

Educação em Segurança e Saúde no Trabalho

Educação de adultos: algumas abordagens

MINISTÉRIO
DO TRABALHO E EMPREGO



FUNDACENTRO
FUNDAÇÃO JORGE DUPRAT FIGUEIREDO
DE SEGURANÇA E MEDICINA DO TRABALHO

Educação de adultos: algumas abordagens

Série

Educação em Segurança e
Saúde no Trabalho

v. 3

Presidenta da República

Dilma Rousseff

Ministro do Trabalho e Emprego

Manoel Dias

Fundacentro

Presidenta

Maria Amelia Gomes de Souza Reis

Diretora Executiva Substituta

Erica Lui Reinhardt

Diretor Técnico

Robson Spinelli Gomes

Diretor de Administração e Finanças Substituto

Sérgio Luiz Pereira

José Carlos Pesente (ERMS) – *Coordenador*

Maria Muccillo (CERS)

Sonia Maria José Bombardi (CTN)

Educação de adultos: algumas abordagens

Série

Educação em Segurança e
Saúde no Trabalho

v. 3

São Paulo

MINISTÉRIO
DO TRABALHO E EMPREGO



FUNDACENTRO
FUNDAÇÃO JORGE DUPRAT FIGUEIREDO
DE SEGURANÇA E MEDICINA DO TRABALHO

2015

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.
Disponível também em: www.fundacentro.gov.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Serviço de Documentação e Biblioteca – SDB / Fundacentro
São Paulo – SP

Erika Alves dos Santos CRB–8/7110

Educação de adultos : algumas abordagens [texto]. / José Carlos
Pesente (coordenador) ; Maria Muccillo, Sonia Maria José
Bombardi (autoras). – São Paulo : Fundacentro, 2015.
34 p. ; 21 cm. – (Educação em segurança e saúde no trabalho ; v.
3).
ISBN 978-85-98117-96-6

1. Andragogia – Segurança no trabalho. 2. Ensino – Segurança no
trabalho. - 3. Contatos entre professores e alunos. 4. Avaliação e
verificação do progresso do aluno. I. Pesente, José Carlos. II. Muccillo,
Maria. III. Bombardi, Sonia Maria José. IV. Série.

ILO
Ve

CDU
37.013.83:614.8

ILO Thesaurus

CDU – Classificação Decimal Universal

Ficha Técnica

Coordenação Editorial: Glauucia Fernandes

Copidesque: Karina Penariol Sanches

Revisão de textos: Edmara dos Santos Ribeiro

Projeto gráfico e design capa: Gisele Almeida

Sumário

Apresentação	7
1. Por que a preocupação com a andragogia?	9
2. Educadores e educandos adultos em situação de interação	19
3. Processo de avaliação na educação de adultos	27

Apresentação

O presente livreto constitui o terceiro volume da série *Educação em Segurança e Saúde no Trabalho*, publicada pela Fundacentro.

O propósito da série é oferecer aos profissionais que se dedicam à atividade docente em ações educativas no âmbito da Fundacentro um suporte didático básico enfocando aspectos relativos ao ensino e à aprendizagem de adultos, bem como outros temas que emergem de suas práticas docentes e/ou se constituam em demandas institucionais no campo da educação.

Destacamos, ainda, sua utilidade aos profissionais que atuam na educação não escolar de adultos trabalhadores em outros contextos, como empresas, sindicatos, órgãos públicos, ONGs etc., pois aqui poderão encontrar subsídios para uma ação fundamentada em princípios didáticos gerais e aplicáveis à área de segurança e saúde laborais.

Escrita em linguagem tão próxima quanto possível dessas práticas, pretende ser um instrumento facilitador da ação educativa, sem o propósito de aprofundamento nos temas abordados, o que poderá ocorrer mediante consulta às referências bibliográficas de cada um deles pelo leitor interessado.

Este volume apresenta três temas relacionados à educação do adulto, público usual das ações educativas da Fundacentro e que nelas busca o aprimoramento técnico na área de Segurança e Saúde no Trabalho. Trata, na sequência, de questões relacionadas aos fundamentos andragógicos desse processo, das relações humanas entre educadores e educandos e da avaliação educacional.

1

Por que a preocupação com a andragogia?

Sonia Maria José Bombardi

A publicação do Decreto nº 7.602, de 7 de novembro de 2011, dispondo sobre a Política Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho (PNSST) e assinado pelos representantes da Presidência da República, do Ministério do Trabalho e Emprego, do Ministério da Saúde e do Ministério da Previdência Social, estabeleceu um marco decisivo na evolução do processo de busca de melhorias das condições de trabalho, de saúde e de vida dos trabalhadores brasileiros.

Uma sequência de ações contribuiu para tanto, podendo-se citar, em um histórico recente, as seguintes:

- a) aprovação da Convenção 155 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que dispõe sobre Segurança e Saúde dos Trabalhadores (SST) e o meio ambiente de trabalho, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro em 1994;
- b) aprovação da Convenção 187 da OIT, que dispõe sobre a estrutura de promoção de segurança e saúde no trabalho, ainda não ratificada pelo Brasil;

- c) aprovação do Plano de Ação Global de Saúde dos Trabalhadores, da Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2007, que, além de ressaltar que a saúde é requisito fundamental de produtividade e desenvolvimento econômico, alerta que ela depende não só dos riscos laborais, como também de fatores sociais e individuais e do acesso aos serviços de saúde;
- d) constituição da Comissão Tripartite de Saúde e Segurança do Trabalho (CTSST), em 2008, à qual, dentre outros, compete elaborar um programa nacional de segurança e saúde no trabalho, de composição tripartite e paritária.

Esses marcos apontam para a necessidade da promoção de uma cultura preventiva em SST, com o comprometimento articulado de representantes de governo, empresários e trabalhadores.

Os princípios que regem a PNSST, quais sejam, a universalidade, a prevenção, a precedência das ações de promoção, proteção e prevenção sobre as de assistência, a reabilitação e a reparação, devem ter a função basilar de fundamentar os objetivos de promover a saúde e melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores, e deverão ser desenvolvidas segundo as seguintes diretrizes:

- a) inclusão de todos trabalhadores brasileiros no sistema nacional de promoção e proteção da saúde;
- b) harmonização da legislação e articulação das ações de promoção, proteção, prevenção, assistência, reabilitação e reparação da saúde do trabalhador;
- c) adoção de medidas especiais para atividades laborais de alto risco;
- d) estruturação de rede integrada de informações em saúde do trabalhador;
- e) promoção da implantação de sistemas e programas de gestão da segurança e saúde nos locais de trabalho;

- f) reestruturação da formação em saúde do trabalhador e segurança no trabalho e estímulo à capacitação e à educação continuada de trabalhadores;
- g) promoção de agenda integrada de estudos e pesquisas em SST.

Dentre elas, ressalta-se o item “reestruturação da formação em saúde do trabalhador e segurança no trabalho, e estímulo à capacitação e à educação continuada de trabalhadores”, bem como a competência da Fundacentro, responsável pelos seguintes itens:

- a) elaborar estudos e pesquisas pertinentes aos problemas que afetam a segurança e a saúde do trabalhador;
- b) produzir análises, avaliações e testes de medidas e métodos que visem à eliminação ou à redução de riscos no trabalho, incluindo equipamentos de proteção coletiva e individual;
- c) desenvolver e executar ações educativas sobre temas relacionados com a melhoria das condições de trabalho nos aspectos de saúde, segurança e meio ambiente do trabalho;
- d) difundir informações que contribuam para a proteção e a promoção da saúde do trabalhador;
- e) contribuir com órgãos públicos e entidades civis para a proteção e a promoção da saúde do trabalhador, incluindo a revisão e a formulação de regulamentos, o planejamento e o desenvolvimento de ações interinstitucionais, a realização de levantamentos para a identificação das causas de acidentes e doenças nos ambientes de trabalho;
- f) estabelecer parcerias e intercâmbios técnicos com organismos e instituições afins, nacionais e internacionais, para fortalecer a atuação institucional, capacitar os colaboradores e contribuir com a implementação de ações globais de organismos internacionais.

Ressaltem-se, nesse texto, os itens que tratam especificamente de desenvolver e executar ações educativas e difundir informações para a proteção e a saúde do trabalhador. A partir do texto da política nacional, foi elaborado o Plano Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho (Plansat), em que um dos objetivos é a capacitação e a educação continuada em SST, contando com quatro estratégias:

- a) inclusão de conhecimentos básicos em prevenção de acidentes e SST no currículo dos ensinos Fundamental e Médio das redes pública e privada de ensino;
- b) inclusão de conhecimentos básicos em SST no currículo dos programas de aprendizagem do Ensino Técnico, Profissionalizante e Superior, assim como nos cursos para empreendedores;
- c) revisão de referências curriculares para a formação de profissionais em SST de Nível Técnico, Superior e Pós-Graduação;
- d) capacitação em SST para os representantes de trabalhadores e empregadores, bem como para os profissionais que atuam na área.

Essas estratégias deverão ser desenvolvidas em articulação com o Ministério de Educação e Cultura para regulamentar e viabilizar as inclusões de conteúdo. Deverão ser implementadas por grupos de trabalho tripartites e com cooperação técnica para a fim de possibilitar a capacitação dos professores dos diversos níveis de ensino, dos pequenos empreendedores, dos trabalhadores e empregadores.

Coordenadas pela CTSST, também são desenvolvidas de forma tripartite e articulada, e cada ação tem estabelecido os atores responsáveis por essa execução.

A Fundacentro, direta ou indiretamente, está envolvida com o desenvolvimento dos objetivos estratégicos do Plansat (o de número sete é relacionado à área de educação), de cuja implementação participa, sendo a responsável pelo desenvolvimento de parte das ações.

Registrada essa responsabilidade político-institucional, cumpre lembrar que a Fundacentro, instituição vinculada ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) fundada em 1966, tem entre as suas atribuições, segundo seu estatuto vigente, a de desenvolver e executar programas de formação, aperfeiçoamento e especialização de mão de obra profissional relacionados com as condições de trabalho nos aspectos de saúde, segurança, higiene e meio ambiente de trabalho e do trabalhador, e a de promover atividades relacionadas com o treinamento e a capacitação profissional dos trabalhadores e empregadores.

A par dessas atribuições na área de educação em SST, a Fundacentro tem promovido ações educativas, tais como a promoção de cursos de atualização, especialização, mestrados profissional e acadêmico, básicos de SST para formação de facilitadores educacionais e de lideranças sindicais, de qualificação de curta duração, dentre outros, bem como produzido material didático adequado para essas ações.

O amadurecimento da instituição e de seus pesquisadores leva às seguintes questões: Como, nos tempos atuais, ensinar e educar com qualidade, atendendo ao seu papel enquanto instituição vinculada ao Ministério do Trabalho e Emprego e, por consequência, extremamente preocupada com as questões de trabalho, emprego, saúde e educação? Como contribuir para a construção de conhecimento na área de educação em SST na sociedade atual?

Precisamos de novas formas de aprendizagem, novas formas de responsabilização, novas estratégias, novas formas de administrar o trabalho e também novas formas de definir o sucesso (DEWAR, 2012).

Alguns pontos são cruciais, como, por exemplo, a construção do conhecimento na sociedade da informação, as novas concepções da aprendizagem colaborativa, a compreensão e a utilização de novas tecnologias e a compreensão do significado da mediação pedagógica. Precisamos de formas inovadoras de ensino e aprendizagem.

O desafio imposto aos educadores é mudar o eixo do ensino para optar pelos caminhos que levam ao aprender. Os educadores e os educandos devem estar sempre em um processo de aprender a aprender, no qual, atualmente,

o conhecimento pode ser apresentado de forma oral, escrita e digital. As opções pedagógicas se ampliam e não descartam o caminho trilhado pela linguagem oral e escrita:

A tecnologia digital rompe com a narrativa contínua e sequencial das imagens e textos escritos e se apresenta como em fenômeno descontínuo. Sua temporalidade e especialidade, expressas em imagens e textos nas telas, estão diretamente relacionadas ao momento de sua apresentação. Verticais, descontínuos, móveis e imediatos, as imagens e os textos digitalizados, a partir de conversão das informações em bytes, têm o seu próprio tempo, seu próprio espaço fenomênico da exposição. Eles representam, portanto um outro tempo, um outro momento revolucionário, na maneira de pensar e de compreender. (KENSKI, 1998, p. 64)

Considerando a aprendizagem colaborativa, significativa, crítica e transformadora (BERHENS, 1996) e os quatro pilares defendidos por Jacques Delors (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), parece tendência o desencadeamento de alianças de abordagens pedagógicas (DELORS, 1998) para dar conta dos desafios da sociedade moderna:

a) Ensino com pesquisa	<ul style="list-style-type: none">• ensinar estimulando a dúvida;• problematizar, observar, acessar, criticar, sistematizar;• produzir conhecimento e posicionamento diante da realidade;• apreender a realidade.
b) Abordagem progressista	<ul style="list-style-type: none">• Buscar:<ul style="list-style-type: none">- transformação social;- solidariedade, responsabilidade social;- espírito cidadão.
c) Visão holística ou sistemática	<ul style="list-style-type: none">• Obter:<ul style="list-style-type: none">- perspectiva interdisciplinar;- percepção da inter-relação, da interdependência com visão integrada e sistemática;- sistemas integrados e interconectados;- mudanças de valores.

A andragogia apresenta-se atualmente como uma alternativa à pedagogia e refere-se à educação centrada no educando adulto. A responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada entre o educador e o educando, criando um alinhamento entre a aprendizagem e a maioria dos adultos, que buscam independência e responsabilidade por aquilo que julgam importante aprender.

As suposições iniciais de Knowles, Holton e Swanson são:

- a) seu posicionamento muda de dependência para a independência ou autodirecionamento;
- b) as pessoas acumulam um reservatório de experiências que pode ser usado e sobre o qual será construída a aprendizagem;
- c) sua prontidão para aprender torna-se cada vez mais associada com as tarefas de desenvolvimento de papéis sociais;
- d) suas perspectivas de tempo e de currículo mudam do adiamento para o imediatismo de aplicação do que é aprendido e de uma aprendizagem centrada em assuntos para outra, focada no desempenho.

As principais suposições de Lindeman (1926) são:

- a) os adultos são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará;
- b) a orientação dos adultos para a aprendizagem é centrada na vida;
- c) a experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem dos adultos;
- d) os adultos têm profunda necessidade de se autodirigir;
- e) as diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade.

Assim, considerando o modelo andragógico, os adultos precisam saber por que precisam aprender algo antes de começar a aprender pelos seguintes motivos:

- a) os adultos possuem autoconceito de serem responsáveis por suas decisões;

- b) os adultos se envolvem nas ações educacionais com quantidade maior e mais diferenciada de experiências;
- c) os adultos ficam prontos para aprender o que têm a aprender para enfrentar situações da vida real;
- d) os adultos são centrados na vida;
- e) os adultos respondem aos fatores de motivação externa.

O modelo andragógico e o pedagógico não necessariamente se excluem. Na prática, os educadores têm a responsabilidade de verificar quando adaptar alguns conceitos andragógicos ao modelo pedagógico e quando a tendência em direção às hipóteses andragógicas é desejável.

O modelo pedagógico tradicional, que foi desenvolvido ao longo dos anos para o processo de ensino e aprendizagem de crianças, atribui geralmente ao professor a responsabilidade de decidir sobre conteúdo, método, cronograma e avaliações, e os alunos desempenham papel passivo na dinâmica da ação educacional. Esse modelo, com o decorrer do tempo, vem sendo ampliado de forma a atender aos novos avanços na área de educação.

O modelo andragógico enfatiza a educação de adultos, inclui as abordagens pedagógicas mais modernas em que o educando é ativo na dinâmica da ação educacional.

Assim, como nas teorias anteriormente citadas de Delors, Lindeman e Knowles, Holton e Swanson, é necessário, aqui também, transacionar entre as características da situação de aprendizagem.

Em uma perspectiva emancipatória, a prática educativa lida com sujeitos autônomos, e o papel de educação no mundo do trabalho não pode ser subestimado. Trata-se do ensino e da aprendizagem fazerem parte de um todo indivisível, que precisa estar em consonância com tantos modos de conviver no mundo contemporâneo.

Referências

- ÁVILA, Célia M. (Org.). *Gestão de projetos sociais*. São Paulo: Associação de Apoio Ao Programa Comunidade Solidária, 1999.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BELLAN, Zezina. *Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar Maçante*. 4. ed. São Paulo: Z3, 2010.
- BRASIL. Comissão Tripartite de Saúde e Segurança No Trabalho. *Plano Nacional de Saúde e Segurança no Trabalho*. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2012.
- COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. *Avaliação de projetos sociais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. *Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.
- DEWAR, Tom. *Desafios e lições sobre o desenvolvimento comunitário*. Ideal Comunitário, São Paulo, n. 18, p. 38-38, jun. 2012.
- FERRETTI, Celso João et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GADOTTI, Moacir. *Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória*. In: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2., 2012, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: Instituto Federal de Santa Catarina, 2012. Apresentação dos Palestrantes. Disponível em: <http://2sitefmept.ifsc.edu.br/images/stories/pdf2012/apresentacao_debate4.pdf>. Acesso em: 12 jan 2015.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o rendimento do *espaço e do tempo e os impactos do trabalho docente*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 07, p. 58-71, abr. 1998.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON, Elwood F.; SWANSON, Richard A. *Aprendizagem de resultados*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2009.

LINDEMAN, Eduard C. *The meaning of adult education*. New York: New Republic, 1926.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e medição pedagógica*. 19. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

2

Educadores e educandos adultos em situação de interação

José Carlos Pesente

Introdução

Discute-se, ainda hoje, a real influência exercida pelo professor sobre a aprendizagem do aluno. Sabe-se que apenas a atividade do professor não leva automaticamente à aprendizagem. Segundo Lowman (2004), esta é influenciada pela competência, pela motivação e pelo compromisso do professor, mas também pela competência, pela motivação e pelos esforços do aluno, pela qualidade das interações entre ambos, pelo que os alunos deverão aprender e pela forma como a aula é organizada (atividades realizadas, recursos didáticos utilizados).

O presente capítulo focaliza basicamente as situações de interação (relações) entre o professor e o aluno adulto e suas contribuições para facilitar a aprendizagem em um processo organizado de educação, mais especializado, relacionado à experiência profissional, em que o primeiro será designado como educador e o segundo, educando.

Ainda que seja um tema amplo, o capítulo sistematiza algumas ideias básicas acerca do assunto, observando os critérios de objetividade e praticidade que caracterizam esta série de livretos.

As relações entre educador e educando na sala de aula¹

A aula é considerada uma forma de organização do ensino em que são preconizados a comunicação de saberes, a reconstrução do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e as mudanças ou o fortalecimento de atitudes. Nela, a tarefa do educador consiste basicamente em ajudar os educandos a estudar e a aprender (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, conforme Delors et al. [1998]).

Nesse processo, em que se espera que o educador ensine e o educando aprenda por meio de um conjunto de ações permeadas pela interação entre ambos, podem ser destacados dois aspectos: o das relações didáticas e o das relações humanas, ambos influenciando-se mutuamente e com a possibilidade de um potencializar o outro.

O primeiro aspecto, o das relações didáticas, relaciona-se às formas de comunicação de saberes e orientação aos educandos, visando à implementação da aprendizagem, as quais poderão ser mediadas pelas tecnologias da comunicação e informação.

Essa, entretanto, não é uma via de mão única, uma vez que os educandos respondem ao docente, expressam sua opinião, relatam experiências e fazem perguntas, reagindo face à atuação do educador e revelando suas possíveis dificuldades de aprendizagem.

Uma boa interação, na qual se acha implícita a comunicação entre educador e educando, deve incluir, entre outras, a ocorrência das seguintes situações:

- a) comunicação dos objetivos da aula, como ela vai se desenrolar, quais são as expectativas do educador e como os educandos podem contribuir ativamente durante o seu desenvolvimento. A maneira como o educador inicia e dá continuidade à aula deve ser interessante (para despertar e manter a ação), sugestiva (para

¹ Este trecho incorpora material de um capítulo do livro *Didática básica para facilitadores de aprendizagem em segurança e saúde no trabalho*, do mesmo autor, publicado pela Fundacentro em 2014.

- abrir perspectivas) e facilitadora (aproveitando as experiências anteriores dos aprendizes);
- b) comentários acerca da importância e da aplicabilidade do assunto a ser estudado, procurando fazer com que o educando sinta que sua aprendizagem poderá fazer diferença em sua vida profissional e/ou pessoal e não apenas lhe proporcionar um acréscimo de informações que talvez possam ser-lhe úteis no futuro;
 - c) desenvolvimento do tema de forma compreensível, distribuindo-o em tópicos significativos, explicando o significado de termos técnicos, siglas, fórmulas, especialmente se os educandos não estiverem familiarizados com eles, demonstrando domínio suficiente do assunto e, ainda, falando de maneira simples acerca de temas complexos, sem os falsear;
 - d) ilustração com exemplos e estímulo aos educandos para que apresentem exemplos relacionados a seus conhecimentos e experiências anteriores;
 - e) perguntas que estimulem a reflexão e a criatividade, levando os educandos a problematizarem situações, fatos e ideias, visando à compreensão do problema em si, suas implicações e caminhos para sua solução. (Questionar: O quê? Por quê? Para quê? Quando? Como? Quem?);
 - f) oferta de oportunidades para que os educandos façam perguntas, deem opinião, argumentem e colaborem de outras maneiras, mediante a utilização, ou não, de estratégias de ensino específicas para tanto;
 - g) instruções sobre as atividades que os educandos deverão desenvolver, individualmente ou em grupos;
 - h) expressão por meio de linguagem correta e clara e de voz (ritmo e altura) ajustada ao ambiente e ao tamanho da turma, com variação de posições, gestos e expressões faciais.

Já o segundo aspecto, o das relações humanas, diz respeito às relações pessoais entre educador e educando, em que entra em campo a autoridade do primeiro e a autonomia do segundo, ou seja, ao tempo em que orienta a aprendizagem, o educador deve esperar que os educandos respondam como sujeitos ativos e autônomos.

Os educandos adultos, especialmente, têm a necessidade de serem vistos e tratados pelos outros como capazes de se autodirigir, pois normalmente são responsáveis pela própria vida e não devem ser tratados como dependentes do educador, mesmo aqueles de baixa escolaridade, ainda que receiem não ser capazes de aprender coisas novas ou esquecer o aprendido – situação que pode ser agravada pela fadiga resultante de suas condições sociais e laborais, que deixam pouco tempo para que se dediquem ao esforço intelectual – ou que apresentem dúvidas acerca da utilidade dos conhecimentos formais para a sua vida profissional.

Todos devem ser estimulados a assumir a responsabilidade de sua própria aprendizagem em um ambiente isento de pressão, em que podem sentir-se livres até mesmo para errar e aprender com seus erros.

Uma interação adequada entre educador e educandos poderá assegurar ao primeiro uma boa gestão de turma, promovendo um clima descontraído e favorável ao trabalho, à produtividade e ao crescimento individual e coletivo de todos os envolvidos diretamente no processo. Esse tipo de atmosfera é bastante apreciado pelos educandos adultos e costuma lhes deixar fortes impressões, as quais podem perdurar por muito tempo, até mais do que aquelas que poderiam resultar da participação em determinada estratégia de ensino (metodologia, técnica, procedimento), empregada pelo educador visando ao aprendizado de um assunto qualquer.

Gauthier et al. (2009) relatam que estudos no campo da psicologia levaram à descrição de um professor “formal, fictício, que atua num contexto idealizado, unidimensional, em que todas as variáveis são controladas” (p. 26), o que não condiz com a realidade, uma vez que o trabalho desse profissional se dá em um espaço de relações em que, segundo Perrenoud (apud CARVALHO, 1999, p. 17), estão presentes suas emoções, cultura, gostos e desgostos, preconceitos,

angústias, desejos, fantasmas de poder ou de perfeições e, finalmente, suas entranhas, conferindo-lhe uma dinâmica à qual se acrescentam aspectos afetivos, emocionais, culturais e expectativas dos aprendizes.

Condutas verbais do educador (o que comunica aos educandos e como comunica), e não verbais (gestos, sorrisos, olhares) e também condutas propriamente ditas, no sentido de fazer e organizar, serão tanto mais eficazes quanto mais satisfizerem as necessidades dos educandos.

Knowles, Holton III e Swanson (2009), observando vários tipos de líderes, incluindo professores, identificaram aqueles que denominaram de líderes criativos, assim chamados por apresentarem comportamentos capazes de “liberar a energia” dos liderados, no caso, os educandos. Tais comportamentos seriam embasados: em suposições positivas que adotam em relação à natureza humana; na aceitação de que as pessoas comprometem-se com uma decisão na proporção direta em que sentem ter participado dela; no entendimento de que as pessoas tendem a corresponder positivamente a altas expectativas; na crença de que as pessoas apresentam um nível mais alto de desempenho com base na força de suas potencialidades, talentos, interesses e objetivos; no estímulo e na recompensa da criatividade; no comprometimento com um processo de mudança contínua, somado à habilidade de gerenciá-la; na ênfase aos motivadores internos mais do que externos; e, finalmente, no estímulo às pessoas para que sejam autodirigidas.

Para eles, todos esses elementos podem influir na motivação e na dedicação do educando ao aprendizado, com resultados altamente benéficos que, por sua vez, influem positivamente nas condutas do educador, reforçando suas atitudes de atenção e tratamento especial em relação a eles, gerando, assim, um círculo virtuoso.

Todo educador deve ter expectativas positivas, desejar e trabalhar pelo êxito de seus educandos. Suas condutas, associadas às suas expectativas, podem contribuir tanto para o sucesso de alguns educandos, quanto para o fracasso de outros.

Em um sentido prático, a ação do educador poderá resultar mais eficaz na busca desse êxito, que se traduz em novas aprendizagens e mudanças nas formas de pensar, sentir e agir do educando, se ele, no seu dia a dia:

- a) mostrar-se entusiasmado enquanto ensina, procurando despertar nos educandos a iniciativa, o envolvimento e o prazer pela aprendizagem;
- b) relacionar-se de forma colaborativa e respeitosa, levando em consideração as diferenças individuais;
- c) demonstrar confiança nos educandos e na capacidade de aprendizagem deles;
- d) ser paciente;
- e) fazer contato visual com todos os educandos;
- f) procurar conhecer os educandos e tratá-los pelo nome;
- g) ouvir atentamente os educandos, procurando aproveitar suas contribuições;
- h) estimular a participação dos mais tímidos;
- i) fomentar nos educandos a prática da ajuda mútua, tolerância, o intercâmbio de saberes e de experiências;
- j) proporcionar aos educandos experiências de êxito, incentivando-os a transformarem as dificuldades em oportunidades de aprendizagem e a retirarem dos erros os devidos ensinamentos;
- k) elogiar o bom desempenho, o progresso e o esforço que fazem os educandos para superarem suas dificuldades.

Considerações finais

O modo como o educador encara os educandos, como estes aprendem, a contribuição das ações educativas para a vida pessoal e profissional deles e, ainda, como vê a si próprio no papel de educador, acabam por refletir-se de modo natural e espontâneo em suas relações com os educandos, cujas reações acabam, por sua vez, por influenciá-lo.

Daí a importância da reflexão do educador sobre sua prática e de prestar atenção ao *feedback* (informação de retorno) oferecido pelos educandos, visando imprimir cada vez mais qualidade às suas interações, capazes de gerar um ambiente de segurança, paz e confiança, necessário ao aprendizado.

Embora caracterizado pela intencionalidade e pela racionalidade, o processo didático contempla também situações em que o ensinar e o aprender podem dar-se de forma não intencional, com resultados não intencionais, marcados pelo tipo de relação do educador com os educandos.

As interações em sala de aula, que abarcam todas as relações pessoais entre os dois (e entre os educandos), podem ser um veículo para que a tarefa de educar transcenda o próprio ensino da matéria (conteúdo) e para que os educandos possam aprender coisas importantes para sua própria vida, pois o impacto e a influência dos educadores sobre os educandos sobrepujam os conhecimentos e as habilidades que lhes são ensinados: incidem também sobre valores, atitudes, hábitos, motivação e a visão que os educandos têm de si próprios, com consequências no seu modo de viver e trabalhar que podem perdurar por toda a sua vida.

Referências

CARVALHO, Maria Pinto de. Ensino, uma atividade relacional. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, maio/jun/jul/ago. 1999.

DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. *Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:Unesco, 1999.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. *Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOWMAN, Joseph. *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas, 2004.

MORALES, Pedro. *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

3

Processo de avaliação na educação de adultos

Maria Muccillo

“Um processo verdadeiramente avaliativo é construtivo”
(Cipriano Carlos Luchesi)

Ao adotar-se o pressuposto de que avaliar está a serviço da busca dos melhores resultados em termos de aprendizagem, e considerar-se que as vivências, o perfil dos educandos adultos, independentemente de possuírem suas características, acenam para a seleção de estratégias a elas adequadas, é preciso lembrar que dois princípios complementares marcam o desenvolvimento do ser humano: o formativo e o organizativo.

O ser humano é um ser em contínuo desenvolvimento. O inglês David Boadello, criador da chamada Biossíntese, afirma em seu livro *Corrente da Vida* (1992) que o princípio formativo é o eixo da busca pela autonomia e pelo autodesenvolvimento. Porém, para que se torne independente e autônomo, é preciso que ocorra a interação com o outro e os componentes do seu entorno.

Aplicando essa teoria à educação, o desempenho do educador passa a ter um papel de maior importância na medida em que acolhe o educando, facilita sua aprendizagem e o confronta no campo do conhecimento. É este processo desencadeado pelo educador que leva o educando a descobrir sua forma de ser um cidadão autônomo.

Confrontar, por sua vez, é diagnosticar a qualidade da aprendizagem, aguçar as potencialidades e exercitar o poder de decisão consciente do educando. Esses procedimentos é que caracterizam a verdadeira avaliação.

Para avaliar, portanto, será preciso, antes de tudo, que a andragogia conceba o ser humano como um ser dinâmico, em construção, em movimento.

Entre autores cujas teorias se harmonizam com estes pensamentos, destacamos Paulo Freire, Demerval Saviani, Piaget e Maria Montessori, cujos princípios norteadores convergem para a ideia de não se tomar o ser humano pronto, acabado, ao contrário da sociedade que, de um modo geral, quer as pessoas prontas.

Diante desse quadro, surge a pergunta: conhecimento e vida estão dissociados? A resposta pode ser sim e não. Para que estejam juntos, e em se tratando do adulto, cuja bagagem contempla um saber tácito, a avaliação passa a ter uma conotação especial.

É preciso ficar atento às informações coletadas, à metodologia a ser aplicada e trabalhar de modo que transformem os conhecimentos em norteadores de condutas no dia a dia. Nesse caso, duas qualidades precisam convergir: a consciência expandida e a consciência focada.

A consciência expandida tem seu alicerce na clareza e a focada, na precisão. Isso significa que os conhecimentos, ao serem adquiridos, formam a base da primeira e, ao terem sua aplicação prática, formam o insumo para a segunda.

Entre uma e outra consciência, está o campo emocional, que acolhe ou rejeita, permite ou não permite que a experiência pessoal ou coletiva alcance os objetivos estabelecidos.

É preciso observar que, no processo de avaliação, a ansiedade do educando poderá gerar ruídos prejudiciais que podem mascarar a verdadeira aprendizagem, gerando falsos resultados. Portanto, o ato de avaliar tem que ser diagnóstico, inclusivo, democrático e dialógico e não simplesmente um ato para aprovar ou reprovar. Implica em acompanhar e reorientar permanentemente a aprendizagem para poder rever o ensino.

O que distingue o ato de avaliar não são seus instrumentos de coleta de dados, mas sim o ato de olhar e analisar estes dados. Desse modo, a avaliação neste contexto exige ritual de procedimentos, instrumentos e critérios compatíveis entre si e com a realidade dos educandos.

Avaliação como recurso didático para a obtenção de melhores resultados exige a aliança entre educadores e educandos e subsidia decisões dentro de um determinado contexto andragógico. Nesta aliança, deverá haver uma inquietude interior, uma sensação incômoda na figura do educador com aquilo que, rotineiramente, vem fazendo. Esse desconforto é que o levará a se decidir por um planejamento cada vez mais eficiente. Planejamento este como resultado de um ato decisório, construído politicamente e condutor a respeito do que se quer, quais conteúdos abordar, habilidades a desenvolver e condutas a adquirir.

Como sinalizador da fidedignidade a ser estabelecida entre a teoria e a prática, a avaliação planejada exige do educador clareza e propósito. Nesse caso, três perguntas básicas precisam ser respondidas antes mesmo de selecionar seus instrumentos e estabelecer seus critérios:

- a) avalia-se para o desenvolvimento do educando?
- b) avalia-se para favorecer o processo de aprendizagem?
- c) avalia-se para aprovar e promover?

De acordo com a educadora Jussara Hoffmann, em seu livro *Avaliar para Promover* (2001), a avaliação está predominantemente a serviço da edu-

cação e por isso o educador precisa ter certeza de que esse processo, para ser bem sucedido, possui três momentos diferentes em seu planejamento: o diagnóstico (de partida), o intermediário e o final.

Considerando a aprendizagem um processo contínuo, as três regras de ouro da abordagem do ensino andragógico também deverão estar presentes como referências para o processo de avaliação: do concreto para o abstrato; do mais simples ao mais complexo; e do passado para o presente.

A avaliação diagnóstica é que fornecerá os dados necessários para pensar o planejamento como um todo. Nesta fase, é preciso coletar, no mínimo, informações quanto à faixa etária, tempo de experiência no trabalho e na função, valores, interesses e expectativas dos educandos em relação ao curso, ao treinamento, à oficina etc. de que estarão participando.

Essa coleta de dados poderá ser formal, por meio da aplicação de questionário, ou informal, através de técnicas de aquecimento, lembrando sempre que se trata de educando adulto. É preciso ter muito cuidado com a escolha da técnica, que em hipótese alguma poderá constrangê-lo. Um contrato de trabalho entre todos (educandos e educador) ajudará a quebrar o gelo e dar início à construção coletiva do ensino planejado e da aprendizagem esperada.

A visão chamada unilateral (aquela só do educador), característica da linha pedagógica tradicional, e a visão unidimensional, centrada nas medidas padronizadas e na fragmentação de temas da linha pedagógica tecnicista, deverão dar passagem a uma visão dialógica, de negociação entre os envolvidos e multirreferencial, onde estarão presentes os objetivos, os valores, a discussão interdisciplinar, enfim, todas as características da linha pedagógica crítico-social dos conteúdos.

Altera-se assim, profundamente, o eixo determinante do processo de avaliação, que sai do privilégio, da falsa homogeneidade, da classificação, da competição, ao respeito à individualidade, à confiança na capacidade de todos, à interação e à socialização.

A avaliação intermediária é aquela que servirá para identificar a eficiência do processo de ensino na medida em que, no momento da síntese (aquele em que o educando, mesmo conhecendo sobre o assunto, ainda carece de uma organização que lhe possibilite uma análise criteriosa sobre ele e sua aplicabilidade) o educador colherá evidências de que o processo de aprendizagem está em desenvolvimento. Poderá também, em tempo hábil, corrigir seu plano de ensino se obtiver indicativos para tal, sempre considerando o educando como sujeito do processo.

A avaliação final será aquela que permitirá medir o alcance dos objetivos previstos, na passagem da síntese para a síntese por meio de um processo analítico de qualidade, e a operacionalização poderá contar com diversos instrumentos (oral ou escrito, individual ou coletivo), sempre tendo o cuidado de selecioná-los de forma coerente com a avaliação diagnóstica.

A modalidade de autoavaliação é uma experiência muito rica e mantém o educando adulto valorizando ainda mais seu desempenho como sujeito de sua aprendizagem.

Para que o ciclo se complete, recomenda-se a avaliação, pelos educandos, da experiência educativa e do desempenho dos educadores. Nesse caso, o instrumento deverá ser escrito e anônimo para deixar o educando à vontade, livre para expressar-se. Porém, é preciso que o instrumento esteja atrelado aos objetivos planejados, os quais foram apresentados aos educandos no início das atividades, para restringir o aparecimento de observações muito subjetivas e sem consistência, dificultando a validação da referida experiência.

Instrumentos ou técnicas de avaliação

- a) Os instrumentos de avaliação podem ser muito variados: *Feedback*: informa ao educador se houve entendimento dos conteúdos, da mesma forma que uma venda informa a um vendedor que o objetivo foi alcançado. É o momento para reforçar e/ou esclarecer tópicos. Pode se classificar em:

- Aberto: obtido diretamente através de perguntas e de observação durante o desenvolvimento do processo de ensino ou na realização de exercícios e testes (não é totalmente confiável);
- Velado: obtido somente através da observação das reações dos participantes aos estímulos externos (por ser expressão espontânea, verbal ou corporal/gestual, dá-se de forma inconsciente e, portanto, verdadeira).

b) Observação, que pode ser consolidar através de:

- Atividade prática: consiste em solicitar ao participante demonstração ou execução de tarefa específica;
- Simulação: consiste em vivenciar uma situação problema, semelhante a uma situação real com que o participante deverá se defrontar no futuro.

c) Testagem:

- Teste ou prova objetiva ou dissertativa (de resposta livre).

d) Entrevista:

- Instrumento oral pelo qual se busca informações e expressões do entrevistado.

e) Estudo de caso:

- Consiste em solicitar ao participante uma apreciação de seu rendimento. Podem ser usadas fichas com perguntas afirmativas solicitando análise, posicionamento quanto ao seu conteúdo, determinantes dos acontecimentos descritos no caso apresentado, enfim, exploração das mais diversas acerca do tema em questão.

Considerações finais

Avaliar não é uma ação tão simples como se imagina a princípio, mas é indispensável ao educador que se considera um facilitador da aprendizagem do outro. É um procedimento no qual todo o seu esforço de ensino, de domínio de conhecimento e de metodologia só terá valor se for pensado como um processo que requer clareza de objetivos e critérios adequados àquele que, em um determinado momento, estará no papel de educando, mas que, na maioria das vezes, é também um educador (o adulto desempenhando papel de sujeito no contexto de sua própria vida).

Fórmulas prontas não cabem nessa perspectiva. Apenas algumas diretrizes a serem observadas poderão contribuir para a formulação de um processo de avaliação, e ser uma verdadeira ferramenta de gestão do conhecimento.

Referências bibliográficas

BOADELLA, David. *Correntes de vida*. 3. ed. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1992.

CASTRO, Pereira M. *La conformación de un modelo de desarrollo curricular con base em los principios de la ciencia andragógica*. Ponencia. Caracas. Venezuela: 1990.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KASWORN, Carol E.; ROSE, Amy; ROSS-GORDON, Jovita. *Handbook of adult education in the U.S.* Califórnia: Sage, 2010.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem*. São Paulo: Caderno Colégio Uirapuru, 2005.

STEINER, Rudolf. *A arte da educação I e II – antroposófica*. São Paulo: Editora, 1988.

TEIXEIRA, Gilberto. *Ser professor universitário: andragogia e seus princípios*. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/m%C3%B3dulos/andragogia/andragogia-e-seus-princ%C3%ADpios#.UZPRscrDlfA>>. Acesso em: 2012.

Sobre o livro

Composto em Century Gothic 20/13 (título e subtítulo)

e Bell MT 12 (textos)

papel supremo 250g (capa)

e offset 90g (miolo)

formato 16x23 cm

Impressão: Gráfica da Fundacentro

Tiragem: 1.000 exemplares

MINISTÉRIO
DO TRABALHO E EMPREGO



FUNDACENTRO
FUNDAÇÃO JORGE DUPRAT FIGUEIREDO
DE SEGURANÇA E MEDICINA DO TRABALHO

Rua Capote Valente, 710
São Paulo - SP
05409-002
tel.: 3066-6000

www.fundacentro.gov.br