



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,  
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA A INCLUSÃO PELO  
DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

**MARIA DE LOURDES DE ARAUJO**

**ORIENTADORA: Ms. PATRÍCIA CRISTINA CAMPOS RAMOS**

**BRASÍLIA/2011**



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



**MARIA DE LOURDES DE ARAUJO**

**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA A INCLUSÃO PELO  
DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em  
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da  
Faculdade UAB/UNB - Pólo de Anápolis. Orientadora:  
Professor: Patrícia Cristina Campos Ramos

BRASÍLIA/2011

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**MARIA DE LOURDES DE ARAUJO**

### **FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA A INCLUSÃO PELO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 16 / 04/ 2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

---

**Ms. PATRÍCIA CRISTINA CAMPOS RAMOS** (Orientadora)

---

**Ms. ANA CLAUDIA RODRIGUES FERNANDES** (Examinadora)

---

**MARIA DE LOURDES DE ARAUJO** (Cursista)

BRASÍLIA/2011

## DEDICATÓRIA

“Construir pontes, estradas e ir até a lua é fácil, pois as possibilidades de erros são bem pequenas, mas construir o homem, eis uma tarefa de heróis, de gigantes, porque exige do educador a reformulação de sua própria personalidade.”

(Padre Chaborneau)

A todos os Mestres, com que a Vida me presenteou.

O meu eterno carinho!

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela Vida e todas as possibilidades.

## RESUMO

A presente monografia teve como principal objetivo estimular uma reflexão sobre a importância da formação inicial e continuada para a inclusão escolar, na construção do papel de docente da educação profissional técnica, como agente de inclusão e transformação social. Nesse sentido buscou-se analisar algumas características e os principais aspectos de fundamentação legal, por ora vigentes, do mundo produtivo e da educação técnica brasileira, relativos ao exercício de uma atividade laboral para pessoas com deficiências e a formação de professores dessa modalidade de educação. De igual modo buscou-se, ainda, por meio do uso de dois instrumentos: Caracterização dos participantes e Avaliação do encontro e de uma sessão de psicodrama com o tema: Como trabalhar com PNEE na educação profissional técnica de nível médio na área da saúde, realizar pesquisa qualitativa e releitura das informações obtidas no grupo pesquisado, dez profissionais da área da saúde e professores da educação profissional técnica, sobre a necessidade da institucionalização, no país, de políticas públicas para a formação continuada desses profissionais, contemplando nesse itinerário a capacitação para a inclusão escolar, enquanto meio e forma de suporte para a construção de uma nova prática pedagógica nesse contexto e, principalmente, a construção de uma identidade profissional dessa categoria de trabalhador onde a pessoa com necessidades educacionais especiais, possa ser educada dentro de sua própria perspectiva de construção, também, de uma identidade profissional.

## SUMÁRIO

RESUMO	6
APRESENTAÇÃO	9
I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1. Mercado de trabalho e educação profissional: aspectos legais	12
1.1. A pessoa com deficiência e o mundo produtivo	14
1.2. O trabalho da pessoa com deficiência e a atual legislação brasileira	16
1.3. A formação de professores para a educação profissional técnica	18
2. O docente da educação profissional técnica e a inclusão escolar	21
II – OBJETIVOS	27
III – METODOLOGIA	28
3.1. Fundamentação teórica da metodologia	28
3.2. Contexto da pesquisa	29
3.3. Participantes	30
3.4. Materiais	30
3.5. Instrumentos de construção de dados	31
3.6. Procedimentos de construção de dados	33
3.7. Procedimentos de análise de dados	35
IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO	36
4.1. Resultados	36

4.1.1. Instrumento I – Caracterização dos participantes	36
4.1.2. Instrumento I – Informações do grupo	37
4.1.3. Instrumento II – A avaliação da oficina pedagógica e da sessão do psicodrama	40
4.2. Discussão teórica dos resultados	42
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICES	61
A - Questionário I – Caracterização dos participantes	61
B – Questionário II – Avaliação do encontro	63
ANEXOS	
A - texto: Os dez mandamentos da aprendizagem	64
LISTA DE QUADROS	
Quadro 1. Experiência em docência técnica com PNEE	36
Quadro 2. Docência em educação profissional técnica e tipos de ANEE	37





## APRESENTAÇÃO

Ao profissional do século XXI, independentemente da área ou do nível funcional em que atua, já não basta o domínio estático das informações. Longe ficou a época em que a formação intelectual podia atravessar longos espaços de tempo, sem que a ela fossem acrescentados novos saberes.

O mundo mudou. Por exemplo, a distância entre os pontos foi compensada pela velocidade da informação, fator que nos coloca em contato com várias realidades e com a dinâmica desse processo, quase que instantaneamente, estimulando as mudanças no nosso exercício profissional.

Os seres humanos estão, o tempo todo, repassando e decodificando informações e, também, tomando decisões. Muitas vezes isto ocorre sem o necessário recolhimento para uma melhor leitura das realidades com que lidam. As crenças, os valores e os costumes agregados ao longo da vida assumem, às vezes, a autonomia dos sujeitos na tomada de decisões, em detrimento do exercício do raciocínio, do uso das inteligências. Fazem sem refletir.

Essas circunstâncias, quando analisadas sob a óptica da vida pessoal e profissional, normalmente desvelam uma dificuldade anterior, enfrentada pelo educador e não resolvida nos bancos escolares. Assim, a formação inicial e continuada para a docência em educação profissional técnica de nível médio se apresenta, ainda hoje, no Brasil, de forma desarticulada, incipiente e pouco sistematizada, enquanto política pública.

Os agentes envolvidos no processo de ensinar e de aprender, os valores pessoais às conjunturas sociais, demográficas e econômicas do Brasil, além dos diferentes históricos de vida e das diferentes faixas etárias dos grupos, apresentam-se como alguns atributos que fundamentam uma das reflexões dessa pesquisa: é possível à prática de uma educação profissional inclusiva, mas que dispense o foco na capacitação continuada do educador e dos agentes da educação profissional?

De igual forma, existe a problemática, nesse processo, da construção da identidade profissional para o exercício da cidadania, demandados pelo atual modelo pedagógico brasileiro. Isto também ocorre no mundo do trabalho, no que se refere à capacitação, inserção e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais – PNEE. Há que se

reconhecer a necessidade do desenvolvimento do papel do educador para ações de inclusão escolar na educação profissional.

Afirma Moretto (2002, p. 18), que “os rumos da educação para o momento social atual se voltam para novo foco: o desenvolvimento de competências em vários campos do saber.” Tal afirmativa encontra rebatimento direto na prática da inclusão escolar, em termos de ressignificação do exercício profissional, a partir de um refazer contínuo dessa prática. Está aí inserida a fundamental importância dessa capacitação, agora sob o ponto de vista da sequenciação e da formalidade.

Adotamos, neste trabalho, o conceito de competência contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, que afirma: “A competência não se limita ao conhecer, mas vai além porque envolve o agir numa situação determinada: **não é apenas saber, mas saber fazer.**” [...] Assim, nessa perspectiva “ser competente é ser capaz de mobilizar e articular informações, conhecimentos, atitudes e valores, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com a sua equipe de trabalho” (1999, p.33, grifo nosso).

De igual modo, esclarecemos, a utilização do termo ‘portador de deficiência’, não mais empregado atualmente, ocorreu tão somente quando inscrito em algum ato legal: Leis, Decretos, Pareceres, dentre outros, referenciados nessa pesquisa.

A ideia de competência envolve a realização de uma prática centrada no desempenho do aluno, exigindo a adoção de determinados procedimentos metodológicos fundamentais a uma conduta ativa de ensino e de aprendizagem. Essa ação implica deslocar o foco educacional do ensinar, da simples transmissão de conteúdos, para o aprender a aprender. Dessa forma, muda-se o foco, antes centrado no docente, para centrá-lo no processo de construção do conhecimento e na relação dialética estabelecida entre os pares e mediada pelo professor.

Delinearam-se como base de fundamentação para a construção desse trabalho: (a) minha vivência profissional na área da saúde com o psicodrama e, da educação profissional por mais de duas décadas; (b) o momento – definido por Moreno (1993) como: “a abertura pela qual o homem passará em seu caminho” (p.96) e (c) “O papel ainda pode ser definido como uma personagem ou função assumida na realidade social [...] cristalização final de todas as situações numa área especial de operações por que o indivíduo passou” (p.206); assim

como a importância da construção da identidade desse papel como agente de inclusão escolar, e, portanto, de transformação social.

Pretende-se, com este trabalho, estimular uma reflexão sobre o caráter complexo do papel profissional do docente na educação profissional técnica, considerando os aspectos da capacitação e do desenvolvimento, além da polêmica que permeia os seus atributos legais e as formas de repercussão no e para o processo pedagógico. Nisto configura-se o imediatismo das ações para a educação inclusiva, com reflexos nos resultados parciais e finais aos quais é preciso, sistematicamente, acompanhar e implementar, pelo próprio docente, pelos alunos, pelos gestores do processo (União, Estado e Municípios), pela equipe gerencial e técnico-pedagógica e, também, por toda comunidade ali, envolvida.

Nesse sentido, essa monografia se constitui de cinco capítulos. O primeiro, decorrente do Referencial Teórico, está dividido em duas seções: a primeira, contemplando os marcos históricos, aspectos legais do trabalho e da educação inclusiva, conceitos de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – PNEE, as demandas para inserção dessa população ao mundo produtivo. Na segunda seção apresentamos a problemática advinda das contradições de uma formação profissional para o exercício da docência da educação profissional técnica, por ora, incipiente e descontínua.

Os capítulos dois, três e quatro decorrem da própria formatação técnica do trabalho de conclusão de curso, onde abordamos, respectivamente, os objetivos, a metodologia selecionada para a pesquisa e os resultados e discussão dos dados pesquisados.

No capítulo cinco, a título de considerações finais, apresentamos a necessidade da institucionalização da formação de professores da educação profissional técnica, enquanto meio e suporte na construção de uma identidade profissional, contemplado também, a necessidade da capacitação profissional para a inclusão escolar.

Não pretendemos, por fim, o mérito de esgotar as questões voltadas à educação profissional inclusiva pela via da educação continuada e, sequer, a totalidade das vertentes que se criam na discussão do tema. Esperamos, contudo, que esta pesquisa se torne motivo e estímulo para outras e muitas incursões no intrincado mundo do fazer pedagógico, ao tempo em que se coloca, novamente, a intenção de ressaltar a importância da capacitação profissional na construção do papel do educador para uma educação inclusiva e, também, como agente de inclusão social, na educação profissional técnica.

## I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação de jovens e adultos apresenta-se como um imperativo, no Brasil. Além de direito inalienável de toda pessoa, a elevação da escolaridade é condição imprescindível para que se atinjam novos patamares de bem-estar social e exercício da cidadania. A esse respeito, na Constituição Federal, no Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, artigo 5º, encontramos que: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros [...] a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.” E, também, no Capítulo III, seção I – Da Educação, artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (p. 123).

### 1. Mercado de trabalho e educação profissional: aspectos legais

Para melhor compreendermos as perspectivas da educação inclusiva no atual momento sócio-educacional do Brasil, é imprescindível relançar um olhar para a sua própria trajetória, seus marcos de referência, como também, caminhar no sentido da construção de uma sociedade mais atendida com as demandas sociais, visando, com esse movimento, assegurar os direitos fundamentais das pessoas, concretizando o disposto na Constituição Federal brasileira, no que se refere a: “a igualdade de oportunidade para todos” (p.14).

Nesse sentido diz Souza e Rodrigues (2007), a respeito do estado de igualdade de oportunidades, concluiu-se que não basta garantir, apenas, os direitos fundamentais do cidadão, mas, e principalmente, torna-se necessário a presença do Estado para promover a igualdade de oportunidade e de acessibilidade a esses direitos: “desse estado de direito passou-se à concepção de integração em que, a opção pelo conceito de ‘norma’ ou ‘normalização’ prepara o indivíduo para integrá-lo à sociedade, mas ainda marca a deficiência” (p. 14).

Afirmam, ainda, Souza e Rodrigues (2007) que, no estado de inclusão, conceito mundial voltado às minorias que, considera a normalização na perspectiva da sociedade e das políticas públicas, e não do sujeito que aprende. Remete ao social as mudanças de paradigmas e de mentalidades no ato de ensinar e de aprender, tanto para o aluno quanto para o docente.

A ratificação do estado de inclusão ocorreu a partir de movimentos de abrangência internacionais, que congregaram ações basilares na discussão e adoção de medidas legais para garantia dos direitos e do respeito à diversidade de forma humana e igualitária: “o movimento social, político e cultural da inclusão têm se pela marca definitiva em nossas consciências” Souza & Rodrigues (2007, p.15). Citamos, a seguir, alguns dos movimentos mais significativos ao processo de inclusão e para essa pesquisa:

- Convenção das Nações Unidas, sobre os Direitos da Criança, de 1989.
- Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia em 1990, que se configurou como a matriz da política de inclusão do MEC em 2001.
- Normas Uniformes das Nações Unidas sobre Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, em 1994.
- Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, que trata sobre o princípio fundamental do acolhimento de todas as crianças nas escolas.
- Reunião dos Ministros da Educação da América Latina e Caribe, em 1996.
- Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com de deficiência, em 1999. Reconhecida no Brasil pelo Decreto nº 3956/ 01.
- Reunião Regional das Américas, preparatória para o Foro Mundial de Educação para Todos, realizada em San Domingos, 2000. Estabelece o compromisso de formulação de políticas de educação inclusiva, dando prioridade, em cada país, aos grupos mais excluídos, estabelece ainda marcos legais e institucionais para tornar obrigatória a inclusão como responsabilidade social.
- VII Reunião Regional de Ministros da Educação, realizada em Cochabamba na Bolívia, 2001, que reafirma a necessidade de valorizar a diversidade e a interculturalidade como instrumentos de enriquecimento da aprendizagem, sugerindo que os processos pedagógicos levem em conta as diferenças sociais, culturais, de gênero e de interesses, com vistas a uma melhor aprendizagem, à compreensão mútua e à convivência.

Afirmam, também, Souza & Rodrigues (2007, p. 15) que: “As mudanças têm acontecido, não no ritmo esperado, mas já de forma definitiva”.

### 1.1. A pessoa com deficiência e o mundo produtivo

O despertar da atenção para a questão da capacitação e da reabilitação da pessoa com deficiência, em prol de sua vida produtiva, desvelou-se após a Revolução Industrial. À época, no final das duas grandes guerras, epidemias e anomalias genéticas deixaram de aparecer como os únicos indicadores das deficiências, em todo o mundo.

Nesse sentido, o trabalho, em condições degradantes, passou a ser foco de estudos e pesquisas, como fonte geradora de acidentes mutiladores e das doenças ocupacionais. Com isto, tornou-se necessária a criação do Direito do Trabalho e de um sistema de Seguridade Social que contemplassem atividades assistenciais, previdenciárias e de atendimento à saúde, bem como a reabilitação dos acidentados – Lei Federal nº 8.212 de 24 de julho de 1991.

O Brasil, a partir da Constituição de 1988, rompeu com o modelo assistencialista até então em vigor, pois, embora já houvesse ratificado a Convenção nº 159/83 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, ainda não havia implementado qualquer aparato jurídico capaz de integrar a pessoa com deficiência ao mundo produtivo. Somente após dez anos da promulgação da Lei nº 7.853/89 o Decreto nº 3.298/99 regulamenta essa lei que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção a esses trabalhadores.

Dessa forma, Fonseca (2000) apresenta um histórico dos processos evolutivos, no que tange aos Direitos do Trabalho para as pessoas com deficiência. Assinala que a Convenção da OIT nº 159, ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 51/89 conceitua a pessoa com deficiência em seu artigo 11: *“Para efeitos da presente convenção, entende-se por ‘pessoa deficiente’ todo individuo cujas possibilidades de obter e conservar um emprego adequado e de progredir no mesmo fiquem substancialmente reduzidas devido a uma deficiência de caráter físico ou mental devidamente reconhecida.”* (destaque do autor).

Ressaltamos que esse conceito evidencia o caráter funcional das deficiências físicas ou sensoriais estabelecendo, a Convenção, o dever dos países signatários de se mobilizarem na disseminação de políticas públicas que contemplem atividades de integração e de fornecerem instrumentos que viabilizem a inserção no mercado produtivo e o pleno exercício profissional das pessoas com deficiências.

Souza e Rodrigues (2007, p. 28) apresentam o seguinte conceito de pessoas com necessidades educacionais especiais – PNEE:

Chamamos Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais àquelas que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais, intelectuais, psíquicas, bem como altas habilidades e superdotação, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente, e que de alguma forma, na interação dinâmica com os fatores sócio-ambientais, resultem em necessidades singulares no ambiente escolar.

Segundo as autoras esse conceito não esgota toda a compreensão referente às discussões que vários movimentos políticos e educacionais vêm travando sobre ele. Assim a expressão Necessidades Educacionais Especiais – NEE não é sinônimo de deficiência para todos os casos e nem se esgota em si mesmo, “mas abrange além de algumas deficiências, outras singularidades”. (p. 28)

Souza e Rodrigues (2007) sugerem, ainda, pensar neste conceito como um “grande guarda-chuva, cujos aros representam as mais diversas nuances [...]. *Nenhum aro é mais ou menos importante que o outro e todos precisam ser olhados a partir da sua especificidade.*” (destaque nosso). Em outras palavras, reconhecer e valorizar a individualidade de cada ser, suas potencialidades, singularidades, completude e expressão de vida humana.

O Decreto nº 3.298/99, no artigo 3º, apresenta o conceito de deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”, e, portanto, para a atividade laboral pretendida.

A incapacidade é conceituada pelo inciso III, desse artigo, como “uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa com deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida”.

O artigo 4º deste Decreto especifica a conceituação técnica, sob o ponto de vista médico, das deficiências física, auditiva, visual, mental e múltipla.

Fonseca (2000) assinala que o espírito do decreto, ao definir a pessoa com deficiência, é o de suplementar a Lei nº 7.853/89, que não definira as deficiências hábeis a gerar proteção jurídica por ela tipificada, apresentando assim uma lacuna passível de multiplicidade de uso e de interpretação. Outro aspecto importante destacado pelo autor é que as deficiências são tidas



como limitações de caráter instrumental, cientificamente quantificados e balizados, segundo critérios médicos internacionais. Com isso, é possibilitada a aferição da matéria a ser tutelada pelo Direito e os limites físicos, fisiológicos, sensoriais ou mentais que deverão merecer suplementação por intermédio de instrumentos, próteses, adaptações físicas do meio e procedimentos que possibilitem a devida integração do portador de deficiência.

### *1.2. O trabalho da pessoa com deficiência e a atual legislação brasileira*

Para Fonseca (2000), a Constituição Federal de 1988 é a primeira Carta Magna que enfatiza a tutela da pessoa com deficiência no trabalho. O artigo 7º, inciso XXXI, preconiza: “proibição de qualquer discriminação no tocante a salário ou critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência” (p.22). Apresenta-se de vital importância, pois a nação brasileira assume tacitamente o compromisso de admitir a pessoa com deficiência como trabalhador, desde que a própria limitação não seja incompatível com as atividades laborais.

O artigo 37, inciso VIII, também da Constituição Federal, determina que “A lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas com deficiência e definirá os critérios de sua admissão”. (p. 39) Institui-se também, na esfera privada, a obrigatoriedade de reserva de trabalho a portadores de deficiência. A Lei nº 8.213/91 fixa os seguintes percentuais: A empresa com 100 ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoa com deficiência, habilitados, na seguinte proporção:

- até 200 empregados..... 2%
- de 201 a 500 empregados..... 3%
- de 501 a 1.000 empregados.... 4%
- de 1001 em diante..... 5%

O inciso IV, do artigo 203 da Constituição inclui os deveres da assistência social: “a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária” (p.122).

O inciso V, do mesmo artigo, dispõe que os deficientes e idosos incapazes de se manter, pelo próprio trabalho ou por auxílio da família, terão direito a uma renda mensal vitalícia equivalente a um salário mínimo, mediante regulamentação de norma específica, regulamentada pela Lei nº 8.742/93 em seu capítulo V, artigos 20 e 21 e parágrafos.

O artigo 208, inciso III, da Constituição, arrola entre os deveres do Estado no que se refere à atividade educacional, a oferta de escolas especializadas para pessoas com deficiência.

O artigo 227, inciso II, também da Constituição Federal (p. 131), referenda a proteção integral da criança e do adolescente, com a *criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.* (destaque nosso).

A regulamentação desse dispositivo veio por meio da Lei nº 7.853/89, que cria a Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, que estabelece mecanismos de tutela dos interesses difusos das pessoas deficientes pelo Ministério Público, impõe a priorização das medidas de integração dos deficientes ao trabalho e na sociedade e define como criminosa a conduta injusta e discriminatória de deficientes no trabalho. Dispõe, ainda, no artigo 2º inciso III, alínea “d”, que cabe ao Poder Público assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, devendo ser dispensado tratamento adequado com vistas à adoção de legislação específica.

Assinala Fonseca (2000) que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, também obriga a sociedade brasileira a atentar-se para a proteção do trabalho do adolescente deficiente, para que se lhe possibilite a integração adequada na sociedade, afastando-o da política de caridade meramente assistencial ou da marginalidade.

Segundo Fonseca (2000), o direito à profissionalização assume, assim, papel imprescindível de socialização do PNEE, uma vez que suas limitações para o trabalho se constituem barreiras, tão somente, instrumentais, independentemente do tipo de deficiência. Afirmo o autor que cabe ao Direito do Trabalho despir-se desses preconceitos e buscar, cientificamente, a compreensão dos reais limites dos deficientes para, cumprindo seu papel histórico, garantir-lhes condições de igualdade plena aos demais trabalhadores.

### 1.3. *A formação de professores para a educação profissional técnica*

Se considerarmos a educação como instrumento de inclusão e ação social, de exercício político que, dentre outros parâmetros, pode favorecer a inserção dos indivíduos no mundo produtivo, torna-se urgente repensar esse pressuposto como uma prática educativa que deve ser construída num espaço democrático e, sobretudo ético. Assim, afirma Freire (1997):

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora das tensões entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem a ver comigo mesmo. (p. 59)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, nos apresenta um texto renovador oportunizando, às diferentes camadas sociais, o acesso a uma educação em que cada um passa a ser o sujeito do processo educativo. Demonstra, também, em seus princípios e fins, a preocupação em formar o ser de forma integral, favorecendo às escolas a execução de propostas pedagógicas que atendam as especificidades de sua clientela ou comunidades em que estão inseridas.

O avanço que ela impõe à prática educativa pode ser desvelado na formulação do seu conteúdo, referencial de uma política voltada ao desenvolvimento do ser humano, tarefa de que também e, principalmente, se incumbe à escola e o mundo do trabalho. Destacamos, nesse sentido: Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, artigo 2º - *A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.* (p.6)

Em relação à educação profissional, na atual LDB, há um capítulo à parte – Cap. III da seção IV – Do ensino médio, disposto em quatro artigos: do 39 ao 42, regulamentado pela Portaria MEC/CNE/CEB nº 646/97, que trouxe grandes inovações para essa modalidade de educação no Brasil. A partir do referido artigo, esta modalidade de educação passa a ter identidade individualizada e, com foco no desenvolvimento de competências gerais da área de conhecimento e competências específicas da habilitação, concebendo-a no art. 39 (p. 14) como: “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, apta a conduzir o aluno *ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva.*” (destaque nosso).

No parágrafo único do referido artigo, define o perfil de acessibilidade a essa modalidade de educação: “O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.” (p.15). Isso tem alcance pela articulação de diferentes estratégias de educação continuada, permitindo aos jovens e adultos a frequência em instituições especializadas ou a instrução no próprio ambiente de trabalho.

A partir da atual LDB, os rumos da educação, em todos os níveis de ensino e sob qualquer modalidade, sofrem os impactos do redirecionamento do processo de ensino e de aprendizagem. Na Educação Profissional a democratização do ensino é o ganho substancial dentre outros fatores, pela autonomia das escolas no delineamento final de cursos e currículos.

A LDB - no Capítulo V – Da Educação Especial, artigo 58 - apresenta o conceito dessa modalidade como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (p. 18). E, complementa esse conceito nos parágrafos primeiro: “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escolar regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”, e segundo: “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino” (p. 18).

Essa visão apresenta pontos de convergências com a Resolução nº 02/2001 MEC/CNE/CEB, que institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Isto ocorre, em especial, nos artigos 9º e 10º, em que se desvela um mundo de possibilidades ao desenvolvimento dessa modalidade educacional.

No entanto, a Resolução nº 04/2010 MEC/CNE/CEB, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica altera, no seu artigo 29, o conceito de Educação Especial disposto na LDB 9394/96, tratando-o como modalidade transversal a todos os níveis, formas e etapas de ensino, “é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar” (p. 10). Descaracteriza-se, assim, essa modalidade de educação, transpondo-a ao universo da transversalidade em território generalizado do espaço escolar.

Nessas Diretrizes Curriculares, no parágrafo segundo do artigo em referência, apresenta, ainda, a figura do docente do AEE como um “super herói”, salvador da pátria “[...]”

o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes” (p. 11).

Configura-se o docente, nesse sentido, num personagem quase mítico em seu exercício profissional, visto que, além dos diversos desvios de função ali propostos, precisará ainda, de vastos conhecimentos em outras áreas, que não só a da sua área de formação. É nítida a sobreposição e multiplicidade de atividades e funções a ele atribuídas, também como é nítida a transgressão ao seu papel de educador, perdendo, portanto, a própria identidade funcional, como também toda uma categoria profissional, que vêm se constituindo ao longo dos anos e do próprio esforço profissional na construção dessa identidade.

No Título VI – dos Profissionais da Educação da LDBEN, os artigos 61 a 67 versam sobre a formação de docentes para atuar na educação básica até a superior na preparação para o exercício do magistério e no funcionamento dos sistemas de ensino (p.19-20).

A Resolução CNE/CEB nº 04/99 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, diz no art. 17: “A preparação para o magistério na educação profissional de nível técnico se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais” (p 52).

O Decreto nº 5.154/ 2004, que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, apresenta no art. 1º: “A educação profissional, [...], será desenvolvida por meio de cursos e programas”. Inciso I – “formação inicial e continuada de trabalhadores” (p.01).

Afirma, ainda, no artigo 3º, que: “Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do artigo 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todas as modalidades de ensino e em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social”.

Para Gomes e Marins (2004, p. 53), várias foram as propostas implementadas pela atual LDB. Destacamos as que a nosso ver, guardam ressonância com a presente pesquisa:

- concepção menos tecnicista da formação de jovens e adultos;
- nova relação da educação com o mundo do trabalho;

- maior preocupação com a formação do educador e com as condições de trabalho, inclusive com formação superior dos professores de 1ª a 4ª série;
- compromisso com avanços progressivos da universalização de todos os níveis de educação e ensino;
- destaque aos sujeitos/educandos em condições especiais, inclusive indígenas;
- possibilidade de explorar novos recursos tecnológicos na educação (educação a distância) ;
- reconhecimento do notório saber e valorização de experiências em instituições de ensino;
- e, outras atividades que se baseiam em conhecimento imprescindível quando se tratar de educação profissional. (p.53-54)

O Parecer CNE/CEB nº 16/99, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a educação profissional de nível técnico, define os princípios dessa modalidade como:

- a) articulação da educação profissional técnica com o ensino médio;
- b) respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- c) princípios específicos: competências para a laboralidade, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, identidade dos perfis profissionais, *atualização permanente dos cursos e currículos e autonomia da escola* (destaque nosso).

## **2. O docente da educação profissional técnica e a inclusão escolar**

Ao considerarmos a educação com instrumento de ação social, econômica e política, que dentre outros parâmetros, pode favorecer a inserção social dos indivíduos, torna-se então, imprescindível repensar essa prática, que deve ser construída num espaço democrático e, sobretudo, humano e ético. Assinala Freire (1997, p. 59):

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora das tensões entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem a ver comigo mesmo.

A formação do educador – a inicial e a continuada – deve prover condições, primeiro, para que ele construa conhecimentos sobre as técnicas e as tecnologias, segundo, para que entenda por que e como integrar os recursos na sua prática pedagógica; e terceiro, para que seja capaz de superar barreiras pessoais e profissionais, tanto de ordem administrativa e pedagógica, quanto à do contínuo aprender a aprender. Conforme nos afirma Morin (1986, p.61):

O desenvolvimento das competências inatas anda a par do desenvolvimento das aptidões para adquirir, memorizar e tratar o conhecimento. É, pois, esse movimento espiral que nos permite compreender a possibilidade de aprender. Aprender não é apenas reconhecer o que, de maneira virtual, já era conhecido. Não é apenas transformar o desconhecido em conhecimento. É a conjunção do reconhecimento e da descoberta. Aprender comporta a união do conhecido e do desconhecido.

Neste sentido e segundo Imbernón (2000), o professor passa a ser, além de técnico que desenvolve e implanta inovações previamente planejadas, um profissional participativo que, de forma crítica e proativa, torna-se parte integrante do processo de inovação e mudança, tendo como ponto de partida o seu contexto sócio-histórico, no caminhar da construção de novos conhecimentos. Ressalta, ainda, que: “ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (p. 28).

Freire (1979, p. 28) nos adverte: “[...] ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos, na transformação do mundo.” O conhecimento está, assim, literalmente vinculado à vida, parte da existência do ser humano.

A ação de conhecer, de se educar, está presente, simultaneamente, nas ações biológicas, intelectuais, culturais, sociais, familiares, políticas e históricas de cada um. É fundamental que a escola e o educador compreendam as teias das relações existentes entre todas as coisas para que possa pensar a ciência como una e múltipla ao mesmo tempo (Gomes & Marins, 2004).

Nesse sentido afirma Coelho (2010, p. 69) que, “[...] a inclusão é constituída como um processo de transformação social. É, portanto, necessário um ajuste de concepções integradoras em que o individual e o social se constituam como uma unidade tanto de análise quanto de ação”. Essa compreensão apresenta rebatimento tanto para a escola e equipes pedagógicas, quanto para os alunos, familiares e toda a comunidade participante desse processo.

Nessa perspectiva, as instituições educacionais devem colocar-se a serviço da preparação de indivíduos para inserção crítica e criativa no mundo, fornecendo-lhes – por meio de sua formação – instrumental necessário à participação organizada e ativa na democratização social e de inclusão escolar (Souza, Depresbiteris & Machado, 2004).

A pedagogia que se inspira nessa concepção de educação, sem escamotear os condicionamentos de ordem política e econômica, os estigmas e preconceitos atávicos, está fundamentalmente interessada em agregar, na sua prática pedagógica, elementos de mudanças que garantam a qualidade pretendida para o ensino. Busca, com isto, garantir ao aluno e ao corpo docente o acesso ao conhecimento, assim como explicitado no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (1998, p. 103):

Paralelamente, a própria educação está em plena mutação: as possibilidades de aprender, oferecidas pela sociedade exterior à escola multiplicam-se, em todos os domínios, enquanto a noção de qualificação, no sentido tradicional, é substituída em muitos setores modernos de atividade, pelas noções de competência evolutiva e capacidade de adaptação.

O processo de construção de conhecimento deve ser compreendido, aqui, como decorrência das trocas que o aluno estabelece na interação com o meio, cabendo ao professor exercer a mediação desse processo e articular essas trocas destituídas dos obstáculos de uma sociedade preconceituosa e estigmatizante.

Segundo Kelman (2010, p. 26), “os estigmas hoje são vistos como uma força reacionária, na medida em que, quem os detém, não avança na aceitação de uma sociedade plural e democrática, onde há espaço para todos poderem se desenvolver”. A compreensão crítica dos processos educacionais tem desdobramentos no âmbito do entendimento das relações de educação e de trabalho. Afirma Coelho (2010, p. 56):

A inclusão é um recente fenômeno sociocultural que, em outras características, se configura complexo por evidenciar a separação conflituosa que é habitualmente feita entre o individual e o social: enquanto os aspectos sociais e as configurações institucionais atingem diretamente os indivíduos que os compõem, de forma coercitiva e determinante, em contrapartida os sujeitos dessa nova experiência social se constituem como organizadores da mesma, por meio da convivência continuada e relações estabelecidas nessa convivência.

Nessa perspectiva, Souza, Depresbiteris e Machado (2004) asseguram que é necessário desenvolver a percepção clara de que a inclusão escolar e a educação profissional técnica, constituem, também, atributos significativos ao processo de desenvolvimento social e uma prática fundamental, capaz de mediar transformações na esfera das relações socioeconômicas, podendo contribuir para a modificação dessas no mundo produtivo.



Ressaltamos, nesse sentido, a visão de Coelho (2010, p. 57) sobre a prática educacional inclusiva: “[...] exige reflexão concomitante e continuada que permita a construção de um olhar diferenciado, peculiar à nossa complexidade sociocultural e potencializador da transformação social mais ampla”. E, esclarece: “Retomo o que foi anteriormente afirmado: a inclusão deve ser compreendida como um complexo e continuado processo em que novas necessidades e mudanças são exigidas”.

Assegura-nos Perrenoud (2002, p. 15) que as teses por ele advogadas sobre os princípios básicos de uma formação dos professores não são ideologicamente neutras e apresenta-nos dois motivos para tal defesa:

- Elas estão ligadas a uma visão da escola que visa a democratizar o acesso aos saberes, a desenvolver a autonomia dos sujeitos, seu senso crítico, suas competências de atores sociais, sua capacidade de construir e defender um determinado ponto de vista.
- Esses princípios passam pelo reconhecimento da autonomia e da responsabilidade profissionais dos professores, tanto individual quanto coletivamente.

Oliveira (2001, p. 18), por sua vez, nos apresenta um perfil de clientela da educação profissional técnica e nos fornece algumas pistas de como planejar e organizar atividades que favoreçam a construção da aprendizagem – formação inicial ou continuada – num cenário de múltiplas possibilidades:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele das crianças e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa da vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades [...] e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Cada indivíduo com quem trabalhamos traz suas dificuldades e possibilidades, que podem ter as mais diversas origens, formas de expressão e ritmos diferenciados na construção da própria aprendizagem. A esse respeito, afirmam Gomes e Marins (2004, p. 160) que:

A rigor, essas questões acabam por desvelar uma problemática ainda maior, a de refletirmos até que ponto o que se propõem no âmbito das políticas educacionais é o que verdadeiramente se implanta, de concreto, nas práticas das escolas, bem como se essas reformulações não seriam apenas o estopim de um processo de mudança educacional e social como um todo, ainda mais abrangente.

Nessa perspectiva, isso reflete diretamente no trabalho docente: criar condições para que o aprendizado se realize com o máximo de sucesso. Transformar o aluno de coadjuvante em protagonista de sua própria construção da aprendizagem, que segundo Moreno (1993, p.

27), “é a forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidos”. Isto move-o da mera posição de receptor passivo, para a de construtor do próprio conhecimento.

A valorização dos conhecimentos prévios dos alunos implica especial atenção, por parte do docente, no cuidado com suas dificuldades na construção de novos conhecimentos, seja ela uma Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais – NEE ou não.

Não se trata de um deslocamento de foco, uma troca de papéis, passando o docente à posição de coadjuvante. Na verdade, o foco se amplia para iluminar não apenas um, mas dois protagonistas: o aluno e o professor com papéis diferentes e complementares, mas de dimensão e importância iguais.

A interação dos esforços e saberes de ambos, resultará na construção dos conhecimentos e competências que deverão lhes assegurar a excelência nos seus ofícios. Sobre isto, Arroyo (2008, p. 17) afirma que: “guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso”.

Para Alves (2000), a aprendizagem do adulto está diretamente relacionada às chances que ele tem de participar ativamente, com sua história de vida. Portanto, o ambiente de aprendizagem com pessoas adultas é permeado de liberdade e incentivo para cada indivíduo falar de suas experiências, ideias, opiniões, compreensão e conclusões, tendo o diálogo como base fundamental na construção desse relacionamento educacional.

Neste sentido, o trabalho pedagógico fundamentado nas premissas da educação para a competência, conforme diversos autores (Alves 2000, 2002; Delors 1998; Freire, 2005; Gomes e Souza 2004; Imbernón 2000; Oliveira 2001; Perrenoud, 2002; Pozo 2002, dentre outros) e para a inclusão escolar (Angelucci, 2002; Coelho, 2010; Freire 1979, 1997e 2005; Maciel e Barbato 2010; Moreno, 1993; Nóvoa, 1991 e 2000; Ribeiro e Mieto 2010, Souza, Depresbiteris e Machado 2004, dentre outros) desvela a participação e atuação do aluno, a mediação do docente e a relação de construção aí estabelecida como fator indispensável à aprendizagem e à formação de professores.

A esse respeito, Pozo (2002, p. 272-273) assinala: “refletirás sobre as dificuldades que teus aprendizes enfrentam e buscarás meios de ajudá-los a superá-las” e “transferirás progressivamente para os alunos o controle de sua aprendizagem, sabendo que a meta última de todo mestre é se tornar desnecessário”.

A aprendizagem construída nessas bases propicia ao aluno a oportunidade de buscar soluções aos desafios do meio, o que possibilita condições de desenvolvimento da criatividade, da autonomia na aprendizagem e da espontaneidade. Fatores esses que são confirmados, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico com relação ao exercício da docência:

Cumpramos ressaltar, ainda o papel reservado aos docentes da educação profissional. Não se pode falar em desenvolvimento de competências e em busca da polivalência e da identidade profissional e o mediador mais importante desse processo, o docente, não estiver adequadamente preparado para essa ação educativa. (p.45)

Alves (2002, p.13) afirma que “o mestre nasce da exuberância da felicidade. E, por isso mesmo, quando perguntados sobre a sua profissão, os professores deveriam ter a coragem para dar a absurda resposta: “Sou um pastor da alegria...” Mas, é claro, somente os seus alunos poderão atestar da verdade da sua declaração...”.

Ribeiro, Mieto e Silva (2010) indicam que, um dos grandes desafios para os docentes da atualidade é a prática de um ensino dialógico, pois no processo de construção do papel de educador há uma lacuna decorrente de sua formação para esta modalidade de ensino. “É preciso, portanto, que os cursos de formação continuada considerem essa questão, uma vez que o ensino dialógico parte do pressuposto de que toda aprendizagem é mediada [...] num contexto histórico-cultural mais amplo” (p.14).

E, conforme Sanz (2003, p. 46): “Vamos refletir um pouco sobre o que esperamos de nossos mestres e como podemos oferecer aos nossos alunos algo, pelo menos, equivalente.” E, nessa reflexão, ampliar os conceitos e entendimentos que requerem um contínuo aprendizado, orientado ao permanente refazer em educação profissional técnica para a inclusão, com reflexos nos resultados desse processo que é preciso, sistematicamente, acompanhar, construir e ressignificar.

## **II – OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Analisar a importância da capacitação profissional para a inclusão escolar, na construção do papel do docente da educação profissional técnica de nível médio, como agente de inclusão e transformação social.

### **Objetivos Específicos**

- Conhecer os aspectos legais relativos à capacitação de pessoas com necessidades educacionais especiais.
- Identificar a necessidade da institucionalização da formação de professores da educação profissional técnica de nível médio, enquanto meio e forma de suporte na construção de uma identidade profissional distinta, também contemplando a capacitação para a inclusão educacional.

### III – METODOLOGIA

As metodologias são atributos necessários em qualquer momento de construção do conhecimento, principalmente, à prática docente. Neste âmbito, se usadas adequadamente em cada uma das situações ou objetivos da aprendizagem, podem favorecer a intermediação no trabalho de construção de habilidades, atitudes e valores, fundamentais para um contínuo desenvolvimento dos processos de aprendizagem e de ensino.

Nesse sentido, Branco e Valsiner (2004, apud MACIEL e RAPOSO, 2010, p. 80), consideram ser tarefa do pesquisador “construir uma metodologia adequada aos objetivos do projeto, que seja suficientemente **clara, precisa e sistemática** e, ao mesmo tempo, **flexível** e capaz de adaptar-se a cada etapa do processo de investigação.” (Grifo dos autores).

#### 3.1 - Fundamentação teórica da metodologia

Consideramos, para o desenvolvimento desse trabalho, a relevância da formação inicial e continuada do docente da educação técnica para a inclusão escolar e a otimização do processo investigativo, a metodologia de pesquisa qualitativa, por meio de encontros com o grupo participante da pesquisa – a realização de uma oficina pedagógica, com preenchimento de dois instrumentos de pesquisa (anexos), além do desenvolvimento de uma sessão de Psicodrama tematizado “*Como trabalhar com PNEE na educação profissional técnica?*”.

Dessa forma e conforme Bogdan e Biklen (1994) buscamos obter, por meio de estratégias diversas de investigação, um conjunto de informações ricas e descritivas de maneira a integrar características, que as aproximem o máximo possível da realidade profissional do grupo participante, no que se refere a docência em educação profissional técnica e a inclusão escolar de acordo com as perspectivas pessoais e profissionais dos sujeitos dessa pesquisa.

Tivemos assim, portanto, como protagonista da pesquisa o docente da educação profissional técnica. Procuramos, com base em suas concepções, expectativas, desejos e percepções, entender como a formação continuada poderá orientar e impulsionar os processos de inclusão escolar. De igual forma, e referenciando ainda Maciel e Raposo (2010, p. 85):

A esse respeito, entendemos que a elaboração teórica é um processo gradual que cresce através de sua própria história, dentro da qual os dados e indicadores são ressignificados em diferentes momentos qualitativos. Ela se desenvolve em dois níveis interdependentes: o nível de produção teórica que acompanha o curso da investigação empírica, dentro do qual a relação entre o empírico e o teórico é regular, contraditória e imprevisível; e o nível de produção teórica que caracteriza o desenvolvimento de uma teoria geral, e que guarda uma relação mais mediata e indireta com o empírico.

Nesse sentido os dados quantitativos, contidos na pesquisa, apresentam tão somente caráter de contextualização histórico funcional na definição do perfil do grupo pesquisado – formação e experiência com a inclusão escolar – não refletindo, portanto, significado relevante ao objeto da pesquisa. Optamos por apresentá-los apenas como dado de identificação do grupo, destituído de qualquer outra pretensão nesse processo de construção do conhecimento.

### **3.2 - Contexto da pesquisa**

A escola onde a pesquisa foi realizada possibilitou a escolha pela coleta de dados por meio de estratégias coletivas, buscando assegurar a integridade dos dados, bem como de todos os participantes envolvidos. Localiza-se no Distrito Federal, de iniciativa privada, fundada na década de 1990 por empresários do segmento de serviços educacionais que, percebendo a escassez de profissionais capacitados na área de saúde, na região e no entorno de Brasília, partiram para a organização de cursos e programas nessa área.

A instituição oferece cursos de educação superior e de educação profissional técnica de nível médio na área da saúde, além de cursos livres em diversas áreas. Atualmente, possui cerca de 1.200 alunos e, aproximadamente, 50 professores – entre vinculados ao quadro de pessoal e de prestadores de serviços.

Na última década, a escola tem se dedicado a reorganizar: os Planos de Cursos técnicos os Programas de cursos básicos ou livres, a Proposta Pedagógica o Regimento Escolar e os demais documentos legais como, também, a infra-estrutura administrativa, os ambientes multifuncionais e a logística, seja para atendimento à legislação educacional em vigor, seja para atender as demandas reprimidas.

### 3.3 - Participantes

O grupo foi constituído por profissionais das áreas da saúde e educação, docentes da educação profissional, que trabalham juntos nessa escola desde 2005. Num total de dez participantes, sendo quatro homens e seis mulheres, na faixa etária de 35 a 55 anos de idade.

Sete participantes atuam, também, em cursos de educação superior, seja na própria docência, ou na coordenação de curso, ou na supervisão de estágio, ou ainda, como responsável técnico pelo funcionamento de cursos e estágios. O grupo apresenta tempo médio de experiência em docência na educação profissional de aproximadamente oito anos.

Todos possuem formação em docência e, pelo curso de especialização, na área da educação ou da saúde. Três componentes possuem mestrado. Dois estão fazendo doutorado. Apresentam os seguintes perfis de formação acadêmica:

- 02 – Enfermeiros
- 01 – Farmacêutico/Bioquímico
- 01 – Fisioterapeuta
- 01 – Fonoaudiólogo
- 01 – Médico Veterinário
- 02 – Pedagogas
- 02 – Psicólogos

### 3.4 – Materiais

Foram utilizados os seguintes materiais:

- ✓ Flip chart
- ✓ Pincel atômico, canetas e papel A4
- ✓ TV, DVD e filme: “Meu pé esquerdo”
- ✓ Computador e data show
- ✓ Instrumentos de coleta de dados
- ✓ Texto para reflexão/aquecimento: Os Dez Mandamentos da Aprendizagem

### 3.5 - Instrumentos de construção de dados

Conforme Maciel e Raposo (2010, p. 83), a construção e seleção dos instrumentos representam “um momento de um processo muito mais abarcador, dentro do qual se adquirem significação às diferentes expressões do sujeito estudado.” E, nessa pesquisa, decorreram de quatro momentos distintos, mas que, na nossa visão, apresentam conexões e interfaces com objetivo proposto:

1. A minha experiência em docência, na educação profissional, desde 1986. Quando recém formada em Psicologia, ingressei nesse universo de trabalho, com pouca bagagem de capacitação e sem nenhuma experiência em docência com PNEE. Continuo a refazer esse caminho profissional desde então, sempre buscando algo mais que possa dar sentido e forma nesse caminhar.
2. As Legislações em vigor – educacional e profissional – que tratam dos temas capacitação de docentes e inclusão escolar, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, que explicita sobre o exercício da docência:

Cumpramos ressaltar, ainda o papel reservado aos docentes da educação profissional. Não se pode falar em desenvolvimento de competências e em busca da polivalência e da identidade profissional e o mediador mais importante desse processo, o docente, não estiver adequadamente preparado para essa ação educativa. (2000, p.45)

3. O Trabalho Final – Módulo IV do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – Pequeno Recorte de uma Inclusão Nada Especial – “Uma História de Inclusão: A HISTÓRIA DE JULINHO” (Angelucci, 2002).
4. O convite para o desenvolvimento de uma “Oficina Pedagógica”, em função da minha vivência de mais de duas décadas com a Educação Profissional e, também, com o *Psicodrama* – método de referência, também, usado nessa pesquisa.

Moreno (1993, p. 61) usava, frequentemente, o termo psicodrama num sentido amplo, englobando todos os métodos e formas de trabalhos criados por ele, que priorizam a ação e eliminam conservas ou roteiros preestabelecidos, tais como: teatro espontâneo, jornal vivo, sociodrama, axiodrama e o próprio psicodrama – “ciência que explora a verdade, por métodos dramáticos”.

Independente do tema, lugar, número ou tipo de participantes, há alguns princípios norteadores no desenvolvimento de uma sessão de psicodrama, a saber:



Três contextos: *Social* – a realidade, composta por normas e leis sociais. *Grupal* – formado por todos os integrantes daquele grupo particular: público e equipe de profissionais. *Dramático* – o mundo particular construído a partir da dramatização, o ‘como se’.

Cinco instrumentos: *Protagonista* – o indivíduo em torno do qual se centraliza a ação. *Cenário* – o campo terapêutico, espaço onde se realiza a ação dramática. *Diretor* – o psicodramatista que desempenha as funções de produtor, terapeuta e analista social. Como produtor, aceita e introduz na dramatização cenas que ampliem e favoreçam a solução dos conflitos; como terapeuta coordena a sessão, não permitindo seu desvirtuamento; como analista social busca a melhor utilização dos temas e materiais emergentes. *Egos Auxiliares* – representam o conflito do social, funciona com ponte entre o público e o diretor. Desempenham as funções: ator, encarnando papéis previamente identificados; agente terapêutico, ajudando a platéia a vivenciar as situações emergentes; e investigador social, identificando detalhes situacionais a serem trabalhados. *Público* – formado por todas as pessoas presentes no local que participam com a função de dar maior riqueza, intensidade e compromisso as ações dramatizadas, bem como aumentar a coesão grupal.

Três etapas: *Aquecimento* – todos os procedimentos realizados com o objetivo de mobilizar e preparar os indivíduos para a ação. Divide-se em: *inespecífico*: primeiros contatos entre diretor e público, com o fim de centralizar a atenção da platéia, promovendo o relaxamento e facilitar a integração e, *específico*: ações dirigidas à preparação do protagonista para a dramatização. *Dramatização* – desenvolvimento do tema proposto mediante a montagem direcionada de cenas especificadas pelo diretor e personagens, permitindo plena expressão das emoções e conflitos. *Comentários* – etapa em que os participantes retornam ao contexto grupal, compartilhando e integrando aspectos significativos da dramatização e busca de soluções inovadoras dos conflitos.

Nesse sentido, e conforme apresentado por Maciel e Raposo (2010, p. 17): “A definição dos instrumentos, deve, portanto, integrar sempre formas orais e escritas, pois uma atua como elemento descentralizador e a outra dá ao sujeito uma reflexão crítica sobre sua própria experiência”.

E ainda, o que assegura Martinez (2006, p. 73), sobre “a necessidade de introduzir mudanças no trabalho pedagógico justifica-se pelo seu próprio fim: ensinar, educar. Para cumprir adequadamente seus próprios objetivos, o pedagógico tem que ser, em alguma

medida, criativo”, a construção dos instrumentos aconteceram, também, no delinear do planejamento da oficina pedagógica e do método de pesquisa qualificativa:

- ✓ Questionário I – Caracterização dos Participantes (Apêndice A), construído a partir de conversa informal entre a direção pedagógica, corpo docente e a pesquisadora, contendo sete perguntas, entre objetivas e abertas, objetivando a sondagem de experiências com ações de inclusão, área de formação, tempo de experiência em docência na educação profissional técnica de nível médio, idade, sexo. Aplicado na semana antecedente à realização da oficina, pela direção pedagógica da escola e, repassado à pesquisadora, conforme previamente estabelecido entre as partes.
- ✓ Os dados emergidos da dramatização, realizada no segundo dia de desenvolvimento da oficina, na voz dos personagens que se apresentaram no decorrer dessa atividade. E,
- ✓ o Questionário II – Instrumento de avaliação do encontro – com base na assertiva do Padre Charboneau: “Construir pontes, estradas e ir até à lua é fácil, pois as probabilidades de erro são bem pequenas, mas construir o homem, eis uma tarefa de heróis, de gigantes, porque exige do educador a reformulação de sua própria personalidade” (Apêndice B).

### **3.6 - Procedimentos de construção de dados**

Os procedimentos de construção dos dados demandaram alguns momentos e encontros previamente planejados. O primeiro momento decorreu do convite para desenvolver uma oficina pedagógica, que foi realizada no período de 15 a 17 de julho de 2010, com vistas à educação continuada do corpo docente, na implementação de ações de inclusão escolar.

O passo seguinte foi apresentar o projeto de pesquisa à equipe pedagógica da escola. Após a aceitação da proposta de trabalho para aquela oficina, traçamos um cronograma de encontros informais com os docentes para o levantamento de questões significativas ao processo de trabalho inclusivo, formatação dos instrumentos, seleção de metodologia, de recursos e outros materiais didáticos necessários ao desenvolvimento do projeto.

Solidárias aos propósitos do projeto, a equipe apresentou importantes contribuições para a concretização do proposto. A diretora pedagógica mostrou-se bastante sensibilizada ao tema inclusão escolar, visto que há uma demanda crescente de pessoas com deficiências buscando construir uma profissão.

Optamos por desenvolver duas estratégias diferentes: a primeira, individual, realizada uma semana antes da oficina, com o preenchimento do primeiro instrumento da pesquisa e, posteriormente, em grupo, para uma construção coletiva de ações ao tema proposto.

Gomes e Marins (2004) assinalam que o mundo do ensino exige ampla dedicação, trabalho intelectual árduo e muita energia emocional, consumindo muito tempo do professor, pois para eles, as mudanças neste século, não se parecem com nenhuma outra realizada, seja em conteúdos, seja em abrangências.

Com o objetivo de complementar a coleta de dados para esse trabalho realizamos, em 16 de julho de 2010, o quarto encontro com o grupo participante dessa pesquisa, uma sessão de psicodrama, com o tema: “Como trabalhar com pessoas com necessidades educacionais especiais – PNEE, na educação profissional técnica”. O cenário ficou delimitado à sala em que o encontro acontecia. A responsável pela pesquisa assumiu o papel de diretora, os demais participantes assumiram os papéis de público e personagens.

Utilizamos, como aquecimento inespecífico, a retomada do debate do filme “Meu pé esquerdo”, trabalhado no dia anterior, e a configuração do próprio tema do encontro. Para o aquecimento específico, solicitamos que cada participante apresentasse um pequeno relato de suas experiências com ANEE, uma vez que todos já haviam passado pela experiência, conforme resposta do Questionário I.

O processo de aquecimento possibilitou a participação intensa da platéia, com o surgimento de diversos personagens: a escola, o discurso distanciado da prática, *o ANEE, o medo do professor de fracassar, a sobrecarga e a solidão do professor, a necessidade de continuar aprendendo.*

Após a etapa da dramatização, do confronto entre os personagens, da vivência do conflito emergido, passamos para a etapa de encerramento e eleição dos personagens mais significativos à proposta do trabalho e da pesquisa. O grupo elegeu como os protagonistas do tema os seguintes personagens: o despreparo da escola, o ANEE e a exclusão do professor/continuar aprendendo.

Houve no total cinco momentos distintos e complementares, na execução dessa pesquisa, conforme cronograma a seguir:

---

### Cronograma das atividades de pesquisa

Data	Atividades
1º encontro, em 04/4/10	- primeiro contato com a equipe pedagógica, para apresentação do projeto de pesquisa, discussão e viabilidade de desenvolvê-lo na escola. Coleta de alguns depoimentos espontâneos sobre as dificuldades encontradas com relação ao tema 'inclusão escolar' e a implementação de mudanças nas ações de educação profissional técnica.
2º encontro, em 02/7/10	- apresentação do cronograma de trabalho, conforme negociações anteriores. Recolhimento do instrumento de pesquisa nº 1, com objetivo de traçar um perfil geral do grupo e coletar insumos para o trabalho seguinte.
3º encontro, em 15/7/10 1º dia da oficina pedagógica	- objetivo: trabalhar questões referentes aos processos de transformação e desenvolvimento do papel de docente na educação profissional técnica, para ações de inclusão escolar, com vistas a contextualizar o papel do professor, o papel do aluno e o papel da escola. Cine-debate sobre o filme "Meu pé esquerdo".
4º encontro, em 16/7/10 2º dia da oficina pedagógica	- objetivo: coletar dados relativos à construção do papel de docente da educação profissional técnica para ações de inclusão escolar, por meio do desenvolvimento do psicodrama tematizado: "Como trabalhar com PNEE na educação profissional técnica".
5º encontro, em 17/7/10 3º dia da oficina pedagógica	- objetivo: processar a vivência do encontro do dia anterior, com a eleição dos papéis mais significativos ao tema proposto; e, - preenchimento do instrumento nº 2. Dinâmica de encerramento: leitura comentada do texto "Os dez mandamentos da aprendizagem".

### 3.7 - Procedimentos de análise de dados

Para a análise dos resultados obtidos nessa pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, em que o processo apresenta significado mais expressivo do que as informações obtidas, pois, nosso interesse maior residiu na compreensão de como acontecem às relações de docência em educação profissional técnica e a inclusão escolar, pela origem da perspectiva dos envolvidos: docentes, escola e alunos; como se processam e como se manifestam no dia a dia da prática profissional.

Nesse sentido consideramos essencial a construção do significado dessas relações na análise dos dados, visto que nossa preocupação não foi confirmar as concepções apresentadas nas premissas iniciais da pesquisa ou nas concepções já construídas nas literaturas, antes, porém, refletir sobre alguns pontos críticos que merecem um olhar mais cuidadoso.

## IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Subdividimos esse capítulo em duas seções. A primeira constando os resultados, conforme informações construídas junto aos docentes. A segunda seção apresenta por meio dessas informações e, a partir dos indicadores e da construção das categorias, a discussão teórica dos resultados.

### 4.1. Resultados

Com base no desenvolvimento das ações planejadas para essa pesquisa, realizamos os registros das atividades individuais: Questionários – I Caracterização dos participantes e II – Instrumento de avaliação do encontro e, os coletivos da sessão do psicodrama – por meio da eleição dos personagens mais representativos para àquele tema e o momento. Primeiramente, organizamos uma tabela demonstrativa de caracterização dos participantes e das experiências em docência com PNEE e, em seguida, apresentamos as informações pesquisadas em categorias, de acordo com a similaridade das informações e complementaridade dos conteúdos, conforme segue nos itens 4.1.1, 4.1.2 e 4.1.3:

#### 4.1.1. Instrumento I – Caracterização dos participantes

<b>Atividade</b>	<b>Sim (n=12)</b>	<b>Não (n=8)</b>
No itinerário de formação cursou algum componente curricular que contemplasse a inclusão escolar de jovens e adultos?	02	08
Já trabalhou com algum aluno (a) com Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais – PNEE, em Educação Profissional?	10	0

Quadro 1. Experiência em docência técnica com PNEE

<b>Tipo</b>	<b>Incidência (n=35)</b>
Altas Habilidades/superdotação	03
Deficiência Auditiva - DA	08
Deficiência Física - DF	10
Deficiência Intelectual – DI (leve)	05
Deficiência Visual - DV	09

Quadro 2. Docência em educação profissional técnica e tipos de ANEE

#### 4.1.2. Instrumento I – Informações do grupo

Quanto às informações obtidas no grupo, seguimos o mesmo procedimento inicial, lendo todas as respostas dos questionários, agregando-as pelo significado de conteúdos e similaridade com os temas indicativos, principalmente, no que se refere à formação inicial e continuada do docente da educação profissional técnica e a inclusão escolar.

#### 1. Principais dificuldades verbalizadas a respeito de experiência(s) com pessoas com necessidades educacionais especiais – PNEE:

Visando a captação das riquezas e dos detalhes dessas informações, tanto manuscritas quanto verbalizadas, estabelecemos três eixos temáticos, que nos direcionaram na organização, leitura e análise dessas informações e, construção das categorias, quais sejam; dificuldades encontradas nas experiências em docência com PNEE, quais as contribuições da escola, como também do Estado, nesse processo de desenvolvimento profissional para o exercício da docência inclusiva, na educação profissional:

##### a) Dificuldades em relação à organização escolar:

- falta de apoio técnico e pedagógico para um melhor planejamento das ações de ensino e no atendimento dos PNEE;
- falta de suporte logístico – material didático;
- corpo diretivo omissivo nas questões da inclusão escolar;
- a cultura institucionalizada de se trabalhar com “pessoas normais”;
- sair do discurso “politicamente correto” para uma prática educacional verdadeiramente inclusiva.

b) Dificuldades da prática docente:

- grande número de alunos e heterogeneidade nas turmas;
- falta de troca de experiências com outros colegas de trabalho ou com outros profissionais da educação.

c) Dificuldades apresentadas pelos alunos:

- desmotivação de alguns alunos, demonstrada pela apatia, isolamento e, em alguns casos, indisciplina e desrespeito aos colegas;
- alunos que requerem um ritmo mais acelerado no desenvolvimento das aulas, enquanto alguns – deficientes – não se encontram no mesmo patamar de desenvolvimento, necessitando de atenção individualizada;
- falta de ambiente pedagógico dotado de infra-estrutura logística e tecnológica para atendimento aos ANEE;
- ausência de políticas públicas que atendam o ANEE na perspectiva da inclusão, e que ultrapasse o limite do legal e atinja a prática educacional.

## 2. Contribuições da Escola para o desenvolvimento do docente em educação profissional e a inclusão escolar:

- envolvimento da escola, no sentido de ampliar e apoiar a inserção dos deficientes na educação profissional;
- apoio aos professores, nos processos de pesquisa e de capacitação para a inclusão;
- espaço para o diálogo, a troca de experiências e a valorização dos profissionais;
- mais do que eliminar barreiras arquitetônicas, sustentar a ideia de que os paradigmas internos, calcados em crenças e valores estigmatizantes, constituem verdadeiros obstáculos à inclusão escolar e social;
- criar ambientes pedagógicos multifuncionais, adequados ao atendimento do ANEE; e,
- formar turmas com menor número de alunos, de maneira a permitir um ensino mais individualizado ao ANEE.

## 3. Contribuições do Estado para o desenvolvimento do papel profissional de docente em Educação Profissional e a inclusão escolar:

- implementação, nas políticas públicas, de capacitação dos docentes da educação profissional para a inclusão escolar;
- menos burocracia e maior autonomia para as escolas de educação profissional, na elaboração de seus planos de cursos e propostas pedagógicas;
- tornar as políticas educacionais exequíveis em todo o território nacional;
- contemplar, no itinerário de formação de professores, o tema inclusão escolar, nas diversas modalidades de educação;
- tratar a educação especial, além de um apêndice da educação básica regular, e promover a inserção do ANEE em todos os níveis de formação – do fundamental à acadêmica, para isso é preciso capacitar os trabalhadores da educação;



- maior fiscalização das escolas e maiores oportunidades/flexibilidade de educação continuada.

#### 4.1.3. *Instrumento II – A avaliação da oficina pedagógica e da sessão do psicodrama:*

Nessa seção optamos por definir as categorias – teóricas ou empíricas - agregando temas e conteúdos afins ou correlatos em núcleos temáticos. Consideramos, portanto, a expressão das informações e dos significados similares, com o objetivo de otimizar a discussão e a análise dos resultados.

Nesse sentido apresentamos quatro categorias construídas a partir dos indicadores e da qualidade da expressão das informações, assim como os quatro personagens eleitos pelo grupo na sessão do psicodrama, como os mais significativos à proposta do encontro e do tema da pesquisa.

Essas informações foram tratadas coletivamente, pois, além de preservar a identidade, complementam as informações contidas no questionário I de caracterização dos participantes:

##### 1) Aprovação da iniciativa e do encontro:

- o encontro foi bastante oportuno;
- foi bastante rico de experiências;
- o encontro foi bastante rico, mas não pode ser pontual e fragmentado,
- foi o primeiro encontro que participei que abordou este tema, tão importante para nós professores.

##### 2) Espaço de reflexão e troca de experiências:

- precisamos construir espaços para o diálogo e a troca de experiências;
- a oficina constituiu um momento de muita reflexão e troca de experiências;

- sugiro que em outros momentos outros profissionais possam participar para enriquecer ainda mais a troca de experiências;

### 3) *Necessidade de continuidade:*

- sugiro continuidade desse tipo de trabalho que é de extrema valia no desenvolvimento do nosso trabalho;
- é necessário mudar a cultura da exclusão, inclusive do docente, para uma prática educacional inclusiva;
- dar continuidade ao processo de capacitação do corpo de educadores e da equipe técnico-pedagógica;
- não deve ficar como uma experiência pontual. É preciso dar continuidade;
- é necessário que haja continuidade com a iniciativa dos participantes em promover encontros, mesmo sem o aparato institucional formalizado;
- ter continuidade com a inclusão de outros profissionais para maior troca de experiências;

### 4) *Ações do Estado*

- é necessário maior implemento e divulgação das políticas públicas para a inserção dos PNEE na educação profissional

### 5) *Personagens eleitos no Psicodrama:*

- Aluno com Necessidades Educacionais Especiais;
- o medo do professor de fracassar;
- a sobrecarga de trabalho e a solidão do professor;

- a necessidade de continuar aprendendo.

#### 4.2. Discussão teórica dos resultados:

Apresentamos, para a discussão dos resultados, no início de cada núcleo temático, recortes das informações e personagens que julgamos agregar um mesmo sentido ou significado. Construimos, dessa forma, quatro núcleos temáticos que apresentam identidade própria de informações como também, interface com os demais núcleos, desvelando o intrincado caminho do aprender e continuar construindo novas aprendizagens:

- a) - Questões do exercício profissional – professor da educação profissional e inclusão escolar.
- b) - Questões das relações do professor com os diversos parceiros.
- c) - Questões da escola de educação profissional e o exercício do professor.
- d) - Questões da educação continuada e a inclusão escolar.

##### *1. Questões do exercício profissional – professor da educação profissional e inclusão escolar:*

O exercício da docência, na atualidade, embora tratado com uma grande diversidade de abordagens e, independente do nível ou modalidade, tem como ponto referencial o papel decisivo do professor frente à complexa realidade da educação contemporânea e que, de acordo com o representado e denunciado pelos personagens, gera **sobrecarga de trabalho, solidão do professor e o medo do professor de fracassar**: *falta de identidade profissional, refletindo, muitas vezes, numa desvalorização do trabalho do professor, em sobrecarga de trabalho e superlotação das turmas; o que representa, também, dificuldades no atendimento às necessidades dos alunos, além da pouca troca de experiências entre os colegas e do pouco espaço para o exercício do diálogo.*

Os seres humanos estão, o tempo todo, repassando, decodificando informações e tomando decisões. Muitas vezes, isto ocorre sem o necessário recolhimento pessoal para melhor interpretar as próprias realidades. O amadurecimento intelectual cede lugar às crenças, aos valores e aos costumes agregados ao longo da vida, dando autonomia aos sujeitos na tomada de decisões, em detrimento do exercício do raciocínio, do uso das inteligências.

Fazem, muitas vezes, sem refletir. Requer-se, então, um professor capaz de enfrentar os deveres, as dores e os dilemas éticos da profissão. Que possa contribuir na prevenção da violência na escola e fora dela, lutar contra os preconceitos e as discriminações. Que seja capaz de se superar e de desenvolver o senso de responsabilidade e o sentimento de compartilhamento e de justiça (Perrenoud, 2000).

Para Gomes e Marins (2004), compreender criticamente a educação como essencialmente um processo de inclusão, implica reconhecê-la como uma prática inscrita e determinada pela sociedade; implica, ainda, entender que, embora condicionada, a educação inclusiva pode e deve contribuir para transformar relações sociais, econômicas e políticas, na medida em que conseguir assegurar, a todos, ensino de qualidade, comprometido com a formação de cidadãos conscientes de seu real papel na sociedade. Nas palavras de Nóvoa (2000, apud FORESTI e PEREIRA, 2000, p.130), “ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”.

Nesse sentido, apresentamos recortes da teoria da personalidade e das relações de Jacob Levi Moreno (1993) que guarda, também, ressonância ao explicitado pelo grupo, pois ela se fundamenta no conceito de ação e desempenho de papéis. Moreno considera que o EU – parte consciente da psique, a mais próxima da realidade – se constitui a partir de diversos papéis, desde a primeira infância, e não se reduz à consciência.

Este conceito pressupõe inter-relação e ação, e é aplicável a todas as dimensões da vida, tanto na existência quanto na experiência individual, como modo de participação na sociedade. Ressaltamos que, para Moreno “[...] todo e qualquer papel consiste numa fusão de elementos privados e coletivos. Todo papel tem duas faces, uma pessoal e uma coletiva.” (1993, p.410).

Esses papéis, entretanto, não surgem repentinamente e nem de forma acabada. Ao nascer, a criança se implanta em um grupo social – o que Moreno denomina Matriz de Identidade – e nele se desenvolve, num contato vivencial que lhe permite incorporar os caracteres do grupo e assimilar as condutas sociais. O desenvolvimento deste processo é variável em cada ser humano e acontece em cinco fases que se sobrepõem e podem operar conjuntamente, e que veremos nos próximos parágrafos desta seção.

A primeira fase de desenvolvimento da matriz de identidade – a *simbiose* – existe uma completa identidade da criança com o meio circundante; seguida pelas fases de *estranhamento* de si e atenção no outro; *separação* entre o outro e a experiência; *representação* do papel do outro e *inversão de papéis* com outras pessoas do meio.

Além dessas fases de desenvolvimento da matriz de identidade, Moreno (1993) afirma que é preciso considerar, em cada papel, três etapas distintas: 1ª – Role-taking: fase de adoção do papel, que consiste simplesmente em imitá-lo; 2ª – Role-playing: o jogo de papéis experienciando suas várias possibilidades de representação; e 3ª – Role-creating: o desempenho do papel de forma espontânea e criativa.

Segundo o autor, as pessoas têm o costume de buscar soluções nos seus papéis ou na sua maneira de ser do passado, por imitação servil de ‘conservas culturais’. Sendo essas conservas muitas vezes inadaptáveis às demandas do momento, torna-se necessário lançar mão da *espontaneidade*, que nos permite transcender a inércia ou a nossa timidez para encontrar a solução mais adequada ao momento presente. Dessa forma, atinge adequação e ajustamento a si mesmo, sem prejuízo para as relações afetivas, sociais e profissionais, procura também, transformar aspectos insatisfatórios ou inadequados, mesmo que seja feito inconscientemente.

A espontaneidade, portanto, é um sentido tanto do gesto como do momento adequado e se distingue inteiramente de ‘*acting-out*’ – o atuar inadvertidamente – de forma inconsciente e irracional, que tem lugar na própria vida e que é prejudicial ao indivíduo e suas relações. O psicodrama busca trazer o acting-out para o contexto pedagógico ou terapêutico, acreditando que a dramatização repetida e até acentuada de um conteúdo permite o esvaziamento da tendência ao ato impulsivo e à repetição patológica dos papéis.

Nessa perspectiva, a atividade profissional alia-se à atividade de pesquisa e o professor passa a ser visto como um pesquisador da própria ação. Aquele profissional que, nas palavras de Schön (1992, apud MACIEL e RAPOSO, 2010, p. 73) reflete na ação em um triplo movimento de reflexão: na ação, sobre a ação, assim como também, repensa a reflexão realizada durante a ação de constituição do próprio exercício de docência, decorrentes, inclusive, da história da própria educação, da educação profissional, e da inclusão escolar.

Referenciando, ainda, Moreno (1993, p. 86), “[...] Corpo e alma são igualmente importantes. Quando a obra de criação está concluída, o herói ganha existência completa, não

uma pálida ideia, mas uma pessoa real”. O desvelar da espontaneidade [...] capacidade de um indivíduo para enfrentar adequadamente cada nova situação [...] Do contato entre dois estados de espontaneidade que, naturalmente, estão centrados em duas pessoas diferentes, resulta uma situação interpessoal” (p. 132).

Tal abordagem representa uma saída, tanto teórica quanto metodológica, para a investigação dos processos de construção do conhecimento, e, ainda, por meio do uso contínuo e investigativo da própria ação o profissional da educação poderá transformar-se em um docente reflexivo, que pensa e planeja as suas ações, interrogando-se sobre as alternativas e possibilidades mais adequadas para um determinado momento ou situação de aprendizagem, avaliando seus resultados, para um novo recomeço.

Nesse sentido, encontra acolhimento, também, nas informações colhidas com os professores, quando alguns afirmam que: *“ampliar espaços e momentos para maiores debates e aprofundamento do tema e, continuidade ao processo de capacitação do corpo de educadores e da equipe técnico-pedagógica, ter continuidade com a inclusão de outros profissionais para maior troca de experiências”*.

As informações dos sujeitos da pesquisa encontram, ainda, rebatimento nas palavras de BURNIER et al. (2007, p. 348), quando afirmam que:

Inúmeros estudos evidenciam que a profissão do docente assume hoje, de maneira geral, sinais de precariedade, gerando crises de identidade profissional associadas a péssimas condições de trabalho, a salários pouco atraentes, à não valorização do profissional, além de outros problemas, ocasionando frustrações diante da atividade exercida, o que implica, certamente, impactos sobre as representações sobre a docência.

De igual forma, Dubar (1997, p. 114) nos informa que o processo de construção da identidade profissional do professor: “constitui não só uma identidade no trabalho, mas também e, sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação”.

Gatti (1996) nos alerta, no que diz respeito à construção da identidade profissional de docentes, para a percepção da necessidade da ação, tanto dos sujeitos construtores quanto das circunstâncias em que tal construção ocorre. Compreender a dinâmica da exclusão social e da marginalização, de desvendar obstáculos à igualdade de oportunidades, capaz de se comunicar com pessoas de culturas diferentes e de participar na interação social criadora de identidade e de pertencimento à humanidade.

Para Charlot (2008, p. 20) “[...] é preciso redefinir a função do professor, para que este não seja desvalorizado. Mas esse trabalho de redefinição ainda não foi esboçado”. Essa afirmação encontra acolhimento, conforme dados obtidos com alguns participantes da pesquisa: *“tratar a educação especial além de um apêndice da educação básica regular, e promover a inserção do ANEE em todos os níveis de formação – do fundamental à acadêmica, para isso é preciso capacitar os trabalhadores da educação”*.

Nesse sentido, e considerando as questões do exercício profissional do professor, Arroyo (2008, p. 8) assim se coloca: “Representamos um papel, uma imagem social, que carrega traços muito marcantes e muito misturados. Incômodos. A resposta à pergunta quem somos, está colada a como foi se constituindo a imagem social do magistério”. Isso requer uma adequação da realidade social, e, principalmente, da educacional. Prossegue ele: “temos muitas histórias a contar sobre o nosso ofício porque não nos arrependemos do que fomos outrora, porque ainda o somos”.

Assim, todos os caminhos percorridos como profissional docente, quando encontram significado e fundamento na educação, torna-a fator essencial na construção e reconstrução das competências pessoais essenciais; estimula o questionamento à aprendizagem formal, de maneira crítica, política, com espírito inventivo, conduzindo ao hábito da pesquisa, da construção de novas aprendizagens e da interação com pessoas, ambientes e tecnologia.

## *2. Questões das relações do professor com os diversos parceiros:*

Inúmeros conteúdos significativos foram agregados nesse núcleo temático. Ressaltamos, inicialmente, a *“falta de apoio técnico e pedagógico, inadequação dos ambientes de aprendizagem e cultura institucionalizada de atendimento às pessoas ‘normais’”*, citada por um dos participantes e destacada, aqui, pelo comentário de um deles, como obstáculos a serem superados diuturnamente no exercício profissional do docente em educação profissional inclusiva.

Neste sentido, Charlot (2007, p. 20) observa que as mudanças sociais, incluídas aquelas que adentram no universo da escola, decorrem das novas lógicas neoliberais, impondo a sua versão da modernização econômica e social. Essas lógicas podem estar ligadas à globalização, mas constituem um fenômeno mais amplo. A injunção passou a ser “faça o que quiser, mas resolva aquele problema”. O professor ganhou uma pseudo-autonomia funcional,

mas, agora, é responsabilizado pelos resultados escolares, inclusive pelo fracasso dos alunos.

Conforme o que já aponta a literatura, Burnier et al (2007), Dubar (1997), Freire (1997 e 2005), Gatti (1996), Imbernón (2000), Maciel e Barbato (2010), Ribeiro e Mieto (2010), dentre outros autores já referenciados, essas novas exigências requerem uma nova cultura profissional e institucional, sob pena de a escola ficar perdida nos seus processos, se ancorando tão somente no econômico/financeiro em detrimento do pedagógico.

O professor passa a ser responsabilizado e penalizado pelos resultados processuais e institucionais, e isso é cada vez mais freqüente. Nesse sentido esses dados se apresentaram nessa pesquisa: *desmotivação de alguns alunos, demonstrada pela apatia, isolamento e, em alguns casos indisciplina e desrespeito aos colegas; a cultura institucionalizada de se trabalhar com 'pessoas normais' corpo diretivo omissos nas questões da inclusão escolar e ausência de políticas públicas que atendam o ANEE na perspectiva da inclusão, e que ultrapasse o limite do legal e atinja a prática educacional.*

Assim, de forma mais ampla e independente da modalidade ou nível de ensino o professor, na atualidade, trabalha num emaranhado de tensões, cobranças, ameaças e contradições, arraigadas nos segmentos da cultura das instituições escolares, nos econômicos, nos sociais e culturais, conforme questiona Charlot (2008, p. 31):

Herói – o professor brasileiro? Vítima? A meu ver, na sociedade contemporânea, ele é, antes tudo, um trabalhador da contradição. Como o policial, o médico, a assistente social e alguns outros trabalhadores, ele consta daqueles cuja função é manter um mínimo de coerência, por mais tensa que seja, em uma sociedade rasgada por múltiplas contradições. São trabalhadores cujo profissionalismo inclui uma postura ética. É, se possível for, o senso de humor.

Ainda nessa perspectiva, Gomes e Marins (2004) nos apresentam uma possibilidade de releitura nessa trajetória. O profissional da educação pode estar sujeito a inúmeras situações que o estimulem ou não a permanecer nessa atividade de profundas ações e interações relacionais, de intensa experiência social e cultural, de maturidade pessoal e com muitas opções profissionais. A compreensão dessas situações vividas pode contribuir para o desempenho de suas ações pedagógicas, quando perceber que essas relações influenciam sua forma de agir pessoal e profissionalmente.

A crescente diversidade do corpo docente na educação profissional técnica vem requerendo mudança nas atitudes e práticas dos professores, conforme relatado pelos professores pesquisados – *todos já haviam tido experiência em docência com PNEE, sem preparação ou capacitação prévia.*

É importante para o aprendizado desses estudantes e de todos, que se sintam incluídos. É necessário, portanto, que não se deparem com a insensibilidade das 'conservas



culturais' discriminatórias, estigmatizadoras e preconceituosas, mantidas em nossa cultura e em muitos espaços educacionais.

A maneira como agimos e pensamos é tida como tão natural que, de modo geral, não atentamos para o fato de nos operarmos segundo parâmetros admitidos pela cultura dominante no ambiente de trabalho, conforme informação coletada no grupo de pesquisa: “*a cultura institucionalizada de se trabalhar com pessoas normais*”. Mas a defasagem entre crenças, normas e valores desta cultura dominante e a dos diferentes grupos ali presentes, a valorização de pessoas que pensam ou agem de acordo com as normas condizentes com a cultura da organização pode conduzir à inadvertida ou deliberada exclusão do que pensam ou agem de forma diversa (Gil, 2010).

Mas o processo de inclusão não se dá apenas mediante a ação docente ou o uso de técnicas, recursos e linguagens adequadas. A própria estrutura curricular, orgânica e arquitetônica pode, também, favorecer a exclusão, inclusive a do docente. O próprio conteúdo de determinadas disciplinas podem, de igual forma, favorecer a exclusão. Disciplinas da área da saúde, com frequência, apresentam currículos sem praticamente qualquer menção a representantes de grupos tradicionalmente excluídos, como de homens e mulheres negras, mulheres brancas, trabalhadores e pessoas das classes sociais mais baixas, além do ANEE, o que contribui para que eles sintam seus usos, costumes, crenças e valores não são bem-vindos àquele espaço educacional. (Gil, 2010).

Para garantir aos membros desses grupos uma posição central do ponto de vista de suas experiências, é necessário desenvolver um currículo inclusivo (Sancristán, 2000 e Zeichner, 1993). Este currículo deve ser elaborado de forma participativa – equipes: gerencial, técnica-pedagógica e docência – de forma que os objetivos do curso, os conteúdos das disciplinas, as estratégias de ensino, os recursos didáticos e, principalmente, o sistema de avaliação, favoreçam a inclusão dos diferentes grupos no processo de aprendizagem. Assim, ressaltam eles, é necessário que toda equipe educacional considerem algumas questões, como as que se seguem:

- O conteúdo das disciplinas contemplam a diversidade de valores?
- Questões relacionadas a gênero, etnia, PNEE, classe social, transtornos mentais, são abordados em sala de aula?
- As estratégias de ensino favorecem a participação de todo os estudantes?
- A diversidade é reconhecida e valorizada como recurso educacional?
- O ensino é ministrado de forma a evitar a vantagem ou a desvantagem de

determinados grupos no aprendizado?

- A escola apóia o trabalho do corpo docente e discente sobre a diversidade?
- A avaliação considera as desvantagens de grupos de estudantes?
- A avaliação leva em conta a diversidade de valores, objetivos e experiências?

Para Gil (2010) a sensação de rejeição ou de exclusão de estudantes pertencentes à minoria costuma ser maior nas classes numerosas, conforme informações obtidas com os participantes deste estudo: *desmotivação de alguns alunos, demonstrada pela apatia, isolamento e, em alguns casos indisciplina e desrespeito aos colegas; turmas superlotadas; alunos que requeriam um ritmo mais acelerado no desenvolvimento das aulas, mas alguns – deficientes – não se encontravam no mesmo patamar de desenvolvimento, necessitava de atenção individualizada; grande número de alunos por turma, alunos que requeriam um ritmo mais acelerado no desenvolvimento das aulas, mas alguns – deficientes – não se encontravam no mesmo patamar de desenvolvimento, necessitava de atenção individualizada.*

Nessa perspectiva, Sancristán (2000) define uma pedagogia culturalmente receptiva e sugere aos professores a revisão de muitos de seus princípios com vistas a incorporar novos procedimentos e estruturas associadas a esses princípios. Ressalta que muitas técnicas sugeridas para acomodação da classe à diversidade seguem princípios que são defendidos para a promoção de um ensino eficaz.

Assim, propõe o estabelecimento da inclusão mediada por técnicas como: aprendizagem cooperativa, ensino pelos pares, redação em grupo, exercícios que criam oportunidade para reafirmar o conhecimento sob diferentes perspectivas, técnicas colaborativas para ajudar a desenvolver a tolerância em relação a pontos de vistas divergentes ou alternativos, questionamento crítico, exercícios para a tomada de decisão e pesquisa sobre questões formuladas pelos estudantes.

### 3. *Questões da escola de educação profissional e o exercício do professor:*

Em geral, os professores da educação profissional são selecionados no mercado produtivo, principalmente, pela qualidade de seu desempenho técnico, pela especificidade do componente curricular e ou do conteúdo e pela experiência na sua área de atuação (Barato, 2004).

Grande parte desses professores não apresenta formação pedagógica, nem mesmo experiência docente, o que tem levado algumas instituições de ensino a adotarem programas de formação inicial e continuada garantindo, assim, a formação específica para o magistério, construindo competências pessoais e profissionais. Os próprios participantes deste estudo apontaram a necessidade da formação continuada, ao citarem que: *é necessário mudar a cultura da exclusão, inclusive do docente, para uma prática educacional inclusiva; dar continuidade ao processo de capacitação do corpo de educadores e da equipe técnico-pedagógica; não deve ficar como uma experiência pontual. É preciso dar continuidade.*

Conforme Burnier et al. (2007), programas de formação inicial e continuada, no Brasil, ainda são bastante incipientes, considerando a sua importância e necessidade. Encontra-se já formalizado em escolas técnicas federais, em algumas escolas privadas e algumas do Sistema S – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Senar, Serviço Nacional de Aprendizagem em Transporte – Senat, Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas – Sebrae e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP.

O fato acima também foi confirmado na pesquisa realizada, onde os esforços no sentido da implantação de um programa de formação continuada para a equipe de docentes, ainda encontra grandes obstáculos por parte dos empresários e gestores administrativos, ficando os momentos de capacitação pontuais e, por vezes, destituídos de quaisquer significados pedagógicos, conforme resultados do Instrumento II, indicados por alguns participantes: *sugiro continuidade desse tipo de trabalho que é de extrema valia no desenvolvimento do nosso trabalho; é necessário mudar a cultura da exclusão, inclusive do docente, para uma prática educacional inclusiva; dar continuidade ao processo de capacitação do corpo de educadores e da equipe técnico-pedagógica; não deve ficar como uma experiência pontual. É preciso dar continuidade; precisamos construir espaços para o diálogo e a troca de experiências; a oficina constituiu um momento de muita reflexão e troca de experiências.*

A instituição educacional que aprende, entende que o educador deve ser um criador de ambientes, que estimule seus alunos à aprendizagem, cumprindo seu papel de mediador e de orientador na construção do conhecimento. Nesse sentido, deve ser capaz de planejar, instrumentalizar, analisar, avaliar e criticar o próprio trabalho, vivenciando todo o processo

junto com e para os alunos, tornando significativa a aprendizagem por meio de diálogo construtivo que permita a troca de ideias e experiências. (Gomes e Marins, 2004).

Outro aspecto a considerar é o grau de responsabilidade dessas instituições educacionais em propiciar educação de qualidade para todas as pessoas de idades, etnias, deficiências e origens diferentes, o que em revisão do fazer pedagógico das escolas de educação profissional. Entretanto evidenciou-se, conforme informações obtidas com os professores dessa pesquisa, como: *“falta de – apoio técnico pedagógico, apoio logístico; material didático; dialogo; com uma estrutura engessada e uma cultura institucionalizada do discurso politicamente correto, mas distante da prática diária”*. Nesse sentido, Macedo (2001, apud DEPRESBITERIS, 2001, p. 12) distingue dois tipos de escola: a escola de excelência e a escola aberta para todos.

Para Macedo (2001), na escola de excelência, espera-se que o aluno conte com certos domínios intelectuais e atitudinais, como pré-requisito para aprender. Se no percurso alguns alunos se desviam do itinerário ou se distanciam de tais condutas, terão de se recuperar imediatamente, sob o risco de serem excluídos e verem fracassados seus objetivos.

Já na escola aberta para todos, Macedo (2001) afirma que as qualidades selecionadas e valorizadas pela escola de excelência são referenciais, mas não determinam o ponto de partida nem de condição para a realização do percurso. Na escola para todos, as dificuldades em realizar o caminho tornam-se motivo de investigação, portanto, construção de novas aprendizagens, tanto para o aluno, quanto para o professor e a equipe técnica.

De igual forma Macedo (2001) diz que, na escola de excelência, as competências e habilidades são meios para outros fins: a erudição, o aperfeiçoamento, o domínio das metierias ou disciplinas. Na escola para todos, competências e habilidades são o próprio fim e, nela, as matérias ou atividades de aprendizagem são os meios que possibilitam sua realização.

Uma escola não exclui a outra. Ambas têm sua função social. A escola de excelência permite o aperfeiçoamento de competências básicas; a escola para todos abre a possibilidade de diferentes populações passarem pelo processo educativo e obter, por direito, sua formação. Nesta última perspectiva, a ideia é que uma sociedade é responsável por oferecer oportunidades de educabilidade e de inserção à vida produtiva a todos os cidadãos.

Nessa perspectiva, para Dimenstein e Alves (2003, p. 106):

“[...] o papel, do educador, é trabalhar com o aluno a questão da possibilidade, da curiosidade. E, se há um caminho para fazer isso, é fazer com que o mundo real tenha significado para o aluno. O professor tem de fazer essa ligação. Para fazer isso, o professor tem que ser ele mesmo um aprendiz.

Isso implica uma aprendizagem provocadora e contextualizada, que deve trazer ao aluno e ao professor, o mundo em toda a sua beleza, mas também, com suas incertezas, paradoxos e constantes mudanças sociais. Uma aprendizagem conseqüente deve levar o aluno a entender o que aprendeu. Possibilitar oportunidades de criar e recriar interativamente com seus pares, dentro do próprio universo de inclusão (Souza, Depresbiteris e Machado, 2004).

#### 4. *Questões da educação continuada para professores da educação profissional e a inclusão escolar:*

Constatamos, nos relatos dos participantes, as seguintes afirmações: *precisamos construir espaços para o diálogo e a troca de experiências; dar continuidade ao processo de capacitação do corpo de educadores e da equipe técnico-pedagógica.* A formação de professores é fator primordial para o desenvolvimento dos processos educacionais, como também do próprio país. Não podemos ignorar que os sistemas de ensino estão, cada vez mais, pressionados a repensar sua prática educativa, frequentemente compreendida como meio de transmitir ao aluno uma série de informações, acontecimentos e fatos, o que significa interpretar o conhecimento como mero conteúdo (Souza, Depresbiteris e Machado, 2004).

Como explica Perrenoud (2000, p. 27):

[...] formar verdadeiras competências durante a escolaridade geral supõe – e talvez estejamos começando a entendê-lo – uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de “dar aula” e, afinal de contas, de sua identidade e suas próprias competências profissionais.

Assim também, acontece na visão e postura de alguns segmentos produtivos e empresariais da educação profissional, onde o econômico financeiro prevalece em detrimento das ações de ensino e de aprendizagem, seja para o próprio aluno, seja no próprio contexto de construção da aprendizagem, ou na capacitação do professor e da equipe técnica pedagógica.

Nesse sentido, Mendes (2006) nos fala do desafio de lidar com as contradições da inclusão escolar e, por conseguinte, da capacitação profissional, em função de ideologias importadas, de alinhamentos ao modismo. Assim afirma:

o debate sobre o princípio da inclusão escolar no Brasil é, ainda hoje, um fenômeno da retórica, como foi à integração escolar nos últimos trinta anos[...] Qual a prática necessária? Quais conhecimentos são necessários para fundamentar essa prática? E isso é, sem dúvida nenhuma, um exercício para a pesquisa científica. (p. 13)

Essa mudança é um desafio considerável para o sistema de ensino brasileiro, pois, requer além da vontade política, potencial instalado de recursos humanos, condições de trabalho e de políticas públicas de continuidade.

Afirma Nóvoa (2000, p. 233), em entrevista à revista *Interface*, que: “[...] a questão da formação docente não é puramente pedagógica ou metodológica. Não basta ensinar a um professor meia dúzia de técnicas pedagógicas para que os problemas se resolvam”. Nessa mesma perspectiva, Barato (2002, p. 175) assinala que o exercício da técnica, em termos de aprendizagem requer apropriação de saberes de enfoques ou estratégias específicas:

[...] venho tentando mostrar que a técnica tem um *status* epistemológico próprio. Tal modo de ver não é apenas um esforço para valorizar o saber prático; creio que uma moldura interpretativa capaz de situar a técnica enquanto conhecimento, pode sugerir tratamentos didáticos mais adequados para a educação profissional e novos rumos investigativos no campo das relações trabalho/educação.

De igual forma Saramago (1988, p. 89-90) nos apresenta uma reflexão a respeito dessa visão equivocada do saber técnico, pois, no geral, o exercício das atividades de aprendizagem práticas ainda são vistos como atividades elementares de simples complexidade, de repetição de conduta ou de atividade motora, meros resultados de uma conformação do organismo a certos estímulos ambientais e culturais.

Que os trabalhos do homem são muitos. Já ficaram ditos alguns e outros agora se acrescentam para ilustração geral, que as pessoas da cidade cuidam em sua ignorância, que tudo é semear e colher, pois muito enganadas vivem se não aprenderem a dizer as palavras todas e entender que e elas são ceifar, carregar molhos, [...] enfiar, terrear, empoar e ensacar, o que aqui vai santo Deus, de palavras tão bonitas, tão de enriquecer os léxicos, bem-aventurados os que trabalham, e que faria então se nos puséssemos a explicar como se faz cada trabalho e em que época, os instrumentos, os azeites, e se é obra para homem ou para mulher e por quê [...]”.

Nesse sentido e, evidenciando o processo de desvalorização desses profissionais, Nóvoa (2002, p. 22) afirma, também, que:

[...] os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre considerar que lhes basta dominar bem a matéria que ensinam e possuem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável.

Para ele a questão é bastante ampla, com reflexos não só no cenário das escolas técnicas, mas também, nos remete para uma nova releitura e equilíbrio entre as funções tradicionais da Universidade, quais sejam: o ensino e a pesquisa: “[...] hoje em dia, as realidades do ensino e da investigação são muito diferentes do que eram num passado recente. E muitos professores universitários continuam a fazer de conta que nada mudou.”.

Burnier et al. (2007) apresenta uma outra visão de realidade no exercício da

docência em educação profissional. Diz que, enquanto vários estudos falam do “mal-estar docente” e indicam uma série de fenômenos para o adoecimento dos professores da educação básica, na educação profissional os docentes estabelecem uma relação bastante positiva com essa atividade profissional. O que, “[...] repercute de forma marcante na prática docente, naquilo que tais profissionais concebem como importante para a sua formação e a de seus alunos, além do próprio sentido conferido à docência” (p.335).

Essas visões apresentam pontos de convergências e de identidades em relação às necessidades de sistematização de políticas públicas de educação continuada para professores da educação profissional e, conforme aponta Hargreaves et al. (2002, p. 28): “os professores têm enfrentado no mundo atual, vários obstáculos: o colapso das certezas, a provisioriedade do conhecimento e a descrença nas ‘verdades científicas’, que provocam um profundo sentimento de insegurança quanto ao que e como ensinar”.

Canário (1998, p. 26), por sua vez, reconhece que a escola desempenha um papel de essencialidade para o docente, que aprende nela o seu ofício, já que “a escola é o lugar onde os professores aprendem.” Para ele, o professor precisa desenvolver e ser “um analista simbólico, um artesão, um profissional da relação e um construtor do sentido”.

Alves (2004, p. 58) nos apresenta, também, compreensão similar quando afirma que: “pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isto existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas”.

Nesse aspecto, e nem sempre tendo a tecnologia e a logística a seu favor e, sem contar com o devido: “*apoio técnico e pedagógico; com uma cultura sedimentada de formação inicial e continuada e a inclusão escolar*”, o professor da educação profissional, no Brasil, conforme resultados da nossa pesquisa e, na voz dos personagens do psicodrama: *a necessidade de continuar aprendendo, supera a sobrecarga de trabalho e a solidão do professor, assim como o medo do professor de fracassar, no atendimento ao seu aluno, sendo ou não aluno com necessidades educacionais especiais*, consegue extrapolar a dimensão meramente instrumental no seu dia a dia de trabalho como professor, para uma expressão de sentidos e significados do e para o ser que ensina e que aprende, superando assim, as demandas da atualidade do mundo do trabalho.

## V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário das instituições de educação profissional técnica e da inclusão escolar, não podemos nos esquecer de considerarmos as mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho. Não se pode, de igual forma, ignorar toda a questão política, econômica e social da atualidade planetária, até porque requer uma nova postura, justa, dinâmica, solidária, inovadora, e transformadora, no momento de construir o seu fazer educacional.

Indicador desse processo de mudança, o avanço tecnológico assume papel decisivo nas formas de relacionamentos humano e, por extensão, nas relações de trabalho e na formação docente, seja por encurtar mais e mais as distâncias, seja porque restabelece a dinâmica do fluxo de informações no sentido da agilidade, do tempo real, ou, ainda, porque demanda a incorporação de novos referenciais teóricos, éticos, estéticos, políticos, sociais, culturais e tecnológicos a esse fazer pedagógico para a inclusão.

Para lidar com essas influências, o ser humano precisa estar atento ao conhecimento que é gerado a cada instante, investindo-se da condição de sujeito responsável pela construção do próprio conhecimento e do seu desenvolvimento profissional. Em tais condições, importa não perder de vista que a inserção e a permanência no mercado de trabalho estão diretamente atreladas à capacidade de se manter em situação de permanente atualização, renovação e competitividade, o que de novo leva à necessidade de aprender para fazer, e a fazer com competência.

Com esses cenários configurados e o questionamento delimitado – a formação continuada de professores do ensino técnico e a inclusão escolar – iniciei a caminhada no sentido da (re) construção do próprio conhecimento que, por ora, e a título de considerações finais, apresento como um esboço de articulações provisoriamente construídas, neste dinâmico processo de realizar novas aprendizagens.

Essa pesquisa partiu da abordagem que acredita em um novo fazer pedagógico na educação profissional técnica de nível médio, não só para o aluno com necessidades educacionais especiais – ANEE, mas para todo jovem e adulto que busca se qualificar ou requalificar para o mundo do trabalho, resignificando nesse processo a concepção de formação continuada e de educação inclusiva, tendo como foco a visão de que a capacitação dos docentes instala-se como balizadora nas complexas e diversas necessidades de ensino e de aprendizagem para a inclusão escolar.



Se for verdade que os sujeitos da aprendizagem são diferentes nos conhecimentos apropriados; se as conjunturas sócio-históricas determinam, até certo, ponto as formas do ensinar e do aprender; se o emocional assume papel de destaque nas diversas situações de aprendizagem; se os valores se interpõem entre o que é ensinado e o que é aprendido, dando nova roupagem às várias representações dessa mesma realidade. E, finalmente, se os avanços da modernidade marcam os interesses da humanidade e determinam à rapidez e a profundidade com se deve aprender e se não há conhecimento acabado; se a verdade tem, no mínimo três lados: o meu, o do outro e o dela mesma, então podemos admitir que a formação continuada do docente e a inclusão escolar estão afetadas a momentos de novas e contínuas aprendizagens, a sujeitos com características únicas e a valores especiais.

Nesse sentido, implica dizer que todo procedimento de ensino e de aprendizagem deve ser planejado e avaliado ele também, antes de utilizado, levando em conta todos os fatores que refletem o universo da sala de aula e que incluem micros universos organizados a partir de capacidades únicas, que constituem a inteireza dos indivíduos. Isso remete a diferentes formas de ensinar e de aprender, fechando um círculo que é o da própria vida e da ética humana: o do respeito às diferenças nas situações de igualdade de direitos. Todos os procedimentos, todos os instrumentos que favoreçam o desenvolvimento do papel profissional de docente e a inclusão escolar têm sua validade para aquele momento, para aquele público, para aquele sujeito.

É preciso, apenas, abertura para aprender e entender o ambiente onde se constrói o conhecimento e fazer as melhores opções. Esse exercício implica deslocar o foco educacional do ensinar, da simples transmissão de conteúdos, para o aprender a aprender. Dessa forma, muda-se o foco, antes centrado no docente, para centrá-lo no processo de construção do conhecimento e na relação dialética estabelecida entre os pares e mediada pelo professor.

O desenvolvimento dessa pesquisa, em especial da oficina, facilitou, posteriormente, o trabalho de aproximação, - ainda que o trabalho com o grupo já existisse há algum tempo - a expressão do diálogo – aberto e franco – passou a ser mais freqüente entre os professores que participaram da pesquisa. Receios e angustias, assim como outros temas significativos àquele universo também se tornaram freqüentes, nos intervalos e no cafezinho. Para aquele grupo a construção de novos conhecimentos, no tocante a inclusão escolar, já é uma semente germinando.

Portanto, pensar em inclusão escolar e em formação inicial e continuada para docentes

da educação profissional, é pensar na transformação da escola. É considerar a diversidade do universo relacional entre professores, alunos e escola, dentro dos limites do real e do institucional, é considerar ainda como um espaço de lutas de contradições e, que são muitas vezes impostas, como no caso dessa pesquisa, por inúmeras dificuldades que devem ser consideradas ao se pensar em formar professores para a educação técnica inclusiva, num país tão grande, diverso e contraditório.

Faz-se necessário, também, que os formadores de professores, que os gestores dos processos educacionais – União, Estados e Municípios – e que os mantenedores do segmento da educação profissional técnica da área privada, queiram e acreditem que é possível fazer mais e melhor para continuidade da capacitação desses docentes e para a inclusão escolar nesses espaços de aprendizagens.

O futuro da inclusão escolar no cenário da educação profissional, em nosso país, dependerá de esforços coletivos, com reflexos diretos no contexto social, na postura dos pesquisadores, legisladores, professores, alunos com necessidades educacionais especiais e familiares, para trabalharem numa meta comum: a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos. Onde o indivíduo possa ser educado dentro de sua própria perspectiva de identidade pessoal e profissional.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas, SP: Papirus. 2002.
- \_\_\_\_\_, Rubem. **Ao professor, com o meu carinho**. Campinas, SP: Verus Editora, 2004.
- ANGELUCCI, Carla B. **Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo**: Universidade de São Paulo, 2002.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 1ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Rés, 1994.
- BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Emendas Constitucionais nº 1/92 a 45/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília-DF. 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília-DF. 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Legislação educacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>, acessos em: 31 de outubro de 2010; 21 de fevereiro e 19 de março de 2011.
- BARATO, Jarbas N. **Escritos sobre tecnologia educacional & educação profissional**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2002.
- \_\_\_\_\_, Jarbas N. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.
- BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Rés, 1994.
- BURNIER, Suzana et al., 2007. História de vida de professores: o caso da educação profissional. Belo Horizonte: **Revista Brasileira de Educação** v. 12 nº 35 maio/ago. 2007.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem, em *Psicologia da Educação*: **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados**, São Paulo, 1º sem. de 1998, p. 9-27.
- CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição: **Revista da FAEBA, Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, nº 30, p.17-31, jul-dez. 2008.
- DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez: Brasília-DF: MEC: UNESCO, 1998.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? **Boletim Técnico do Senac nº 27**, Rio de Janeiro, set.-dez., 2001.

DIMENSTEIN, Gilberto e ALVES, R. **Fomos maus alunos**. São Paulo: Papyrus, 2003.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FONSECA, Ricardo T. M. **Revista de Direitos Difusos nº 4**: Proteção Jurídica dos Portadores de Deficiência. São Paulo: IBAP – Instituto Brasileiro de Advocacia Pública & Editora ADCOAS. Dezembro de 2000, p. 481 – 486.

FOREST, Miriam C. P. P. e PEREIRA, Maria L.T. **Universidade e formação docente**. Botucatu, São Paulo: Fundação Uni Botucatu. 2000.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Unesp, 2005.

GATTI, Bernadete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisa. São Paulo, nº 98**, p. 85-90, ago. 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Heloisa Maria e MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: editora Senac São Paulo, 2004.

GONÇALVES, Maria Helena Barreto. **Planejamento e Avaliação**: subsídios para uma ação docente. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2003.

HARGREAVES, Andy, et al., **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

MACIEL. D.A. **Alfabetização e Letramento**: Aprender o código ou sistema de escrita. Brasília: UAB/UNB. 2010.

MACIEL, Diva Albuquerque e BARBATO, Silviane (org). **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: Editora UnB, 2010.

MARTINEZ, Albertina M. e TACCA Maria C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**: criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem uma relação necessária? Alínea Ed.: São Paulo, 2006.

MENDES. E. Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação. V. 11. nº 33**. Rio de Janeiro, set./dez. 2006.

MORENO, Jacob Levi. **Psicodrama**. Editora Cultrix: São Paulo. 9ª edição. 1993.

MORIN, Edgar. Para sair do século XX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

NÓVOA, Antonio. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. **Revista Inovação**, v. 4, nº 1, p. 63-76, 1991.

\_\_\_\_\_, Antonio. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M.K. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas. SP: Mercado das Letras, 2001.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**, 2002.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Artmed: Porto Alegre. 2002.

RIBEIRO, Julia C. Coelho; MIETO, Gabriela; SILVA, Daniele N. Henrique. **A Produção do Fracasso Escolar: Módulo 7**. Brasília-DF: UAB/UNB. 2010.

SANCRISTÁN, G J. **O currículo: uma reflexão sob a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANZ, Luiz Alberto. **Procedimentos Metodológicos: fazendo caminhos**. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2003.

SARAMAGO, José. **Levantado do chão**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

SOUZA, Amaralina Miranda de, e RODRIGUES, Fátima Lucília. **Módulo III: Educação Inclusiva**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

SOUZA, Ana M. Martins, DEPRESBITERIS, Lea e MACHADO, Osny T.M. **A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein**. São Paulo: editora Senac São Paulo, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

## APÊNDICES

### A – Questionário I – Caracterização dos Participantes

Caro (a) Professor (a),

Como é do seu conhecimento a realização de nossa “Oficina Pedagógica”, solicitamos a gentileza de preencher o presente instrumento que servirá de base para o desenvolvimento de nossas atividades, como também, referencial de pesquisa para o trabalho de conclusão do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar de nossa colega Maria de Lourdes. Esclarecemos que a identidade individual e institucional será preservada em conformidade com a legislação vigente.

Atenciosamente,

*Direção Pedagógica*

Brasília-DF, junho de 2010.

Graduação			
Curso: _____		ano de conclusão: _____	
Pós-Graduação			
<input type="checkbox"/> Especialização	<input type="checkbox"/> cursando	<input type="checkbox"/> completa	conclusão: _____
<input type="checkbox"/> Mestrado	<input type="checkbox"/> cursando	<input type="checkbox"/> completa	conclusão: _____
<input type="checkbox"/> Doutorado	<input type="checkbox"/> cursando	<input type="checkbox"/> completa	conclusão: _____

3. Há quanto tempo trabalha como docente em Educação Profissional Técnica de Nível Médio na área da saúde?  
\_\_\_\_\_ ano (s)
4. No itinerário de sua formação como docente cursou algum componente curricular que contemplasse a inclusão escolar de jovens e adultos?  
 sim  não

5. Já trabalhou com algum aluno (a) Portador de Necessidades Educacionais Especiais – PNEE, em Educação Profissional?  
( ) sim ( ) não
6. Assinale abaixo com quais Necessidades Educativas Especiais – NEE, você trabalhou.  
( ) Altas habilidades/superdotação ( ) Deficiência Auditiva – DA  
( ) Deficiência Física – DF ( ) Deficiência Intelectual – DI  
( ) Deficiências Múltiplas ( ) Deficiência Visual – DV  
outra (s): \_\_\_\_\_
7. Em caso afirmativo, relate objetivamente, as principais dificuldades vivenciadas nessa(s) experiência(s).
8. De que forma a Escola pode contribuir para o desenvolvimento do seu papel profissional de docente em Educação Profissional para atuar numa perspectiva de inclusão escolar?
9. Qual seria a contribuição do Estado neste sentido?

## **B – Questionário II – Avaliação do encontro**

Caro (a) Professor (a),

Tendo como base a vivência do psicodrama tematizado “Como trabalhar com PNEE na educação profissional técnica de nível médio na área da saúde” e o pensamento do Padre Chaborneau que afirma “*Construir pontes, estradas e ir até a lua é fácil, pois as possibilidades de erros são bem pequenas, mas construir o homem, eis uma tarefa de heróis, de gigantes, porque exige do educador a reformulação de sua própria personalidade*”. Avalie o nosso encontro e apresente sugestões para a continuidade do processo de desenvolvimento de uma cultura de inclusão escolar na educação profissional técnica de nível médio.

Esclarecemos que este instrumento também servirá de referencial de pesquisa para o trabalho de conclusão do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar de nossa colega Maria de Lourdes, e que a identidade individual e a institucional serão preservadas em conformidade com a legislação vigente.

Atenciosamente,

*Direção Pedagógica*

Brasília-DF, junho de 2010.



## ANEXOS

### A – OS DEZ MANDAMENTOS DA APRENDIZAGEM

#### **I. Partirás dos interesses e motivos dos aprendizes com a intenção de mudá-los:**

A aprendizagem deve estar ligada ao ponto de partida do aluno. Não deverás supor que todos os alunos estão *on line*, predispostos a aprender o que você acha conveniente. Promoverás o interesse ativo deles pelo que aprendem. Assumirá que a motivação não é só a causa da aprendizagem ou de fracasso, mas também, consequência da própria aprendizagem. Incentivarás o interesse pelo que se aprende, adequando os conteúdos aos conhecimentos e capacidades prévias dos alunos. Organizarás as atividades de aprendizagem de forma a orientar seus alunos mais para compreenderem o que fazem do que para terem boa nota.

#### **II. Partirás dos conhecimentos prévios dos aprendizes com a intenção de mudá-los:**

Assumirá que aprender é, antes de tudo, mudar o que já se sabe. Vincularás, dentro do possível, as tarefas de aprendizagem a domínios relevantes para os alunos, fomentando a transferência e conexão entre os contextos e conhecimentos cotidianos e os saberes formais que você ensina, fazendo com que reflitam e discutam em contextos de aprendizagem cooperativa. Estabelecerás seqüências de progressão e complexidade desses conhecimentos. Avaliarás o que foi aprendido, em função do grau que esses conhecimentos prévios tenham mudado e integrado aos novos saberes ensinados.

#### **III. Dosarás a quantidade de informação nova apresentada em cada tarefa:**

Evitarás que a informação nova apresentada em cada atividade exceda aos recursos cognitivos do aprendiz. Selecionarás a apresentação de atividades de aprendizagens e conteúdos significativos, ao mesmo tempo em que atrairás a atenção dos alunos para a nova informação, destacando o novo e relevante e consolidando ao já construído. Manterás a atenção dos alunos e os ajudarás a empregá-la de modo eficaz.

#### **IV. Farás com que condensem e automatizem os conhecimentos básicos que forem necessários para futuras aprendizagens:**

Farás com que os aprendizes condensem e automatizem os “pacotes de informação” verbal ou procedimental, que sejam funcionais em novas situações de aprendizagem ou na aplicação do aprendido a novos contextos. Para isso, deverás analisar os materiais de aprendizagem e selecionar aquela informação que seja necessária para o futuro, concebendo esse processo como um recurso da aprendizagem e nunca como um fim em si mesmo.

**V. Diversificarás as tarefas e os cenários de aprendizagem para um mesmo conteúdo:**

Farás com que um mesmo conteúdo seja construído por meio de várias rotas e atividades diferentes. Contribuirás para facilitar sua conexão com outras aprendizagens e, portanto, sua recuperação e transferência para novos contextos e situações de vida. Igualmente, ao diversificar as tarefas, cenários de aprendizagem e os recursos didáticos, promoverás a atenção e a motivação dos alunos.

**VI. Planejarás as situações de aprendizagem em função dos contextos e tarefas em que os aprendizes devam recuperar o que foi aprendido:**

Ao planejar o ensino de um novo conteúdo, pensarás nas situações futuras em que os aprendizes deverão recuperar o aprendido, os contextos nos quais é funcional e pelos quais se justifica sua aprendizagem. Planejarás a aprendizagem buscando ligá-la a esses contextos, já que isso favorece a recuperação e a transferência do aprendido. Diversificarás os contextos de aprendizagem para multiplicar as vias de recuperação. Instruirás os alunos em estratégias eficazes na recuperação do aprendido.

**VII. Organizarás e ligarás as aprendizagens umas às outras, o mais possível, de forma que o aprendiz perceba as relações explícitas entre elas:**

Estabelecerás quantas relações forem possíveis entre as aprendizagens. Incentivarás a reflexão e tomada de consciência das mesmas por parte do aprendiz. A compreensão em particular e a aprendizagem construtiva em geral dependem do grau em que ele seja capaz de relacionar os conhecimentos entre si. Farás com que ele construa uma rede de significados a mais organizada possível, com vistas a facilitar também, a transferência do aprendido e, portanto, alcançar uma aprendizagem mais eficaz e duradoura. Para isso, promoverás o uso de estratégias de organização dos próprios conhecimentos.

**VIII. Promoverás entre os aprendizes a reflexão sobre os próprios conhecimentos, ajudando-os a criar e a resolver os conflitos cognitivos que forem propostos a eles:**

Farás com que a aprendizagem seja uma tarefa reflexiva e não apenas repetitiva. Proporás as atividades, aos aprendizes, estimulando-os a buscar as próprias respostas em vez de receber todos os conhecimentos elaborados fora, *fast food* pronto para o consumo cognitivo. Recordarás que o conhecimento é sempre a resposta a uma pergunta previamente formulada. Promoverás a reflexão consciente sobre as próprias aprendizagens, assim como a comparação entre os conhecimentos construídos, com o objetivo de gerar conflitos cognitivos, proporcionando-lhes instrumentos conceituais (modelos, teorias, técnicas...) cuja comparação pode ajudar a resolver o conflito.

**IX. Proporás problemas de aprendizagem ou tarefas abertas e promoverás a cooperação dos aprendizes para sua solução:**

Planejarás as atividades de aprendizagem de maneira que exijam que os aprendizes se defrontem com problemas cada vez mais abertos em vez de exercícios repetitivos, cedendo-lhes de forma progressiva, o controle das atividades, mediante trabalhos que

requeiram que eles, tomem decisões sobre os objetivos da atividade, a estratégia mais eficaz e o grau de realização dos objetivos propostos. Proporás, sempre que for possível, problemas, tarefas ou atividades abertas como situações de aprendizagem cooperativa, já que isso promove o surgimento de alternativas conflitantes, assim como a ajuda mútua entre os aprendizes, além de melhorar suas aprendizagens sociais e promover a motivação pela própria aprendizagem.

**X. Orientarás os aprendizes no planejamento e organização de sua própria aprendizagem utilizando as estratégias adequadas:**

Farás com que os aprendizes passem também, de modo gradual, de jogadores a treinadores de si mesmos. Transformando as tarefas de aprendizagem em problemas diante dos quais devem tomar decisões, planejando, fixando metas, selecionando estratégias e avaliando resultados. Assumindo o controle estratégico de seus próprios processos de aprendizagem. Treinarás especialmente as técnicas e estratégias dirigidas à aprendizagem construtiva, de elaboração, produção e organização, já que costumam ser as mais deficitárias nos aprendizes. Variarás e diversificarás as tarefas de forma que tornem necessário um planejamento estratégico em vez de um confronto rotineiro das mesmas. Uma vez mais, promoverás a reflexão sobre a própria aprendizagem mediante trabalho cooperativo e a comparação das distintas técnicas e enfoques utilizados pelos aprendizes, na construção da própria aprendizagem.

E estes dez mandamentos condensam-se em dois:

- I. Refletirás sobre as dificuldades que teus aprendizes enfrentam e buscarás meios de ajudá-los a superá-las.**
  
- II. Transferirás progressivamente para os alunos o controle de sua aprendizagem, sabendo que a meta última de todo mestre é se tornar desnecessário.**

Referência:

POZO, J. Ignacio. Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 269 – 273.