de trabalho;
4	Terceirização da mão-de-obra;
5	Queda Salarial;
6	Conhecimento aprofundado de outros idiomas;

Quadro 5.6 - Proposições Livres sobre as Mudanças do Mundo do Trabalho

A proposição 6 - “necessidade de conhecimento aprofundado de outros idiomas” é confirmada pelos estudos de Filmus (2002), que evidenciaram que, além do uso correto dos códigos da língua materna, o novo modelo de produção passou a exigir trabalhadores que

possuem domínio de pelo menos uma língua estrangeira. Embora a maioria não tenha identificado essa exigência como uma mudança importante, ela foi citada por uma parcela da categoria, mostrando ser um fato relevante na superação dessa visão.

A questão da discriminação (proposição 2) foi confirmada por Girard (2002), ao mostrar que, tanto em nível internacional como nacional, os postos de trabalho precarizados, informais e sem proteção social são ocupados, preferencialmente, por mulheres.

Observa-se que apesar de terem sido apontadas pelos autores acima como mudanças importantes do mundo do trabalho, elas não foram evidenciadas pelo grupo nominal; foram apresentadas apenas nas proposições livres, por cerca de 20% dos professores, o que permite concluir que a maioria dos professores não percebeu tais características como representação das mudanças ou não as consideram importantes.

As demais proposições deste grupo já foram discutidas no tópico anterior e estão contidas no grupo 4.

## 4.2 – Demandas Educativas

No final da aplicação da sessão nominal, os participantes foram submetidos à seguinte questão: Na sua percepção, que demandas educativas resultam dessas? Obteve-se uma lista com 16 proposições, aceitas e validadas pelos próprios participantes, relacionadas por ordem de prioridade.

A lista de proposições elaboradas pelo grupo nominal é apresentada no Quadro 5.7 a seguir.

1	Necessidade de desenvolver atividades que estimulem a pesquisa.
2	Necessidade de desenvolver atividades que estimulem o trabalho em equipe;
3	Necessidade de maior investimento na formação continuada do professor;
4	Elaboração e implementação de atividades desafiadoras e inovadoras;
5	Investimento na valorização do professor;
6	Preparação do aluno para múltiplas habilidades e competências;
7	Investimento em ciência e tecnologia;
8	Necessidade de equipar a escola pública com aparelhagem moderna para implementar as mudanças;
9	Aquisição e manutenção de equipamentos e instalações de infra-estruturas pedagógicas;
10	Desenvolvimento de atividades que possibilite a formação de lideranças democráticas;
11	Desenvolvimento de atividades que fomente as habilidades investigativas;
12	Promover a inclusão digital dos professores
13	Promover a inclusão digital dos alunos
14	Preparação dos professores para o uso das novas tecnologias
15	Preparação dos alunos para o uso das novas tecnologias
16	Oferta de mais cursos profissionalizantes aos alunos do Ensino Médio.

Quadro 5.7 - Proposições sobre as Demandas Educativas (grupo nominal)

Neste conjunto de proposições, podem ser identificados 3 principais grupos de representações. No primeiro e mais significativo grupo, 9 das 16 proposições dessa categoria, referem-se à necessidade de melhor preparação do aluno; o segundo grupo refere-se à preparação do professor (4 das 16); e o terceiro à melhor adequação da escola (3 das 16) .

Vejamos o detalhamento dos 3 grupos de proposições dessa categoria:

### 1º Grupo

1	Necessidade de desenvolver atividades que estimulem a pesquisa.
2	Necessidade de desenvolver atividades que estimulem o trabalho em equipe.
4	Elaboração e implementação de atividades desafiadoras e inovadoras.
6	Preparação do aluno para múltiplas habilidades e competências.
10	Desenvolvimento de atividades que possibilite a formação de lideranças democráticas.
11	Desenvolvimento de atividades que fomente as habilidades investigativas.
13	Promover a inclusão digital dos alunos.
15	Preparação dos alunos para o uso das novas tecnologias.
16	Oferta de mais cursos profissionalizantes aos alunos do Ensino Médio.

Quadro 5.8 - Proposições Recorrentes sobre a Necessidade de Melhor Preparação do Aluno.

Esse conjunto de proposições alinhou-se na direção do reconhecimento de que houve um aumento significativo da exigência de ampliação do conhecimento e melhor preparação do aluno para fazer frente às transformações no mundo do trabalho. Colocou-se, portanto, na direção do reconhecimento da necessidade de formar jovens abertos à nova forma de viver e pensar, capazes de entender outras formas de organização e diferentes pontos de vista; capazes de avaliar a realidade e decidir de que maneira pudessem intervir para adaptar-se a ela ou modificá-la com a finalidade de melhoria.

Essa visão dos professores foi confirmada por Tedesco (1999), quando afirma que o trabalho poderá fazer, cada vez mais, apelo à inteligência, exigindo espírito de iniciativa, capacidade de adaptação, mais autonomia individual na organização das atividades laborais, ao mesmo tempo em que indica que os professores reconhecem a importância do conhecimento, da educação para a sociedade atual. Indica que os professores identificam as principais demandas educativas, sabem o que a escola precisa fazer e também que os professores percebem que a educação nos moldes que vêm se desenvolvendo não têm respondido aos desafios atuais.

### 2º Grupo

3	Necessidade de maior investimento na formação continuada do professor.
5	Investimento na valorização do professor;
12	Promover a inclusão digital dos professores
14	preparação dos professores para o uso das novas tecnologias

Quadro 5.9 - Proposições Recorrentes sobre a Necessidade de Melhor Preparação do Professor.

Ao reconhecerem a necessidade de formação continuada do professor, como uma das

demandas prioritárias, os professores reconheceram a insuficiência de sua formação e a incapacidade de atender as demandas educativas que lhes foram/são apresentadas, confirmando a afirmação de Tedesco (1999) e Delors (2004) que evidenciaram um descompasso entre o que é exigido e o que o professor está preparado para fazer.

Com relação às proposições 12 e 14, relacionadas ao uso de novas tecnologias, os professores evidenciaram a necessidade de atualização profissional para enfrentar os desafios das transformações atuais, principalmente os advindos com a tecnologia.

Ao apontarem à inclusão digital dos alunos e professores como uma demanda importante, os professores reconheceram que, num mundo em transformação, o computador é um instrumento essencial de trabalho e que não se pode preparar as novas gerações sem oportunizar o acesso a essa ferramenta.

Os professores declararam sua preocupação com essas mudanças, percebendo que é difícil acompanhá-las; têm consciência da necessidade de apropriação dos conhecimentos que possibilitem a utilização das ferramentas tecnológicas e se sentem impelidos pela necessidade de capacitação, que os habilite a se apropriarem das novas tecnologias e utilizá-las, a fim de gerar um novo modo de produção de conhecimentos.

Essa visão é confirmada por Azeredo (2002) quando afirma que, na educação, a *internet* traz um potencial inovador, pois permite superar as paredes da sala de aula, com troca de idéias de alunos de outras cidades e países, intercâmbio entre os educadores, pesquisas *on-line* em bancos de dados, etc. Esse novo ambiente de aprendizagem trouxe novos desafios para os educadores, que são chamados a ser facilitadores e motivadores de aprendizagem.

A presença inegável da tecnologia na sociedade e no mundo laboral reforçou a necessidade de definir e defender a capacitação tecnológica dos professores e dos alunos e colocou algumas questões: como fazer a inclusão digital dos professores e alunos da escola pública, onde tantas outras prioridades se colocam? Como fazer com que os gestores educacionais percebam a necessidade e implementem as políticas, que garantam o acesso de todos às novas tecnologias?

Analisando as proposições dos grupos 1 e 2 dessa categoria, percebeu-se que os professores do Ensino Médio estão cientes das principais demandas oriundas das mudanças do mundo do trabalho e reconhecem a necessidade de novos conhecimentos dos quais eles precisariam se apropriar, tanto na formação inicial como na continuada, para responder às novas demandas que lhes são colocadas.

As proposições deste grupo evidenciaram que, apesar de os professores saberem o que a escola precisaria fazer para melhorar a qualidade da formação dos alunos, não se sentem preparados para mudar sua atuação.

### 3º Grupo

7	Investimento em ciência e tecnologia
8	Necessidade de equipar a escola pública com aparelhagem moderna para implementar as mudanças
9	Aquisição e manutenção de equipamentos e instalações de infra-estruturas pedagógicas

Quadro 5.10 - Proposições Recorrentes sobre a Necessidade de Melhor Adequação da Escola.

Nos dois grupos anteriores ficou evidente a necessidade de se mudar a forma em que o ensino ocorre principalmente, no nível médio, bem como a preparação dos professores. Neste grupo, os professores relacionaram proposições importantes, que parecem essenciais para que as mudanças aconteçam. Não é possível pensar em mudanças sem haver mais investimentos para a modernização das escolas, possibilitando que esta faça frente aos desafios da realidade atual.

As necessidades apontadas acima foram confirmadas por Tedesco (1998), quando afirma que para mudar o perfil do trabalhador seria preciso desenvolver nos alunos novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões, e que estas deveriam ser mediadas pelas novas tecnologias colocadas à disposição deles.

Essa posição foi reforçada por Carvalho (2003) e Kuenzer (2002a) quando afirmam que os sistemas educacionais estão obsoletos quer na sua concepção, quer nas possibilidades de trajetórias que oferecem ou ainda no estágio tecnológico em que muitos se encontram e que, portanto, para que os trabalhadores possam ver a educação escolar como meio de ampliação das possibilidades de emprego, melhor qualidade de vida, ascensão social e mais cidadania, a adequação dos sistemas educacionais é imprescindível.

Conforme explicitado anteriormente, as proposições do grupo nominal foram transformadas em um questionário que foi aplicado ao conjunto dos professores do ensino médio das escolas de Taguatinga. Os resultados obtidos com a aplicação dos questionários corroboraram os resultados do grupo nominal.

Comparando-se os dados coletados no grupo nominal com os coletados por meio dos questionários, verificou-se que o resultado obtido por meio questionário mostrou-se bastante semelhante ao do grupo nominal, pois as proposições com os maiores percentuais de

concordância coincidiram com a prioridade atribuída as mesmas pelo grupo nominal.

Os percentuais de concordância e discordância em relação às demandas educativas são apresentados na Tabela 5.2 a seguir.

Tabela 5.2 - Percepção dos Professores sobre as Demandas Educativas (questionário)

Nº.	ITEM	Casos Omissos	DP %	D %	DP+D %	SP %	C %	CP %	C+CP %
1	Necessidade de desenvolver atividades que estimulem a pesquisa.	1	0,7	1,0	<b>1,7</b>	2,3	34,7	61,4	<b>96,0</b>
2	Necessidade de desenvolver atividades que estimulem o trabalho em equipe	1	0,7	1,7	<b>2,3</b>	0,7	42,9	54,1	<b>97,0</b>
3	Necessidade de maior investimento na formação continuada do professor	2	0,7	0,7	<b>1,3</b>	0,7	22,5	75,5	<b>98,0</b>
4	Elaboração e implementação de atividades desafiadoras e inovadoras	1	0,7	0,7	<b>1,3</b>	5,6	44,9	48,2	<b>93,1</b>
5	Investimento na valorização do professor	1	2,0	4,6	<b>6,6</b>	1,0	14,2	78,2	<b>92,4</b>
6	Preparação do aluno para múltiplas habilidades e competências	1	1,0	3,0	<b>4,0</b>	3,3	39,9	52,8	<b>92,7</b>
7	Investimento em ciência e tecnologia	4	1,0	3,7	<b>4,7</b>	1,7	29,7	64,0	<b>93,7</b>
8	Necessidade de equipar a escola pública com aparelhagem moderna para implementar as mudanças	1	0,7	2,0	<b>2,6</b>	2,0	26,7	68,6	<b>95,4</b>
9	Aquisição e manutenção de equipamentos e instalações de infra-estruturas pedagógicas	2	1,0	2,0	<b>3,0</b>	1,3	26,8	68,9	<b>95,7</b>
10	Desenvolvimento de atividades que possibilite a formação de lideranças democráticas	4	1,3	3,0	<b>4,3</b>	5,7	43,0	47,0	<b>90,0</b>
11	Desenvolvimento de atividades que fomente as habilidades investigativas	8	1,0	2,0	<b>3,0</b>	3,4	44,9	48,6	<b>93,6</b>
12	Promover a inclusão digital dos professores	5	1,3	1,3	<b>2,7</b>	6,4	36,8	53,5	<b>90,3</b>
13	Promover a inclusão digital dos alunos	7	1,0	1,3	<b>2,4</b>	6,1	38,4	53,2	<b>91,6</b>
14	Preparação dos professores para o uso das novas tecnologias	2	1,0	1,3	<b>2,3</b>	2,0	32,8	62,9	<b>95,7</b>
15	Preparação dos alunos para o uso das novas tecnologias	2	0,7	1,0	<b>1,7</b>	3,0	38,1	57,3	<b>95,4</b>
16	Oferta de mais cursos profissionalizantes aos alunos do Ensino Médio	5	1,3	5,4	<b>6,7</b>	3,7	33,8	55,9	<b>89,6</b>

Legenda: DP - Discordo Plenamente; D - Discordo; SP - Sem Posicionamento; C - Concordo; CP - Concordo Plenamente. C + CP → nível de concordância; D+DP → nível de discordância.

Nesta categoria, como mostra a Tabela 5.2, todos os itens tiveram percentual de concordância igual ou superior a 89.6%, indicando que os professores concordaram que todos os aspectos descritos pelo grupo nominal caracterizam demandas educativas importantes.

Dos professores participantes da pesquisa, 98,0% consideram o item 3 “necessidade de maior investimento na formação continuada do professor”, uma das maiores demandas educativas oriundas das atuais mudanças no mundo de trabalho.

Além do item 3, os professores apontaram como as proposições mais características das demandas educativas, as descritas nos itens 2 – Necessidade de desenvolver atividades que estimule o trabalho em equipe (97,0%); 1 – Necessidade de desenvolver atividades que

estímulo à pesquisa, (96,0%); 9 – Aquisição e manutenção de equipamentos e instalações de infra-estrutura pedagógicas (95,7%) e 8 - Necessidade de equipar a escola pública com aparelhagem moderna para implementar as mudanças” (95,4%).

A percepção dos professores com relação à relevância de sua formação como o maior dos recursos exigidos aos trabalhadores, permitiu inferir que os mesmos percebem a insuficiência de sua formação, a necessidade de atualização dos seus conhecimentos, do desenvolvimento das suas capacidades e do seu potencial de trabalho em equipe, uma vez que consideraram seu despreparo como um dos entraves para superação dos desafios que estão sendo colocados ao seu trabalho.

A proposição nº. 16, oferta de mais cursos profissionalizantes aos alunos do Ensino Médio, necessita de uma reflexão, pois os professores colocaram a necessidade de mais cursos profissionalizantes nos moldes dos que são oferecidos hoje. Quase a totalidade do grupo nominal jamais ouviu falar no ensino médio integrado e na oferta da profissionalização como complementação da formação geral do indivíduo.

Esse posicionamento parece ir contra as discussões educacionais das últimas décadas e desconsideram o que prevê o art.35 da LDB n.. 9394/1996, (BRASIL, 1996) e mais recentemente o decreto 5154/2004, (BRASIL, 2004) que, segundo Frigotto (1998, p. 37), tentou resgatar as determinações dessa lei que prevê a “consolidação de uma base unitária para o ensino médio”. O ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral é considerado, por esses autores, como necessário para se “fazer a travessia para uma nova realidade”. Essa visão dos professores reforça que a dualidade deste nível de ensino ainda está muito presente no imaginário deles e mostra que os principais atores das mudanças não estão inteirados dos rumos propostos para as mesmas ou, como disseram, não foram chamados a discuti-los e nem foram informados sobre esses propósitos.

Mesmo a demanda “desenvolver atividade que estimule a competitividade”, não tendo se transformado em proposição coletiva, por não ter sido considerada prioritária para o grupo, mostrou-se relevante registrar algumas falas a fim de mostrar como a questão da formação para o mercado de trabalho, no nível médio, no imaginário dos professores, ainda se constitui de forma distinta da formação geral.

Na discussão do grupo nominal um participante retomou a proposição 10 da categoria anterior, “competição acentuada por postos de trabalho”, para justificar seu ponto de vista. Esse participante argumentou que, diante de um mercado tão competitivo, a escola não poderia ficar alheia, precisaria desenvolver atividades que estimulassem a competição, mas

que esta tarefa deveria ser prioritariamente da educação profissional. Posição reforçada por outro participante que atribui aos cursos profissionalizantes tal responsabilidade, conforme relato a seguir:

A educação tem obrigação de preparar o indivíduo para a sociedade competitiva, por isso tem que desenvolver atividade que estimule a competitividade. (participante 2)

É preciso oferecer mais cursos profissionalizantes, pois os jovens precisam trabalhar. (participante 8)

Como mencionado acima, nessa categoria a questão da valorização e preparação dos professores figurou entre as proposições mais recorrentes. Esta questão foi muito discutida, e colocada como condição fundamental para que alguma mudança possa ocorrer confirmando as afirmações de Delors (1998), que vê o professor como o principal agente das reformulações educacionais necessárias para tender as novas exigências sociais.

As ponderações de Esteve (1998) reforçaram essa visão ao explicitar que um dos obstáculos à mudança pode ser a falta de preparação do professor e as políticas reducionistas que mudam o que deve ser ensinado e não modificam a formação de quem ensina; busca a qualidade do ensino e sua modernização e não capacita seu professor e que, muitas vezes, ao invés de estimulá-lo, imobiliza-o e gera insegurança com o que, como e para que ensinar.

Tedesco (1998) diz acreditar que as mudanças ocorrem mais ao nível do discurso que da prática; essa visão pode ser confirmada por essas duas falas que ilustram o despreparo do professor para atender as demandas atuais, caracterizando o descompasso a que esse autor se referiu. Retomando a fala dos professores:

Nós ainda não entendemos como trabalhar com habilidade e competência, a mudança está só no papel. Há sete anos que está implantada. (participante 7 referindo-se aos PCN's)

A gente nem sabe diferenciar o habilidade e competência. A coisa só mudou na teoria, só no papel. (participante 4)

Esses resultados mostraram a necessidade de defender uma capacitação permanente do professor como uma importante forma de prepará-lo para enfrentar os desafios dos novos modos de produção do conhecimento. Essa formação global e específica inicial e continuada parecem ser elementos vitais para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que possa refletir sobre a realidade e nela intervir, num exercício permanente de troca, possibilitando ao profissional analisar criticamente as transformações da realidade e agir sobre ela, construindo, praticando novas propostas pedagógicas que estejam voltadas ao atendimento das necessidades dos alunos.

A Figura 5.2, a seguir, apresenta os percentuais de concordância e discordância das

proposições sobre as demandas educativas, obtidos pela aplicação do questionário.

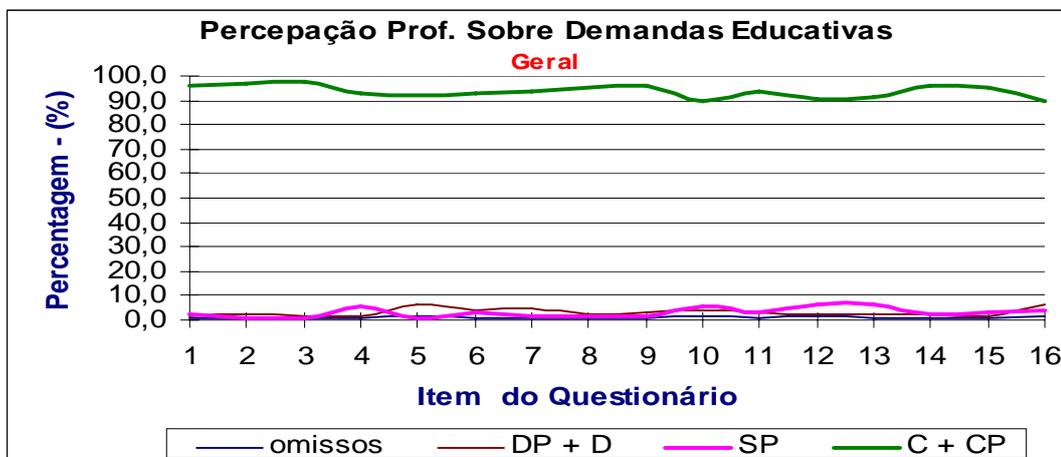


Figura 5.2 - Percepção dos Professores sobre as Demandas Educativas

O alto nível de concordância em todos os itens sobre as demandas educativas, conforme mostra a Figura 5.2, sugere que os professores sabem o que a escola precisa fazer para responder aos desafios das mudanças atuais.

Em relação às demandas verifica-se que todas as proposições tiveram um alto percentual de concordância, o que permite concluir que os professores confirmam como verdadeiras as proposições elaboradas pelo grupo nominal, isto é, que as mesmas foram validadas por estes, podendo ser consideradas as principais demandas educativas oriundas do mundo do trabalho.

Conforme previsto na técnica utilizada nesta pesquisa, as proposições do grupo nominal foram corroboradas e enriquecidas pelos respondentes dos questionários por meio de formulações espontâneas. As formulações espontâneas sobre as demandas educativas são apresentadas no Quadro 5.11 a seguir.

1	Melhoria da qualidade do ensino na escola pública; (priorizar a qualidade do conteúdo e não a quantidade);
2	Valorização e reconhecimento do trabalho do professor;
3	Investimento nas áreas de relações humanas, relações interpessoais no trabalho docente;
4	Melhoria no nível dos cursos superiores de licenciatura: maior qualificação do professor, maior integração universidade/escola;
5	Mudança na forma de ensinar: os educadores não podem mais ser meros repassadores de conteúdo;
6	Desenvolvimento de programas de estímulo à formação docente;
7	Formação técnica de qualidade para todos os jovens: fortalecimento dos cursos técnicos existentes e criação de novos cursos;
8	Oferta de curso que propicie conhecimento aprofundado de outros idiomas, tanto para professores como para alunos;
9	Reformulação do currículo: maior integração teoria / prática, maior flexibilidade;
10	Desenvolver nos alunos visão de futuro, para não serem atropelados pelas mudanças;
11	Desenvolvimento de conteúdos relacionados à ecologia e ao meio ambiente;
12	Elaboração de livros didáticos mais contextualizados.

Quadro 5.11 - Proposições Livres sobre as Demandas Educativas

Verificou-se que neste conjunto de proposições também a preocupação foi com a melhor preparação do professor e do aluno, com destaque sobre a mudança no currículo, de modo a integrar teoria e prática, ou seja, conteúdos mais contextualizados e afinados com as mudanças.

Essa percepção foi ao encontro da proposta curricular estabelecida pelos PCNEM, que prevê que o ensino médio deve prescindir de um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações e investir num currículo que sai do domínio de habilidades técnicas para uma formação mais ampla e sólida, um currículo capaz de antecipar os avanços tecnológicos e preparar para os desafios futuros.

Do ponto de vista legal, as bases para essa mudança foram mostradas, mas, do ponto de vista prático: seria possível implementar tal currículo? Haveria compromisso dos gestores educacionais com a implantação dos mesmos? Os professores se sentiriam comprometidos e preparados para executá-lo?

Na formulação das proposições sobre as demandas educativas, aspectos mais identificados pelos participantes, do grupo nominal e nas proposições livres dos respondentes do questionário, referiram-se à melhor adequação da escola, à preparação dos professores e à necessidade de mudança na forma de desenvolvimento das atividades.

### 4.3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A terceira questão nominal referiu-se à prática pedagógica. No final da aplicação da sessão nominal relativa a esta questão: Quais as implicações dessas mudanças e demandas na sua prática pedagógica? Obteve-se uma lista com 16 proposições, aceitas e validadas pelos próprios participantes, relacionadas por ordem de prioridade. A lista de proposições elaborada pelo grupo nominal é apresentada no Quadro 5.12 a seguir.

1	Desenvolvimento de atividades que estimulem o trabalho de equipe
2	Desenvolvimento de atividades interdisciplinares
3	Necessidade de mais informações e conhecimento por parte dos professores
4	Necessidade de atualização constante do professor
5	Estimular o professor a atualizar-se constantemente
6	Desenvolvimento de atividades que levem o aluno a pensar e a buscar soluções para os problemas de forma criativa
7	Desenvolvimento de atividades que estimulem maior interação aluno/professor/conteúdo
8	Desenvolvimento de atividades em que há maior participação por parte dos alunos
9	Utilização em sala de aula de recursos pedagógicos variados como: periódicos, multimídia etc.
10	Utilização em sala de aula de estratégias metodológicas variadas e atuais.
11	Respeito e estímulo aos conhecimentos previamente adquiridos pelo aluno
12	Desenvolvimento de atividades que priorizem a relação teoria e prática
13	Incorporação de fatos do cotidiano e novas tecnologias no desenvolvimento do conteúdo
14	Preparação do professor (a) para acompanhar o ritmo do aluno
15	Preparação do professor (a) para novas formas de avaliação: mais personalizadas, menos conteudistas
16	Preparação do professor para trabalhar com as novas tecnologias

Quadro 5.12 - Proposições sobre a Prática Pedagógica - grupo nominal.

No conjunto de proposições desta categoria foram identificados três grupos de representação que refletiram a necessidade de mudança na prática pedagógica para atender às demandas educativas, oriundas das mudanças do mundo do trabalho. O primeiro grupo, com 7 das 16 proposições, referiu-se à necessidade de melhor preparação do aluno; o segundo, com 6 das 16, refere-se à necessidade de preparação do professor; e, o terceiro, com 3 das 16, referiu-se à necessidade de mudança nas estratégias e recursos educacionais.

Vejamos o detalhamento dos 3 grupos de proposições dessa categoria:

### 1º Grupo

1	Desenvolvimento de atividades que estimulem o trabalho de equipe
2	Desenvolvimento de atividades interdisciplinares
6	Desenvolvimento de atividades que levem o aluno a pensar e a buscar soluções para os problemas de forma criativa
7	Desenvolvimento de atividades que estimulem maior interação aluno/professor/conteúdo
8	Desenvolvimento de atividades em que há maior participação por parte dos alunos
11	Respeito e estímulo aos conhecimentos previamente adquiridos pelo aluno
12	Desenvolvimento de atividades que priorizem a relação teoria e prática

Quadro 5.13 - Proposições Recorrentes sobre a Necessidade de Melhor Preparação do Aluno

Esse conjunto de proposições alinhou-se na direção do reconhecimento de que há um aumento significativo da exigência de desenvolvimento de atividades que contribuam para a melhor preparação do aluno para que este tenha sucesso, em ambientes de transformações.

Essa visão dos professores do grupo nominal mostrou que, para atender a essa exigência, seria necessário mudar a forma como a educação ocorre; e reforçou também a conclusão de Zabala (1999) de que uma das grandes transformações que deve ocorrer na educação estaria relacionada ao enfoque pedagógico. Esse autor aponta a necessidade de intervenções no sentido de superar o modelo tradicional de aprendizagem individualista, que não responde às necessidades atuais, para um modelo que possibilitasse uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências e condutas adequadas à realidade contemporânea.

### 2º Grupo

3	Necessidade de mais informações e conhecimento por parte dos professores
4	Necessidade de atualização constante do professor
5	Estimular o professor a atualizar-se constantemente
14	Preparação do professor (a) para acompanhar o ritmo do aluno
15	Preparação do professor(a) para novas formas de avaliação: mais personalizadas, menos conteudistas
16	Preparação do professor para trabalhar com as novas tecnologias

Quadro 5.14 - Proposições Recorrentes sobre a Necessidade de Melhor Preparação do Professor

### 3º Grupo

9	Utilização em sala de aula de recursos pedagógicos variados como: periódicos, multimídia etc.
10	Utilização em sala de aula de estratégias metodológicas variadas e atuais
13	Incorporação de fatos do cotidiano e novas tecnologias no desenvolvimento do conteúdo

Quadro 5.15 - Proposições Recorrentes sobre a Necessidade de Mudança nas Estratégias Educacionais

Esses dois grupos de proposições estão relacionados à necessidade de atualização

profissional para enfrentar os desafios das transformações atuais, sendo que no grupo 2, constata-se a preocupação com a questão da formação, enquanto no grupo 3 o foco está nos recursos e estratégias metodológicas, que também estão relacionados à necessidade de melhoria na preparação dos professores.

Estes grupos de proposições explicitam mais uma vez a questão da necessidade de preparação dos professores e da necessidade de mudança de estratégias educacionais, temas que foram recorrentes.

Na sociedade atual, é fundamental formar o professor para trabalhar com ambientes em constantes mudanças por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e assim abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional. É fundamental, portanto, que a formação assuma um papel que vai além da visão de um ensino que pretenda mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforme na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação onde as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com as mudanças e com a incerteza.

As proposições destes grupos são reforçadas por Contreras (2002), quando afirma que é através, principalmente, do melhoramento significativo da prática educativa, que as mudanças necessárias ocorrerão. Em sua visão, para que o professor possa ser protagonista eficaz dos processos educativos, é preciso refletir, dentre vários aspectos, sobre a prática pedagógica, sobre o papel do professor nesse processo, como deve ser sua intervenção para possibilitar uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências e condutas adequadas à realidade contemporânea.

No entanto, conforme exposto, anteriormente, é necessário desmistificar essas soluções simplificadoras de questões tão complexas. Romper com a fragmentação que impera na formação inicial e permanente dos professores é hoje uma necessidade, mas há outros fatores que precisam ser considerados como, por exemplo, possibilitar aos professores e aos alunos o acesso rápido e abrangente de todas as tecnologias, salas de aula conectadas, adequadas para pesquisa, laboratórios bem equipados, melhoria nos salários dos professores, as precárias condições físicas das escolas e finalmente a consolidação de propostas pedagógicas consistentes e duradouras.

Cabe esclarecer que antes de listar as proposições dessa categoria, a discussão foi em torno das justificativas sobre as dificuldades da mudança da prática pedagógica. Dentre os fatores que dificultam as mudanças foram destacados: jornada ampliada (foi colocada como

entreve para as mudanças), a forma de avaliação, as condições de trabalho (número de alunos por turma, número de turmas por professor), falta de recursos materiais, falta de apoio das direções, e até comodismo dos professores.

Busquemos as palavras dos próprios professores para ilustrar esses fatos:

Às vezes o professor não muda não é porque não quer, ele não muda a prática porque não sabe, não tem preparação. Eu tenho utilizado poucos recursos, na escola existe laboratório, mas quase sempre não está em condições de uso (participante 4).

Com relação as implementação de novas metodologias, novas tecnologias eu sou comodista. Não sei se o termo certo é comodismo, por exemplo, em relação à informática, eu sou tecnofóbica, não gosto, tenho problema, e o pior sou discriminada por isso. Não posso nem falar que não uso o computador. Mas a verdade é que não utilizo nem a máquina do banco. (participante 8).

Essa postura é reforçada por Zabala (1999), que afirma ser freqüente encontrar nos professores argumentos, que na maioria das vezes, justificam as impossibilidades de realizar mudanças nas práticas pedagógicas. Essa forma de atuar nega a finalidade do ensino ou a concepção psicopedagógica e em vez de identificar claramente quais são os motivos que dificultam as mudanças convertem-se numa renúncia explícita para questionar as condições que as tornam inviáveis.

Entretanto, essa questão não pode ser vista de maneira tão simplificada, necessitando analisar quais as causas de se agir dessa forma. Não seria pertinente indagar o porquê de se encontrarem tão inseguros e desmotivados? Quais os suportes que de fato sustentam seu trabalho? Não estariam abandonados à própria sorte?

Essa renúncia ou acomodação extrapola o nível do concreto e precisaria ser analisada partindo do simbólico, pois num momento em que se encontra em uma encruzilhada, como sair da polarização de ser, ao mesmo tempo, um idealista e um profissional? Esse mecanismo de defesa poderia ser a forma encontrada para a preservação de sua própria identidade, que transita entre tantas atribuições e deveres.

Embora a interdisciplinaridade tenha sido colocada como a mudança mais importante para que a prática pedagógica respondesse às demandas requeridas, outra vez constatou-se um descompasso entre o prescrito e real, conforme aponta Oliveira (2002). O grupo relatou que apesar de reconhecer a necessidade, ainda não consegue trabalhar de forma integrada, não havendo clareza do que seja trabalhar essa interdisciplinaridade.

Vejamos o que dizem:

Interdisciplinaridade aqui na escola não é uma prática, é um ajuntamento de disciplinas. A tal da prova interdisciplinar nada mais é que um ajuntamento de questões de disciplinas diferentes para facilitar nossa vida. (participante7)

Interdisciplinaridade aqui na escola é um “saco”. Todo mundo entra na sala falando do mesmo assunto sem muita ou, às vezes, nenhuma relação. (participante 6)

Acho que estamos caminhando para a interdisciplinaridade. Diria que estamos engatinhando. (participante 10)

Em todo lugar se escuta falar de interdisciplinaridade, mas na prática ainda vai levar um tempo. (participante 3)

A fala dos professores permitiu concluir que, embora reconhecendo a necessidade de se realizar um trabalho coletivo, interdisciplinar, há entraves como o medo de perder a autonomia do próprio trabalho (trabalho individual), que dificulta a implementação dessa prática. O fato de o professor se sentir desvalorizado social e economicamente, faz com que ele resista em trabalhar num processo coletivo e interdisciplinar, pois sabe que a sua prática de sala de aula estará exposta a todos os agentes da escola. Assim, mesmo reconhecendo a necessidade dessa prática, não consegue se expor e ir ao encontro dos demais. Não consegue, como se expressou o participante 7, permitir que “invadam a sua praia”.

Em relação a novas formas de avaliação houve a concordância da maioria dos participantes do grupo nominal quanto ao fato de não estarem preparados para aplicá-las. Esse fato foi relatado por vários professores, que consideram utopia uma avaliação mais personalizada mais contextualizada com a necessidade dos alunos, principalmente por causa do excessivo número de alunos em sala de aula.

Sobre esse aspecto, veja o que diz o participante 7:

Eu gostaria de utilizar novas formas de avaliação, avaliação mais personalizada, mas com o número excessivo de alunos que temos é uma utopia.

As falas acima reforçaram as conclusões do grupo nominal e confirmaram as conclusões de Esteve (1999) sobre a intensificação e fragmentação do trabalho dos professores, quando apresentam esses aspectos como empecilho para as mudanças requeridas a estes profissionais. Para a autora, muitos profissionais realizam mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções.

Conforme explicitado nas duas categorias anteriores, as proposições do grupo nominal, referentes a essa categoria, foram transformadas em um questionário que foi aplicado ao conjunto dos professores do ensino médio das escolas de Taguatinga.

A Tabela 5.3, a seguir, mostra os percentuais de concordância e discordância dos professores em relação às Práticas Pedagógicas.

Tabela 5.3 - Percepção dos Professores sobre a Prática Pedagógica (questionário)

Nº.	ITEM	Casos omissos	DP %	D %	DP+D %	SP %	C %	CP %	C+CP %
1	Eu desenvolvo atividades que estimulam o trabalho em equipe	12	1,4	3,4	<b>4,8</b>	3,8	56,5	34,9	<b>91,4</b>
2	Eu desenvolvo atividades interdisciplinares	13	1,7	3,4	<b>5,2</b>	4,5	55,0	35,4	<b>90,4</b>
3	Eu busco por mais informações e conhecimentos	14	0,3	0,7	<b>1,0</b>	0,7	47,9	50,3	<b>98,3</b>
4	Eu busco por atualizações constantes, formação continuada	14	0,3	4,1	<b>4,5</b>	6,2	47,6	41,7	<b>89,3</b>
5	Eu me sinto desafiado (a) a atualizar-me constantemente	13	1,4	10,0	<b>11,3</b>	6,2	44,3	38,1	<b>82,5</b>
6	Eu desenvolvo atividades em que o aluno é desafiado a pensar e a buscar solução dos problemas de forma criativa	15	0,3	4,5	<b>4,8</b>	8,7	55,0	31,5	<b>86,5</b>
7	Eu desenvolvo atividades que estimulam maior interação aluno/professor/conteúdo	13	0,7	3,8	<b>4,5</b>	6,2	56,0	33,3	<b>89,3</b>
8	Eu desenvolvo atividades em que há maior participação dos alunos	15	0,3	4,5	<b>4,8</b>	2,8	60,6	31,8	<b>92,4</b>
9	Eu utilizo em minhas aulas recursos pedagógicos variados como( periódicos multimídia etc.).	13	4,8	20,6	<b>25,4</b>	14,4	44,3	15,8	<b>60,1</b>
10	Eu utilizo em minhas aulas estratégias metodológicas variadas e atuais	11	2,0	13,0	<b>15,0</b>	12,6	53,9	18,4	<b>72,4</b>
11	Eu respeito e estimulo os conhecimentos previamente adquiridos pelo aluno	11	0,7	1,7	<b>2,4</b>	4,8	58,4	34,5	<b>92,8</b>
12	Eu desenvolvo atividades que priorizem a relação teoria e prática	15	1,4	3,1	<b>4,5</b>	5,9	58,1	31,5	<b>89,6</b>
13	Eu incorporo fatos do cotidiano e novas tecnologias no desenvolvimento do conteúdo	14	0,7	4,8	<b>5,5</b>	6,2	55,5	32,8	<b>88,3</b>
14	Eu não me sinto preparado (a) para acompanhar o ritmo do aluno	13	32,0	36,4	<b>68,4</b>	9,3	15,1	7,2	<b>22,3</b>
15	Eu sinto dificuldades de aplicar processos avaliativos mais personalizados, menos conteudistas	14	19,3	29,7	<b>49,0</b>	12,1	30,0	9,0	<b>39,0</b>
16	Eu não me sinto preparado (a) para trabalhar com as novas tecnologias	16	27,1	37,5	<b>64,6</b>	9,0	21,5	4,9	<b>26,4</b>

Legenda: DP - Discordo Plenamente; D - Discordo; SP - Sem Posicionamento; C - Concordo; CP - Concordo Plenamente. C + CP → nível de concordância; D+DP → nível de discordância.

Os percentuais de concordância e discordância das proposições sobre as Práticas Pedagógicas, obtidos por meio da aplicação do questionário, são encontrados na Figura 5.3, a seguir.

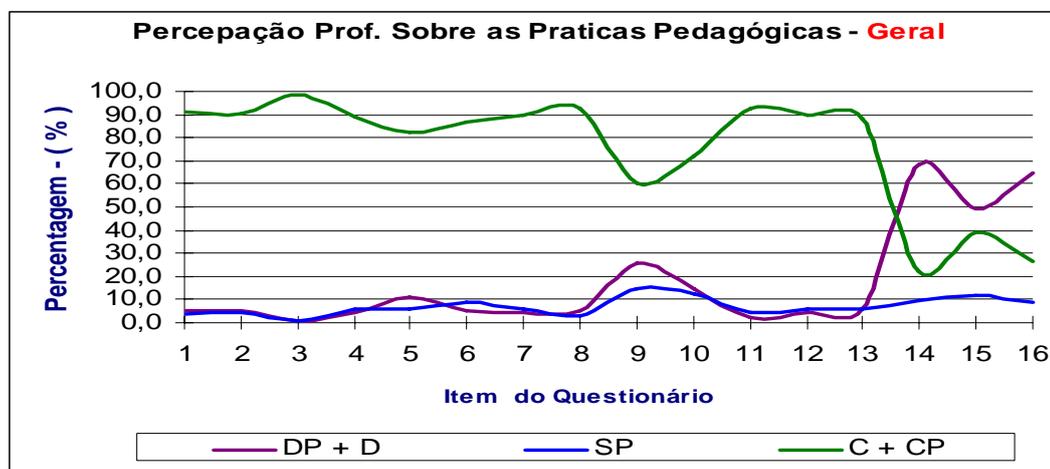


Figura 5.3 - Percepção dos Professores sobre a Prática Pedagógica

Nesta categoria, conforme mostram a Tabela 5.3 e a Figura 5.4, as proposições do grupo nominal não foram consideradas verdadeiras pelos demais professores. Assim como nos itens referentes às demandas educativas, a maior parte dos itens relacionados às práticas pedagógicas apresentou altos percentuais de concordância, indicando que os professores concordam que as mudanças do mundo do trabalho vêm alterando a prática docente.

Dos professores participantes da pesquisa, conforme descrito na Tabela 5.3, (98,3%) afirmaram que “buscam por mais informações e conhecimentos”. Outros itens que também obtiveram altos percentuais de concordância foram: o item 11 “Eu respeito e estimulo os conhecimentos previamente adquiridos pelo aluno” (92,8%), o item 8 “Eu desenvolvo atividades em que há maior participação dos alunos” (92,4%) o item 1 “Desenvolvimento de atividades que estimulam o trabalho de equipe com (91,4%) e o 4 “Eu busco por atualizações constantes, formação continuada” (89,3% ).

Os itens com menor índice de concordância foram os itens 14 - “Eu não me sinto preparado (a) para acompanhar o ritmo do aluno” (22,3%) 16 - “Eu não me sinto preparado (a) para trabalhar com as novas tecnologias” (26,4%) e 15 - “Eu sinto dificuldades de aplicar processos avaliativos mais personalizados, menos conteudistas” (39,0%).

Estes três itens referiram-se às dificuldades dos professores para desenvolverem práticas inovadoras que respondam às demandas que lhes são requeridas ou impostas. Cabe esclarecer que esses itens, ao contrário dos demais, foram apresentados de forma negativa, o que significa que, também, tiveram um alto índice de concordância.

O alto índice de concordância nestes itens parece preocupante, porque apresenta uma contradição: ao mesmo tempo em que, os participantes do grupo nominal apontaram a necessidade de melhoria na formação e na atuação do professor para utilização dos novos procedimentos metodológicos, na categoria demandas educativas, os demais participantes colocaram a preparação do professor como a principal demanda educativa.

Nesta categoria, conforme mostra a Tabela 5.3, a maioria dos professores se disse preparado para efetuar as mudanças e afirmou estar utilizando estratégias e recursos metodológicos modernos e diversificados, portanto, adequados para o momento atual.

Essa manifestação causa inquietação e precisa ser mais bem esclarecida, pois contradiz, de um lado, a literatura que aponta um descompasso e uma defasagem em termos da formação e da capacidade de atuação do professor e de outro a própria visão dos professores do grupo nominal.

A reflexão que se coloca é: se no grupo nominal e nas proposições livres eles reconhecem que não estão preparados, que sua formação é insuficiente para vencer os desafios atuais, por que ao se posicionarem com relação às mesmas questões em outro instrumento, o questionário, onde sua participação é individual, a maioria dos professores apresenta percepção tão diferenciada. Será que os professores se consideram de fato preparados? Seria o medo de desnudar sua prática?

Talvez o que explique tal contradição seja o fato de o professor estar sofrendo muitos ataques e constantes responsabilizações pelos fracassos educacionais, conforme apontou a literatura estudada. Diante disso, mostram-se desconfiados de qualquer propósito que visa a explicitar sua prática.

Como mencionado anteriormente, durante a coleta de dados, tanto no grupo nominal como por meio do questionário, observou-se um clima de insegurança e medo, por parte de alguns professores, em externar suas posições. Os professores disseram que, muitas vezes, são enganados por mecanismos que, no momento das discussões têm uma intenção, uma finalidade e depois da conclusão servem a outros propósitos.

Apesar de não ser objeto desse estudo, com base nos resultados da pesquisa de Codo e Vasques-Menezes (1999) com os educadores brasileiros, faz-se necessárias algumas reflexões: Será que o professor, ao se defrontar com expectativas, com desafios tão exigentes, como o desejo de atender às demandas e se deparando com a falta de condições e, até de preparação para tal empreitada, foi acometido pelos sentimentos de desânimo, apatia e despersonalização? Será que, conforme mostraram esses pesquisadores, esse professor pode estar sofrendo da síndrome da desistência do educador, ou seja, do *burnout*?<sup>25</sup>

Buscando entender o que de fato está ocorrendo, procurou-se entender como as representações se manifestam no cotidiano dos professores. Como sugerem algumas pesquisas,<sup>26</sup> as representações sociais são uma constante construção, são realidades dinâmicas que vão sendo elaboradas e re-elaboradas no cotidiano das pessoas e grupos. Ela é sempre a re-apresentação de algo já filtrado pelos valores, noções e práticas do contexto social em que o indivíduo pensa e se move. Ela possui materialidade e não é um simples reflexo da realidade ou mera reprodução, mas uma expressão do sujeito. Aquilo que o indivíduo representa é

---

25 - *Burnout* é a síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil. (CODO E VASQUES-MENEZES (1999).

26 - Estudos mais aprofundados desse tema podem ser encontrados em Azeredo (2002), Moscovici (2005), Santos (2005).

sempre algo produzido pelo confronto entre aquilo que ele sabe e o que ele vê, suas crenças, seus valores e sua posição na sociedade.

Nessa concepção, as representações não são necessariamente conscientes do ponto de vista individual, são construções mentais que concentram conceitos, idéias, emoções e experiência.

Segundo Moscovici (2005), quando o indivíduo decide sobre uma representação e a escolhe dentre os protótipos armazenados em sua memória, estabelece uma relação negativa ou positiva com o objeto representado. Isso implica um desejo, uma atitude de considerá-la normal ou desviante.

Sob esse ponto de vista, percebe-se que os educadores elaboram as suas representações a partir do contexto social, por meio de sua experiência e vivência no grupo social. Partindo desse entendimento, pode-se inferir que cada um elaborou sua representação acerca de sua formação e sua prática para enfrentar os desafios atuais da forma que percebem e vivenciam o seu trabalho.

Na visão de Niquini (1999), o trabalho docente, como qualquer outro trabalho humano, deve ser analisado descrevendo e observando as atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores tal como elas são realizadas no seu contexto de trabalho, ou seja, que o estudo da prática tem que partir do seu contexto, do que o professor faz e não do que ele deveria fazer, desnudando o fazer pedagógico e não constrangendo o professor, com tarefas, muitas vezes, impossíveis e responsabilizações que não são apenas dele, como tem ocorrido nos últimos tempos.

Partindo dessa compreensão, parece possível inferir que os professores pesquisados escolheram as representações de sua prática, levando em conta as responsabilizações sobre os fracassos escolares de que são vítimas. Que essa forma de representação pode ser considerada um mecanismo de defesa, uma manifestação de que não “produziriam provas contra si mesmos”, ou seja, que não compactuariam com os que os responsabilizam pelos insucessos da escola pública.

Parece possível inferir que, embora reconhecendo a insuficiência de sua formação e de sua atuação preferiram, como num jogo de faz-de-conta, dizer que está tudo bem, que suas práticas estão condizentes com a realidade atual.

Mesmo reconhecendo que o trabalho da escola se materializa por meio do trabalho do professor, que é o responsável direto pelo ensino, pela tarefa de refazer com os alunos a

trajetória do conhecimento humano e que, sem a sua mediação, é muito difícil atingir os alunos, conforme mostrou Alarcão (2003), o professor não pode ser visto como o responsável pelos fracassos educacionais e que, antes de culpá-lo, faz-se necessário refletir sobre os muitos fatores que ocorrem, que levam a escola a enfrentar sérias dificuldades para promover uma educação adequada, que consiga proporcionar melhores condições de atuação social à população.

De acordo com Libâneo (2001), dentre os principais fatores que impedem essa adequação está o descaso com que os governantes têm tratado a educação, embora sempre mantenham um discurso que exalta a prioridade desta para a sociedade atual. Na visão desse autor, esse descaso se traduz tanto nos baixos salários dos professores, nas precárias condições físicas das escolas, na sucessão rápida e constante de propostas pedagógicas e na visão fragmentada que impera na formação inicial e permanente dos professores, como em sua principal consequência, que é a baixa qualidade de ensino, que produz resultados tão negativos revelados pelas altas taxas de repetência e evasão, bem como a incapacidade de a instituição lidar com os alunos das camadas populares e com o distanciamento do trabalho da escola em relação à realidade do aluno e do mundo que o rodeia.

O distanciamento do professor dessa realidade, mostrado nos dados da pesquisa, poderia ser considerado uma forma de protesto destes profissionais tão valorizados no discurso e tão esquecidos e desprezados na prática?

Conforme previsto na técnica utilizada nesta pesquisa, também nesta categoria as proposições do grupo nominal foram corroboradas e enriquecidas pelos respondentes dos questionários, por meio de formulações espontâneas sobre as práticas pedagógicas, que estão representadas no Quadro 5.16, a seguir.

1	Desprestígio da profissão e dos profissionais leva à desmotivação (qualquer um pode ser professor);
2	Falta de preparação do professor para trabalhar com novas tecnologias, às vezes disponíveis nas escolas;
3	Falta de oportunidade ao professor para atualização, (falta de tempo e de recursos financeiros para participar de cursos de aperfeiçoamento);
4	Falta de incentivo e tempo para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino;
5	Total desestímulo dos professores e dos alunos com relação ao mercado de trabalho, (falta de perspectiva de futuro);
6	Distância entre processos inovadores das empresas e os métodos educacionais. A escola pública não consegue fazer uma interface entre a realidade do mercado de trabalho e a realidade do aluno;
7	Falta de espaço físico e recursos materiais adequados para desenvolvimento de práticas diferenciadas e criativas;
8	Não aceitação de práticas inovadoras por parte das direções da escola, pais e até dos alunos;
9	Carga horária insuficiente para desenvolver atividades significativas, em algumas disciplinas,.
10	Falta de investimento na educação;
11	Livros didáticos mais contextualizados.

Quadro 5.16 - Proposições Livres sobre as Práticas Pedagógicas.

É interessante observar que, também nas representações livres, o foco girou em torno das justificativas e apontamentos de causas externas que constituem entraves para uma prática adequada à realidade atual, causas estas que vão desde a falta de espaços físicos suficientes até o autoritarismo e omissão das direções escolares.

Dentre as considerações que podem ser desenvolvidas, tendo por base estas representações livres, é pertinente ressaltar as concepções recorrentes, que revelam e reforçam, mais uma vez, a visão dos professores sobre a própria desvalorização profissional, a falta de preparação para efetuar mudanças, falta de investimento, incentivo e apoio aos projetos inovadores, bem como a capacitação dos profissionais (formação inicial e continuada). Para um grande número de respondentes, esses aspectos constituem-se em entraves às mudanças. Esse tema figurou nas três categorias.

Outro aspecto bastante evidenciado diz respeito aos conteúdos, citados pelos professores: a necessidade de reformulação dos currículos, maior relação dos conteúdos desenvolvidos na escola com as exigências do mundo atual, desenvolvimento de conteúdos relacionados à ecologia e ao meio ambiente, elaboração de livros didáticos mais contextualizados. A recorrência desses aspectos mostra que os professores percebem a falta de adequação dos conteúdos ministrados com a realidade atual.

A análise das proposições livres em relação à prática pedagógica permitiu constatar, ainda, que as proposições mais recorrentes foram sobre as justificativas dos aspectos que constituem empecilhos para uma prática inovadora e de qualidade, como exemplifica o item 6

- distância entre processos inovadores das empresas e os métodos educacionais arcaicos: o fato de a escola pública não conseguir fazer uma interface entre a realidade do mercado de trabalho e a realidade do aluno ilustra bem esse desencontro. Essas representações confirmam o descompasso da escola pública evidenciado por Tedesco (1998) e por Esteve (1999).

A técnica permitiu evidenciar esses aspectos, por meio da fala dos professores. Essas falas são oriundas das proposições livres. Neste grupo de respondentes, para assegurar o anonimato dos participantes e o sigilo das informações prestadas, utilizou-se o mesmo critério de identificação dos atores sociais do grupo nominal, ou seja, foram identificados como participante 11,12 [...] 15.

Devo confessar que não sou dado ao processo informático, apesar de saber da premente necessidade. Por outro lado, creio que se apresenta urgente a reforma física de todas as escolas, procurando adequá-las às exigências da convivência atual. (participante 11)

A atual forma de avaliação é regressiva e prejudica todo o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. (Professor de Química)

Embora eu não esteja vinculada a uma prática conteudista o sistema educacional não dá condições para uma avaliação mais personalizada. (participante 12)

Tudo que se tenta fazer numa estrutura como a SEDF leva a uma avaliação inócua. (participante 13)

Sinto-me desestimulado, desmotivado, devido a grande desvalorização da figura do professor na sociedade. O professor perdeu completamente o respeito, a consideração e a dignidade. (participante 14)

Existem equipamentos na escola que necessitam de cursos para operá-los, não sendo utilizados por não existirem profissionais capacitados. (participante 15)

Ainda, por meio da análise do conteúdo dessas falas, é possível constatar a sensação de impotência do professor frente aos desafios que lhes são colocados, o desalento do professor em relação ao seu trabalho e o descrédito com a instituição de ensino, o que confirma a visão de Benevides-Pereira (2002) de que o maior desafio para melhorar a qualidade da educação é vencer o descrédito em que os professores se encontram. Isso nos conduz a uma reflexão acerca das questões levantadas.

Essa visão dos professores sobre os aspectos estudados apontou a necessidade de reformulação dos sistemas de ensino, começando pela valorização e preparação dos professores até a elaboração e implementação de políticas que contribuam para a melhoria das condições físicas e materiais das instituições escolares e dos objetivos e finalidades da educação, principalmente, a de nível médio.

Os dados obtidos, apresentados e analisados neste capítulo, mostraram que os

professores conhecem as principais mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho, mas, que desconhecem ou não consideram significativas algumas mudanças importantes. Mostraram ainda que estão convencidos sobre as demandas educativas oriundas dessas mudanças e têm noção da necessidade de novas práticas.

Conforme explicitado na terceira categoria - práticas pedagógicas - as proposições do grupo nominal mostraram que os professores reconhecem a necessidade de adequação da preparação dos docentes, tanto na formação inicial como na continuada, para atuar de acordo com as exigências atuais. Essa visão não foi confirmada pelos respondentes do questionário, uma vez que os mesmos se consideraram preparados, que estão ocorrendo mudanças em sua prática e que estão desenvolvendo atividades que contemplam as necessidades reais dos alunos.

#### **4.4 - Análise Comparativa dos Dados Coletados nas Três Modalidades de Ensino.**

Conforme explicação anterior, os dados obtidos foram analisados também se levando em conta a modalidade de ensino médio em que os professores atuam. Considerando as finalidades da educação de cada um dos segmentos pesquisados, verificam-se objetivos bem distintos:

- A Educação Geral tem como finalidade principal a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos.
- A Educação de Jovens e Adultos busca “assegurar aos jovens e adultos oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”.
- A Educação Profissional deve-se preocupar com o permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva, integrando as artes, a ciência e a tecnologia e tendo o trabalho como princípio educativo, que deve nortear a prática docente.

O objetivo dessa análise foi verificar se, em segmentos com finalidades e objetivos tão distintos, a percepção dos professores do ensino médio poderia se alterar em função da modalidade de ensino em que atuam.

Devido à grande diferença quantitativa dos dados coletados em cada segmento, a

comparação baseou-se no percentual de concordância e discordância de cada universo.

As tabelas, a seguir, mostram os percentuais de concordância e discordância das proposições das três categorias, de acordo com a percepção dos professores de cada nível e modalidade de ensino.

#### 4.4.1 - Mudanças no Mundo de Trabalho

A Tabela 5.4, a seguir, mostra os percentuais de concordância e discordância dos professores da Educação Geral em relação às Mudanças no Mundo de Trabalho.

Tabela 5.4 – Percepção dos Professores da Educação Geral sobre as Mudanças no Mundo de Trabalho.

Nº.	ITEM	D P %	D %	S P %	C %	CP %	C+CP %
1	Exigência de atualização constante em todas as áreas do conhecimento	1,9	1,4	3,3	40,7	52,8	<b>93,5</b>
2	Valorização da criatividade e da iniciativa como diferencial do indivíduo	1,9	2,3	4,7	41,4	49,8	<b>91,2</b>
3	Disseminação do uso de máquinas e equipamentos no ambiente de trabalho	3,3	6,7	12,4	43,5	34	<b>77,5</b>
4	Exigência de maior qualificação do trabalhador	1,9	1,4	1,9	36,2	58,7	<b>94,9</b>
5	Crescimento do setor de serviços	3,3	7,5	11,7	47,4	30	<b>77,4</b>
6	Exigência de trabalhadores com várias habilidades e competências	1,4	4,7	8,5	48,8	36,6	<b>93,9</b>
7	Substituição do homem pelas máquinas	21,1	39,9	10,8	22,5	5,6	<b>28,1</b>
8	Crescimento do trabalho informal	9,5	19,9	18	32,7	19,9	<b>52,6</b>
9	Competição acentuada por mercados consumidores	2,4	8,1	17,1	46,4	26,1	<b>72,5</b>
10	Competição acentuada pelos postos de trabalho	2,9	8,1	16,3	49,8	23	<b>72,8</b>
11	Perdas de direitos sociais	32,7	17,1	10,9	22,3	17,1	<b>39,4</b>
12	Aumento do nível de exigência de conhecimentos e habilidades para todos os postos de trabalho	2,4	5,2	9	50,9	32,5	<b>83,4</b>
13	Exigência de novas competências do trabalhador	2,4	1,9	6,2	58,3	31,3	<b>89,6</b>
14	Aumento do desemprego	29,4	9,8	10,3	26,6	23,8	<b>50,4</b>
15	Exigência de conhecimentos tecnológicos	0,5	1,9	7,6	56,4	33,6	<b>90</b>
16	Substituição da mão de obra especializada pelas máquinas	19	33,2	12,8	27	8,1	<b>35,1</b>
17	Concentração do domínio técnico informacional na cúpula das empresas (nas mãos de poucos)	19	15,6	21,3	25,1	19	<b>44,1</b>
18	Globalização do desemprego	21,4	10,5	16,2	31,9	20	<b>51,9</b>
19	Mudança nas relações de trabalho (impessoalidade, robotização).	15,6	24,1	17,9	29,7	12,7	<b>42,4</b>
20	Enfraquecimento das centrais sindicais	18,8	15,5	11,7	31	23	<b>54</b>
21	Surgimento de novas profissões	1,9	2,4	7,1	46,7	42	<b>88,7</b>

A análise comparativa permitiu concluir que há grande semelhança na percepção dos professores das diferentes modalidades de ensino médio em relação às mudanças do mundo do trabalho.

Para os professores da educação geral, os itens que apresentaram maior nível de concordância foram: 4 - Exigência de maior qualificação do trabalhador (94.9%); 1 - Exigência de atualização constante em todas as áreas do conhecimento (93.5%); 2 - Valorização da criatividade e da iniciativa como diferencial do indivíduo (90.3%); 15 - Exigência de conhecimentos tecnológicos (90.0%) e 13 - Exigência de novas competências do trabalhador, (89.6%).

Os que apresentaram menor nível de concordância foram: 7 - Substituição do homem pelas máquinas (28.1%); 16 - Substituição da mão-de-obra especializada pelas máquinas (35.1%) e 11- Perdas de direitos sociais (39.4%). Observa-se que estes foram os mesmos apresentados pelo universo total dos respondentes.

A Tabela 5.5, a seguir, mostra os percentuais de concordância e discordância dos professores da Educação de Jovens e Adultos em relação Mudanças no Mundo de Trabalho.

Tabela 5.5 – Percepção dos Professores de EJA sobre as Mudanças no Mundo de Trabalho

Nº.	ITEM	D P %	D %	S P %	C %	CP %	C+CP %
1	Exigência de atualização constante em todas as áreas do conhecimento	0,0	8,0	0,0	30,0	62,0	<b>92,0</b>
2	Valorização da criatividade e da iniciativa como diferencial do indivíduo	0,0	2,0	4,0	50,0	44,0	<b>94,0</b>
3	Disseminação do uso de máquinas e equipamentos no ambiente de trabalho	0,0	14,0	6,3	41,7	37,5	<b>79,2</b>
4	Exigência de maior qualificação do trabalhador	0,0	0,0	0,0	42,0	58,0	<b>100,0</b>
5	Crescimento do setor de serviços	2,0	4,1	18,4	42,9	32,7	<b>75,6</b>
6	Exigência de trabalhadores com várias habilidades e competências	0,0	10,2	4,1	44,9	40,8	<b>85,7</b>
7	Substituição do homem pelas máquinas	18,0	42,0	6,0	18,0	16,0	<b>34,0</b>
8	Crescimento do trabalho informal	6,0	16,0	12,0	42,0	24,0	<b>66,0</b>
9	Competição acentuada por mercados consumidores	2,1	4,2	16,7	43,8	33,3	<b>77,1</b>
10	Competição acentuada pelos postos de trabalho	4,1	14,3	14,3	46,9	20,4	<b>67,3</b>
11	Perdas de direitos sociais	28,0	26,0	14,0	6,0	26,0	<b>32,0</b>
12	Aumento do nível de exigência de conhecimentos e habilidades para todos os postos de trabalho	2,0	4,0	6,0	52,0	36,0	<b>88,0</b>
13	Exigência de novas competências do trabalhador	2,0	0,0	6,0	54,0	38,0	<b>92,0</b>
14	Aumento do desemprego	26,0	10,0	6,0	30,0	28,0	<b>58,0</b>
15	Exigência de conhecimentos tecnológicos	2,0	0,0	4,0	58,0	36,0	<b>94,0</b>
16	Substituição da mão-de-obra especializada pelas máquinas	18,0	32,0	10,0	24,0	16,0	<b>40,0</b>
17	Concentração do domínio técnico informacional na cúpula das empresas (nas mãos de poucos)	22,0	16,0	18,0	20,0	24,0	<b>44,0</b>
18	Globalização do desemprego	20,0	20,0	18,0	20,0	22,0	<b>42,0</b>
19	Mudança nas relações de trabalho (impessoalidade, robotização).	24,0	18,0	14,0	30,0	14,0	<b>44,0</b>
20	Enfraquecimento das centrais sindicais	28,0	14,0	10,0	14,0	34,0	<b>48,0</b>
21	Surgimento de novas profissões	4,0	6,0	4,0	46,0	40,0	<b>86,0</b>

Para os professores de EJA os itens que apresentaram maior nível de concordância foram: 4- Exigência de maior qualificação do trabalhador (100.0 %); 15 - Exigência de conhecimentos tecnológicos (94.0 %); 2 - Valorização da criatividade e da iniciativa como diferencial do indivíduo (94.0 %); 1 - Exigência de atualização constante em todas as áreas do conhecimento (93.5 %) e 13 - Exigência de novas competências do trabalhador (92.0 %).

Os que apresentaram menor nível de concordância foram: 11 - Perdas de direitos sociais (32.0,0 %); 7 - Substituição do homem pelas máquinas (34.0 %) e 16 - Substituição da mão-de-obra especializada pelas máquinas (40.0 %). Nesta escala, os itens com menor percentual também são os mesmos do universo total e da escala anterior.

A Tabela 5.6, a seguir, mostra os percentuais de concordância e discordância dos

professores da Educação Profissional em relação Mudanças no Mundo de Trabalho.

Tabela 5.6 – Percepção dos Professores da EP sobre as Mudanças no Mundo de Trabalho

Nº.	ITEM	D P %	D %	S P %	C %	CP %	C+C P %
1	Exigência de atualização constante em todas as áreas do conhecimento	9,1	0,0	0,0	33,0	58,0	<b>90,9</b>
2	Valorização da criatividade e da iniciativa como diferencial do indivíduo	3,0	0,0	3,0	52,0	42,0	<b>93,9</b>
3	Disseminação do uso de máquinas e equipamentos no ambiente de trabalho	0,0	6,1	6,1	52,0	3,6	<b>88,0</b>
4	Exigência de maior qualificação do trabalhador	0,0	0,0	0,0	42,0	58,0	<b>100,0</b>
5	Crescimento do setor de serviços	0,0	3,0	12,0	55,0	30,0	<b>84,8</b>
6	Exigência de trabalhadores com várias habilidades e competências	3,1	13,0	3,1	41,0	41,0	<b>81,2</b>
7	Substituição do homem pelas máquinas	16,0	44,0	3,1	34,0	3,1	<b>37,5</b>
8	Crescimento do trabalho informal	9,7	16,0	16,0	48,0	9,7	<b>58,1</b>
9	Competição acentuada por mercados consumidores	3,1	9,4	6,3	53,0	28	<b>81,2</b>
10	Competição acentuada pelos postos de trabalho	6,1	12,0	9,1	55,0	18	<b>72,7</b>
11	Perdas de direitos sociais	21,0	27,0	15,0	27,0	6,3	<b>33,6</b>
12	Aumento do nível de exigência de conhecimentos e habilidades para todos os postos de trabalho	0,0	6,1	0,0	55,0	39,0	<b>93,9</b>
13	Exigência de novas competências do trabalhador	0,0	0,0	3,0	58,0	39,0	<b>97</b>
14	Aumento do desemprego	28,0	13,0	6,3	28,0	25,0	<b>53,1</b>
15	Exigência de conhecimentos tecnológicos	0,0	0,0	0,0	58,0	42,0	<b>100</b>
16	Substituição da mão de obra especializada pelas máquinas	19,0	38,0	13,0	28,0	3,1	<b>31,2</b>
17	Concentração do domínio técnico informacional na cúpula das empresas (nas mãos de poucos)	18,0	24,0	15,0	33,0	9,1	<b>42,4</b>
18	Globalização do desemprego	15,0	15,0	18,0	39,0	12,0	<b>51,5</b>
19	Mudança nas relações de trabalho (impessoalidade, robotização).	9,4	31,0	6,3	44,0	9,4	<b>53,2</b>
20	Enfraquecimento das centrais sindicais	19,0	22,0	16,0	34,0	9,4	<b>43,8</b>
21	Surgimento de novas profissões	6,1	3,0	0,0	49,0	42,0	<b>90,9</b>

Para os professores da EP, os itens que apresentaram maior nível de concordância foram:

4 - Exigência de maior qualificação do trabalhador (100.0 %); 15 - Exigência de conhecimentos tecnológicos (100.0 %); 13 - Exigência de novas competências do trabalhador (97.0%); 2 - Valorização da criatividade e da iniciativa como diferencial do indivíduo (93.9 %) e 1 - Exigência de atualização constante em todas as áreas do conhecimento (90.9 %).

Os que apresentaram menor nível de concordância foram: 16 - Substituição da mão-de-obra especializada pelas máquinas (31.2 %); 11 - Perdas de direitos sociais (33.6,0 %) e 7 -

Substituição do homem pelas máquinas (37.5 %). Também nesta escala, os itens de menor concordância são exatamente os mesmos das escalas anteriores, o que causou grande surpresa, pois, por se tratar de professores da educação profissional, esperava-se que a percepção com relação a esses itens se diferenciasse. Esperava-se que houvesse maior conhecimento deles a respeito dessas mudanças, pois, apesar de não as vivenciarem na escola, mostram experiência, por meio das empresas, nas quais os alunos fazem estágio e pelo relato dos próprios alunos em seu cotidiano.

Na categoria mudanças do mundo do trabalho, conforme mostram as três Tabelas 5.4, 5.5 e 5.6 e a Figura 5.8, verifica-se que tanto as proposições que obtiveram o maior, quanto as que obtiveram o menor índice de concordância foram exatamente as mesmas, o que permite concluir que os professores das três modalidades de ensino caracterizam como as mais importantes as proposições referentes ao perfil do trabalhador, relacionando-o à necessidade de mais conhecimento e novas competências. Permite concluir, também, que a percepção dos professores não se diferencia em função da modalidade em que atuam.

#### **4.4.2 - Demandas Educativas**

A Tabela 5.7, a seguir, mostra os percentuais de concordância e discordância dos professores da Educação Geral em relação às demandas Educativas.

Tabela 5.7 – Percepção dos Professores da EG sobre as Demandas Educativas

Nº.	ITEM	D P %	D %	S P %	C %	CP %	C+CP %
1	Necessidade de desenvolver atividades que estimulem a pesquisa.	0,9	1,4	2,3	34,9	60,5	<b>95,4</b>
2	Necessidade de desenvolver atividades que estimulem o trabalho em equipe	0,9	1,9	0,5	41,1	55,6	<b>96,7</b>
3	Necessidade de maior investimento na formação continuada do professor	0,9	0,9	0,9	22,3	74,9	<b>97,2</b>
4	Elaboração e implementação de atividades desafiadoras e inovadoras	0,9	0,9	5,7	41,0	51,4	<b>92,4</b>
5	Investimento na valorização do professor	0,9	4,2	1,4	14,9	78,6	<b>93,5</b>
6	Preparação do aluno para múltiplas habilidades e competências	0,9	3,3	0,9	38,0	56,8	<b>94,8</b>
7	Investimento em ciência e tecnologia	0,9	3,7	2,8	27,9	64,7	<b>92,6</b>
8	Necessidade de equipar a escola pública com aparelhagem moderna para implementar as mudanças	0,9	2,3	2,3	26,0	68,4	<b>94,4</b>
9	Aquisição e manutenção de equipamentos e instalações de infra-estruturas pedagógicas	1,4	1,4	4,2	26,0	67,0	<b>93,0</b>
10	Desenvolvimento de atividades que possibilite a formação de lideranças democráticas	1,4	2,8	5,6	39,3	50,9	<b>90,2</b>
11	Desenvolvimento de atividades que fomente as habilidades investigativas	1,4	0,9	7,5	44,1	46,0	<b>90,1</b>
12	Promover a inclusão digital dos professores	1,9	1,4	6,1	36,3	54,2	<b>90,5</b>
13	Promover a inclusão digital dos alunos	1,4	1,0	4,8	39,7	53,1	<b>92,8</b>
14	Preparação dos professores para o uso das novas tecnologias	1,4	0,9	2,8	33,0	61,9	<b>94,9</b>
15	Preparação dos alunos para o uso das novas tecnologias	0,9	0,5	2,8	38,7	57,1	<b>95,8</b>
16	Oferta de mais cursos profissionalizantes aos alunos do Ensino Médio	1,9	4,2	4,7	35,5	53,7	<b>89,2</b>

Todos os itens dessa escala obtiveram um alto grau de concordância, entre 89,2 e 97,2. Para os professores da EG, os itens que apresentaram maior nível de concordância foram: 3 - Necessidade de maior investimento na formação continuada do professor (97,2 %); 2 - Necessidade de desenvolver atividades que estimulem o trabalho em equipe (96,6 %); 1 - Necessidade de desenvolver atividades que estimulem a pesquisa. (95,4 %) e 6 - Preparação do aluno para múltiplas habilidades e competências (94,8 %). O índice de discordância não foi significativo.

A Tabela 5.8, a seguir, mostra os percentuais de concordância e discordância dos professores da Educação de Jovens e Adultos em relação às demandas Educativas.

Tabela 5.8 - Percepção dos Professores da EJA sobre as Demandas Educativas

Nº.	ITEM	D P %	D %	S P %	C %	CP %	C+CP %
1	Necessidade de desenvolver atividades que estimulem a pesquisa.	0,0	0,0	3,9	33,0	63,0	<b>96,0</b>
2	Necessidade de desenvolver atividades que estimulem o trabalho em equipe	0,0	2,0	0,0	47,0	51,0	<b>98,0</b>
3	Necessidade de maior investimento na formação continuada do professor	0,0	0,0	2,0	18,0	80,0	<b>98,0</b>
4	Elaboração e implementação de atividades desafiadoras e inovadoras	0,0	0,0	2,0	55,0	43,0	<b>98,0</b>
5	Investimento na valorização do professor	2,0	6,0	0,0	10,0	82,0	<b>92,0</b>
6	Preparação do aluno para múltiplas habilidades e competências	0,0	2,0	7,8	41,0	49,2	<b>90,2</b>
7	Investimento em ciência e tecnologia	0,0	4,0	2,0	35,0	59,0	<b>94,0</b>
8	Necessidade de equipar a escola pública com aparelhagem moderna para implementar as mudanças	0,0	2,0	0,0	20,0	78,0	<b>98,0</b>
9	Aquisição e manutenção de equipamentos e instalações de infra-estruturas pedagógicas	0,0	2,0	2,0	29,0	67,0	<b>96,0</b>
10	Desenvolvimento de atividades que possibilite a formação de lideranças democráticas	0,	6,0	3,9	55,0	35,1	<b>90,1</b>
11	Desenvolvimento de atividades que fomente as habilidades investigativas	0,0	6,0	6,1	49,0	38,9	<b>87,9</b>
12	Promover a inclusão digital dos professores	0,0	0,0	6,1	38,9	55,0	<b>93,9</b>
13	Promover a inclusão digital dos alunos	0,0	4,0	5,9	37,1	53,0	<b>90,1</b>
14	Preparação dos professores para o uso das novas tecnologias	0,0	0,0	3,0	26,0	72,0	<b>98,0</b>
15	Preparação dos alunos para o uso das novas tecnologias	0,0	2,0	2,0	31,0	65,0	<b>96,0</b>
16	Oferta de mais cursos profissionalizantes aos alunos do Ensino Médio	0,0	10,0	5,9	23,0	61,1	<b>84,1</b>

Todos os itens dessa escala obtiveram um alto grau de concordância, entre 84,3% e 98,0%. Para os professores da EJA, os itens que apresentaram maior nível de concordância foram: 3 - Necessidade de maior investimento na formação continuada do professor; 4 - Elaboração e implementação de atividades desafiadoras e inovadoras; 2 - Necessidade de desenvolver atividades que estimulem o trabalho em equipe e 8 - Necessidade de equipar a escola pública com aparelhagem moderna para implementar as mudanças; todos esses itens obtiveram 98.0 % de concordância, Não houve discordância significativa em nenhum item.

A Tabela 5.9, a seguir, mostra os percentuais de concordância e discordância dos professores da Educação profissional em relação às demandas Educativas.

Tabela 5.9 - Percepção dos Professores da EP sobre as Demandas Educativas

Nº.	ITEM	DP %	D %	S P %	C %	CP %	C+CP %
1	Necessidade de desenvolver atividades que estimulem a pesquisa.	0,0	0,0	0,0	33,0	67,0	<b>100,0</b>
2	Necessidade de desenvolver atividades que estimulem o trabalho em equipe	0,0	0,0	0,0	46,0	55,0	<b>100,0</b>
3	Necessidade de maior investimento na formação continuada do professor	0,0	0,0	0,0	24,0	76,0	<b>100,0</b>
4	Elaboração e implementação de atividades desafiadoras e inovadoras	0,0	0,0	0,0	63,0	38,0	<b>100,0</b>
5	Investimento na valorização do professor	6,1	6,0	0	14,9	73,0	<b>87,9</b>
6	Preparação do aluno para múltiplas habilidades e competências	3,0	3,0	3,0	49,0	42,0	<b>91,0</b>
7	Investimento em ciência e tecnologia	0,0	3,0	0	30,0	67,0	<b>97,0</b>
8	Necessidade de equipar a escola pública com aparelhagem moderna para implementar as mudanças	0,0	0,0	0	39,0	61,0	<b>100,0</b>
9	Aquisição e manutenção de equipamentos e instalações de infra-estruturas pedagógicas	0,0	3,0	3,0	39,0	55,0	<b>94,0</b>
10	Desenvolvimento de atividades que possibilite a formação de lideranças democráticas	3,0	0,0	15,0	39,0	43,0	<b>82,0</b>
11	Desenvolvimento de atividades que fomente as habilidades investigativas	0,0	3,0	15,0	30,0	52,0	<b>82,0</b>
12	Promover a inclusão digital dos professores	0,0	3,0	3,0	39,0	55,0	<b>94,0</b>
12	Promover a inclusão digital dos alunos	0,0	0,0	3,0	36,0	61,0	<b>97,0</b>
14	Preparação dos professores para o uso das novas tecnologias	0,0	6,1	0,0	33,0	60,9	<b>93,9</b>
15	Preparação dos alunos para o uso das novas tecnologias	0,0	3,0	0,0	42,0	55,0	<b>96,9</b>
16	Oferta de mais cursos profissionalizantes aos alunos do Ensino Médio	0,0	6,1	3,0	33,0	58,0	<b>90,9</b>

Todos os itens dessa escala obtiveram um alto grau de concordância, entre 90,9 e 100,0%. Para os professores da EP, os itens que apresentaram maior nível de concordância foram: 1. Necessidade de desenvolver atividades que estimulem a pesquisa; 2. Necessidade de desenvolver atividades que estimulem o trabalho em equipe; 3. Necessidade de maior investimento na formação continuada do professor; 4. Elaboração e implementação de atividades desafiadoras e inovadoras e 8. Necessidade de equipar a escola pública com aparelhagem moderna para implementar as mudanças; todos esses itens apresentaram o índice de (100,0%) de concordância. Os demais tiveram um grau de concordância superior a (90,0%). Não houve discordância significativa em nenhum item.

Também na categoria demandas educativas, conforme mostram as Tabelas 5.7, 5.8 e 5.9, verifica-se que a percepção dos professores não se altera em função da modalidade de ensino em que atuam, pois o grau de concordância de todos os professores é absolutamente semelhante.

### 4.4.3 - Prática Pedagógica

A Tabela 5.10, a seguir, mostra os percentuais de concordância e discordância dos professores da Educação Geral em relação às Práticas Pedagógicas.

Tabela 5.10 - Percepção dos Professores da EG sobre a Prática Pedagógica.

Nº.	ITEM	D P %	D %	S P %	C %	CP %	C+CP %
1	Eu desenvolvo atividades que estimulam o trabalho em equipe	1,4	2,4	1,9	58,2	36,1	<b>94,3</b>
2	Eu desenvolvo atividades interdisciplinares	1,4	2,4	3,3	56	36,8	<b>92,8</b>
3	Eu busco por mais informações e conhecimentos	0,5	0,5	1	49,5	48,6	<b>98,1</b>
4	Eu busco por atualizações constantes, formação continuada	0,5	3,9	7,7	46,9	41,1	<b>88,0</b>
5	Eu me sinto desafiado (a) a atualizar-me constantemente	1,9	10,5	6,7	44,5	36,4	<b>80,9</b>
6	Eu desenvolvo atividades em que o aluno é desafiado a pensar e a buscar solução dos problemas de forma criativa	0,5,	3,8	11	54,5	30,1	<b>84,6</b>
7	Eu desenvolvo atividades que estimulam maior interação aluno/professor/conteúdo	1	3,9	5,3	56,8	33	<b>89,8</b>
8	Eu desenvolvo atividades em que há maior participação dos alunos	0,5	5,3	2,4	58,9	32,9	<b>91,8</b>
9	Eu utilizo em minhas aulas recursos pedagógicos variados como( periódicos multimídia etc.).	4,3	22,7	15,9	44,9	12,1	<b>57,0</b>
10	Eu utilizo em minhas aulas estratégias metodológicas variadas e atuais	1,4	12,1	10,6	58	17,9	<b>75,9</b>
11	Eu respeito e estimulo os conhecimentos previamente adquiridos pelo aluno	1,0	0,5	4,9	60,2	33,5	<b>93,7</b>
12	Eu desenvolvo atividades que priorizem a relação teoria e prática	1,5	3,4	4,4	59,2	31,6	<b>90,8</b>
13	Eu incorporo fatos do cotidiano e novas tecnologias no desenvolvimento do conteúdo	1	5,3	6,3	56,4	34,1	<b>90,5</b>
14	Eu não me sinto preparado (a) para acompanhar o ritmo do aluno	32,8	37,7	7,8	15,2	6,4	<b>21,6</b>
15	Eu sinto dificuldades de aplicar processos avaliativos mais personalizados, menos conteudistas	17,9	30	12,6	30,9	8,7	<b>39,6</b>
16	Eu não me sinto preparado (a) para trabalhar com as novas tecnologias	24,8	40,8	10,2	21,4	2,9	<b>24,3</b>

Nesta escala, considerando-se que os itens 14 - Eu não me sinto preparado (a) para acompanhar o ritmo do aluno (21.6%), 16. Eu não me sinto preparado (a) para trabalhar com as novas tecnologias (24.3 %) e 15. Eu sinto dificuldades de aplicar processos avaliativos mais personalizados, menos conteudistas (39.6%), que apresentaram um baixo índice de concordância, são negativos, verifica-se que todos os itens obtiveram um alto índice de concordância.

A Tabela 5.11, a seguir, mostra os percentuais de concordância e discordância dos professores da Educação de Jovens e Adultos em relação às Práticas Pedagógicas.

Tabela 5.11 – EJA - Percepção dos Professores da EJA sobre a Prática Pedagógica

Nº.	ITEM	D P %	D %	S P %	C %	CP %	C+CP %
1	Eu desenvolvo atividades que estimulam o trabalho em equipe	2,1	8,5	6,4	53,2	29,8	<b>83,0</b>
2	Eu desenvolvo atividades interdisciplinares	4,3	6,5	6,5	50,0	32,6	<b>82,6</b>
3	Eu busco por mais informações e conhecimentos	0,0	0,0	0,0	39,6	60,4	<b>100,0</b>
4	Eu busco por atualizações constantes, formação continuada	0,0	6,3	2,1	50,0	41,7	<b>91,7</b>
5	Eu me sinto desafiado (a) a atualizar-me constantemente	0,0	4,2	8,3	43,8	43,8	<b>87,6</b>
6	Eu desenvolvo atividades em que o aluno é desafiado a pensar e a buscar solução dos problemas de forma criativa	0,0	6,3	6,3	56,3	31,3	<b>87,6</b>
7	Eu desenvolvo atividades que estimulam maior interação aluno/professor/conteúdo	0,0	0,0	6,4	66,0	27,6	<b>93,6</b>
8	Eu desenvolvo atividades em que há maior participação dos alunos	0,0	0,0	6,3	68,8	25	<b>93,8</b>
9	Eu utilizo em minhas aulas recursos pedagógicos variados como: periódicos multimídia etc.	8,3	18,8	12,5	39,6	20,8	<b>60,4</b>
10	Eu utilizo em minhas aulas estratégias metodológicas variadas e atuais	4,3	17	14,9	42,6	21,3	<b>63,9</b>
11	Eu respeito e estimulo os conhecimentos previamente adquiridos pelo aluno	0,0	6,3	0	56,3	37,5	<b>93,8</b>
12	Eu desenvolvo atividades que priorizem a relação teoria e prática	0,0	2,1	14,9	55,3	25,5	<b>80,8</b>
13	Eu incorporo fatos do cotidiano e novas tecnologias no desenvolvimento do conteúdo	0,0	0,0	10,6	59,6	29,8	<b>89,4</b>
14	Eu não me sinto preparado (a) para acompanhar o ritmo do aluno	25	41,7	10,4	14,6	8,3	<b>22,9</b>
15	Eu sinto dificuldades de aplicar processos avaliativos mais personalizados, menos conteudistas	18,8	31,3	14,6	27,1	8,3	<b>35,4</b>
16	Eu não me sinto preparado (a) para trabalhar com as novas tecnologias	27,1	31,3	10,4	22,9	8,3	<b>31,2</b>

Nesta escala, como na anterior, considerando-se que os itens 14, 15 e 16, que apresentaram um baixo índice de concordância, são negativos, verifica-se que todos os itens obtiveram um alto índice de concordância.

A Tabela 5.12, a seguir, mostra os percentuais de concordância e discordância dos professores da Educação Profissional em relação às Práticas Pedagógicas.

Tabela 5.12 – Percepção dos Professores da EP sobre as Práticas Pedagógicas

Nº.	ITEM	D P %	D %	S P %	C %	CP %	C+CP %
1	Eu desenvolvo atividades que estimulam o trabalho em equipe	0,0	3,2	6,5	58,1	32,3	<b>90,4</b>
2	Eu desenvolvo atividades interdisciplinares	0,0	6,3	6,3	56,3	31,3	<b>87,6</b>
3	Eu busco por mais informações e conhecimentos	0,0	3,1	0	50	46,9	<b>96,9</b>
4	Eu busco por atualizações constantes, formação continuada	0,0	3,1	6,3	43,8	46,9	<b>90,7</b>
5	Eu me sinto desafiado (a) a atualizar-me constantemente	0,0	9,4	3,1	40,6	46,9	<b>87,5</b>
6	Eu desenvolvo atividades em que o aluno é desafiado a pensar e a buscar solução dos problemas de forma criativa	0,0	6,3	9,4	46,9	37,5	<b>84,4</b>
7	Eu desenvolvo atividades que estimulam maior interação aluno/professor/conteúdo	0,0	6,3	3,1	46,9	43,8	<b>90,7</b>
8	Eu desenvolvo atividades em que há maior participação dos alunos	0,0	6,3	3,1	53,1	37,5	<b>90,6</b>
9	Eu utilizo em minhas aulas recursos pedagógicos variados como: periódicos multimídia etc..	0,0	6,5	6,5	48,4	38,7	<b>87,1</b>
10	Eu utilizo em minhas aulas estratégias metodológicas variadas e atuais	0,0	12,9	12,9	51,6	22,6	<b>74,2</b>
11	Eu respeito e estimo os conhecimentos previamente adquiridos pelo aluno	0,0	3,1	0	56,3	40,6	<b>96,9</b>
12	Eu desenvolvo atividades que priorizam a relação teoria e prática	0,0	3,1	0	53,1	43,8	<b>96,9</b>
13	Eu incorporo fatos do cotidiano e novas tecnologias no desenvolvimento do conteúdo	0,0	9,4	0	56,3	34,4	<b>90,7</b>
14	Eu não me sinto preparado (a) para acompanhar o ritmo do aluno	34,4	25	9,4	18,8	12,5	<b>31,3</b>
15	Eu sinto dificuldades de aplicar processos avaliativos mais personalizados, menos conteudistas	28,1	21,9	12,5	21,9	15,6	<b>37,5</b>
16	Eu não me sinto preparado (a) para trabalhar com as novas tecnologias	40,6	21,9	6,3	15,6	15,6	<b>31,2</b>

Também nesta escala, como nas anteriores, considerando-se que os itens 14, 15 e 16, que apresentaram um baixo índice de concordância, são negativos, cuja discussão já foi feita, verifica-se que todos os itens obtiveram um alto índice de concordância.

As Figuras 5.4, 5.5 e 5.6 permitem melhor visualização e possibilitam que sejam traçadas comparações entre os três níveis de ensino médio pesquisados.

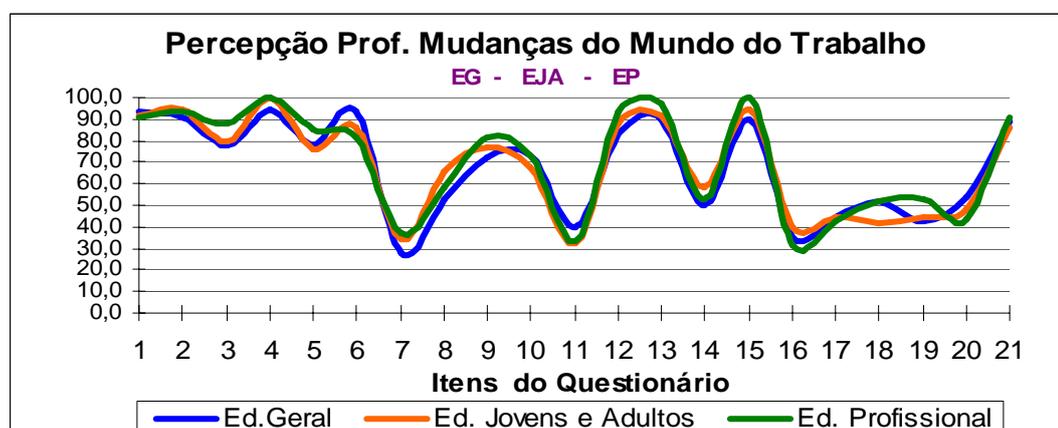


Figura 5.4 - Percepção dos Professores EG, EJA e EP sobre as Mudanças do Mundo do Trabalho.

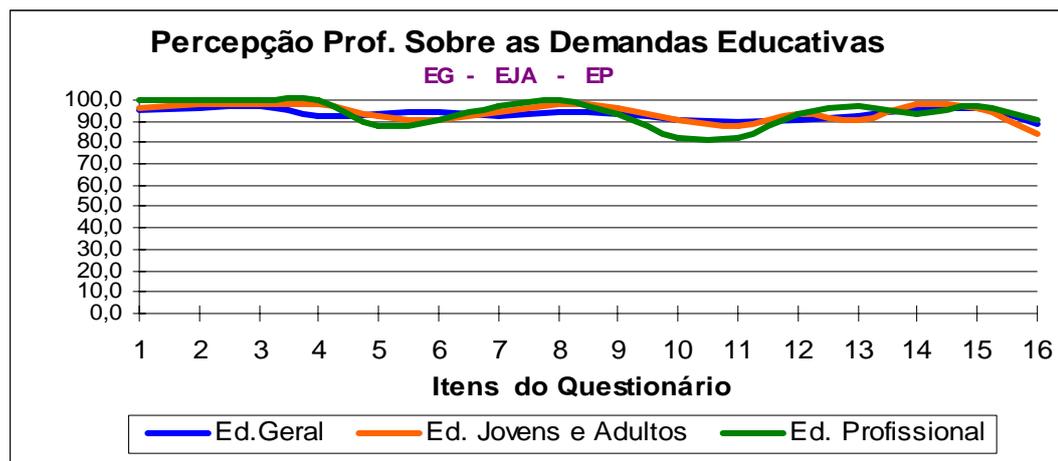


Figura 5.5 - Percepção dos Professores EG, EJA e EP sobre as Demandas Educativas.

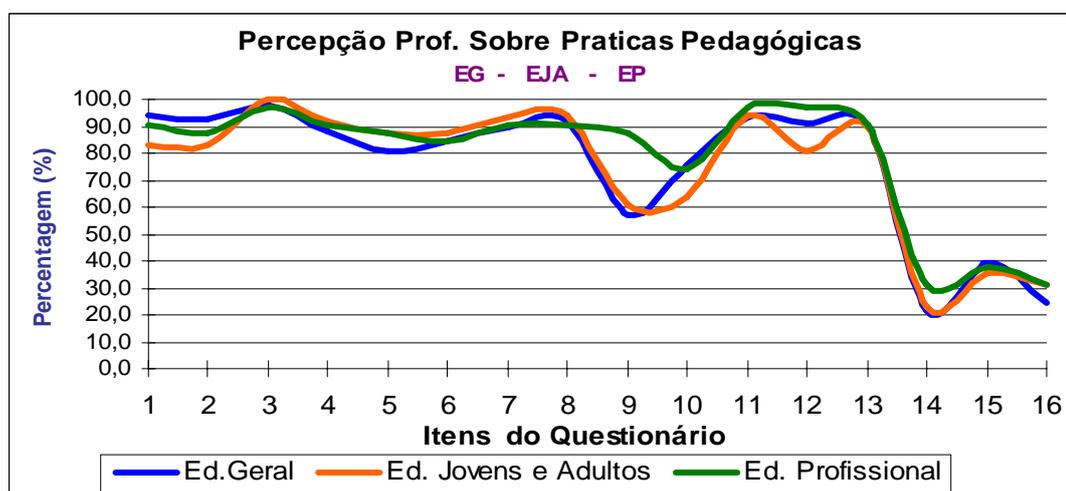


Figura 5.6 - Percepção dos Professores EG, EJA e EP sobre as Práticas Pedagógicas.

Analisando o conjunto das proposições, conforme Figuras 5.4, 5.5 e 5.6 verifica-se um grau de respostas praticamente uniforme, nas três categorias estudadas, independente da modalidade de ensino em os professores atuam. Os resultados mostraram que, com exceção das proposições 9, 12 e 14 que apresentaram discrepâncias na percepção dos professores, não houve diferenças significativas. Essa uniformidade permite concluir que a percepção dos professores não é influenciada pela modalidade de ensino em que atuam, mostram que na análise comparativa dos grupos, não houve discrepâncias significativas nas respostas, ou seja, as respostas seguiram o mesmo padrão.

Na 3ª categoria, Práticas Pedagógicas, houve uma diferença significativa na percepção dos professores da educação profissional em relação aos demais na proposição; 9 - Eu utilizo em minhas aulas recursos pedagógicos variados como (periódicos multimídia etc) enquanto 87.1 % desses profissionais dizem usar em suas aulas recursos metodológicos variadas, na

educação geral apenas 57.0 % confirmam tal proposição e na EJA apenas 60.4 %. Essa discrepância de visões pode ser explicada pela precariedade de recursos disponíveis na maioria das escolas de ensino médio e a situação “privilegiada” da escola técnica que conta com modernos laboratórios e variados equipamentos.

Houve discrepância também em relação à proposição 12 - Eu desenvolvo atividades que priorizam a relação teoria e prática entre os professores da EG (96,9) e EP (96.9%) e os da EJA (80.8%). Esses últimos apresentaram um percentual de concordância menor que os primeiros. O mesmo ocorreu em relação ao item 14 - Eu não me sinto preparado (a) para acompanhar o ritmo do aluno - enquanto (31,3%) dos professores da EG e (31.1%) da EP discordaram da proposição, apenas (22.9%) dos da EJA manifestaram esse posicionamento.

Observando o índice de discordância/concordância desses itens conclui-se que, embora a clientela da EJA seja o aluno trabalhador, 20% dos professores desse seguimento disseram não priorizar a relação teoria e prática, apesar de (79.1%) dos professores dessa modalidade, (maior índice entre os professores das três modalidades), conforme mostra a proposição 14, se dizem preparados para acompanhar o ritmo do aluno. O que estará acontecendo; será que não consideram importante a relação teoria e prática? Em se tratando de acompanhar o ritmo do aluno, de que ritmo se está falando, será que isto ficou claro para os professores? Será que consideram as necessidades dos alunos da EJA menores que as dos da EG e da EP?

Embora tenham ocorrido essas discrepâncias, o percentual de concordância da maioria das proposições apresentou um alto índice de semelhança. A identificação de tamanha semelhança de respostas entre os três grupos participantes da pesquisa, a constatação de que a maioria dos professores da educação profissional (a maioria com formação tecnológica) percebe as implicações das mudanças na prática pedagógica de forma idêntica aos da Educação Geral e aos da EJA, e que muitos convivem com as mesmas limitações pedagógicas e tecnológicas, causou surpresa e suscitou algumas reflexões:

- a) Por que tamanha semelhança nas respostas dos professores?
- b) Será que poderíamos aceitar a tese de que os professores, independente da modalidade de ensino em que atuam, convivem com as mesmas limitações e percebem as implicações das mudanças do mundo do trabalho de forma tão semelhante?
- c) Estará acontecendo uma homogeneização do alunado, na percepção do professor?

- d) Será que em se tratando de clientela tão diferentes, as percepções sobre as ações educativas possam ser tão iguais?

Esperava-se que o resultado refletisse a finalidade de cada um dos segmentos pesquisados, ou seja, que os professores da EG demonstrassem preocupação em construir, com seus alunos, conhecimentos mais abrangentes e sólidos que lhes possibilitassem o prosseguimento de estudos. Que os da EJA, que têm como clientela o trabalhador, inserido ou não no mercado de trabalho, que retornou à escola para atualizar-se, tivessem como norte a relação deste com o trabalho e aproveitasse a sua experiência como referencial para a aprendizagem. E, que a preocupação dos professores da EP fosse desenvolver atividades que favorecessem a relação do aluno com as práticas sociais e produtivas, que os habilitassem com as ferramentas necessárias para inserir-se e manter-se no mercado de trabalho, conforme apontou a literatura estudada.

A semelhança de respostas nas questões relacionadas à mudança e às demandas era esperada; entretanto, esperava-se que os resultados relacionados à prática pedagógica fossem bastante diferentes dos encontrados, e que a diferença das finalidades de cada segmento educacional refletisse na prática educativa ou que pelo menos esta se manifestasse em graus distintos, pois como é possível que clientela tão diferentes possam despertar as mesmas reações em seus professores? As mesmas percepções sobre necessidades dos seus alunos?

Com base na análise desses dados, parece pertinente inferir que: a) de fato está ocorrendo uma homogeneização dos alunos, isto é, que a escola trabalha como se todos fossem iguais, como se as necessidades fossem as mesmas e como se a aprendizagem se desse de uma mesma e única forma; b) verifica-se um impasse que precisa ser resolvido; ou seja, que se faz necessário desnudar o que de fato está ocorrendo com os professores do ensino médio e, a partir daí, trabalhar para superar antigas deficiências e criar condições para o desenvolvimento das competências requeridas pelo contexto atual; c) para que os sistemas educacionais ofereçam um ensino com maior qualidade, é imprescindível que, aliadas à capacitação pedagógica e tecnológica dos professores, se desenvolvam políticas de valorização desses profissionais e modernização dos sistemas de ensino.

## CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

---

Este estudo investigou a percepção dos professores das escolas públicas de nível médio de Taguatinga-DF sobre as implicações das mudanças do mundo do trabalho na sua prática pedagógica, por meio da utilização de Técnica de Grupo Nominal, de questionário e análise de conteúdo. Com relação a esse tema, além da percepção geral dos professores, foi possível investigar essa percepção, segundo as três modalidades de ensino já explicitadas, e verificar se a mesma se altera ou não, em função dessa variável.

De modo geral, tanto os resultados oriundos da TGN como os do questionário e das proposições livres evidenciaram aspectos apontados em pesquisas anteriores, reforçando seus resultados.

Foram abordadas as seguintes categorias de análise: mudanças do mundo do trabalho, demandas educativas e prática pedagógica.

A pesquisa em questão tinha como diretriz identificar a percepção dos professores acerca do tema em estudo. Trata-se de uma diretriz pertinente e condizente com a realidade atual, pois, conforme evidenciado na literatura estudada, são cada vez mais evidentes as implicações das mudanças tanto do mundo do trabalho como da sociedade em geral, na prática docente.

As representações coletadas e analisadas no âmbito desta pesquisa revelam que, apesar de os professores desconhecerem algumas mudanças importantes que estão acontecendo no mundo do trabalho, eles demonstraram um alto grau de conhecimento em relação às principais mudanças e sobre as demandas educativas. As representações sobre a prática pedagógica evidenciam a fragilidade do professor diante de carências tão urgentes, e muitas vezes impossíveis, de serem atendidas; e revelaram, ainda, descontentamento, desilusão ante as exigências e as possibilidades de respostas.

Os resultados obtidos reforçam o que a literatura expõe sobre as mudanças do mundo do trabalho, pois as mais citadas referem-se à exigência da modificação do perfil do trabalhador e a relação deste com a aquisição de conhecimentos, reiterando dados investigados por Harvey (2005), ao entender que a alteração na estrutura das ocupações gera alteração no nível de exigência de educação e de qualificação do trabalhador; e, por Kuenzer (2002a) e Carvalho (2003), sobre a centralidade do conhecimento para a sociedade e para o setor produtivo, tema que vai ao encontro das resoluções dos PCNEM, BRASIL (1999), que

abordam a forma como as mudanças atuais incorporam o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano.

Quanto à investigação sobre as demandas educativas para o Ensino Médio, foram identificadas as mais importantes, não só pelo grupo nominal, mas também pela validação dos demais professores. A identificação dessas demandas possibilitou concluir que os professores percebem, com clareza, o quanto elas são requeridas pelo mercado e pela sociedade.

Os resultados obtidos confirmam dados da literatura em relação a essas demandas educativas, no sentido de se dedicar especial atenção à melhor adequação da escola, à preparação dos professores e à necessidade de mudança na forma de desenvolvimento das atividades.

Esses resultados corroboram, ainda, a afirmação de Delors (2004) quando mostra que as tecnologias, ao modificar o cotidiano das indústrias, modificam também as qualificações exigidas pelos novos processos de produção; e, reforçam as afirmações de Kuenzer (2002a) de que as contínuas mudanças no sistema produtivo exigem uma permanente atualização das qualificações e das habilitações profissionais, ou seja, reclamam uma adequação da mão-de-obra com capacidade para operar nesse novo sistema produtivo. Os resultados confirmam, também, as conclusões de Filmus (2002) de que os empresários, diante da comprovação de que as constantes trocas de padrões tecnológicos e o alto grau de complexidade dos mesmos passam a exercer forte impacto sobre a educação; e, de que as ofertas das empresas já não pareciam mais suficientes ou atrativas, resolveram transferir para os sistemas educacionais a responsabilidade pelo desenvolvimento das habilidades necessárias para atender às novas exigências.

No que se refere à investigação sobre as práticas pedagógicas, o grupo nominal identificou os entraves para o desenvolvimento de uma prática adequada à realidade atual. Os principais foram a falta de preparação dos professores e a insuficiência de recursos e estratégias pedagógicas para melhor atendimento das demandas. No entanto, tal resultado não foi validado pelos demais professores, visto que a maioria deles se considera preparado, que utiliza estratégias metodológicas modernas e eficientes e recursos variados e atuais.

Esse posicionamento dos professores em relação à sua prática mostrou-se bastante surpreendente, reforça as conclusões de Moscovici (2005) quanto às representações sociais e confirma os estudos de Codo e Vasques-Meneses (1999) sobre a desistência do professor. Pode-se inferir que, ante a impossibilidade de responder ao que deles se espera, isto é, cobranças imensas e as responsabilizações de que são vítimas, os professores usaram a fuga

da realidade e trabalharam com o simbólico; evidenciando, talvez, que sua representação tenha se manifestado sobre o que eles gostariam que fosse. Reforçando o que a maior parte da literatura explorada aponta para esse tipo de comportamento do professor e do seu trabalho de docência: o que ele deveria fazer e não o que faz.

Em relação à comparação dos resultados em função da modalidade de ensino em que os respondentes atuam, foram efetuados os percentuais de concordância e discordância nas três escalas de cada uma das modalidades. Isso permitiu verificar que independente da modalidade de ensino em que atuam, os professores percebem, de forma semelhante, as atuais mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho, as demandas educativas delas resultantes e as implicações dessas na prática pedagógica.

Cabe ressaltar que a identificação de percepções tão semelhantes da prática pedagógica, em públicos tão distintos causou estranheza, suscitou reflexões e apontou a necessidade de aprofundar os estudos com vistas a elucidar o porquê dessa visão.

Essa constatação poderá ser um ponto de partida para reflexões acerca do professor e sua prática, principalmente, sobre a escola pública e o tipo de educação que esta oferece e a que deveria/poderia oferecer.

Ao apontar a necessidade de adequação da escola e preparação dos professores como pontos essenciais para superação das mazelas educacionais, os professores indicam que a problemática é sempre a mesma, sendo necessárias medidas concretas de reformulação dos sistemas educacionais, de melhoria na formação do trabalhador, com vistas a estabelecer novas bases para essa relação educativa, onde a criatividade, a iniciativa, o empreendedorismo, a inovação, a interação representem alguns dos parâmetros fundamentais dessa nova visão.

Sugere-se que é preciso investir em programas que preparem e incentivem o professor a ser, ao mesmo tempo, um agente de mudança, individual e coletivamente, que, além de saber o que fazer e como, saiba também o porquê de fazê-lo.

Retomando o exposto por Niquini (1999), é preciso considerar que é mais importante, ao estabelecer a reflexão sobre a prática docente, centrar a atenção na maneira como os professores elaboram a informação pedagógica de que dispõem e os dados que observam nas situações práticas de sala de aula, para, então, estabelecer um novo conceito de investigação baseado no estudo da vida em sala de aula, no estudo colaborativo como desenvolvimento da instituição educativa, e, ainda, na socialização do professor.

Trata-se, conforme pondera Alarcão (2003), de estabelecer estratégias que contribuam para formar o professor como um profissional prático-reflexivo que, ao se defrontar com situações de incertezas contextualizadas e únicas, seja capaz de recorrer à investigação como forma de decidir e intervir praticamente em tais situações; que seja capaz de individual e/ou coletivamente analisar os interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de responder aos anseios dos usuários da instituição escolar.

Como consequência dessa compreensão, as propostas de melhoria da qualidade da escola e do professor devem ser pensadas levando-se em conta a possibilidade da opção constante de cada educador rever posturas, conceitos e sua própria prática. Esses aspectos estarão acenando para um horizonte educacional mais claro, mais criativo e mais humano, capaz de contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, participativos e mais preparados para a realidade atual.

## **5.1 - Contribuições e Sugestões de Novos Estudos**

Sem a pretensão de apontar soluções para os problemas dimensionados, a principal contribuição desse estudo está situada na explicitação de um problema real e pouco abordado no contexto de pesquisa em educação.

Desse modo, esta pesquisa pretende contribuir com reflexões que apontem caminhos que venham a propiciar melhor adequação da escola e melhor preparação do professor para atender aos desafios propostos pelas novas formas de organização e gestão da produção, bem como pelas novas formas de produção e transmissão/aquisição do conhecimento, oriundas da sociedade tecnológica.

As contribuições deste estudo consistem em: 1. explicitação de um problema real e pouco abordado; 2. revisões de literatura sobre mudanças atuais no mundo do trabalho, demandas educativas e a prática pedagógica; 3. construção de três conjuntos de itens referentes aos temas revisados; 4. sugestão de pistas para elaboração de propostas que apontem caminhos para superação do descompasso existente entre as demandas educativas e as possibilidades de respostas dos professores. 5. instigação para outros estudos em que a problemática seja vista por outros ângulos, perspectivas e quadros teóricos.

Recomendam-se, em termos de investigações futuras, estudos que estabeleçam correlações entre a formação dos docentes, sua atuação e a representação que eles fazem dessa formação, buscando o refinamento da compreensão do processo da prática pedagógica no

sentido de elucidar a dinâmica da construção do conhecimento sob a perspectiva do que ocorre na prática e sua interação com o mundo do trabalho, em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Recomendam-se, também estudos longitudinais sobre o desenvolvimento do ensino médio integrado, implantado em 2006, em uma escola do Gama/DF (a única no DF a implantar o Ensino Médio Integrado) com vistas a identificar se este tipo Ensino Médio pode ou não se configurar como uma política que contemple os imperativos do mercado e da sociedade rumo à formação mais ampla e sólida dos alunos, na perspectiva de formar o cidadão crítico, criativo e consciente, que a sociedade atual requer, rompendo com a dualidade estrutural desse nível de ensino, considerando as categorias identificadas no âmbito deste estudo.

Todos esses esforços de pesquisa, seguramente, poderão culminar em conhecimentos mais aprofundados acerca da relação educação e trabalho, e na formulação e implementação de novas idéias e práticas no contexto educacional, de modo que as instituições educativas sejam capazes de favorecer as inter-relações entre os atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem e consigam traçar estratégias mais apropriadas à formação integral dos indivíduos, a fim de que tenham mais oportunidades de se tornarem trabalhadores cidadãos com capacidade para serem inseridos e se manterem num ambiente cada vez mais competitivo, e, ao mesmo tempo, estarem aptos para construir uma vida mais harmoniosa e feliz.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam ser úteis para futuros estudos desta área de interesse.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época).
- ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- AMADO, E. **O trabalho dos Professores do Ensino Fundamental: Uma Abordagem Ergonômica**. Florianópolis, 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção). Faculdade de Engenharia, Universidade Federal de Santa Catarina.
- ANDRADE, E. **Nova Ofensiva do Capital sobre o Trabalho**. Salvador: UCSAL, 2002.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.
- AZEREDO, G. F. de. **Formação tecnológica para a sociedade da informação**; Estudo de representações de professores do Centro Federal de Educação tecnológica do Espírito Santo. Brasília, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. **Burnout**: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- BID. **Procuram-se bons empregos**: O mercado de trabalho na América Latina. São Paulo: Saraiva, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9394 de 20/12/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional, Publicado no D.O.U. em 23/12/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 1999.
- BRASIL. **Decreto 5.154, de 24 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Publicado no D.O.U. em 26/07/2004.

BRASIL. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional 1997 e dá outras providências. Publicado no D.O.U. em 17/04/1997.

CARVALHO, O. F. **A Escola como Mercado de Trabalho:** os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar. São Paulo: Iglu, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação e Formação Profissional.** Brasília: Plano, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Formação Profissional no Século XXI:** Fundamentos e perspectivas. Brasília: SESI, DN, 2005.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1999.

CERQUEIRA, A. S. **A formação continuada de professores desenvolvida pela escola de aperfeiçoamento de profissionais da educação – E.A.P.E.** Brasília, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

CIAVATTA, M. Formação Profissional para o Trabalho incerto: Um estudo comparativo entre Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do Trabalho:** Perspectivas de Final de século. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CODO, W.; VASQUES-MENESES, I. O que é Burnout? In: CODO, W. (Org.). **Educação carinho e trabalho:** Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.. São Paulo: Vozes, CNTE e UNB, 1999.

CONTRERAS, J. A. **Autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DAL ROSSO, S. **Tempo de Trabalho.** In: CATTANI, A. D. (Org.). **Trabalho e tecnologia:** dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 2002.

DELBECQ, A. L.; VAN de VEN, A. H. **Group Techniques for Program planning.** A Guide to Nominal and Delphi Process. Boston: Scot, Foresman and company, 1975.

DELORS, J. (Org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC - UNESCO, 1998.

DEMO, P. **Vida e Educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1991.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** Brasília, 2004.

DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico.** São Paulo: Martim Claret, 1997.

ENGUITA, M.F. **A face Oculta da Escola.** Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores.** São Paulo: EDUSC, 1999.

FILMUS, D. **Ensino Médio: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente.** Tradução de José Ferreira. Brasília: UNESCO, SMTEC/MEC, 2002.

FRANCO, K. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Plano, 2003.

FREITAS, C.E.S.de. **Trabalho Estranhado em Professores do Ensino Particular em Salvador em um Contexto Neoliberal.** Brasília, 2001. Tese (Doutorado em Sociologia). Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília.

FRIGOTTO G. Educação e crise do Trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em Conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do Trabalho: Perspectivas de Final de século.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1996.

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

GARCIA, D. F. **Organização do trabalho escolar: continuidade e rupturas.** Um estudo em nível da vida cotidiana escolar. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

GIRARD, C F. N. **Dossiê: Globalização e Trabalho: Perspectivas de Gênero.** Brasília: CFEMEA, FIG/CIDA, 2002.

GORZ, A. **Metamorfoses do Trabalho.** Crítica da razão econômica. São Paulo: Annablume, 2003.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Loyola, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2005

KUENZER, A. Z (Org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão.** Brasília: INEP, 1992.

\_\_\_\_\_. **Desafios teóricos Metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola.** In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do Trabalho: Perspectivas de final de**

século. Petrópolis: Vozes, 1998.

KUENZER, A. Z.. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002 b.

\_\_\_\_\_. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: Uma análise crítica**, 2003. Disponível em:  
<[www.anped.org.br/representacoesanped2004](http://www.anped.org.br/representacoesanped2004)>

\_\_\_\_\_. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

LARANGEIRA, S. M. G. Realidade do Trabalho ao Final do Século XX. **Revista Ser Social: Trabalho e Cidadania**. Brasília: UnB, 1999.

LAUTIER, B. Trabalho ou labor? Dimensões históricas e culturais. **Revista Ser Social: Trabalho e Cidadania**.. Brasília: UnB, 1999.

LIBANEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, L. R. de S. A propósito dos centros públicos de educação profissional. In: LEITE, E. M.; SOUZA, F. H. de M. (Org.). **Centros Públicos de Educação Profissional: teoria, propostas, debates e práticas**. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

MARX, K. Processo de Trabalho e Processo de Valorização. In: **O Capital**. Crítica da economia política, v.1. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

MEHEDFF, N. G.; LEITE, E. M. A Nova institucionalidade da educação profissional e a questão dos centros públicos. In: LEITE, E. M.; SOUZA, F. H. de M. (Org.). **Centros Públicos de Educação Profissional: teoria, propostas, debates e práticas**. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: 2005.

NAVARRO, V.L.; ALESSI, N. P.; LIMA, M. da G. A violência no trabalho e a saúde do trabalhador no contexto de reestruturação produtiva no Brasil. IN: SILVA, J. F.;LIMA, R.

- B.;e DAL ROSSO, S. (Org.). **Violência e Trabalho no Brasil**. Goiânia: UFG, 2001.
- NIQUINI, D. P. **A transposição didática e o contrato didático**: para o professor – metodologias de ensino para o aluno - a construção do conhecimento. Brasília: Petry, 1999.
- OLIVEIRA, P. A. B. Trabalho Prescrito e Trabalho Real. In: CATTANI, A. D. (Org.). **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PADILHA, V. **Tempo Livre e Capitalismo**: um par imperfeito. Campinas: Alínea, 2000.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo. In: FRIGOTTO G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- REIS, M. L. **A educação e as novas tecnologias**: redimensionando a função social da escola para uma sociedade da informação. Brasília, 1999. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília.
- RIBEIRO, A. C. **Formação de professores** – elementos para uma teoria e prática de Formação. Lisboa: Texto Editora, 1997.
- RICHARDSON, R.J. *et al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.
- RIFKIN, J. **O Fim dos Empregos**: O declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. São Paulo: Makron Books, 1995.
- SANTOS, G. L. **Ciência, tecnologia e formação de professores para o ensino fundamental**. Brasília: UnB, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A Formação Científica e Tecnológica no âmbito do Novo Modo de Produção do Conhecimento**. Brasília, 2001. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília.
- SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional, Campinas: Autores Associados, 1998.
- \_\_\_\_\_. Transformações do Capitalismo no Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F.de; VALDEMARIN, V. T. **O legado**

**educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004.

SORATTO, L.; OLIVIER-HECKLER, C. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, W. (Org.). **Educação Carinho e Trabalho:** Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. São Paulo: Vozes, CNTE e UNB, 1999a.

\_\_\_\_\_. Trabalho: Atividade humana por excelência. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: Carinho e Trabalho:** Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. São Paulo: Vozes, 1999b.

TABACHNICK, B.G.; FIDELL, L.S. **Using multivariate statistics.** New York: Harper-Collins College Publishers, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO, J. C. **O Novo Pacto Educativo:** educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 1998.

TREVISAN, L. **Educação e trabalho:** as receitas inglesas na era da instabilidade. São Paulo: SENAC, 2001.

ZABALA, A. **A prática Educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1999.

## ANEXO A

### INSTRUÇÃO PARA APLICAÇÃO DA TGN - TÉCNICA DE GRUPO NOMINAL

#### APLICAÇÃO DA TÉCNICA DE GRUPO NOMINAL

#### **Reunião de um grupo de 5 a 12, realizando as seguintes atividades:**

1. Geração silenciosa de idéias por escrito.
2. Rodadas de apresentação de idéias.
3. Discussão de cada idéia para clarificação e avaliação.
4. Voto individual da prioridade das idéias.
5. Decisão do grupo através da ordenação matemática dos votos

#### **1 - Geração de idéias**

Durante 5 a 10 minutos cada participante relaciona em uma folha de papel suas idéias acerca do problema. A situação já deve ter sido esclarecida a todos e a tarefa pode consistir na listagem de alternativas para a solução de um problema, na identificação de elementos de uma situação problemática ou na definição de prioridades de ação.

Esta etapa é realizada individualmente e em silêncio para permitir que cada participante possa contribuir sem a interferência dos demais.

#### **2 - Apresentação das idéias**

Cada indivíduo em torno da mesa apresenta uma idéia de cada vez que é anotada em um Quadro (*flip chart*) visível a todos. A condução do processo pode ser feita por elemento do grupo ou não. São realizadas rodadas até que não haja mais idéias.

As idéias devem ser resumidas em poucas palavras e nenhum comentário deve ser feito nesta etapa. Não devem ser registradas idéias repetidas.

#### **3 - Discussão das idéias**

Cada uma das idéias apresentadas é abordada pelo condutor do processo por um curto período de tempo. O objetivo é clarificar a idéia, concordar com ela ou dela discordar, publicamente.

A argumentação tem por objeto a idéia e não seu autor, sendo permitido a qualquer elemento do grupo tomar a iniciativa de clarificação ou de defesa da idéia, independentemente de ser ou não o autor.

#### **4 - Voto individual da prioridade das idéias.**

A votação consiste em obter de cada participante a seleção de um número de idéias, de alternativas ou de elementos, dentre o elenco apresentado pelo grupo, ordenados por importância ou prioridade. Este número, em geral é de 5 idéias mais ou menos.

A importância relativa de cada item pode ser definida através do ordenamento dos itens ou pela atribuição de um peso relativo a cada item. Delbecq e Van De Ven, (1975) sugerem que seja utilizada a atribuição de pesos quando os membros do grupo estão qualificados a proceder a distinções mais refinadas.

#### **5 -. Decisão do grupo através da ordenação matemática dos votos**

A decisão do grupo é alcançada agregando-se os votos de todos os participantes, obtendo-se, assim, uma lista única com o ordenamento (ou grau de importância) final.

Quando o resultado não demonstra consenso do grupo, isto é, o conjunto de itens difere de participante para participante ou as indicações de prioridades divergem muito dentro do grupo, deve haver uma discussão de todos os itens que receberam alguma indicação, seguida ou não de votação final. Esta discussão é semelhante à etapa anterior (discussão de idéias) e destina-se a verificar se:

- ✓ - alguns participantes têm informações diferentes sobre um item ;
- ✓ - alguns participantes entenderam o item de forma diferente que os outros;
- ✓ - o resultado representa julgamentos diferentes.

Para a votação final será utilizado o mesmo método da votação inicial.

É possível que a discussão demonstre falta de consenso entre os participantes sobre a importância de algumas ou de várias idéias, o que torna desnecessária nova votação.

## ANEXO B

### INSTRUÇÃO PARA OPERACIONALIZAÇÃO DA TÉCNICA DE GRUPO NOMINAL

#### **1– Escrever as idéias em silêncio**

1. Entregar a cada participante a folha de papel contendo a questão a ser respondida.
2. Ler a questão para o grupo.
3. Orientar o grupo para escrever as respostas em frases breves ou tópicos.
4. Solicitar aos participantes que trabalhem em silêncio e individualmente por 10 minutos.

#### **2 – Anotar as idéias em um quadro visível a todos**

1. Informar ao grupo que o objetivo desta etapa é conhecer as idéias do grupo, não devendo haver comentários ou críticas às idéias apresentadas.

2. Solicitar que as idéias sejam apresentadas em frases breves ou tópicos.

3. Solicitar à pessoa que ocupa uma das extremidades da mesa que leia a primeira ação listada.

-escrever no *flip chart* o número 1 e logo a seguir a idéia, com letra bem legível, o mais rapidamente possível.

-anotar as próprias palavras do interlocutor, evitando abreviar

4. Solicitar ao participante ao lado que leia sua primeira ação listada.

5. Colocar o número 2 e anotar a idéia, repetindo as rodadas até que todas as idéias tenham sido lidas.

- não anotar idéias repetidas, porém, variações sobre o tema são desejáveis.
- tornar a Lista visível a todos, colando as folhas preenchidas na parede.
- desaprovar observações ou críticas às ações listadas. Lembrar ao participante que fez a observação que todas as idéias são bem-vindas e que ele terá oportunidade de se manifestar publicamente sobre as idéias.

#### **3 – Discussão para clarificar as idéias**

1. Explicar aos participantes que o objetivo desta etapa é esclarecer a ação, concordar ou discordar publicamente da mesma. Orientar no sentido de que qualquer participante pode esclarecer a ação, não sendo necessário que o seu autor o faça.

2. Informar que cada idéia será abordada por um curto período de tempo, evitando polêmica.

3. Apontar para ação 1, lendo-a para o grupo.

4. Perguntar ao grupo se existe alguma dúvida sobre a ação que necessite de esclarecimento, ou se alguém deseja concordar ou discordar publicamente da mesma.
5. Repetir o procedimento com cada uma das ações seguintes.

#### **4 – Votação preliminar**

1. Informar ao grupo que cada participante deverá indicar as 5 ações consideradas prioritárias.
2. Orientar que o procedimento é individual e em silêncio.
3. Distribuir 5 fichas a cada participante.
4. Desenhar uma ficha no *flip chart*, indicando o local onde devem ser colocados o número da ação (canto superior esquerdo) e o nome da ação (centro da ficha).
5. Solicitar aos participantes que preencham as 5 fichas, uma para cada ação.
6. Após o preenchimento, solicitar aos participantes que separem as fichas sobre a mesa de forma e enxergarem todas.

##### **4.1 – Procedimentos para atribuir prioridades**

1. Escolher a ação mais importante e colocar o número 5 no canto inferior direito, sublinhando-o. Separar a ficha.
2. Escolher entre as 4 ações remanescentes a menos importante, colocar o número 1 e sublinhá-lo. Separar a ficha.
3. Escolher entre as 3 que sobraram a mais importante, colocar o número 4 e sublinhá-lo. Separar a ficha.
4. Escolher entre as duas que sobraram a menos importante, colocar o número 2 e sublinhá-lo. Separar a ficha.
5. Colocar o número 3 na ficha que sobrou e sublinhá-lo.
6. Recolher as fichas.

##### **4.2 – Procedimentos para apuração da escolha do grupo**

1. Anotar no *flip chart* o número de todos os itens, um abaixo do outro.
2. Embaralhar as fichas, entregando-as a um dos participantes para que leia o número do item e a ordem a ele atribuída.
3. Após a leitura da última ficha somar os pontos atribuídos a cada item.
4. Comentar os itens votados pelo grupo na forma do 3º Passo.
5. Realizar nova votação caso haja muita dispersão dos votos.

## ANEXO C

### ROTEIRO PARA APLICAÇÃO DA TGN

Caro (a) Professor (a), o objetivo dessa pesquisa é analisar a sua percepção sobre as mudanças atuais do mundo do trabalho, as demandas educativas resultantes dessas mudanças e as implicações dessas mudanças e demandas educativas na sua prática pedagógica; portanto, a sua opinião é muito importante.

Agradeço antecipadamente pela colaboração e informo que os resultados desta pesquisa serão apresentados de modo a não permitir a sua identificação.

#### Dados funcionais e pessoais

**Por favor, responda os seguintes itens**

Nome: _____
Idade: _____
Sexo: _____
Formação acadêmica: _____
Área do conhecimento em que atua: _____
Disciplina em que atua: _____
Turno _____ Série _____
Tempo de serviço como professor: _____
Tempo de serviço como professor do Ensino Médio _____
Tipo de contrato: _____

#### QUESTÕES NOMINAIS

A aplicação da técnica foca na obtenção de respostas dos grupos as seguintes perguntas:

<p>1 Na sua percepção, quais as principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas?</p> <p>2 - Na sua percepção, que demandas educativas resultam dessas mudanças?</p> <p>3 - Quais as implicações dessas mudanças e demandas educativas na sua prática pedagógica?</p>
---

## ANEXO D

## QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO.  
MESTRADO EM GESTÃO SOCIAL E TRABALHO

Caro (a) Professor (a), o objetivo dessa pesquisa é verificar a sua percepção sobre as mudanças atuais do mundo do trabalho, as demandas educativas resultantes dessas mudanças e as implicações dessas na sua prática pedagógica. Gostaria de contar com a sua colaboração neste trabalho.

O questionário não é um teste de conhecimento, portanto, não existe resposta certa ou errada. Por favor, expresse sua opinião, respondendo às questões, conforme instruções abaixo. Não se identifique, a pesquisa é anônima e os dados serão tratados dentro da mais rigorosa ética científica.

Agradeço pela colaboração

**Ana Marília**  
**Mestranda em Gestão Social e Trabalho**

**DADOS FUNCIONAIS E PESSOAIS:**

**Por favor, responda aos seguintes itens:**

Instituição de ensino onde trabalha: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_  
 Sexo: \_\_\_\_\_  
 Área do conhecimento em que atua: \_\_\_\_\_  
 Disciplina em que atua: \_\_\_\_\_  
 Turno \_\_\_\_\_ Série \_\_\_\_\_  
 Tempo de serviço como professor: \_\_\_\_\_  
 Tempo de serviço como professor do Ensino Médio \_\_\_\_\_  
 Tipo de contrato: \_\_\_\_\_  
 Nível ou modalidade de ensino em que atua: Ens. Médio ( ) Ed. Prof. ( ) Ed. Jov. e Adultos ( )

**INSTRUÇÕES:**

O questionário a seguir é composto de três partes, favor **responder as questões e procure não deixar nenhuma em branco**. Para dar sua resposta, utilize a escala de cinco pontos que está colocada à direita de cada afirmativa, marcando com um X o número que expressa a sua opinião. Conforme escala abaixo.

**1ª PARTE: Escala das Mudanças do Mundo do Trabalho**

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Sem posicionamento	Concordo	Concordo Totalmente

**As atuais mudanças no mundo do trabalho caracterizam-se por:**

Nº.	Itens:	1	2	3	4	5
1	Exigência de atualização constante em todas as áreas do conhecimento;					
2	Valorização da criatividade e da iniciativa como diferencial do indivíduo;					
3	Disseminação do uso de máquinas e equipamentos no ambiente de trabalho;					
4	Exigência de maior qualificação do trabalhador;					
5	Crescimento do setor de serviços;					
6	Exigência de trabalhadores com várias habilidades e competências;					
7	Substituição do homem pelas máquinas,					
8	Crescimento do trabalho informal;					
9	Competição acentuada por mercados consumidores;					
10	Competição acentuada pelos postos de trabalho;					
11	Perdas de direitos sociais;					
12	Aumento do nível de exigência de conhecimentos e habilidades para todos os postos de trabalho;					
13	Exigência de novas competências do trabalhador;					
14	Aumento do desemprego;					
15	Exigência de conhecimentos tecnológicos;					
16	Substituição da mão de obra especializada pelas máquinas;					
17	Concentração do domínio técnico informacional na cúpula das empresas (nas mãos de poucos);					
18	Globalização do desemprego;					
19	Mudança nas relações de trabalho (impessoalidade, robotização);					
20	Enfraquecimento das centrais sindicais;					
21	Surgimento de novas profissões.					

Acrescente outras mudanças do mundo do trabalho que julgue importante para expressar seu ponto de vista.

---

## 2ª PARTE: Escala das Demandas Educativas

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Sem posicionamento	Concordo	Concordo Totalmente

As mudanças no mundo do trabalho têm acarretado novas demandas educativas. Essas demandas se expressam por:

Nº.	Itens:	1	2	3	4	5
1	Necessidade de desenvolver atividades que estimulem a pesquisa.					
2	Necessidade de desenvolver atividades que estimulem o trabalho em equipe;					
3	Necessidade de maior investimento na formação continuada do professor;					
4	Elaboração e implementação de atividades desafiadoras e inovadoras;					
5	Investimento na valorização do professor;					
6	Preparação do aluno para múltiplas habilidades e competências;					
7	Investimento em ciência e tecnologia;					
8	Necessidade de equipar a escola pública com aparelhagem moderna para implementar as mudanças;					
9	Aquisição e manutenção de equipamentos e instalações de infra-estruturas pedagógicas;					
10	Desenvolvimento de atividades que possibilitem a formação de lideranças democráticas;					
11	Desenvolvimento de atividades que fomentem as habilidades investigativas;					
12	Promover a inclusão digital dos professores					
13	Promover a inclusão digital dos alunos					
14	Preparação dos professores para o uso das novas tecnologias;					
15	Preparação dos alunos para o uso das novas tecnologias,					
16	Oferta de mais cursos profissionalizantes aos alunos do Ensino Médio.					

Acrescente outras demandas educativas que julgue importante para expressar seu ponto de vista.

---



---

### 3ª PARTE: Escala da Prática Pedagógica Docente.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Sem posicionamento	Concordo	Concordo Totalmente

**As mudanças no mundo do trabalho e o atendimento das demandas educativas implicam em novas práticas pedagógicas. Por isso:**

Nº.	Itens:	1	2	3	4	5
1	Eu desenvolvo atividades que estimulam o trabalho em equipe;					
2	Eu desenvolvo atividades interdisciplinares;					
3	Eu busco por mais informações e conhecimentos;					
4	Eu busco por atualizações constantes, formação continuada;					
5	Eu me sinto desafiado (a) a atualizar-me constantemente;					
6	Eu desenvolvo atividades em que o aluno é desafiado a pensar e a buscar solução dos problemas de forma criativa;					
7	Eu desenvolvo atividades que estimulam maior interação aluno/professor/conteúdo;					
8	Eu desenvolvo atividades em que há maior participação dos alunos.					
9	Eu utilizo em minhas aulas recursos pedagógicos variados como: periódicos, multimídia etc.					
10	Eu utilizo em minhas aulas estratégias metodológicas variadas e atuais.					
11	Eu respeito e estimulo os conhecimentos previamente adquiridos pelo aluno;					
12	Eu desenvolvo atividades que priorizem a relação teoria e prática;					
13	Eu incorporo fatos do cotidiano e novas tecnologias, no desenvolvimento do conteúdo;					
14	Eu não me sinto preparado (a) para acompanhar o ritmo do aluno					
15	Eu sinto dificuldades de aplicar processos avaliativos mais personalizados, menos conteudistas;					
16	Eu não me sinto preparado (a) para trabalhar com as novas tecnologias;					

Acrescente outras questões que julgue importante para expressar seu ponto de vista em relação às implicações ou não das mudanças e das demandas na sua prática pedagógica.

---



---